

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd

Diplomová práce

Zuzana Houdková

Učitelovo vnímání morálky žáků v porovnání prezenční a distanční
výuky

Olomouc 2021

vedoucí práce: Mgr. Tomáš Hubálek, PhD.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pod dozorem vedoucího mé diplomové práce a veškerou použitou literaturu a jiné zdroje jsem odcitovala a uvedla v seznamu použité literatury a elektronických zdrojů obsaženém na konci této práce.

V Olomouci dne 31. 5. 2021

.....

podpis

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce panu Mgr. Tomášovi Hubálkovi, Ph.D. za jeho vstřícnost, odborné vedení, veškeré cenné rady a komentáře, které mi napomohly ke zpracování této práce.

Poděkování patří také mé rodině a nejbližším přátelům, kteří mě po celou dobu mého vysokoškolského studia podporovali.

Obsah

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Charakteristika základních pojmů	7
1.1 Etika	7
1.2 Morálka	8
1.3 Prezenční výuka	9
1.4 Distanční vzdělávání	10
2 Distanční vzdělávání v kontextu pandemické situace	12
2.1 Organizace distančního vzdělávání	13
2.2 Zapojení žáků do distančního vzdělávání	15
2.3 Hodnocení	17
2.4 Redukce vzdělávacího obsahu	17
2.5 Využívané technologie, platformy a materiály	19
2.6 Důraz na duševní zdraví	20
2.7 Výhody a nevýhody distančního vzdělávání	21
3 Neetické chování žáků vyskytující se ve školním prostředí	23
3.1 Agrese a násilné chování	23
3.1.1 Šikana	25
3.1.2 Kyberšikana	27
3.1.3 Verbální agrese a užívání vulgarismů	29
3.2 Vandalismus	30
3.3 Záškoláctví	31
3.4 Krádeže	33
3.5 Užívání návykových látek	34
3.6 Lhaní	36
3.7 Podvádění	36
3.8 Rasismus a netolerantní chování žáků	38
4 Etická výchova a další prostředky pro udržení morálky ve školním prostředí	40
4.1 Etická výchova	40
4.1.1 Metody etické výchovy	42
4.1.2 Etická výchova v kurikulárních dokumentech pro základní vzdělávání	44
4.2 Kázeňské prostředky	47

PRAKTICKÁ ČÁST	51
5 Charakteristika výzkumu.....	51
5.1 Cíle výzkumu a stanovení hypotéz	51
5.2 Metodika práce	53
5.3 Průběh výzkumu	54
5.3.1 Pilotní studie	54
5.3.2 Sběr dat.....	55
5.4 Charakteristika výzkumného vzorku	55
6 Vyhodnocení dotazníku.....	58
6.1 Druhá a třetí část dotazníku	58
6.2 Čtvrtá část dotazníku	78
6.3 Vyhodnocení hypotéz	85
7 Shrnutí výzkumu	92
Závěr.....	94
Seznam použité literatury	96
Seznam zkratk.....	101
Seznam tabulek.....	102
Seznam grafů	103
Přílohy	104
ANOTACE	110

Úvod

Ve společnosti, zejména od starší generace, často slycháváme, že morálka mládeže čím dál tím více upadá. Mládež se svým chováním mnohdy dopouští porušování morálních norem společnosti. Toto jednání je poté jejich okolím vnímáno jako neetické. Morálka a mravní normy jsou také součástí školního prostředí, kde je morálka žáků hodnocena zejména učiteli. A právě morálkou žáků a jejím udržováním ve školním prostředí z pohledu pedagogů se budu v této práci zabývat, a to nejen v souvislosti s prezenční formou vzdělávání, ale také v souvislosti s distančním vzděláváním, které se během posledního roku kvůli pandemii Covid-19 stalo nedílnou součástí školství.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, a to teoretické a praktické. Teoretická část obsahuje čtyři kapitoly, jejichž cílem je čtenáři objasnit základní pojmy a teoretická východiska práce. V první kapitole budou vysvětleny základní pojmy a objasněn rozdíl mezi prezenční a distanční formou vzdělávání, která bude následně ve druhé kapitole zasazena do kontextu současné pandemické situace. V rámci druhé kapitoly budou popsány jednotlivé aspekty distanční formy vzdělávání spolu se zjištěními a doporučeními České školní inspekce a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v oblasti současného stavu distanční formy vzdělávání. Ve třetí kapitole jsou poté popsány jednotlivé projevy neetického chování ve školním prostředí, jejich příčiny, rozšířenost a specifické formy. Čtvrtá, a tak i poslední kapitola teoretické části, bude pojednávat o způsobech prevence a udržení morálky ve škole. V rámci této kapitoly budou představeny nejen kázeňské prostředky, ale také etická výchova a její metody. Současně bude mravní výchova analyzována v jednotlivých kurikulárních dokumentech pro základní vzdělávání.

Cílem praktické části této diplomové práce je porovnání výskytu neetického chování žáků během prezenční a distanční výuky. Práce si dále klade za cíl zjistit, věnují-li se učitelé prevenci neetického chování v obou již zmíněných formách vzdělávání a jakým způsobem. Mimo jiné praktická část zjišťuje, jaké prostředky jsou v jednotlivých formách vzdělávání k udržení morálky pedagogů využívány. Pro naplnění cílů praktické části práce byl zvolen kvantitativní výzkum ve formě dotazníkového šetření mezi pedagogy druhého stupně základních škol. Získaná data jsou poté interpretována jednotlivými tabulkami a grafy. Pro výzkum byly rovněž formulovány čtyři hypotézy, které budou následně statisticky vyhodnoceny. Shrnutí poznatků výzkumu je uvedeno v poslední kapitole této práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika základních pojmů

Aby bylo možné správně pochopit morálku žáků a její proměny během prezenční a distanční výuky, je zapotřebí rozumět základním pojmům, které se k této problematice váží. Konkrétně se jedná o pojmy: morálka, etika a hodnoty. Dále je také potřeba uvést rozdíl mezi prezenční a distanční výukou jako dvěma aktuálními formami vzdělávání.

1.1 Etika

Etika je jednou z filozofických disciplín, která je stejně jako každá jiná společenská věda, humanistickou naukou o člověku. Hlavním předmětem etiky je mravnost konání, chování a rozhodování jedince.¹ Tuto definici ve své knize potvrzuje také Azenbacher, jež poukazuje na to, že etika je praktickou filozofií, o jejíž rozvoj se zasloužil zejména Aristoteles, který je mimo jiné považován za zakladatele této disciplíny a který jako první rozlišil aktivitu jedince na poznání a jednání, tedy na teoretickou a praktickou činnost. Podstatou etiky je podle Azenbachera právě jednání, jež je typické tím, že má určitou hodnotu, která je buďto morální, nemorální, mravná či nemravná. Proto je také etika praktickou filozofií.²

Praktickou filozofií nazývá etiku také Sokol. Etika je podle něj filozofií, která se zabývá jednáním, hodnocením a rozhodováním a která nám ukazuje, co je dobré a špatné. V etice „*nejde jen o to, něco poznat a vědět, nýbrž o něco ještě základnějšího, totiž dobře a lépe jednat, získávat zdatnost a dobrým se tak stávat.*“³

Jankovský mimo etiky praktické zmiňuje také etiku filozofickou, která vychází z různých filozofických směrů dějin filozofie. Jedná se tedy o teorii morálky pojednávající „*o správném způsobu života, vycházející z racionálních přístupů a snažící se nalézt, popřípadě i zdůvodnit, společenské a obecné základy, na nichž morálka stojí.*“⁴

V rámci etiky můžeme vymezit její čtyři základní přístupy: deskriptivní a normativní etiku, metaetiku a etiku aplikovanou. První z uvedených přístupů, **deskriptivní etika**, vyobrazuje mravní rozhodnutí a hodnoty jednotlivých lidí a společností. Nezkoumá však, jsou-li nebo naopak nejsou-li daná rozhodnutí a hodnoty správné. Jedná se pouze o popis lidského mravního chování. **Normativní etika** se oproti tomu zabývá normami, na jejichž základě

¹ GLUCHMAN, Vasil. *Úvod do etiky*. Brno: Tribun EU, 2008. s. 12–15

² AZENBACHER, Arno. *Úvod do filozofie*. Praha: SPN, 1991. s. 223

³ SOKOL, Jan. *Etika a život: pokus o praktickou filosofii*. Praha: Vyšehrad, 2010. s. 11

⁴ JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profese: pokus o praktickou filosofii*. Praha: Triton, 2003. s. 21–22

člověk odlišuje správné od nesprávného a kterými se řídí v rámci svého morálního usuzování. Zejména se zaměřuje na to, co by člověk měl dělat, aby žil dobrý život. Třetí z těchto přístupů, **metafyzika**, se zabývá jazykem, který používáme během hovoru o morálce. Zejména se jedná o rozjímání nad důvody, které vedly jedince ke zhodnocení něčeho jako správného. Poslední a nejvíce praktickým přístupem je poté **etika aplikovaná**. Ta řeší etické problémy v jednotlivých oblastech života jako je zdravotnictví, školství, životní prostředí, obchod, sexualita a mnoho dalších. Etika je tak širokou disciplínou, kterou aplikujeme ve všech oblastech života člověka.⁵

Důležité však je si také uvědomit, že etika a morálka nejsou totožnými pojmy. Pro upřesnění vztahu nám může posloužit definice etiky v podání Jankovského, která je uvedena výše. Z tohoto vymezení vyplývá, že morálka je předmětem etiky.⁶ Bližšímu vymezení morálky se budu věnovat v následující podkapitole.

1.2 Morálka

Obecně můžeme k definování morálky použít myšlenku Dorotíkové, podle které je morálka souborem přesvědčení, pravidel chování a jednání udržující řád ve společnosti.⁷ Jedná se tedy o obecně platné principy hodnot a pravidel, které určují, co je pro danou kulturu či společnost dobré nebo zlé, správné či nepřijatelné. Jinak řečeno, co se v dané společnosti smí a co se nesmí. Každá kultura, civilizace, skupina ve společnosti nebo i pouhý jednatel mohou mít zcela jiné morální normy. Základy morálky totiž nalezneme nejen v náboženství, konkrétně tedy v etických kodexech jako je například Desatero božích přikázání, ale také v lidových zvycích a tradicích.⁸ Každý jedinec tak může mít zcela jiný vnitřní kodex jeho morálních přesvědčení, který se dále projevuje v jeho rozhodování, chování či jednání. Jak také Dorotíková upozorňuje, každý si dokáže představit, co to morálka je, ale málo kdo se shodne na tom, co je jejím základním principem. Všichni však víme, že „označit něco za morální znamená být si vědom rozdílu mezi dobrem a zlem, mít schopnost a vůli rozpoznat, co je mravně správné a co mravně nepřijatelné.“⁹

Velice často se s morálkou setkáváme ve vztahu k právu. V průběhu rozvoje společnosti bylo zřejmé, že samotná morálka k udržení řádu ve společnosti nebude dostačující. Došlo tak

⁵ THOMPSON, Mel. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004. Filozofie (Portál). s. 11–13

⁶ JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profese: pokus o praktickou filosofii*. Praha: Triton, 2003. s. 21–22

⁷ DOROTÍKOVÁ, Soňa. *Morálka a sociální soudržnost*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2013. s. 7–8

⁸ BAKEŠOVÁ, Alena. *Filosofický slovník*. V Praze: Knižní klub, 2009. Universum (Knižní klub). s. 228

⁹ DOROTÍKOVÁ, Soňa. *Morálka a sociální soudržnost*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2013. s. 8

ke vzniku zcela nového socializačního faktoru, jehož normy jsou oproti normám morálním státem vymahatelné, a tak i daleko účinnější. Zákoníky tak můžeme pojímat jako určité kodexy chování.¹⁰ Chování jedinců však není hodnoceno a postihováno pouze na základě státu, ale také z pohledu neformálních norem společnosti. V tomto případě je morální aspekt jednání hodnocen veřejným míněním osob jemu blízkých, ale i ostatních spoluobčanů ve společnosti.¹¹ Stejně tak je i žákovo neetické chování projevující se ve školním prostředí hodnoceno na základě morálních norem společnosti, konkrétně tedy morálních norem pedagogů a dalších pedagogických či nepedagogických pracovníků, s nimiž žáci ve škole přicházejí do kontaktu.

Běžně také dochází k záměně pojmů mravný, morální a etický. Tato slova jsou často chápána jako synonyma, nicméně z filozofického hlediska je nutné vnímat jejich diferenci. Například Kant označuje za morální takové jednání, které je ve shodě se svědomím bez závislosti na jeho obsahu, jež je jeho motivem. Oproti tomu u mravnosti, taktéž označované jako etičnost, není kladen důraz na shodu se svědomím, ale právě obsahový aspekt jednání.¹² Je nutné si uvědomovat, že filozofický význam těchto pojmů není zcela totožný, avšak pro mou práci nepokládám toto rozlišení z jazykového hlediska za důležité.

1.3 Prezenční výuka

Ve škole se můžeme vzdělávat prostřednictvím hned několika typů vzdělávání. Jedním z nich je také prezenční výuka. Již z názvu této formy vzdělávání si můžeme odvodit, že se jedná o studium, kdy jsou žáci fyzicky přítomni ve škole a jsou v přímém kontaktu s vyučujícím.¹³ Pojem prezenční studium je však určen spíše pro studium vysokoškolské. Ve školském zákoně, zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, se tento pojem ve vztahu k základnímu a střednímu vzdělávání nepoužívá. V tomto smyslu užívá školský zákon pojem denní forma studia, která probíhá každý den během celého školního týdne po celý školní rok.¹⁴

Termín prezenční výuka však lze běžně používat i pro denní formu studia na základní či střední škole. Prezenční výukou tak rozumíme výuku běžnou, která na základních a středních školách probíhá s žáky fyzicky přítomnými ve škole v interakci s pedagogy. Pojem ve stejném

¹⁰ BAKEŠOVÁ, Alena. *Filozofický slovník*. V Praze: Knižní klub, 2009. Universum (Knižní klub). s. 11

¹¹ Tamtéž, s. 228

¹² AZENBACHER, Arno. *Úvod do filozofie*. Praha: SPN, 1991. s. 223

¹³ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál, 2013. s. 219

¹⁴ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. © 2020 [cit. 2020-04-09].

významu užívá rovněž Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve svém metodickém doporučení pro distanční vzdělávání.¹⁵

1.4 Distanční vzdělávání

Distanční vzdělávání je jedna z forem vzdělávání, kterou se podle školského zákona rozumí „*samostatné studium uskutečňované převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, popřípadě spojené s individuálními konzultacemi.*“¹⁶ Jak z definice vyplývá, jedná se tedy o formu studia, která probíhá zpravidla bez osobního kontaktu vyučujícího s žáky prostřednictvím moderních technologií, zejména s využitím internetu a počítače. Jde tedy o vyučování na dálku.

V současnosti dle pokynů MŠMT rozlišujeme dvě formy vzdělávání distančním způsobem: on-line a off-line výuku. Vyučování probíhající on-line se uskutečňuje právě prostřednictvím internetu za podpory různých digitálních technologií a softwarů. On-line výuku dále rozlišujeme na synchronní a asynchronní. *Synchronní výukou* je myšleno vzdělávání probíhající prostřednictvím nějaké z platforem jako je například Zoom, MS Teams, Google Classroom a BigBlueButton, kdy žáci se svým učitelem v reálně stejném čase na virtuálně stejném místě vzájemně komunikují a společně pracují. Ve zkratce se tak touto formou výuky rozumí online hodiny, které v současnosti probíhají na většině škol. Naopak *výukou asynchronní* je vyučování, při němž se žáci společně v online prostředí nesetkávají. Úkoly a látka k nastudování jsou jim zadávány skrze určený komunikační nástroj, jako jsou e-mail, školní informační systém a podobně. Žáci si sami určují, kdy a jakým tempem budou na zadaných úkolech pracovat.

Off-line výuka neznamena to stejné jako asynchronní vyučování. Jedná se o způsob výuky, který neprobíhá v on-line prostředí a ke své realizaci technologie nepotřebuje vůbec nebo pouze minimálně. Pověštinou se jedná o samostudium a plnění zadaných úkolů z učebnice, pracovních listů či jiných učebních materiálů. Žákům by v rámci off-line výuky měly být zadávány také různé praktické činnosti. Mezi tyto praktické činnosti patří například

¹⁵ Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. ©2020 [cit. 2021-04-19].

¹⁶ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. © 2020 [cit. 2020-04-09].

umělecká tvorba jako je malování, práce na zahradě, pomoc s úklidem v domácnosti a další. Úkoly jsou zadávány telefonicky, písemně nebo osobně.¹⁷

Distanční vzdělávání se pro nás stalo jednou z aktuálních forem výuky. Podobě, detailní charakteristice a vývoji distanční výuky na českých školách v posledním roce se budu věnovat v následující kapitole.

¹⁷ Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. ©2020 [cit. 2021-04-19]. s. 8–9

2 Distanční vzdělávání v kontextu pandemické situace

Distanční vzdělávání je v současnosti jednou z aktuálních forem vzdělávání. Na jaře v roce 2020 byla v České republice kvůli sílící pandemii onemocnění Covid-19 zakázána fyzická přítomnost žáků ve školách. Vzhledem k této pro novodobou společnost zcela nové zkušenosti se školství dostalo do zcela nové situace. Školy se musely adaptovat na zcela nový způsob vzdělávání, se kterým doposud neměly tolik zkušeností. Do této doby bylo distanční vzdělávání formou výuky pouze na vysokých školách. Pro mateřské, základní a střední školy tak distanční vzdělávání bylo úplnou novinkou.

Po zkušenostech z druhého pololetí školního školního roku 2019/2020 se školy na doporučení MŠMT¹⁸ a ČŠI¹⁹ během podzimu školního roku 2020/2021 připravovaly na další možný přechod na distanční vzdělávání. Na opětovný přechod k distančnímu vzdělávání bylo již na podzim roku 2020 připraveno daleko více škol. I přes veškerá doporučení zde však stále byly školy, které se na tento přechod nepřipravovaly, jelikož věřily, že se žáci brzy k prezenční výuce navrátí, a z tohoto důvodu to nepokládaly za potřebné. Některé z těchto škol se k distanční výuce uchýlili až ve druhém pololetí tohoto školního roku, mnohdy až po intervenci ČŠI. Tyto školy však tvoří pouze 2 % z celkového počtu škol, na kterých ČŠI prováděla své šetření.²⁰ Můžeme tak říci, že většina škol zvládla přechod a přípravu na distanční výuku v tomto školním roce poměrně dobře. Pouze malý poměr škol tuto přípravu zanedbalo.

Tato velmi složitá situace zasahující celou společnost a její fungování, včetně školství, je problémem celého světa. V některých státech jsou ke konci dubna roku 2021 školy stále zcela uzavřeny. V Evropské unii se jedná o tyto státy: Estonsko, Černá Hora a Bosna a Hercegovina. V mnoha dalších státech včetně České republiky jsou poté školy uzavřeny pouze částečně. Situace ohledně uzavření škol je tak daleko lepší než na přelomu března a dubna roku 2020, kdy byly školy uzavřeny v přibližně 170 státech po celém světě.²¹ Distanční vzdělávání se tak stalo součástí vzdělávání po celém světě a každá ze zemí se s ním vypořádává jinou cestou.

Do srpna roku 2020 nebylo distanční vzdělávání pro střední a základní školy školským zákonem upraveno a žáci tak neměli povinnost se distančního vzdělávání účastnit. Nyní již školský zákon přesně stanovuje, kdy je škola povinna distanční výuku žákům zajistit a žákům

¹⁸ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

¹⁹ Česká školní inspekce

²⁰ PAVLAS, Tomáš a kol. Tematická zpráva: Distanční vzdělávání v základních a středních školách. ČŠI: Česká školní inspekce [online]. 2021 [cit. 2021-04-22]. s. 20

²¹ COVID-19 impact on education. In: *UNESCO* [online]. UNESCO, ©2021 [cit. 2021-04-22].

ukládá povinnost se tohoto distančního vzdělávání účastnit. Distanční vzdělávání je škola povinna zajistit, pokud dojde ke krizovému vyhlášení podle krizového zákona, nařízení mimořádného opatření Ministerstvem zdravotnictví nebo krajské hygienické stanice či z důvodu karantény, kdy ve škole není fyzicky přítomna více než polovina žáků jedné třídy. Povinnost zajištění distančního vzdělávání se netýká pouze škol základních, středních, vyšších odborných a konzervatoří, ale rovněž škol mateřských ve vztahu k dětem, u nichž je předškolní vzdělávání povinné. Distanční výuku jsou povinny zabezpečit také základní umělecké školy a jazykové školy s právem státní závěrečné zkoušky. Žáci základních uměleckých a jazykových škol však nemají povinnost se distančního vzdělávání účastnit. Tento typ distančního vzdělávání je dobrovolný. Školy nejsou povinny zajišťovat distanční vzdělávání, pokud je ředitelem školy na dobu, po kterou žáci nejsou ve škole fyzicky přítomni, vyhlášeno ředitelské volno nebo je-li MŠMT schválena změna organizace školního roku. V případě mateřských škol poté není potřeba zajišťovat distanční vzdělávání, byl-li provoz školky přerušen či omezen z důvodu rozhodnutí jejího ředitele.²²

Spolu se změnou zákona a zavedením distančního vzdělávání jako jednoho z aktuálních způsobů vzdělávání doporučuje MŠMT školám upravit jejich školní řád a reagovat v nich na nově nastalou situaci. Zejména by zde měly být zahrnuty aspekty hodnocení, omlouvání neúčasti, organizaci distančního vzdělávání a preferovaný způsob komunikace.²³

Distanční výuka s sebou nese určitá specifika. Co to vůbec distanční vzdělávání je a jeho nynější organizace již byla vysvětlena v předchozí kapitole. Distanční výuka má však i další řadu charakteristik, které se pokusím popsat v následujících podkapitolách tak, jak je můžeme vidat v současném českém školství.

2.1 Organizace distančního vzdělávání

Již v předchozí kapitole jsem popsala současnou organizaci forem distančního vzdělávání. Distanční vzdělávání je prováděno buďto on-line nebo off-line způsobem. On-line výukou poté můžeme mít na mysli výuku synchronní nebo asynchronní (viz podkapitola č. 1.4). Kromě těchto dvou forem výuky, existuje ještě **výuka smíšená**. Ta spočívá v uskutečňování prezenční a distanční výuky zároveň. Tento typ výuky je na základě rozhodnutí ředitele školy realizován v případech, kdy je více než polovina žáků ve škole nepřítomna z důvodu karantény nebo

²² Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. © 2020 [cit. 2020-04-09].

²³ Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. ©2020 [cit. 2021-04-19]. s. 5

nějakého onemocnění. Tato skupina se poté vzdělává distančně, kdežto zbytek třídy pokračuje v prezenčním vzdělávání.²⁴

MŠMT doporučuje, aby školy rozvrhy hodin pro prezenční výuku do distančního vzdělávání nepřeváděly kompletně. Na 1. stupni základních škol by výuka měla probíhat kombinací synchronní a asynchronní výuky, doplňovanou o off-line výuku. Synchronní výuka by však neměla přesahovat více než 60 minut denně. Výuka žáků 1. třídy pak má svá vlastní specifika. Na 2. stupni základní školy by výuka měla být rovněž založená na střídání synchronní a asynchronní výuky, kdy synchronní výuka by neměla být delší než tři vyučovací hodiny za sebou. Oproti výuce na 1. stupni by měly být využívány prvky vrstevnického učení, týmové práce a projektové výuky. Naopak na středních školách, konzervatořích a vyšších odborných školách by výuka měla probíhat on-line v co největším možném rozsahu. Ani zde by neměl být do on-line prostředí převeden celý rozvrh prezenční výuky. Nejvhodnějším způsobem je podle MŠMT výuka učiva v tematických celcích, kterým by měla být věnována více než jedna hodina v kuse.²⁵ Z tematické zprávy České školní inspekce vyplývá, že většině škol se dodržení nižšího rozsahu vyučovacích hodin podařilo dodržet. Přibližný rozsah výukové jednotky na základních a středních školách byl nejčastěji 45 minut. Velice časté však byly také vyučovací hodiny o délce 35 minut. Na 1. stupni ZŠ byla rovněž četná výuka v rozsahu 25 minut. Hodiny delší 45 minut jsou ve školách k nalezení jen ojediněle.

Pokud však škola přesáhne doporučený rozsah synchronní výuky, neznamená to, že je její distanční výuka neefektivní či špatná. ČŠI zaznamenala i případy, kdy byla střídána přímá synchronní výuka učitele společně s žáky ve videokonferenční místnosti a takzvaná synchronně řízená asynchronní výuka, v průběhu které je učitel žákům během toho, co samostatně vypracovávají zadané úkoly, k dispozici. Tento typ výuky je dle české školní inspekce vhodný zejména pro 1. stupeň základních škol.²⁶

Ať je již distanční výuka vedena formou on-line či off-line výuky, je doporučeno vyučování doplňovat individuálními konzultacemi. Ty mohou probíhat prostřednictvím telefonu, on-line chatu, e-mailu či ve formě osobních setkání. Konzultace by měly být určeny jako předmět pedagogické intervence a speciálně pedagogické péče, ale také pro žáky, kteří jsou ohroženi školním neúspěchem nebo se jim nedaří zapojovat do distančního vzdělávání, dále rovněž pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Konzultace tak slouží nejen jako

²⁴Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. ©2020 [cit. 2021-04-19]. s. 7

²⁵ Tamtéž, s. 11–13

²⁶ PAVLAS, Tomáš a kol. Tematická zpráva: Distanční vzdělávání v základních a středních školách. ČŠI: Česká školní inspekce [online]. 2021 [cit. 2021-04-22]. s. 41

opora vzdělávacího pokroku, ale také k podpoře duševního zdraví žáků a udržení jejich pracovních návyků.²⁷

Některé školy dokonce žákům zadávaly rozšiřující učivo a pořádaly různé soutěže, kterými se snažily žáky motivovat a výuku udělat zábavnější. Mezi takové soutěže se řadí například sportovní olympiáda, kdy žáci plní různé disciplíny a během dne o nich škole předávají zprávy, soutěže na podporu čtenářské gramotnosti v rámci školy nebo soutěž zvaná Velikonoce s příběhem, která je zaměřená na praktické a výtvarné činnosti, ale i mnoho dalšího.²⁸

Nyní již školy mají s distanční výukou značnou zkušenost a vědí, jak nejlépe si výuku zorganizovat tak, aby byla co nejefektivnější. Učitelé například pokládají za přínosné, pokud online výuka probíhá v menších skupinách přibližně po šesti žácích. Po jarním období distančního vzdělávání také považují za lepší zadávat žákům menší míru nového učiva, aby žáci nebyli příliš zahlceni. Učitelé také doporučují využití různých interaktivních cvičení a různých webových stránek na procvičování učiva a mnoho dalšího.²⁹

2.2 Zapojení žáků do distančního vzdělávání

Obecně platí, že má škola vynaložit co největší úsilí, aby do distančního vzdělávání zapojila všechny své žáky. Školy povětšinou mají žákům, kteří nedisponují technikou potřebnou pro on-line vzdělávání, tuto techniku poskytnout k zapůjčení prostřednictvím smlouvy o výpůjčce. Pokud si žáci z jakéhokoliv důvodu nebudou moci techniku od školy zapůjčit, musí pro ně škola zajistit jiný způsob vzdělávání ve formě off-line výuky.³⁰ Pokud se žáci vzdělávají pouze off-line jsou pro ně materiály připraveny k vyzvednutí ve škole. Žáci splní zadanou práci a poté ji zpětně odevzdají učiteli. Pokud se však žáci z nějakého důvodu neúčastní on-line synchronní výuky, ale mají k dispozici techniku, zadávání práce pro asynchronní výuku probíhá elektronicky, například prostřednictvím e-mailu nebo informačních systémů jako jsou Bakaláři,

²⁷ Distanční výuka a duševní zdraví metodické doporučení pro školy. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. ©2021 [cit. 2021-04-23]. s. 2–3

²⁸ PAVLAS, Tomáš a kol. Tematická zpráva: Vzdělávání na dálku v základních a středních školách. ČŠI: Česká školní inspekce [online]. 2020 [cit. 2021-04-24]. s. 15

²⁹ PAVLAS, Tomáš a kol. Tematická zpráva: Zkušenosti žáků a učitelů základních škol s distanční výukou ve 2. pololetí školního roku 2019/2020. ČŠI: Česká školní inspekce [online]. 2020 [cit. 2021-04-23]. s. 22–23

³⁰ Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. ©2020 [cit. 2021-04-19]. s. 16

Edookit, Google Classroom. Často jsou úkoly žákům zadávány individuálně s ohledem na to, co daný žák zvládne.³¹

Na jaře roku 2020 bylo jedním z hlavních problémů distančního vzdělávání právě nezapojování se některých žáků do výuky. K tomu docházelo zejména z důvodu nedostatečného technického zázemí v rodině, chybějícího internetového připojení, nedostatečné motivace a podpory ze strany rodičů. Na jaře byl také vysoký počet žáků, kteří se výuky účastnili pouze v off-line formě prostřednictvím předávání a plněním zadané práce. Z šetření ČŠI v lednu a únoru roku 2021 nicméně vyplývá, že se tyto negativní faktory podařilo ve značné míře eliminovat a počet těchto žáků neúčastnících se distančního vzdělávání vůbec či pouze prostřednictvím off-line výuky snížit.³²

Během distančního vzdělávání by neměli být opomíjeni ani žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Zapojení těchto žáků do distanční výuky může být mnohdy problémem. Školám se však poměrně dobře daří tyto žáky zapojit přímo do synchronní on-line výuky. V lednu a únoru roku 2021 byla míra začlenění těchto žáků v on-line výuce nejvyšší na 2. stupni základních škol (89,2 %) a nejnižší poté v nematuritních oborech středních škol (71,5 %). Zapojení žáků přímo do on-line výuky, kdy jsou rozděleni buďto všichni žáci se SVP³³ do jedné skupiny zvlášť nebo do více skupin rovnoměrně spolu s ostatními spolužáky, je také na 1. stupni základních škol považováno za nejúspěšnější způsob distančního vzdělávání žáků se SVP. Na druhém stupni ZŠ³⁴ učitelé často do vzdělávacího procesu těchto žáků zapojují rodiče. Podstatnou roli zde hraje také asistent pedagoga, který se žákům na základě učitelem vytvořených materiálů věnuje. Významné jsou v tomto případě také individuální konzultace ve škole či on-line doučování.³⁵

V zapojení žáků do distančního vzdělávání hraje klíčovou roli třídní učitel, na němž je povětšinou komunikace s žáky a jejich rodinami, zjišťování rodinného prostředí a technického vybavení žáka. Pokud se žáka a jeho zákonného zástupce škole nedaří kontaktovat e-mailem, učitel jej kontaktuje jinou cestou. Nereaguje-li žák a jeho zákonní zástupci na výzvy a domluvu učitele a školy, je možná také volba krajního řešení v podobě zapojení orgánu sociálně-právní ochrany dětí.³⁶

³¹ PAVLAS, Tomáš a kol. Tematická zpráva: Distanční vzdělávání v základních a středních školách. ČŠI: Česká školní inspekce [online]. 2021 [cit. 2021-04-22]. s. 17–18

³² Tamtéž, s. 14

³³ Speciálně vzdělávací potřeby

³⁴ Základní škola

³⁵ PAVLAS, Tomáš a kol. Tematická zpráva: Distanční vzdělávání v základních a středních školách. ČŠI: Česká školní inspekce [online]. 2021 [cit. 2021-04-22]. s. 22–24

³⁶ Tamtéž, s. 14–18

Od zvolené formy distančního vzdělávání se poté odvíjí také počítání absencí. Absence se počítají podle zapojení žáků do vzdělávání a míry splněných výstupů. Pokud se žák vzdělává pomocí synchronní výuky, je jeho neúčast v on-line hodině brána jako absence. Avšak pokud se žák vzdělává pomocí asynchronní či off-line výuky, je nepodstatné, kdy zadanou práci splní, důležitý je potom v řádném termínu odevzdaný vypracovaný úkol. Pro omlouvání neúčasti žáků platí stejné podmínky jako při prezenčním vzdělávání.³⁷

2.3 Hodnocení

Hodnocení je nepostradatelnou součástí vzdělávacího procesu. Stejně tak je důležité i pro distanční vzdělávání, kde je o to větší potřeba žáky motivovat a poskytnout jim zpětnou vazbu. Je na každé škole, jaké hodnocení si ve vztahu k distančnímu vzdělávání po přihlednutí k podmínkám žáka zvolí. MŠMT však doporučuje, aby školy využívaly spíše hodnocení formativní nežli sumativní. Formativní hodnocení „*přináší dítěti/žákovi užitečnou informaci o tom, co ví, čemu rozumí nebo co dokáže průběžně v rámci vzdělávacího procesu, a směřuje ho k naplnění stanového cíle. Umožňuje mu sledovat vlastní pokrok, vede ho k řízení svého učení a pomáhá komplexně rozvíjet jeho osobnost.*“³⁸ Učitelé by měli rovněž dávat prostor sebehodnocení žáků. K tomu jim mohou posloužit různé nástroje, jako jsou GoogleForms, Kahoot a další. V neposlední řadě by se neměla opomínat práce s chybou.³⁹

Průzkumy ukazují, že učitelé sice začali daleko více využívat průběžného slovního hodnocení, avšak na školách stále ve velké míře převažuje průběžná klasifikace (známkování). Slovní hodnocení nebylo na většině škol uděleno ani jako hodnocení závěrečné, ačkoliv to bylo školám doporučeno. Pozitivní však je, že se v distančním vzdělávání stále více posiluje sebehodnocení žáků.⁴⁰

2.4 Redukce vzdělávacího obsahu

Taktéž během distančního vzdělávání jsou školy povinny vzdělávat podle příslušného Rámcového a Školního vzdělávacího programu. Avšak povinností škol již není, aby během školního roku, během kterého je na delší dobu zakázána osobní přítomnost žáků ve školách,

³⁷ Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. ©2020 [cit. 2021-04-19]. s. 5

³⁸ Tamtéž, s. 17

³⁹ Tamtéž, s. 17

⁴⁰ PAVLAS, Tomáš a kol. Tematická zpráva: Distanční vzdělávání v základních a středních školách. ČŠI: Česká školní inspekce [online]. 2021 [cit. 2021-04-22]. s. 50–51

splnily veškeré výstupy těmito kurikulárními dokumenty určené. Měly by se o to však snažit.⁴¹ Jak se také ukázalo během distančního vzdělávání na jaře roku 2020, splnit veškeré výstupy rámcových vzdělávacích programů ani není zcela možné. Nejen že jsou některá témata během distanční výuky těžko realizovatelná, ale distanční vzdělávání má značně nižší časový rozsah a díky celkové časové náročnosti komunikace s žáky na dálku, je také potřeba snížit nároky směrem k žákům.⁴²

Přestože na jaře a podzimu roku 2020 nebyl podíl škol, které provedly obsahové redukce až tak vysoký, v únoru roku 2021 již byla míra redukce vzdělávacího obsahu daleko vyšší. MŠMT doporučuje, aby se základní školy zaměřovaly zejména na výuku matematiky, českého a cizího jazyka, střední školy poté na předměty k profilu absolventa či předměty maturitní zkoušky. Redukovány by pak měly být zejména předměty výchovného charakteru.⁴³ Školy nemusí ihned ve vztahu k redukcím vzdělávacího obsahu měnit své ŠVP⁴⁴. Školy by měly určitým způsobem zaznamenávat, jaké části tematického plánu nebyly odučeny a tento soupis poté přiřadit k dokumentaci školy. Školy by se měly ihned, jakmile to bude možné, navrátit k původním tematickým plánům v souladu s RVP⁴⁵ a ŠVP, případně až s odstupem času své ŠVP změnit.

Speciální oblastí je poté praktická výuka, kterou se ve velké míře v distančním vzdělávání provádět nedaří. Pokud je praktická výuka uskutečňována na reálných pracovištích zaměstnavatelů (různé firmy, nemocnice a podobně) a vzhledem k epidemiologické situaci je přítomnost studentů na tomto pracovišti možný, bude se v této praktické výuce pokračovat. V případě, že praxi není možné na těchto pracovištích nebo ve školním prostředí realizovat, dojde k posílení teoretické výuky odborných předmětů, které s praxí souvisí. Další možností, kterou MŠMT připouští je takzvané on-line firemní vzdělávání, kdy nějaká firma škole poskytne přístup do svého vlastního školícího systému, kde si žáci mohou prostudovat různá videa a materiály určené pro nové zaměstnance. Praktická výuka bude poté realizována v době, kdy bude možná fyzická přítomnost žáků ve školách či na pracovištích, kde je uskutečňována. V krajním případě bude praxe realizována v období prázdnin tak, aby byl

⁴¹ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. © 2020 [cit. 2020-04-09].

⁴² PAVLAS, Tomáš a kol. Tematická zpráva: Vzdělávání na dálku v základních a středních školách. ČŠI: Česká školní inspekce [online]. 2020 [cit. 2021-04-24]. s. 13

⁴³ PAVLAS, Tomáš a kol. Tematická zpráva: Distanční vzdělávání v základních a středních školách. ČŠI: Česká školní inspekce [online]. 2021 [cit. 2021-04-22]. s. 34

⁴⁴ Školní vzdělávací program

⁴⁵ Rámcový vzdělávací program

splněn počet naplánovaných hodin praxe v souladu s ŠVP.⁴⁶ Školy povětšinou pro odbornou výuku praktických dovedností svých studentů využívají materiály poskytnuté společnostmi, kde se praxe realizují, nově zpracované elektronické učebnice a další vhodné materiály. Některé školy se dokonce snaží praktickou výuku realizovat doma. Pedagogové svým studentům často vysvětlí technologický postup (častou formou jsou například natočená videa či fotodokumentace) a poté žákům zadají práci, kterou musí v domácím prostředí zrealizovat.⁴⁷

2.5 Využívané technologie, platformy a materiály

Technologie se během posledního roku staly důležitou součástí našich životů. Mnoha lidem již neslouží pouze pro zábavu, ale staly se nástrojem, který nám slouží ke vzdělávání, práci, nákupům a podobně. Pro distanční vzdělávání se tak technologie staly nepostradatelnými. Každý učitel musí mít k dispozici nějaké školní zařízení jako je počítač nebo tablet se všemi platnými softwarovými licencemi, aby mohl svým žákům vzdělání zprostředkovat. Rovněž by pedagogové měli být vybaveni webkamerou, sluchátky či reproduktory a mikrofonem. Pro žáky, kteří se účastní on-line synchronní výuky platí totéž. Jak již však bylo zmíněno v dřívějších podkapitolách, ne všichni žáci mají ve svém domácím prostředí potřebné vybavení pro on-line výuku, z tohoto důvodu je zde při přechodu na distanční výuku možnost zapůjčení techniky ve škole na základě smlouvy o výpůjčce.⁴⁸ Z šetření České školní inspekce vyplývá, že na začátku přechodu do distančního vzdělávání nebyly všechny školy po technické stránce dobře vybaveny. Začátek distančního vzdělávání tak probíhal ve formě velkých nákupů techniky. Na zajištění techniky pro žáky se mnohdy podíleli také zřizovatelé škol, podnikatelé z řad rodičů a další sponzoři.⁴⁹

Podle doporučení MŠMT by si škola měla zvolit jednu komunikační platformu, či množství využívaných platforem omezit na co nejmenší počet. Při volbě vhodného softwaru by měly školy pohlížet na to, zda daná platforma umožňuje synchronní výuku (chat a videohovory), ukládání a sdílení dokumentů, výukových materiálů, žáky vypracovaných úkolů. V neposlední řadě by měl daný softwarový nástroj obsahovat prostředky pro zajištění interaktivity a zpětné vazby jako jsou ankety, online testy, různé interaktivní prvky a další

⁴⁶ Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. ©2020 [cit. 2021-04-19]. s. 19

⁴⁷ PAVLAS, Tomáš a kol. Tematická zpráva: Distanční vzdělávání v základních a středních školách. ČŠI: Česká školní inspekce [online]. 2021 [cit. 2021-04-22]. s. 36

⁴⁸ Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. ©2020 [cit. 2021-04-19]. s. 20

⁴⁹ PAVLAS, Tomáš a kol. Tematická zpráva: Vzdělávání na dálku v základních a středních školách. ČŠI: Česká školní inspekce [online]. 2020 [cit. 2021-04-24]. s. 31

potřeby. Školy rovněž musí zajistit, aby byla daná platforma bezpečná a pro její uživatele přívětivá k ovládání.⁵⁰ Průzkum ČŠI ukázal, že školy nejčastěji využívají platformu Microsoft Teams. Komunikační nástroje, které byly využívány během jarní distanční výuky roku 2020, jako jsou například WhatsApp, Skype, Facebook či Messenger se již využívají pouze ojediněle nebo vůbec.⁵¹

2.6 Důraz na duševní zdraví

Aktuální situace je pro všechny velice náročná. Veškerá zátěž dnešní doby dopadá také na děti, a to nejen v rodinném prostředí, kde mohou být vystaveni onemocnění některého ze členů rodiny, existenčním problémům zapříčiněným ztrátou práce rodinných příslušníků, násilím a dalším problémům, ale také v důsledku distančního vzdělávání. Nadměrná míra synchronní výuky je pro žáky velice zatěžující. Nadměrný dlouhodobý stres poté může být příčinou mnoha obtíží, jako jsou pocity bezmoci, úzkosti či bezvýchodnosti. U každého jedince se poté tyto problémy mohou projevovat zcela jinak. U některých jedinců se tento nadměrný stres může projevovat nadměrným hraním nebo trávením času na sociálních sítích. U druhých se poté může vyvinout porucha příjmu potravy či dokonce může vést až k sebepoškození.

Pedagogové by tak měli pečlivě pozorovat, neprojevují-li se u jejich žáků některé ze signálů naznačujících, že je s žákem něco v nepořádku. V případě, že učitel identifikuje u žáka ohrožení, měl by spolupracovat s poskytovateli sociálních služeb zaměřených na děti, mladistvé a jejich rodiny, popřípadě s OSPOD⁵², a žákovi poskytnout individualizovanou podporu. Takovým typem subvence mohou být například online podpora školním psychologem, pravidelný nácvik relaxačních a seberegulačních technik, individuálních konzultací s pedagogem, zkontaktování se s rodiči a poskytnutí kontaktů na odborníky, kteří by mohli žákovi pomoci a celá další řada možných opatření.⁵³

Značnou roli v uchování duševního zdraví žáků hrají také třídnické hodiny, které jsou jedním ze způsobů zprostředkování sociálního kontaktu mezi spolužáky. Třídnické hodiny

⁵⁰ Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. ©2020 [cit. 2021-04-19]. s. 20

⁵¹ PAVLAS, Tomáš a kol. Tematická zpráva: Distanční vzdělávání v základních a středních školách. ČŠI: Česká školní inspekce [online]. 2021 [cit. 2021-04-22]. s. 30

⁵² Orgán sociálně-právní ochrany dětí

⁵³ Distanční výuka a duševní zdraví metodické doporučení pro školy. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. ©2021 [cit. 2021-04-23]. s. 1-4

bývají často mylně chápány jako prostor pro řešení problémů. Naskytá se v nich však také prostor pro vzájemnou komunikaci, učení se spolupráci a přejímání odpovědnosti za své činy.⁵⁴

2.7 Výhody a nevýhody distančního vzdělávání

Na základě jednotlivých doporučení MŠMT a ČŠI, kterým byly věnovány předchozí podkapitoly, je nám známá celá řada výhod, ale i nevýhod distančního vzdělávání. Jednou z hlavních nevýhod je to, že se děti nesetkávají se svými spolužáky (viz podkapitola č. 2.6). Mínusem je také tempo výuky, které je oproti běžné prezenční výuce mnohem pomalejší a žáci tak nedosáhnou všech výstupů, kterých by dle tematických plánů ŠVP dosáhnout měli. Zároveň se žákům nedostává dostatek praktické výuky v rámci učňovských oborů a středních odborných škol.⁵⁵ Jednou z dalších nevýhod distančního vzdělávání, na níž již bylo poukazováno několik desítek let nazpátek, je také to, že jako učitelé nemůžeme dělat věci, které pokládáme během prezenční výuky za samozřejmé. Například je pro pedagoga nemožné udržovat s žáky běžný oční kontakt. Dálka je také jedním z faktorů, který může omezovat propojení žákovy aktivity zároveň spolu s učením, jak se tomu přirozeně děje ve třídě.⁵⁶ Distanční vzdělávání je tak velice náročné pro všechny: žáky, pedagogy i rodiče. To také vyplývá z průzkumu České školní inspekce, kdy většina škol, a to jak základních, tak středních, hodnotí distanční vzdělávání jako mnohem složitější.⁵⁷

I přes možné vytížení rodičů, je jejich zapojení do vzdělávání svých dětí velkým přínosem. Rodiče zjišťují, jaké znalosti a dovednosti ve skutečnosti jejich potomci ovládají a se školou více spolupracují.⁵⁸ Mimo to má distanční vzdělávání také pozitivní vliv na vztahy mezi pedagogy a žáky či mezi žáky samotnými ve formě týmové spolupráce. Pedagogové spolu daleko více spolupracují, pomáhají si překonat potíže s užíváním technologií a sdílejí spolu své nápady a materiály k výuce. Učitelé se snaží dozvědět více o žácích a jejich rodinném zázemí.⁵⁹ Jednou z další výhod distančního vzdělávání je rozvoj samostatnosti a odpovědnosti žáků. Žáci

⁵⁴ Nerezignujte na třídnickou hodinu ani při on-line výuce. *Učímeonline.cz* [online]. Česko.Digital, 2021 [cit. 2021-4-26].

⁵⁵ Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. ©2020 [cit. 2021-04-19]. s. 18

⁵⁶ COWAN, John. The Advantages and Disadvantages of Distance Education. In: *Distance Education for Language Teachers: UK Perspective*. Edinburg: Cromwell Press, ©1995, s. 14–18.

⁵⁷ PAVLAS, Tomáš a kol. Tematická zpráva: Vzdělávání na dálku v základních a středních školách. ČŠI: Česká školní inspekce [online]. 2020 [cit. 2021-04-24]. s. 9

⁵⁸ Tamtéž, s. 13

⁵⁹ PAVLAS, Tomáš a kol. Tematická zpráva: Zkušenosti žáků a učitelů základních škol s distanční výukou ve 2. pololetí školního roku 2019/2020. ČŠI: Česká školní inspekce [online]. 2020 [cit. 2021-04-23]. s. 19

museli být aktivní sami za sebe a nemohli se schovat za zbytek třídy.⁶⁰ Žáci během asynchronní či off-line výuky pracují svým vlastním tempem a sami si plánují, kdy zadanou práci splní. Dalším pozitivem je rozvoj školství v oblasti techniky (viz podkapitola č. 2.5). S tím je také spojen rozvoj digitální gramotnosti pedagogů a samotných žáků. Distanční vzdělávání může být rovněž inspirací pro to, jak řešit výuku žáků, při jejich dlouhodobé absenci během prezenční výuky v budoucnosti. Plány škol využívat dálkového vzdělávání i v budoucnosti zaznamenala i ČŠI.⁶¹

⁶⁰ PAVLAS, Tomáš a kol. Tematická zpráva: Zkušenosti žáků a učitelů základních škol s distanční výukou ve 2. pololetí školního roku 2019/2020. ČŠI: Česká školní inspekce [online]. 2020 [cit. 2021-04-23]. s. 24

⁶¹ PAVLAS, Tomáš a kol. Tematická zpráva: Vzdělávání na dálku v základních a středních školách. ČŠI: Česká školní inspekce [online]. 2020 [cit. 2021-04-24]. s. 33

3 Neetické chování žáků vyskytující se ve školním prostředí

Ve školním prostředí se setkáváme s různými projevy v chování žáků. Ne vždy však můžeme chování žáků označit jako etické. Některé jednání se přičítá tomu, co je normami společnosti udáváno jako správné.

V odborné literatuře je toto chování nazýváno různě. Například Sobotková používá termín rizikové chování, ke kterému řadí například záškoláctví, lhaní, agresivitu a agresivní chování, šikanu, kyberšikanu, násilné chování, obecně kriminální jednání jako jsou krádeže, vandalismus, závislostní chování (požívání alkoholu a cigaret, nelegálních návykových látek, netolismus a podobně), extremismus, xenofobie, rasismus, intolerance, antisemitismus.⁶²

Ve významu opakujícího se disociálního, agresivního a vzdorovitého chování porušujícího sociální normy a předpoklady ve vztahu k přiměřenému věku dítěte Krejčířová neetické jednání nazývá poruchami chování. Mezi poruchy chování zařazuje krádeže, rvačky, opakované lži, záškoláctví, násilné chování vůči lidem, zvířatům a jiné.⁶³

Bendl naproti tomu neetické chování nazývá školní nekázní. Projevy školní nekázně jsou například šikana, vulgárnost, drzost, alkohol, kouření, ale i nové projevy chování jako nošení výbušnin do školy, výhružné telefonáty oznamující umístění výbušniny ve škole, vyrušování či opisování prostřednictvím telefonu.⁶⁴

Právě některým z vybraných příkladů neetického chování se budu blíže v této kapitole věnovat.

3.1 Agrese a násilné chování

V úvodu této podkapitoly je potřeba vysvětlit, co to vůbec agrese je. Velice často totiž dochází k mylnému pochopení jejího významu, kdy je vnímána jako vlastnost jedince projevující se určitými sklony k násilnému jednání. Toto vymezení je však spíše charakteristické pro pojem agresivita. Jedinci s vysokou mírou agresivity často reagují konfliktním způsobem i na věci, které by jiné nechaly zcela klidnými. Kdežto agrese je právě projevem agresivity. Jedná se tedy o nějaký konkrétní násilný čin. Martínek poukazuje na to, že agrese je velice široký pojem

⁶² SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). s. 128–129

⁶³ ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). s. 240

⁶⁴ BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2011. s. 41

a nemusí jí být pouze jednání násilně porušující práva jedince, ale také jednání asertivní nebo pouhá záliba v ubližování jiným.⁶⁵

Agresivní chování u žáků může být zapříčiněno hned několika faktory. Jedním z těchto faktorů je například rodina a prostředí, ve kterém žák vyrůstá. V rodinách může docházet k násilnému chování, jež rodiče uplatňují vůči svým potomkům. Například dětem nadávají nebo vůči nim užívají fyzické násilí. Děti si poté na základě sociálního učení vštěpují tyto formy chování jako normální. Značný vliv má také identifikace s chováním v rámci vrstevnické skupiny.⁶⁶ U některých z takzvaných part se setkáváme s projevy násilí a agrese. Někdy je dokonce chápána jako prostředek ke zvýšení statutu jedince. Pokud má jedinec ke skupině blízký vztah, přejímá chování vůdce a ostatních členů. Pod tlakem skupiny může začít jedinec jednat pod vlivem davu a nad agresivním chováním ztratit kontrolu.⁶⁷ Nejčastějším vzorem je poté agrese, se kterou se žáci setkávají v médiích (filmy, videa, internet, televize a další). Agrese je součástí mnoha filmů, zejména žánru akčních filmů, v nichž je divák veden k tomu si násilí morálně ospravedlnit. Agrese se však projevuje již v dětských příbězích jako je například Tom a Jerry. Vídají-li děti násilí často, vnímají jej jako normální a přijatelné. Existuje ale i celá další řada příčin projevů agresivního chování u dětí a mladistvých jako je rodina a zážitky, kterými si jedinec během svého dospívání prochází.⁶⁸

Dalším z faktorů jsou rovněž dědičné dispozice k agresivním projevům chování. Ty se vyskytují zejména u jedinců s disharmonickým vývojem. Dále se agresivita vyskytuje jako důsledek poškození mozku, například po úrazech hlavy nebo v rámci epilepsie.⁶⁹

Příčinou výskytu agrese však mohou být také některé situace, do nichž se žák dostává. Takovou situací je například ponižování žáka učitelem či spolužáky, dále také strach ze selhání, negativního hodnocení a s tím spojené ponížení. Faktorem je také pocit nedostatečnosti, nedokonalosti a obava z podřízeného postavení vůči ostatním. Takoví žáci mají potřebu vydobývat si nadřazené postavení násilím. Agresivita se také často projevuje u žáků, kteří příliš dlouho sedí a jsou nuceni být během výuky v naprostém klidu. V těchto žácích se tak hromadí přílišná energie, kterou si poté vybíjí právě agresí a násilím.⁷⁰

⁶⁵ MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. Grada. s. 9–10

⁶⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum, 1997. s. 81

⁶⁷ MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. Grada. s.72–73

⁶⁸ Tamtéž, s. 78–80

⁶⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum, 1997. s. 81

⁷⁰ ONDRÁČEK, Petr. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo...: informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce rušivě*. Praha: ISV, 2003. ISV nakladatelství. s. 83–84

Ondráček uvádí výčet agresivního jednání, které se projevuje ve školním prostředí:

- Verbální agrese (nadávky, urážky, pomluvy apod.)
- Tělesná agrese (pošťuchování, rvačky apod.)
- Agrese proti věcem (poškození učebnic, školního zařízení apod.)
- Agrese proti sobě (sebezraňování)⁷¹

Na základě tohoto rozdělení se pod agresivním chováním rozumí také vandalismus, šikana, kyberšikana či verbální agrese. Z výzkumů vyplývá, že se agrese častěji vyskytuje u chlapců než dívek. Nejčastějším projevem agrese u obou pohlaví žáků je agrese verbální. Kupříkladu nadávání druhým a hrubé chování bylo zaznamenáno u 69,5 % chlapců a 57,2 % dívek. Fyzická agrese byla poté registrována u 60,2 % chlapců a 22,2 % děvčat.⁷² Především výše vyjmenovaným typům agrese se budu blíže v této podkapitole zabývat.

3.1.1 Šikana

Jedním ze speciálních projevů fyzické agrese je šikana. Šikanou rozumíme chování, kdy „jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá spolužáka nebo spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.“⁷³ Je nutné rozeznávat šikanu od pouhého škádlení, kdy se žáci jen navzájem pošťuchují. Při škádlení děti berou celou situaci jako legraci, chichotají se u toho a ve výsledku jim toto chování není nepříjemné. Pokud však dítě přestane brát situaci s humorem, začne ji vnímat jako ponižující a začnou se u něj ve vztahu k tomuto chování vyskytovat emoce jako je strach či odpor, dochází k překročení hranice mezi šikanou a škádlením. Dané chování se poté stává šikanou.⁷⁴

Šikana má hned několik podob. Může jít o pošťuchování, hrozby nebo rovnou tělesné násilí. Ondráček šikanu rozděluje na několik jejích forem:

- Verbální šikana (urážky, nadávky, ponižující komentáře a jiné)
- Nonverbální šikana (výhrušná gestikulace, hroživé pohledy, sprostá a ponižující gesta apod.)
- Tělesná šikana (podrážení nohou, tahání za vlasy, strkání do sebe, bití se apod.)

⁷¹ ONDRÁČEK, Petr. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo...: informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce rušivě*. Praha: ISV, 2003. ISV nakladatelství. s. 83

⁷² CSÉMY, Ladislav a kol. Agresivní chování dospívajících: prevalence a analýza vlivu faktorů z oblasti rodiny, vrstevnických vztahů a školy. *Československá psychologie* [online]. 58(3), s. 242–253. Praha: Akademie věd České republiky, 2014 [cit. 2021-5-22]. s. 247

⁷³ MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. Grada. s. 129

⁷⁴ ČERNÁ, Alena. *Kyberšikana: průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada, 2013. Psyché (Grada). s. 24

- Vydírání (požadování svačiny, peněz, vypracování domácího úkolu pod výhrůzkou fyzického násilí nebo zastrašování)
- Pomluvy (polopravdy či lži ohledně osobních kvalit jedince, jeho chování, rodiny apod.)
- Šikana vyloučením (zabránění účasti na společenských aktivitách)
- Telefonická šikana (otravování, rušení, vyhrožování a další prostřednictvím telefonu)⁷⁵

Všechny formy šikany však mají stejné znaky, které dělají šikanu šikanou a podle nichž můžeme toto chování ve vystupování žáků rozpoznat. Jednou z těchto podmínek je například převaha síly agresora nad obětí. Nemusí se však jednat pouze o převahu fyzických sil, ale také o síly psychické, mentální či ekonomické. Dalším znakem je nepříjemnost, kterou oběť v rámci útoku pociťuje. Agresorem tak bývá fyzicky statnější jedinec, psychicky odolnější, intelektově a ekonomicky zdatnější žák.⁷⁶ Tento žák má potřebu předvádět se a ukazovat svou převahu nad ostatními. Naproti tomu oběť bývá jedinec s nízkým sebevědomím, fyzicky ne příliš zdatný, neatraktivní a často také samotář.⁷⁷ Posledním znakem je poté krátkodobost či dlouhodobost útoku. Šikana nemusí vždy být dlouhodobým procesem, jak si většina lidí myslí. Z tohoto důvodu je také krátkodobá šikana považována za ještě horší, jelikož ji mnohdy učitel ve třídě ani nepozoruje.⁷⁸

Šikana je velice závažným problémem. Pedagogové by tak měli věnovat pozornost jejím varovným signálům a nepodceňovat ji. Oběť je například velice často nesoustředěná, dochází ke zhoršení jejího školního prospěchu, zapomíná domácí úkoly a zvyšuje se její nepřítomnost ve škole. Dále také šikanovaní jedinci velice často chodí a sedí všude sami, z šatny odcházejí do třídy až se zvoněním, o přestávkách vyhledávají blízkost dospělého, v hodinách často chodí na záchod a vyhýbají se hodinám tělesné výchovy. Věci oběti jsou často poničené nebo je dokonce ztrácí. Kamarády si vyhledává v nižších ročnících.⁷⁹

Ve škole k šikanování dochází na různých místech. Nejčastěji k němu dochází ve třídách, nejvíce poté v těch, které jsou o přestávkách potichu. Dalšími častými místy výskytu šikanování jsou toalety, šatna u tělocvičny nebo samotná tělocvična, šatny, školní jídelna, různá skrytá místa ve škole, která se povětšinou nevyužívají a nikdo zde nechodí, nebo na dalších

⁷⁵ ONDRÁČEK, Petr. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo...: informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce rušivě*. Praha: ISV, 2003. ISV nakladatelství. s. 85–86

⁷⁶ MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. Grada. s.129–130

⁷⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum, 1997. s. 82–83

⁷⁸ MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. Grada. s. 131–132

⁷⁹ Tamtéž, s. 155–157

pozemcích školy, jako je například hřiště, dvůr, zahrada a jiné. Pokud žáci jedou na výlet, na školu v přírodě či hory, k šikanování dochází zejména na pokojích, kde jsou ubytováni. K šikaně však velice často dochází už při cestě do školy, v autobuse, volnočasovém kroužku nebo i kdekoliv jinde venku, kde spolu žáci přicházejí do styku.⁸⁰

K šikaně však nedochází pouze mezi žáky. Šikana je také možná ze strany učitele směrem k žákovi. Tento žák povětšinou učitele provokuje, ten jej nemá v oblibě a povětšinou jej známkuje hůře ve srovnání s ostatními, žák dostává od učitele těžší otázky při zkoušení a písemkách než jeho spolužáci a podobně. Rovněž se ve školním prostředí vyskytuje šikanování učitele žákem. K šikaně však může docházet také mezi rodiči a učiteli, či mezi učiteli navzájem (tzv. mobbing). Výjimkou není ani šikanování učitele ředitelem. Tento jev je nazýván jako bossing.⁸¹

Z šetření České školní inspekce vyplývá poměrně vysoký výskyt šikany na českých školách. Ve školním roce 2019/2020 byl podíl škol zaznamenávající výskyt tohoto neetického chování ve výši 41,4 %. Ve stejné míře byla šikana zaznamenána také ve školním roce 2018/2019. Ve školním roce 2017/2018 byl však výskyt šikany na školách nižší (29,9 %).⁸² Z těchto výsledků vyplývá, že přítomnost šikany ve školním prostředí se zvyšuje.

3.1.2 Kyberšikana

V posledních letech se aktivita jedinců posouvá směrem k moderním technologiím. Není tomu jinak ani během distančního vzdělávání. Pozornost si tak zaslouží také kyberšikana, která je jednou z forem šikany. Konkrétně lze kyberšikanu definovat jako „*kolektivní označení forem šikany prostřednictvím elektronických médií, jako je internet a mobilní telefony, které slouží k agresivnímu a záměrnému poškození uživatele těchto médií.*“⁸³ Neodmyslitelnými znaky šikany tak jsou technologie, skrze které ke kyberšikaně dochází, opakovanost a záměrnost tohoto aktu, mocenská nerovnováha a v neposlední řadě také nepříjemnost tohoto chování, jež oběť pociťuje.⁸⁴

Záměrem kyberšikany stejně jako šikany je ublížení. Mnohdy se tyto dva typy agresivního jednání navzájem doplňují. Kyberšikana se však od klasické šikany odlišuje hned v několika bodech. Prvním z nich je anonymita útočníků, kdy oběť nedokáže rozeznat jeho

⁸⁰ MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. s.157–160

⁸¹ Tamtéž, s. 133-137

⁸² ZATLOUKAL, Tomáš a kol. Výroční zpráva České školní inspekce: Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020. ČŠI: Česká školní inspekce [online]. 2020 [cit. 2021-05-04]. s. 73

⁸³ ČERNÁ, Alena. *Kyberšikana: průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada, 2013. s. 20

⁸⁴ Tamtéž, s. 21

identitu. Agresoři povětšinou vystupují pod různými přezdívkami, skrytými telefonními čísly, e-mailovými adresami a jinými účty. S tím také souvisí další z rozporů, kdy díky anonymitě nejsou znát rozdíly mezi žáky. Agresorem se tak může například stát i typická oběť běžné školní šikany. Nikdo totiž nezná jeho/její věk, fyzickou zdatnost nebo sociální postavení. Dalším rozdílem je dosah kyberšikany a velikost publika, které je mnohonásobně větší než u šikany klasické. Obsah se na internetu šíří velice rychle. Rychlost může dosáhnout až takových rozměrů, kdy je obsah šířen jako virus. Poté hovoříme o takzvaném virálním šíření, k jehož neblahým důsledkům patří například to, že obsah z internetu již nelze smazat. Odchylkou je také čas a místo. Oproti šikaně může kyberšikana probíhat v jakoukoliv denní dobu a odkudkoliv. Ke kyberšikaně může docházet jak během výuky či o přestávkách, tak i mimo vyučování.⁸⁵

S kyberšikanou se můžeme setkat v rámci různých internetových prostředí. Nejčastěji se kyberšikana objevuje na sociálních sítích, v rámci on-line interaktivních her, různých webových stránek, blogů, e-mailů, chatovacích místností, internetových anket či dotazníků. Kyberšikana také často probíhá prostřednictvím SMS a MMS zpráv.⁸⁶

Kyberšikana se může projevovat v různých formách. Jednou z těchto forem je například situace, kdy se agresor vydává za oběť. Vytvoří si vlastní profil s fotkami a informacemi o oběti nebo vystupuje pod její přezdívkou v chatu. Někdy však agresor zcizí heslo sociálních účtů oběti (např. Facebook, Instagram apod.) a vydává se za ni přímo z jejího profilu. Další z možných forem je tzv. ostrakizace, kdy je jedinec vyloučen například z nějaké facebookové skupiny či on-line hry, do které by chtěl patřit. Jako flaming je poté označována rozepře obsahující nadávky, výhrůžky s cílem agresora ublížit oběti. Tato hádka se odehrává na různých on-line komunikačních platformách jako je například chat nebo diskusní fórum. Od flamingu je odlišována další forma kyberšikany nazývaná jako kyberharašení. To se projevuje opakujícím se zasíláním zpráv na některé z komunikačních platform či na mobilním telefonu. Tyto zprávy oběť vnímá jako nepříjemné a neodpovídá na ně. Zasílání zpráv s výhrůžkami, vydíráním či s účelem oběť zastrašit, kdy má oběť strach, že by mohlo dojít i k nějakému fyzickému napadení, je označováno jako kyberstalking. Jako kyberšikana je vnímáno také šíření různých nepravdivých informací o oběti nebo zveřejňování jejich intimních a osobních informací, fotek či videí, které nejsou určeny pro širokou veřejnost.⁸⁷

⁸⁵ SZOTKOWSKI, René a Kamil KOPECKÝ. *Kyberšikana a další druhy online agrese zaměřené na učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. s. 17–20

⁸⁶ ČERNÁ, Alena. *Kyberšikana: průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada, 2013. s. 28

⁸⁷ Tamtéž, s. 25–27

Kyberšikana je jevem, který se vyskytuje také v on-line prostředí během distančního vzdělávání. Avšak ne vždy, když žák v on-line výuce zlobí, vyrušuje, sdílí nevhodné obrázky a videa nebo mluví, kdy nemá, se jedná o kyberšikanu. O kyberšikanu by se oproti tomu mohlo jednat, nahraje-li si žák v hodinu a nahraný obsah poté sdílí v online prostředí za účelem poškození učitele či pokud žák dlouhodobě prostřednictvím technologií vyhrožuje svým spolužákům nebo učitelům.⁸⁸

Obecně platí, že kyberšikana je daleko hůře rozpoznatelná než běžná školní šikana. K jejímu identifikování však mohou učitelé či rodiči posloužit projevy, které se u jedince, jenž se stal obětí kyberšikany, objevují. U dítěte dochází ke změnám v jeho chování. Jedinci velice často přestanou používat mobilní telefon či počítač. Pokud od počítače odchází, bývají rozčilení či postiženi frustrací. Oběť mimo jiné nerada mluví o tom, co na počítači či telefonu dělá. Obvykle se vyhýbá předmětům s informačními technologiemi, je ustrašená a špatně spí.⁸⁹

Během posledních tří školních roků se výskyt kyberšikany na českých školách mírně zvyšuje. Šetření ČŠI ukazuje, že ve školním roce 2019/2020 byl podíl škol, které zaznamenaly projevy kyberšikany, 32,9 %. To je sice stále méně, než jaký poměr byl zaznamenán u šikany⁹⁰, ale i tak je zapotřebí, aby tomuto neetickému chování byla věnována ze strany škol a rodičů pozornost.

3.1.3 Verbální agrese a užívání vulgarismů

Verbální agrese je jedna z dalších forem agrese, která se vyskytuje ve školním prostředí. Během posledních let dokonce dochází k růstu projevů verbální agrese směřující vůči učitelům.⁹¹ Jako verbální agresi lze označit pomluvy, nadávky, urážky, posměch, ale například také záměrně špatné napovídání spolužákovi a další projevy. Verbální agrese bývá velice často rovněž součástí šikany.

Martínek uvádí čtyři druhy verbální agrese. První z nich je aktivní přímá verbální agrese. Zde řadí nadávky, urážky a slovní ponižování. Žáci, jež mají svůj slovník zásobený velkou škálou vulgárních výrazů a různých nadávek, povětšinou bývají v kolektivu velice oblíbenými jedinci. Druhým typem verbální agrese je aktivní nepřímá verbální agrese, kam

⁸⁸ 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* [online]. 6(1), s. 1–3. Olomouc: Univerzita Palackého, 2021. [cit. 2021-5-13].

⁸⁹ MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. s. 179

⁹⁰ ZATLOUKAL, Tomáš a kol. Výroční zpráva: Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020. ČŠI: Česká školní inspekce [online]. 2020 [cit. 2021-05-04]. s. 73

⁹¹ Tamtéž, s. 73

patří pomluvy, posměch, záměrné špatné napovídání spolužákovi a jiné legrácky. K verbální agresi je však řazena také pasivní verbální agrese, která se projevuje jako vědomé přehlížení jedince, kdy jedinci neodpoví na pozdrav či položenou otázku. Posledním druhem verbální agrese je pasivní nepřímá verbální agrese. Tou je myšleno chování, kdy se jedinec nezastane druhého žáka, který je neustále kritizován a trestán, ani v případě, kdy daný žák není viníkem. Naopak se tito žáci stávají pro zbytek třídy výhodnými, jelikož jsou na ně sváděny veškeré problémy a ostatní tak vyvážnou bez jakéhokoliv maléru.⁹²

Spolu s verbální agresí souvisí také užívání vulgarismů. Ve většině případů platí, že chlapci užívají vulgarismy daleko častěji než dívky. Spolu s rostoucím věkem sice přibývá také užívání vulgarismů u dívek, chlapci však v tomto fenoménu stále vedou. Dále také platí, že žáci užívají vulgarismy daleko častěji o přestávkách než v samotném vyučování.⁹³ Ve škole se však pedagog může setkat i s žákem, který vulgarismy užívá zcela běžně, a přesto své vyjadřování nevnímá jako nevhodné. To může být dáno například prostředím, ve kterém vyrůstá. Pokud v rodině často vulgarismy slýchává, zařazuje je automaticky do svého slovního repertoáru a nepocituje žádné zábrany pro jejich užívání v prostředí jako je škola. Žákovo použití vulgarismů tak může být označeno za neúmyslné. Bez úmyslu jsou vulgarismy žáky užívány také jako reakce na silné podněty jako jsou strach, bolest, překvapení a podobně. Tuto reakci žák neplánuje a sprostá slova ze sebe vychrlí dříve, než si uvědomí, co říká. Jako úmyslné používání vulgarismů je chápáno jejich užití se záměrem získání oblíbenosti u určité skupiny či jako prostředek pro zastrašení spolužáka.⁹⁴

3.2 Vandalismus

Dalším projevem neetického chování ve školním prostředí je vandalismus. Školní vandalismus je možné definovat jako záměrné poškozování či znehodnocování školního majetku žáky.⁹⁵ Vandalismus může být také páchan na věcech jiných žáků školy. Dle MŠMT se školní vandalismus nejčastěji projevuje poničením školního nábytku, zničenými školními pomůckami jako jsou učebnice, tabule, sportovní vybavení, prokopnutými dveřmi, ale také různými kresbami a malbami na školním nábytku a zdech.⁹⁶ Vandalismus rovněž souvisí s projevy

⁹² MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. s. 39–40

⁹³ SMETÁČKOVÁ, Irena. Žákovská verbální vulgarita o přestávkách a o vyučování. *Studia paedagogica* [online]. 19(3), s. 47–64. Brno: Masarykova univerzita [cit. 2021-5-13]. s. 57–58

⁹⁴ Tamtéž, s. 51–52

⁹⁵ DE WET, Corene. The extent and causes of learner vandalism at schools. *South African Journal of Education* [online]. 2004, 24(3), 206–211. [cit. 2021-5-13]. s. 206

⁹⁶ Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2017 [cit. 2021-05-06].

agrese. Neživé věci se tak stávají prostředkem, na nichž si agresor svou agresi vybíjí. Může jít například o způsob, kterým chce žák ostatním dokázat svou fyzickou sílu.⁹⁷

Smyslem vandalismu není vždy výlučně způsobení škody, ale účelem může být také hledání identity, pocit vzrušení nebo potěšení. Příčinou vandalismu může být také členství nebo přijetí žáka do určité party či jeho potřeba získání uznání u jeho vrstevníků. Nejčastěji však bývá školní vandalismus páčán pro zábavu. Výskyt vandalismu ve školách je zapříčiněn také osobností pedagoga, jeho stylem řízení výuky a vztahem k žákům. Vandalismus také často bývá projevem averze vůči pedagogům. Velkou roli hraje rovněž atmosféra školy. Menší míra výskytu vandalismu je zaznamenávána právě na školách, kde mají žáci pocit sounáležitosti ve vztahu ke škole, kde se o ně učitelé zajímají a kde se mohou podílet na rozhodování a chodu školy.⁹⁸

Z výroční zprávy České školní inspekce vyplývá, že vandalismus se ve školním roce 2019/2020 vyskytoval na 31,8 % škol. Poškození školního majetku bylo ve stejné míře zaregistrováno rovněž ve školním roce 2018/2019. Oproti tomu ve školním roce 2017/2018 byl zaznamenán o necelé jedno procento vyšší výskyt vandalismu ve školách.⁹⁹ Přítomnost tohoto neetického chování ve školním prostředí sice neklesá, ale za malý úspěch můžeme brát to, že v posledních letech nedošlo k jeho nárůstu. Rovněž bylo zaznamenáno, že vandalismu se mnohem častěji dopouštějí chlapci nežli dívky. Vandalismu na školském zařízení se dopustilo 33,4 % chlapců a 18 % děvčat.¹⁰⁰

3.3 Záškoláctví

Martínek záškoláctví charakterizuje jako „úmyslné zameškávání školního vyučování, kdy žák o své vlastní vůli, ve většině případů bez vědomí rodičů, nechodí do školy a neplní školní docházku.“¹⁰¹ Žák povětšinou ráno odchází z domu do školy, kam ale nedorazí a místo toho se poflakuje sám či s kamarády někde venku mimo školu. V čas, kdy mu běžně škola končí, se

⁹⁷ MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. s. 25

⁹⁸ DE WET, Corene. The extent and causes of learner vandalism at schools. *South African Journal of Education* [online]. 2004, 24(3), 206–211. [cit. 2021-5-13]. s. 207

⁹⁹ ZATLOUKAL, Tomáš a kol. Výroční zpráva: Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020. ČŠI: Česká školní inspekce [online]. 2020 [cit. 2021-05-04]. s. 73

¹⁰⁰ CSÉMY, Ladislav a kol. Agresivní chování dospívajících: prevalence a analýza vlivu faktorů z oblasti rodiny, vrstevnických vztahů a školy. *Československá psychologie* [online]. 58(3), s. 242–253. Praha: Akademie věd České republiky, 2014 [cit. 2021-5-22]. s. 247

¹⁰¹ MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. s. 116

poté vrací domů zpět k nic netušícím rodičům. Záškoláctví se většinou začíná objevovat u dvanácti až čtrnáctiletých žáků, mezi nimiž přibývá čím dál tím více dívek.¹⁰²

Existuje hned několik typů záškoláctví. Záškoláctví může být impulzivní. V tomto případě žák svou absenci neplánuje. Jedná se spíše o náhlou pohnutku myslí, kdy se žák například obává nějakého potrestání či špatného ohodnocení, a tak raději školu na pár dní vynechává. Opakem impulzivního záškoláctví je záškoláctví účelové. To může mít stejný motiv jako impulzivní záškoláctví, liší se však svým naplánováním a promyšleností. Třetím typem je poté záškoláctví skryté, které je rodičem buďto přímo podporováno nebo ze strachu z problémů, jež by z toho pro dítě a poté i samotné rodiče ve škole vyplývaly, omlouváno. Rodiče, kteří ve vynechávání školní docházky své dítě podporují, povětšinou sami nepovažují vzdělání za důležité. Dávají přednost tomu, aby dítě místo chození do školy začalo pracovat a vydělávat finanční prostředky či hlídali své sourozence.¹⁰³

Jak jsem již zmínila, motivem záškoláctví může být například obava z trestu či špatná známka. To může souviset s jeho negativním postojem ke škole. Pokud se jedná o slabšího žáka, může být jeho negativní postoj utvářen častým káráním, špatnými známkami či dokonce zesměšňováním. Špatný vztah ke škole si však mohou utvářet také žáci mimořádně nadaní. Ti ve škole slýchávají to, co se již dávno sami naučili, a návštěva školy jim tak připadá zbytečná. Záporný postoj ke škole mohou mít také žáci, kteří jsou nespravedlivě hodnoceni či trpí školní fobií. Strachem ze školy trpí také šikanovaní jedinci. V neposlední řadě si negativní vztah ke škole utvářejí také žáci, kteří příliš nezapadají do školního kolektivu, například díky svému zdravotnímu postižení. Další příčinou záškoláctví je výchova a rodinné prostředí. Nemají-li rodiče na své děti čas, nemají zájem o školu, školní prospěch svých dětí či na ně mají naopak příliš velké nároky, to vše na děti velkou mírou doléhá a může být příčinou výskytu patologického chování u žáka. Ne méně vlivnou příčinou může být také vliv party. Tyto skupiny jsou povětšinou spojeny s různými projevy kriminálního chování. Záškoláctví je mnohdy také jednou z podmínek pro přijetí jedince do party.¹⁰⁴

Učitelé by rozhodně neměli podceňovat závažnost jevu jako je záškoláctví, které může vyústit v žákovo předčasné ukončení školní docházky, jež poté komplikuje jeho budoucí pracovní uplatnění.¹⁰⁵ Záškoláctví může být také základem pro výskyt kriminálního chování

¹⁰² ONDRÁČEK, Petr. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo...: informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce rušivě*. Praha: ISV, 2003. ISV nakladatelství. s. 96

¹⁰³ MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. s. 149–150

¹⁰⁴ MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. s. 117–120

¹⁰⁵ MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. s. 149

u dětí a mládeže. Pedagog by tak měl záškoláctví věnovat pozornost, snažit se přijít na jeho příčinu a tu poté v ideálním případě odstranit.¹⁰⁶ Na záškoláctví upozorňuje rovněž výroční zpráva České školní inspekce, která poukazuje na to, že ve školním roce 2019/2020 bylo záškoláctví identifikováno na 51,4 % základních škol. Toto číslo je téměř o 8 % vyšší než v předchozím školním roce.¹⁰⁷ Nárůst mohl být způsoben právě přechodem na distanční vzdělání na jaře roku 2020, které navíc v této době nebylo pro žáky uzákoněno jako povinné.

3.4 Krádeže

Krádež jako další z projevů neetického chování žáka se ve škole projevuje přivlastněním si něčeho, co danému žákovi nepatří.¹⁰⁸ Může se tedy jednat o majetek školy, ale i jejich pracovníků nebo žáků. Předmětem krádeže tak mohou být školní pomůcky, svačiny, mobilní telefony, notebooky, tablety, peníze ale i další předměty. Martínek upozorňuje, že aby mohla být krádež považována za krádež jako takovou, musí si žák být vědom svého činu a toho, že nejedná v souladu s normami společnosti. Tím také poukazuje na to, že u dětí ve školním prostředí můžeme zaznamenat případy, kdy žák odcizí nějakou věc druhému, jelikož se mu líbí, spolužákovi ji případně závidí a chce ji také. Jedná se však pouze o krádeže impulzivní a příležitostné, kdy dítě svůj čin dopředu neplánuje a není si vědomo toho, že se dopouští něčeho špatného. Jako krádež rovněž nelze brát pouhé vypůjčení si věci od spolužáka bez dovolení, je-li tento žák na tento typ sdílení věcí s ostatními zvyklý ze své rodiny, kde si běžně vypůjčuje hračky, pastelky a další potřeby od svých sourozenců.¹⁰⁹

Daleko závažnější formou krádeže jsou však právě ty, které jsou dopředu promyšlené a plánované. Ty jsou typické spíše pro žáky staršího školního věku. Velice často se u žáků spolu s krádežemi vyskytují i jiné typy neetického chování jako je užívání návykových látek, toulání a další. Tito žáci se také povětšinou ke svému kriminálnímu chování opakovaně vrací.¹¹⁰

Příčiny krádeže jsou podobné jako u předchozích projevů neetického chování ve školním prostředí, které již byly popsány výše v této kapitole. Nejčastěji se jedná o vliv rodinného prostředí, v němž jedinec vyrůstá. Jsou vidány i případy, kdy rodič dítě přímo ke krádeži nabádá. Dále má na žáka rovněž značný vliv parta, do níž patří či o členství v této skupině

¹⁰⁶ MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. s.120

¹⁰⁷ ZATLOUKAL, Tomáš a kol. Výroční zpráva: Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020. ČŠI: Česká školní inspekce [online]. 2020 [cit. 2021-05-04]. s. 73

¹⁰⁸ ONDRÁČEK, Petr. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo...: informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce rušivě*. Praha: ISV, 2003. ISV nakladatelství. s. 93

¹⁰⁹ MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. s. 114–115

¹¹⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum, 1997. s.75

usiluje. Důvodem výskytu tohoto kriminálního chování u žáka může být také jeho nevýhodné postavení ve školním kolektivu.¹¹¹

Žáci, kteří kradou, mohou od ostatních lidí, svých přátel, rodičů nebo učitelů získat za své chování nálepku delikventa. Za své činy jsou většinou nazýváni chuligány, zločinci, kriminálníky, podvodníky, lumpy a podobně. Podle této nálepky ne ně reagují i ostatní lidé.¹¹² Z toho lze usoudit, že krádež je velice závažným neetickým chováním, které se odráží nejen na žákově společenském statusu. Tato nálepka se s jedincem často nese velice dlouhou dobu ne-li napořád. Spolu s vnímáním žáka jako špatného souvisí nedůvěra a podezírání ze strany druhých.¹¹³

Pokaždé, dopustí-li se žák krádeže, je potřeba nejprve zjistit, co bylo jeho příčinou, abychom mohli toto chování u daného žáka eliminovat. Jedná-li se o krádež věci, jejíž hodnota je vyšší než 5 000,- Kč, je krádež klasifikována jako trestný čin. Trestným činem je rovněž krádež, kdy sice vzniklá škoda nepřesahuje hodnotu 5 000,- Kč, avšak bylo během ní použito násilí. Krádeží klasifikovanou jako trestný čin by byla například vypáčení skříňka, zámek, šuplík či šatní skříňka. V tomto případě, kdy se již nejedná pouze o krádež nepatrné povahy, škola není schopna sama sjednat náhradu a požádá-li o to zákonný zástupce dítěte, je tento čin nahlášen Policii České republiky. To však neznamená, že nepatrné krádeže škola neřeší. Školy by se vždy měly snažit těmito patologickými jevy v každém případě zabývat a řešit je na půdě školy.¹¹⁴

Ve školním roce 2020/2021 byl zjištěn výskyt krádeží na 26,1 % škol, které ČŠI během svého šetření navštívila. Tedy i v případě krádeží ve školním roce 2019/2020, kdy byl podíl škol zaznamenávající krádeže rovněž 26,1 %¹¹⁵, nedošlo ani k nárustu, ani ke snížení projevu tohoto chování ve školním prostředí. Je tedy otázkou, jaká bude prognóza tohoto chování v příštích letech. Doufejme však, že se podaří výskyt krádeží ve školách snížit.

3.5 Užívání návykových látek

Návykovými látkami je dle zákona č. 65/2017 Sb., o ochraně zdraví před škodlivými účinky návykových látek „*alkohol, tabák, omamné a psychotropní látky a jiné látky s psychoaktivními*

¹¹¹ MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. s. 115

¹¹² JEDLIČKA, Richard. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis, 2004. s. 113–114

¹¹³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum, 1997. s. 74

¹¹⁴ Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2017 [cit. 2021-05-06].

¹¹⁵ ZATLOUKAL, Tomáš a kol. Výroční zpráva: Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020. ČŠI: Česká školní inspekce [online]. 2020 [cit. 2021-05-04]. s. 73

účinky, jejichž užívání může vést nebo se podílet na vzniku a rozvoji duševních poruch a poruch chování.“¹¹⁶

Správně by žáci a mladiství neměli s návykovými látkami vůbec přicházet do kontaktu. Opak je však realitou. Ve skutečnosti již 43 % mládeže v České republice mělo nějakou zkušenost s nelegální drogou. Ještě překvapivější však je, že téměř 19 % mladistvých nějakou nelegální drogu užívalo pravidelně. Navíc 60 % mladistvých již někdy bylo pod vlivem alkoholu. Pravidelné kouření se týká přibližně 26 % mladistvých.¹¹⁷ Užívání návykových látek se tak nevyhýbá ani školnímu prostředí. To také dokazuje Výroční zpráva ČŠI, kde se uvádí, že podíl základních škol, na nichž dochází k užívání návykových látek, činil ve školním roce 2019/2020 14 %. Téměř 32 % navštívených škol se poté u svých žáků potýkalo s kouřením cigaret.¹¹⁸ Zajímavé je také porovnání kouření ve vztahu ke genderu. Výzkumem v roce 2015 bylo zjištěno, že rozdíl ve výskytu kouření mezi dívkami a chlapci je čím dál tím více nepatrný.¹¹⁹

MŠMT uvádí, že žáci povětšinou zkusí první cigaretu ve věku okolo 10-12 let života. Ke kouření poté mohou žáky vést různé důvody. Dívky mají například velice často mylnou představu, že díky kouření cigaret se jim podaří snížit jejich tělesnou hmotnost.¹²⁰ Náchylnost k užívání návykových látek je v době dospívání zvýšena například tendencí mladistvých zkoušet a objevovat nové věci. Jistý vliv má také vrstevnická skupina. Mladiství získávají drogy právě od svých spolužáků. Často je díky nim také poprvé vyzkouší.

U žáků užívajících tvrdé drogy většinou dochází ke zhoršení jejich školního prospěchu a zanedbávání školních povinností. Tito žáci bývají také často unavení a mnohdy také dochází ke změnám v pozornosti a paměti daného jedince.¹²¹

¹¹⁶ Zákon č. 65/2017 Sb., o ochraně zdraví před škodlivými účinky návykových látek [online]. © 2020 [cit. 2021-05-08].

¹¹⁷ KORANDA, M. Specifika adiktologické péče v dětství a adolescenci. In: KALINA, K. Klinická adiktologie. Praha: Grada, 2015. s. 546

¹¹⁸ ZATLOUKAL, Tomáš a kol. Výroční zpráva: Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020. ČŠI: Česká školní inspekce [online]. 2020 [cit. 2021-05-04]. s. 73

¹¹⁹ HŮBELOVÁ, Dana. Hledání aspektů kouření tabáku žáků základních škol – vybrané výsledky případové studie v Jihomoravském kraji. *Hygiena: časopis pro ochranu a podporu zdraví* [online]. Státní zdravotní ústav, 2016, **61**(1) [cit. 2021-5-8]. s. 14

¹²⁰ Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2017 [cit. 2021-05-06].

¹²¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum, 1997. s. 77–78

3.6 Lhaní

Ve škole se můžeme setkat rovněž se lhaním. V kontextu neetického chování se v této podkapitole zaměřím na takzvanou lež pravou. Ta je charakteristická svou úmyslností a vědomím žáka o nepravdivosti jeho tvrzení. Žák v tomto případě povětšinou lže za cílem dosažení nějaké své potřeby nebo z nutkání nemluvit pravdu i bez případného výsledného prospěchu.¹²²

Ve školním prostředí se můžeme setkat se lží například v hledání výmluv ohledně zapomenutého domácího úkolu, jako prostředek vyhnutí se určitému potrestání, ale i lžemi, kterými se žáci snaží chránit své rodiče, nepravdivým obviňováním spolužáků z něčeho, co nespáchali, například z psychického či fyzického ubližování, nebo i lží, kterou oběť kryje agresora šikany.¹²³

Učitelé nemají lži svých žáků příliš v oblibě. Lež je formou vyjádření odmítnutí respektu k autoritě. Zároveň jsou také pro učitele mnohdy velice nepříjemné. Jednak je to zdržuje od práce a za druhé musí někdy vynaložit velké úsilí, aby se dobral pravdy.¹²⁴

3.7 Podvádění

Podvádění je dalším projevem chování porušující společenské morální normy. Cizek vymezuje opisování třemi způsoby. Za prvé jako jednání porušující pravidla, která byla při testu nebo pro zpracování nějakého úkolu stanovená. Za druhé jako jakékoliv chování žáka, které mu poskytuje nespravedlivou výhodu oproti ostatním. A za třetí jako jednání, jímž žák snižuje přesnost měření jeho výkonu v testu či vypracovaném úkolu.¹²⁵

Příčin podvádění ve školách je hned několik. Jednou z nich jsou například zvláštnosti učitelů. Každý pedagog má na žáka zcela jiné požadavky. Někdy jsou tyto nároky zcela nepřiměřené. Může se jednat například o nadměrný rozsah učiva nebo o požadavek doslovného reprodukování učební látky. Zaměření na jednoduché testové zkoušení je považováno za další možný důvod výskytu podvádění ve škole. Příčinou je také zaměření společnosti na formální výstupy. Nejde nám ani tolik o opravdové znalosti, zkušenosti a dovednosti daného člověka,

¹²² VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum, 1997. s. 72

¹²³ LENKA, Mynaříková. Lhaní dětí a dospívajících. *Školní poradenství v praxi* [online]. Wolters Kluwer, 2015, 3(6) [cit. 2021-5-8].

¹²⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum, 1997. s. 71

¹²⁵ CIZEK, Gregory J. *Detecting and Preventing Classroom Cheating*. California: Corwin Press, 2003. s. 3–4

ale o „papír“ (diplom, osvědčení apod.). Obecně jsme ve společnosti neustále obklopeni nějakou formou podvádění.¹²⁶

Ve školním prostředí se podvádění vyskytuje ve formě opisování a napovídání. Napovídání probíhá ústně na bázi kooperace. Zatímco základem opisování spolupráce s druhým žákem být nemusí. Opisovat může jeden žák od druhého i bez jeho vědomí nebo prostřednictvím taháku, ze sešitu, mobilu a podobně.¹²⁷

Mareš rozlišuje mezi tradičními a elektronickými způsoby podvádění. K tradičnímu podvádění řadí kupříkladu zjišťování a prozrazování obsahu písemek dopředu jiným třídám či skupinám, napovídání a opisování od souseda, ale i opisování domácích úkolů od spolužáků. Dále také k tradičnímu opisování řadí opisování z učebnice, taháku, sešitu, popsaných rukou nebo lavice, ale i projevy jako je plagiátorství, upravování a vymyšlení si laboratorních výsledků. Mimo jiné mezi tradiční formy podvádění zařazuje rovněž absolvování zkoušky někým jiným než samotným studentem.

Elektronické způsoby podvádění jsou takové, při nichž žák k podvádění využívá moderní technologie. Konkrétně se jedná například o vyfotografování testu a jeho rozeslání spolužákům, kteří jej teprve v budoucnu budou psát, napovídání spolužákům skrze telefon (SMS zprávy, komunikační platformy sociálních sítí apod.), opisování z telefonu, podvádění pomocí poslouchání nahrané nahrávky nebo vydávání práce někoho jiného stažené z internetu za svou. Příkladem elektronického podvádění uplatňovaným během distančního vzdělávání je například situace, kdy žák sice píše test sám za sebe, avšak má vedle sebe někoho, kdo mu radí se správnými odpověďmi.¹²⁸

V současné době jsou elektronické způsoby podvádění mezi žáky rozšířené daleko více než ty tradiční. To také vyplývá z výzkumu Český učitel ve světě technologií, který vznikl ve spolupráci společnosti O2 a Univerzity Palackého v Olomouci, kdy téměř 42 % učitelů uvedlo, že jejich žáci používají moderní technologie k podvádění. Nejčastěji se jedná o podvádění pomocí mobilního telefonu, ve kterém má žák předpřipraven tahák nebo si vyhledává správné odpovědi na internetu. Z šetření však vyplynulo, že žáci k podvádění využívají také chytré hodinky, propisku se zabudovanou kamerou či USB disk.¹²⁹

¹²⁶MAREŠ, Jiří. Tradiční a netradiční podvádění ve škole. *Pedagogika* [online]. 2005, **55**(4), 310-335 [cit. 2021-5-9]. s. 311

¹²⁷VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. s. 109–110

¹²⁸MAREŠ, Jiří. Tradiční a netradiční podvádění ve škole. *Pedagogika* [online]. 2005, **55**(4), s. 310-335 [cit. 2021-5-9]. s. 314–318

¹²⁹KOPECKÝ, Kamil a SZOTKOWSKI, René. Český učitel ve světě technologií (výzkumná zpráva). Centrum prevence rizikové virtuální komunikace [online]. ©2020 [cit. 2021-05-10]. s. 21

Přítomnost podvádění ve vyučovacím procesu roste úměrně spolu s věkem. Na středních školách tak žáci podvádějí daleko častěji než na školách základních. Studenti středních škol jsou již v tomto směru mnohem vynalézavější. Již nemají takový strach, že budou během podvádění přichyceni, ani z případných následků. Faktorem zvyšující frekvenci tohoto neetického jevu je rovněž větší ochota spolužáků si navzájem pomáhat a vyšší náročnost vzdělávacího obsahu. Je dokonce možné říci, že čím častěji se podvádění v daném kolektivu vyskytuje, tím více je žáky, ale dokonce i učiteli považováno za normální.¹³⁰ To však neznamená, že by se učitelé nesnažili proti tomuto neetickému chování žáků bojovat.

3.8 Rasismus a netolerantní chování žáků

Posledním projevem neetického chování, kterým se budu v této kapitole zabývat, jsou projevy rasismu a netolerantního chování žáků vůči ostatním spolužákům jiné národnosti. MŠMT ve svém Metodickém doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže popisuje rasistické chování jako „*takové, které na základě přisouzení psychických a mentálních schopností a dovedností skupinám definovaným podle biologického, rasového či národnostního původu tyto příslušníky těchto skupin hodnotí a případně (ve formě „tvrdého rasismu“) je i poškozují.*¹³¹ Příkladem projevu rasismu ve školním prostředí je například verbální agrese směřovaná vůči spolužákům jiné národnosti, etnika či jiného náboženského vyznání. Tato agrese však může být směřována rovněž vůči zaměstnancům školy či jejím návštěvníkům.¹³²

Z nedávných výzkumů Akademie věd České republiky vyplývá, že postoje Čechů k jiným etnikům a národnostem žijících na našem území nejsou příliš pozitivní. Nejméně sympatií máme k Romům, Ukrajincům a dále také k Rumunům, Albáncům a Vietnamcům. Největší sympatie oproti tomu máme k Slovákům. Oproti výzkumům z roku 1989 se ukázal nárůst nesympatií českého národa k jiným národnostem žijících na území České republiky.¹³³ Vážnost problému rasistického chování a smýšlení obyvatel v České republice vnímají také středoškolští studenti, kteří vidí rasismus jako třetí největší problém ve společnosti.¹³⁴ Je tak zřejmé, že se projevy rasismu a tyto nesympatie k ostatním národům projeví také v chování

¹³⁰VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. s. 112

¹³¹ Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2017 [cit. 2021-05-06].

¹³² Tamtéž

¹³³ LEONTIYEVA, Yana a kol. Postoje k imigrantům. Sociologický ústav Akademie věd ČR [online]. 2009 [cit. 2021-05-11]. s. 65–68

¹³⁴ Jaký pohled na svět mají dnešní studenti? Výzkum postojů středoškoláků v ČR 2020. *Člověk v tísni* [online]. JSNS, 2021 [cit. 2021-5-11].

mládeže. Z tohoto důvodu je také potřeba, aby byli žáci ve školách vychováni a učeni k toleranci druhých.

4 Etická výchova a další možnosti pro posílení morálky ve školním prostředí

Každý učitel je jiný, má své vlastní metody a strategie, které využívá pro udržení morálky ve školním prostředí. Je zřejmé, že ne na každý projev neetického chování ve škole bude platit stejný prostředek. Kupříkladu šikanu bude učitel řešit jinak než žákovo vyrušování v hodině či užívání vulgarismů. Některé z neetických projevů chování vyžadují větší míru pozornosti, kde je mnohdy také nutná spolupráce s kolegy, rodiči, vedením školy či s jinými aktéry činnými v prevenci a řešení nekázně. Těmito aktéry mimo samotného pedagoga jsou výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog a školní speciální psycholog. Pedagogové mají také možnost obrátit se na další orgány spolupracující se školou, těmi jsou pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum.¹³⁵

Prostředků pro udržení morálky ve školním prostředí je tak celá řada. V první části této kapitoly se nejprve zaměřím na mravní neboli etickou výchovu jako jeden z možných prostředků působení na morálku žáků. Na základě kurikulárních dokumentů rovněž zanalyzuji její zastoupení v českých základních školách. Ve druhé části této kapitoly se poté zaměřím na další prostředky, jimiž pedagogové ve škole morálku udržují, zejména poté prostředky kázeňské.

4.1 Etická výchova

Etická výchova je jedním ze způsobů, jak lze působit na mravní stránku jedince. Mravní výchova jedince probíhá v rodině a také ve společnosti. Rodina poskytuje dětem prostor pro získávání vlastních zkušeností morálního charakteru a zároveň jsou její členové pro děti určitým morálním vzorem, jehož chování často přebírají.¹³⁶ Důležitým aktérem v etické výchově je také škola. Ta by neměla jedince učit pouze znalostem a kompetencím, ale rovněž by jej měla vést k získání postojů a hodnot. Obecně je v české společnosti etická výchova chápána jako jedna z úloh školy.¹³⁷ Po mravní výchově ve školách volá také Dvořáček, který mimo jiné říká, že pedagogika má pro mravní výchovu jedince využitelné metody a prostředky.¹³⁸

¹³⁵ Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*, 9. 2. 2005.

¹³⁶ MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. s. 123–124

¹³⁷ Tamtéž, s. 147–148

¹³⁸ DVOŘÁČEK, Jiří. Morální výchova v současné společnosti a v pedagogice. *Pedagogická orientace* [online]. 2004, 14(3), s. 46-52 [cit. 2021-5-14]. s. 51–52

Mravní výchovou obecně nelze vychovat jedince k tomu, aby vždy jednal správně podle přesných pravidel či kodexu společnosti. Jejím prostřednictvím však můžeme jedinci ukázat, co to morálka je a jaké výhody z morálního chování plynou jak pro jednotlivce, tak společnost. Jednotlivec by tak měl být veden k určitému morálnímu porozumění.¹³⁹ Cílem etické výchovy je poté „*morálně vyspělý člověk, který je ve společnosti komunikativní, kreativní, zaangażovaný, se zdravým sebevědomím a pozitivním hodnocením druhých. Umí vyjádřit své pocity, vcítit se do pocitů jiných a chová se ohleduplně.*“¹⁴⁰

Významným mezníkem ve vývoji etické výchovy v českém školství bylo zavedení doplňkové vzdělávací oblasti Etická výchova do Rámcového vzdělávacího programu. K tomu na základě opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy došlo v roce 2010.¹⁴¹ Etická výchova nebyla zavedena jako povinný předmět ve školách, ale právě pouze jako doplňková vzdělávací oblast. To znamená, že školy si samy mohly dobrovolně vybrat, jestli tento předmět do svých školních vzdělávacích programů zavedou či nikoliv. Koncepti tohoto vzdělávacího oboru vytvořilo Etické fórum ČR, které se inspirovalo obsahem předmětu Etická výchova vyučovaném na Slovensku a také projektem Výchova k prosociálnosti R. Rochera.¹⁴² Název „etická výchova“ byl pro tuto doplňkovou vzdělávací oblast zvolen na základě příbuznosti k ostatním předmětům výchovného charakteru jako jsou například hudební a výtvarná výchova.¹⁴³

Samotnému zavedení Etické výchovy do RVP předcházela veřejná diskuze a také konference, v rámci jejíhož průběhu zazněla spousta důvodů volajících pro zavedení systematické etické výchovy do škol. Jedním z důvodů jsou narůstající negativní projevy v chování žáků jako jsou šikana, agrese, netolismus, kyberšikana, požívání alkoholu, drog a další. Právě Etická výchova by mohla pomocí působení na mravní složku žáků působit jako určité preventivní opatření proti výskytu těchto jevů.¹⁴⁴ Dalším z důvodů byl stav společnosti projevující se také ve výchově dětí. Téměř polovina manželství se rozvádí. Výchova v těchto rodinách je po rozvodech poněkud problematická. Většina zbylých rodin ve společnosti poté

¹³⁹ BARROW, Robin. *An Introduction to Moral Philosophy and Moral Education*. New York: Routledge, 2007. s. 169

¹⁴⁰ GENČUROVÁ, Gabriela. *Etická výchova a jej miesto v systéme školstva na Slovensku a v Čechách po roku 1993: pedagogická komparácia*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018. s. 18

¹⁴¹ Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Čj. 12586/2009-22. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2009 [cit. 2021-5-14].

¹⁴² GENČUROVÁ, Gabriela. *Etická výchova a jej miesto v systéme školstva na Slovensku a v Čechách po roku 1993: pedagogická komparácia*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018. s. 57

¹⁴³ SVOBODOVÁ, Zuzana a kol. *K Etické výchově*. Praha: Karez, 2011. s. 27

¹⁴⁴ VACEK, Pavel. *Etická výchova ve škole.. už teď je pozdě!* In: Referáty z konference Etická výchova [online]. 2009 [cit. 2021-5-14].

ve výchově selhávají. Příčinou je například přepracovanost rodičů či jejich nezáměr o vlastní potomky. Někdy dokonce samotní rodiče svou výchovou vedou děti k negativním projevům v jejich chování. Z těchto důvodů také děti přicházejí do škol často opožděné a mravně nevyspělé.¹⁴⁵ Významným argumentem pro zavedení Etické výchovy do RVP byla také zkušenost ostatních evropských států s tímto vyučovacím předmětem. Například na Slovensku je Etická výchova zavedena jako povinně volitelný předmět již po několik let a dosahuje výborných výsledků. Jako úspěšná se jeví také ve Finsku, Velké Británii nebo Rakousku.¹⁴⁶

Velice významnou roli v etické výchově žáka má také učitel. Ten by ve výuce žákům neměl podsouvat své postoje, názory a myšlenky, ale měl by být pouze určitým průvodcem a inspirátorem. Stejně tak jako slova, jsou důležité také pedagogovy činy. Přeci jen je pro své žáky určitým vzorem. Nebude-li sám pedagog naslouchat druhým, zvažovat argumenty jiných a podobně, nebude se tak chovat ani jeho žák. Je tedy potřeba, aby své otevřené chování projevoval také mimo školní prostředí.¹⁴⁷

Z průzkumu České školní inspekce vyplývá, že realizace Etické výchovy ve školách má mnoho pozitivních důsledků v chování žáků. Z výsledků šetření vyplývá, že na školách, kde je etická výchova realizována si žáci daleko více pomáhají, vzájemně se tolerují a respektují se, jsou daleko otevřenější ve svých názorech, více se zapojují do školních aktivit a podílí se na chodu školy. Rovněž se žáci ve škole díky etické výchově cítí bezpečněji.¹⁴⁸

4.1.1 Metody etické výchovy

Samotná mravní výchova disponuje celou řadou zajímavých metod. Každá z těchto metod má svá vlastní specifika. Stejně jako například u výukových metod, je nutno při volbě metody brát v potaz jednak specifika žáků (jejich věk a osobnost), úroveň vztahu žáků a učitele, klimatu ve třídě, ale i osobnosti učitele, jeho názory a postoje. V rámci etické výchovy tak učitel nemůže zůstat pouze u jedné metody, ale měl by užívat jejich různé variace.¹⁴⁹

¹⁴⁵ PIŤHA, Petr. Etická výchova – ano či ne?. In: Referáty z konference Etická výchova [online]. 2009 [cit. 2021-5-14].

¹⁴⁶ TICHÁ, Jiřina. Etická výchova v základních školách. In: Referáty z konference Etická výchova [online]. 2009 [cit. 2021-5-14].

¹⁴⁷ SVOBODOVÁ, Zuzana a kol. K Etické výchově. Praha: Karez, 2011. s. 40

¹⁴⁸ Tematická zpráva: Etická výchova v předškolním, základním a středním vzdělávání [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2016 [cit. 2021-05-17]. s. 11

¹⁴⁹ STŘELEČEK, Stanislav a kol. Kapitoly z teorie a metodiky výchovy. Brno: Paido, 1998. s. 78

Muchová rozdělila metody etické výchovy do tří skupin:

1. Kognitivně zaměřené metody
2. Emocionálně zaměřené metody
3. Metody zaměřené na jednání

Kognitivně zaměřené metody, jak lze také vyvodit z jejich názvu, jsou určeny k předávání vědomostí, rozvoj porozumění, ale i paměť a myšlení. Jedná se o skupinu metod založenou na verbální komunikaci, a to jak ve formě monologu, tak i dialogu. Mezi kognitivně zaměřené metody patří například metody založené na informacích, vzdělávání a poučování. Moralizování může přicházet přímo od učitele, který žákům odhaluje obsahy různých morálních hodnot či norem a dalších zákonitostí, nebo prostřednictvím využití práce s texty, internetem a jinými médii. Dalšími kognitivně zaměřenými metodami je také rozhovor, diskuze k nějakému tématu či morálnímu dilematu.¹⁵⁰ V neposlední řadě nesmíme opomenout metody, pomocí kterých si žáci utvářejí své vlastní hodnoty, postoje a názory (např. různé typy dotazníků, interview a mnoho dalšího).¹⁵¹

Ke druhé skupině mravních metod, jež se zaměřují na emoční stránku jedince, zejména pak na rozvoj empatie, soucitu a sebeúcty, je řazena zážitková metoda, v rámci níž si žáci zvnitřňují určité morální hodnoty. Jinou emocionálně zaměřenou metodou je například učení pomocí pozitivního posilování. Pochvala dítěti způsobuje uspokojení, a tak podněcuje, aby se dítě tímto způsobem chtělo chovat i v budoucnu. Důležitou metodou je také učení na modelech, kdy vzorem je nejen samotný učitel, ale také hrdinové z literárních příběhů.¹⁵²

Poslední skupinou mravních metod jsou metody zaměřené na opakované a vědomé nacvičované jednání. Do této skupiny patří jak metody umělého vytváření situací pro nácvik morálního jednání (simulační hry a cvičení), tak také metody využívání přirozených situací pro morální výchovu ve škole (každodenní život školy, výuka a další).¹⁵³

Metody etické výchovy spolu s kázeňskými prostředky, které popisují dále v této kapitole, tvoří pestrou škálu prostředků sloužících k udržení morálky žáků ve škole.

¹⁵⁰ MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. s. 208–214

¹⁵¹ Tamtéž, s. 222

¹⁵² Tamtéž, s. 235–241

¹⁵³ Tamtéž, s. 242–247

4.1.2 Etická výchova v kurikulárních dokumentech pro základní vzdělávání

4.1.2.1 Analýza RVP ZV

V rámci RVP ZV¹⁵⁴ se mravní výchova objevuje hned v několika jeho částech. Mravní výchova je zastoupena jak v dílčích tématech jednotlivých vzdělávacích oblastí, tak také v rámci klíčových kompetencí, průřezových témat a v neposlední řadě jako jedna z doplňkových vzdělávacích oblastí.

Největší pozornost je mravní výchově věnována právě v doplňkové vzdělávací oblasti Etická výchova, která, jak jsem již zmínila, byla do RVP ZV zavedena od roku 2010. Doplňkový vzdělávací program je rozpracován pro oba stupně základního vzdělávání a v RVP ZV je zastoupen následujícími tématy: komunikace a komunikační dovednosti, spolupráce, asertivní chování, prosociálnost, etické hodnoty a jejich aplikace, ale také například sexuální zdraví, citový vztah člověka k přírodě a dalšími.¹⁵⁵

Tím však obsažení mravní výchovy v RVP ZV nekončí. S tématy etické výchovy se můžeme setkávat také v rámci jednotlivých vzdělávacích oblastí. Nejvíce jsou však tato témata zastoupena ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost, konkrétně tedy v rámci vzdělávacího oboru Výchova k občanství. V tomto vzdělávacím oboru se etická výchova objevuje zejména ve vzdělávacím obsahu Člověk ve společnosti, kde jsou zastoupena témata jako zásady lidského soužití, vztahy mezi lidmi, lidská setkání, kulturní život a další. Žák by měl dle výstupů tohoto vzdělávacího oboru vztahujících se k mravní výchově „*uplatňovat vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích, objasnit potřebu tolerance ve společnosti, respektovat kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímat tolerantní postoje k menšinám, rozpoznávat netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a zaujímat aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti.*“¹⁵⁶ Mimo vzdělávací oblast Člověk a společnost je etická výchova zastoupena také například ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, Jazyk a jazyková komunikace nebo Člověk a jeho svět.

V rámci klíčových kompetencí bych ve vztahu k etické výchově zdůraznila klíčové kompetence komunikativní, občanské, sociální a personální, v nichž se projevují principy spolupráce, respektu k druhým lidem a odlišným kulturám, úcty a empatie. Mravní výchova je

¹⁵⁴ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

¹⁵⁵ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (verze platná od 1. 9. 2021), úplné znění upraveného RVP ZV. [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2016-03-02]. s. 122-125

¹⁵⁶ Tamtéž, s. 62

zastoupena rovněž v dílčích průřezových tématech (Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Multikulturní výchova, Enviromentální a Mediální výchova). Kupříkladu průřezové téma Osobnostní a sociální výchova napomáhá v utváření dobrých mezilidských vztahů, získání dovedností pro řešení konfliktů, osvojování si hodnot, rozvoji spolupráce, uvědomování si mravnosti v různých způsobech chování lidí a k mnoha dalším dovednostem, vědomostem, postojům a hodnotám.¹⁵⁷

4.1.2.2 Analýza vybraných ŠVP

Abych zjistila, jak je etická výuka pojata na jednotlivých základních školách, zanalyzovala jsem čtyři školní vzdělávací programy základních škol v Moravskoslezském a Olomouckém kraji. Dále jsem také zanalyzovala dva ŠVP gymnázií, jejichž součástí jsou také víceletá gymnázia, kdy nižší stupeň gymnázií se řídí podle RVP ZV. Pro výběr škol jsem zvolila kritérium jejich umístění podle výše zmíněných krajů, a to z důvodu bližšího zaměření se na tyto kraje v praktické části mé práce, kde většinu respondentů budou tvořit právě pedagogové z těchto dvou krajů. Školy byly v rámci těchto krajů vybrány nahodile na internetu. Konkrétně se jedná o tyto školy:

- Základní škola Olomouc, Zeyerova 28, příspěvková organizace
- Základní škola a mateřská škola Ostrava-Zábřeh, Březinova 52, příspěvková organizace
- Základní škola a mateřská škola, Ostrava-Hrabůvka, Mitušova 16, příspěvková organizace
- Základní škola Vidnava, okres Jeseník – příspěvková organizace
- Gymnázium, Karviná, příspěvková organizace
- Gymnázium Františka Živného, Bohumín, Jana Palacha 794, příspěvková organizace

Pozitivním zjištěním byla poměrně vysoká integrace doplňkového vzdělávacího oboru Etická výchova ve vzdělávacím obsahu na téměř všech zmíněných školách. Etická výchova se na školách vyučuje buďto jako samostatný předmět nebo jako doplňková oblast integrovaná do jiných vzdělávacích oblastí. Doplňková vzdělávací oblast Etická výchova tak byla realizována na všech školách kromě ZŠ a MŠ¹⁵⁸ Ostrava-Zábřeh, Březinova 52 a Gymnázia v Karviné. Jak

¹⁵⁷ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (verze platná od 1. 9. 2021), úplné znění upraveného RVP ZV.* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2016-03-02]. s. 134

¹⁵⁸ Mateřská škola

byla doplňková oblast Etická výchova realizována na jednotlivých školách ze zkoumaného vzorku vyobrazuje Tabulka č. 1.

Název školy	Způsob realizace doplňkové oblasti Etická výchova
ZŠ Olomouc, Zeyerova 28	integrace do jiných vzdělávacích oblastí
ZŠ a MŠ Ostrava-Zábřeh, Březinova 52	nerealizováno
ZŠ a MŠ Ostrava-Hrabůvka, Mitušova 16	samostatný vyučovací předmět
ZŠ Vidnava	integrace do jiných vzdělávacích oblastí
Gymnázium v Karviné	nerealizováno
Gymnázium Františka Živného v Bohumíně	integrace do jiných vzdělávacích oblastí

Tabulka č. 1: Realizace doplňkové vzdělávací oblasti Etická výchova v ŠVP vybraných škol

Jak také vyobrazuje tabulka č. 1, etická výchova byla jako samostatný povinný předmět realizována pouze na jedné ze škol, a to na Základní a Mateřské škole Ostrava-Hrabůvka, Mitušova 16. Konkrétně byla jeho výuka realizována v časové dotaci jedna hodina týdně v 6. a 9. ročníku. Ve ŠVP ZŠ a MŠ Mitušova byly naplněny všechny výstupy Etické výchovy pro 2. stupeň základního vzdělávání uvedené v RVP ZV. V rámci dosažení jednotlivých klíčových kompetencí škola v ŠVP klade důraz na budování tolerance u žáků, pozitivního klimatu školy, mravního jednání a efektivní a správné komunikace.¹⁵⁹ Realizaci etické výchovy tak na této škole pokládám za systematickou a dostatečnou.

Za neuspokojivé naproti tomu považuji zařazení etické výchovy do ŠVP Gymnázia v Karviné a ZŠ a MŠ Ostrava – Zábřeh, Březinova 52, kde byla realizována pouze okrajově na základě etických témat v jednotlivých vzdělávacích oblastech, klíčových kompetencích a jednotlivých průřezových tématech. Etické výchově však nevěnují žádnou větší pozornost. Je tedy otázkou, jsou-li tyto etická a morální témata a dílčí strategie ve výuce využívány a naplňovány dostatečně a efektivně.

Na ostatních školách sice etická výuka neprobíhala v rámci samostatného předmětu, školy však tuto vzdělávací oblast do svých ŠVP určitým způsobem začlenily. Etická výchova a samotné výstupy této doplňkové vzdělávací oblasti určených v RVP ZV byly zařazeny do výuky ve vybraných vyučovacích předmětech. Na 1. stupni se jednalo o předměty český jazyk

¹⁵⁹ PAIL, Martin. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Ostrava, 2019 [cit 2021-05-17]. s. 11-13

a literatura, prvouka, přírodopis, tělesná výchova, výtvarná výchova, hudební výchova a matematika. Na 2. stupni se poté jedná zejména o vyučovací předměty tělesná výchova, výtvarná výchova, výchova k občanství/občanská výchova a výchova ke zdraví. Na školách ZŠ Vidnava a Gymnáziu Františka Živného v Bohumíně jsou v rámci jiných vzdělávacích oblastí dokonce zmíněny jednotlivé výstupy doplňkové vzdělávací oblasti Etická výchova tak, jak jsou uvedeny v RVP ZV.

Lze tedy konstatovat, že etická výchova v určité, i když mnohdy malé míře, probíhá téměř na všech základních školách a gymnáziích, a to alespoň v rámci průřezových témat a utváření jednotlivých klíčových kompetencí, které pro etickou výchovu poskytují prostor. Jako samostatný povinný či nepovinný předmět na mnoha školách uskutečňována není. Některé ze škol se však alespoň snaží věnovat etické výchově větší pozornost v rámci ostatních vzdělávacích oblastí, kam výstupy vzdělávací oblasti Etická výchova začleňují. Ke stejnému zjištění dospěla také ČŠI, která v listopadu roku 2015 a v únoru roku 2016 realizovala inspekční činnost právě v oblasti začlenění etické výchovy do vzdělávání v mateřských, základních a středních školách. Z ČŠI vyplývá, že školy nejčastěji volí právě způsob začlenění etické výchovy do ŠVP formou integrace do jiných vzdělávacích předmětů.¹⁶⁰

4.2 Kázeňské prostředky

Další ze způsobů vhodných pro udržení morálky ve školním prostředí jsou kázeňské prostředky. Těmi jsou označovány všechny metody, strategie, techniky a jiné kompetence učitele vedoucí k ukázněnému chování žáků. Mimo různé metody a techniky se tak jedná například o motivování žáků, zvyšování jejich sebevědomí, autoritu učitele, jeho výchovný styl, atmosféru a prostředí ve škole a mnoho jiného.¹⁶¹

Bendl uvádí hned několik tradičních kázeňských prostředků:

- Příklad
- Slovo
- Zaměstnání
- Dozor
- Trest
- Odměna

¹⁶⁰ Tematická zpráva: Etická výchova v předškolním, základním a středním vzdělávání [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2016 [cit 2021-05-17]. s. 8

¹⁶¹ BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázně, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004. s. 44–45

Příkladem rozumíme určitý vzor chování, pomocí kterého se snažíme formovat a upevňovat žákovo správné jednání.¹⁶² Takovým příkladem může být například učitel, rodina, spolužáci či další lidi v žakově blízkém okolí, ale i příklady z literatury, dějin, pohádek a podobně. Slovo je dalším z tradičních kázeňských prostředků, jež může mít podobu jak mluvenou, tak psanou. Jako slovo tak označujeme prostředky jako napomenutí, rozkazy, prosby, ale i poučování, přesvědčování či vysvětlování.¹⁶³

Napomínání bývá učiteli velice často využívaným prostředkem, jehož cílem je obeznámit žáka s nesouhlasem k jeho chování. Povětšinou je prvním prostředkem, ke kterému se učitelé uchylují v případě, kdy se problém nepodařilo odstranit již preventivními činnostmi pedagoga.¹⁶⁴ Napomenutí mohou být všeobecná či konkrétní vztahující se konkrétnímu žákovi jednání. Mohou mít také psanou podobu, a to například jako poznámky v žakovských knížkách či poznámky zapisované do katalogových listů. Ty jsou samotnými žáky vnímány jako daleko vážnější. Jednak jsou daleko formálnější a jednak jsou tato napomenutí řešena zároveň s žakovými zákonnými zástupci.¹⁶⁵ Mnohdy jsou tato napomenutí žáky vnímána jako trest.

Trest má být oproti napomenutí pro žáka nepříjemný. Udělením trestu pedagog nejen že zdůrazňuje nevhodnost a závažnost žakova chování, kterou by měl na jeho základě pochopit, ale rovněž slouží jako určitá odplata. Zároveň má být trest také odstrašujícím prostředkem pro opakování tohoto jednání v budoucnosti. Existuje celé řada trestů. Jako trest může být žákovi udělen například písemný úkol (opisování textu, slohová práce na téma „proč jsem se choval neukázněně“, vypracování referátu apod.), můžeme žáka nechat zůstat po škole, trávit přestávky v přítomnosti učitele, zakázat mu účast na třídním výletě, vyloučit jej z hodiny na chodbu či mu udělit černý puntík. Možným trestem je také dočasné vyloučení žáka ze školy. Pedagog by se však měl vyhnout fyzickým trestům, jejichž užívání je ve škole zakázáno. Udělení trestu by měl pedagog předem pečlivě zvážit a udělit jej až tehdy, zejména pokud se nevhodné chování u žáka opakuje, kdy jiné strategie nezabraly. Zároveň by měl trest následovat ihned poté, co se žák svého provinění dopustil.¹⁶⁶

Pod prostředkem zaměstnání jsou míněny různé hry, které přispívají k toleranci a spolupráci mezi žáky, dále také učení ve formě práce navíc či účasti na vyučovacím procesu, kdy jsou žáci aktivní a vyučování je zajímavé a pestré.¹⁶⁷ Dozorem je například dozor

¹⁶² BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004. s. 65

¹⁶³ Tamtéž, s. 69-73

¹⁶⁴ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2012. s. 108

¹⁶⁵ BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004. s. 75

¹⁶⁶ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2012. s. 112–116

¹⁶⁷ BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004. s. 83–91

o přestávkách, ráno v šatnách před začátkem vyučování, ale také dozor dohled nad dětmi během školních výletů, exkurzí, besed v kinech a podobně. Účelem dozoru je zabránit možnému ohrožení dítěte a výskytu projevů neetického chování žáků.¹⁶⁸ Posledním z tradičních prostředků jsou odměny, které jsou spolu s tresty dalším z nejvyužívanějších kázeňských prostředků. Smyslem odměn je upevnění pozitivního chování žáků. Odměnami mohou být například sladkosti, pochvaly či zařazení oblíbené aktivity žáků do vyučovací jednotky.¹⁶⁹

Bendl mimo tradiční kázeňské prostředky uvádí i prostředky jako jsou „*tlučení ukazovátkem do tabule nebo lavice, křičení, tleskání, klepání tužkou, telefonát rodičům, vrhání přísných („vražedných“) pohledů, citové vydírání (učitel se rozbřečí nebo říká, že je mu nevolno), apely na morální vlastnosti žáků, opuštění třídy učitelem, který předtím oznámí žákům, že jde na chvíli pryč, aby se mezitím uklidnil.*“¹⁷⁰ Dále také poklesnutí hlasem, pohybování se po třídě, přesazování žáků, oslovení žáka jménem či kladení zaměřených otázek.¹⁷¹ Špatná známka, zejména pětka, je také možným prostředkem k umravnění žáka.¹⁷²

Mertin mimo již zmíněné prostředky uvádí ještě ignoraci nevhodného chování. Tuto strategii je vhodné využít zejména u neetického chování, které není příliš závažné a nenarušuje průběh vyučovacího procesu. Ignorací není myšleno úplné opomíjení žákovy chování. Učitel by se i tak měl na žáka alespoň podívat, mávnout rukou či využít jiného gesta jako náznaku registrace onoho chování. Kromě toho zmiňuje užívání neverbálních signálů (signalizace prstem, rukou a jiné). Dále také využití proxemiky (postavit se k žákovi, dotknout se jeho ruky, zad, ramene apod.), změny tónu hlasu a využití humoru. Situace, kdy dá učitel žákovi možnost usměrnit vlastní chování, je také kázeňským prostředkem. Mimo jiné Mertin výčet kázeňských prostředků doplňuje o připomenutí pravidel chování či dovedení žáka „na kobereček“ k řediteli.¹⁷³

Rozhovor mezi čtyřma očima může být také vhodným prostředkem pro řešení neetického chování žáků. Promluva s žákem je vždy lepší o samotě nežli před celou třídou. Pedagogové tento rozhovor mohou řídit jako partnerský dialog. Občas je však také potřeba vést tento rozhovor ve stylu rodičovské domluvy, kdy žák dostane pořádně „vynadáno“.¹⁷⁴

¹⁶⁸ BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004. s. 103–104

¹⁶⁹ Tamtéž, s. 131–132

¹⁷⁰ Tamtéž, s. 44

¹⁷¹ Tamtéž, s. 162–163

¹⁷² MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. s. 40

¹⁷³ Tamtéž, s. 75–78

¹⁷⁴ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6. vyd. Praha: Portál, 2013. s. 121–122

Metod, technik a strategií pro udržení morálky ve školním prostředí je mnoho. Tento výčet však není konečný. Každý učitel má své triky, jak žáky ukáznit a jak případným problémům předcházet. Jedno by však mělo být pro všechny pedagogy stejné, a to naslouchat žákům a nalézt skutečnou příčinu stojící za neetickými projevy v jejich chování.¹⁷⁵

¹⁷⁵ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6. vyd. Praha: Portál, 2013. s. 116

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Charakteristika výzkumu

5.1 Cíle výzkumu a stanovení hypotéz

Hlavním cílem praktické části mé práce je srovnání míry neetického chování žáků během prezenční a distanční formy vzdělávání. Výzkum se rovněž zabývá porovnáním zařazení prevence neetického chování do vzdělávání a prostředků, které učitelé k udržení morálky ve vyučování během prezenční a distanční formy vzdělávání využívají.

Hlavní cíl byl následně rozdělen do několika dílčích cílů:

1. Analyzovat rozšířenost jednotlivých projevů neetického chování žáků během prezenčního a distančního vzdělávání.
2. Zjistit, u kterého z pohlaví žáků se neetické chování vyskytuje častěji.
3. Zjistit, věnují-li se pedagogové během prezenční a distanční výuky prevenci neetického chování.
4. Zjistit, jaké prostředky učitelé během prezenční a distanční výuky k udržení morálky ve školním prostředí nejčastěji užívají.
5. Zjištěné údaje následně porovnat v souvislosti s prezenčním a distančním vzděláváním.

V teoretické části bylo popsáno několik příkladů neetického chování žáků vyskytujícího se ve školním prostředí spolu s procentuálním vyjádřením podílu škol, na nichž bylo dané chování zaznamenáno. Vzhledem k současnému stavu, kdy si žáci základních a středních škol na jaře roku 2020 a poté opětovně na podzim a v zimě roku 2021 prošli zcela novou formou distančního vzdělávání, byla výuka povětšinou převedena do online prostředí. Je zřejmé, že se již učitelé v online konferenčních místnostech s některými projevy neetického chování, jako je například užívání a distribuce návykových látek či krádežemi, nesetkávají. Nepředpokládám však, že by všichni žáci byli v hodinách ukázněni a jejich neetické chování by bylo zcela vymýceno. I tak se však domnívám, že se žákům během prezenčního vzdělávání naskytá mnohem více prostoru a příležitostí pro neetické chování.

Zároveň bylo v teoretické části zjištěno, že agrese se mnohem častěji vyskytuje u chlapců nežli dívek. Spolu s agresí poté souvisí i další neetické projevy v chování žáků jako je kyberšikana, šikana, užívání vulgarismů a jiné. Z těchto důvodů usuzuji, že se neetické chování stále častěji objevuje u chlapců než dívek.

Současně byla také popsána celá řada prostředků sloužících k udržení morálky ve školním prostředí. Mnohé z nich sice lze využít také během distanční výuky, na druhou stranu však mnoho prostředků během distančního vzdělávání využít nelze (např. proxemika). Předpokládám tak, že během distanční výuky učitelé volí jiné metody a strategie, které jsou pro tuto formu vzdělávání vhodnější. Distanční vzdělávání je však časově daleko omezenější než vzdělávání prezenční a učitelé tak museli provést značnou redukci vzdělávacího obsahu. Domnívám se tak, že jim již nezbývá příliš mnoho času na věnování se etické výchově a prevenci neetického chování obecně.

Na základě výše uvedených předpokladů, teoretické části a cílů praktické části byly stanoveny následující hypotézy:

Hypotéza č. 1: Mezi prezenční a distanční formou vzdělávání existuje statisticky významný rozdíl ve výskytu projevů neetického chování.

H_{01} : Mezi prezenční a distanční formou vzdělávání neexistuje statisticky významný rozdíl v četnosti výskytu projevů neetického chování.

H_{A1} : Mezi prezenční a distanční formou vzdělávání existuje statisticky významný rozdíl v četnosti výskytu projevů neetického chování.

Hypotéza č. 2: Mezi dívkami a chlapci existuje statisticky významný rozdíl v četnosti výskytu neetického chování.

H_{02} : Mezi dívkami a chlapci neexistuje statisticky významný rozdíl v četnosti výskytu neetického chování.

H_{A2} : Mezi dívkami a chlapci existuje statisticky významný rozdíl v četnosti výskytu neetického chování.

Hypotéza č. 3: Mezi prezenční a distanční formou vzdělávání existuje statisticky významný rozdíl v zařazení prevence neetického chování do vzdělávacího procesu.

H₀₃: Mezi prezenční a distanční formou vzdělávání neexistuje statisticky významný rozdíl v zařazení prevence neetického chování do vzdělávacího procesu.

H_{A3}: Mezi prezenční a distanční formou vzdělávání existuje statisticky významný rozdíl v zařazení prevence neetického chování do vzdělávacího procesu.

Hypotéza č. 4: Existuje statisticky významný rozdíl v prostředcích využívaných učiteli k udržení morálky při vyučování během prezenční a distanční formy vzdělávání.

H₀₄: Neexistuje významný rozdíl v prostředcích využívaných učiteli k udržení morálky při vyučování během prezenční a distanční formy vzdělávání.

H_{A4}: Existuje statisticky významný rozdíl v prostředcích využívaných k udržení morálky při vyučování během prezenční a distanční formy vzdělávání.

5.2 Metodika práce

Pro empirickou část mé práce jsem zvolila formu kvantitativního výzkumu. Dotazníkové šetření, jako jedna z jeho metod, probíhalo anonymně v on-line prostředí. Elektronická podoba dotazníkového šetření byla zvolena především kvůli možnosti širšího oslovení respondentů a také vzhledem k nastalé epidemiologické situaci.

Dotazník byl vytvořen pomocí platformy Google Forms. Celkově obsahuje 15 otázek a je rozdělen do čtyř částí. Dotazník obsahuje otázky různého typu: škálové, otevřené, uzavřené a polouzavřené. Většina otázek je povinná, pouze u třech otázek si pedagog může zvolit, jestli je zodpoví či nikoliv.

První část dotazníku neměla souvislost se zkoumanou problematikou. Otázky v této sekci sloužily k identifikování a charakteristice výzkumného vzorku, v tomto případě učitelů druhého stupně základních škol.

Druhá část dotazníku byla zaměřena na projevy neetického chování žáků v souvislosti s prezenční formou vzdělávání. V této sekci měly převahu škálové otázky, kde učitelé na škále od 1 do 5 volí frekvenci výskytu daného projevu chování ve školním prostředí. Mimo jiné je zde obsažena také jedna volná otázka, kde učitelé mohou vypsát další v dotazníku nezmíněné projevy neetického chování, které u svých žáků v době jejich pobytu ve škole zaznamenávají. Součástí je také jedna uzavřená otázka, dotazující se na míru výskytu neetického chování během prezenčního vzdělávání v souvislosti s pohlavím žáků. Stejným způsobem je poté koncipována

také třetí část dotazníku, která se liší pouze ve svém zaměření na distanční vzdělávání. Druhá a třetí část dotazníku se rovněž váže k hypotéze č. 1 a hypotéze č. 2.

Poslední, tedy čtvrtá část dotazníku, je zaměřena na udržování morálky ve školním prostředí. Tato část obsahuje 4 otázky, kdy dvě z nich jsou zaměřeny na prostředky, které učitelé během prezenčního a distančního vzdělávání volí k udržení morálky ve výuce. Další dvě otázky se vztahují k prevenci neetického chování žáků. Data získaná v této části dotazníku budou sloužit k vyhodnocení hypotézy č. 3 a hypotézy č. 4.

Po ukončení sběru dat byla data z cloudového úložiště Google Forms převedena do programu Microsoft Office Excel 2019, kde byla následně zanalyzována a statisticky vyhodnocena. Stanovené výzkumné hypotézy budou vyhodnoceny pomocí statistické metody chí-kvadrát pomocí webové aplikace Milana Kábrta¹⁷⁶ vytvořené v rámci projektu aplikované statistiky na Univerzitě Hradec Králové.

5.3 Průběh výzkumu

5.3.1 Pilotní studie

Před samotným začátkem dotazníkového šetření byla provedená takzvaná pilotáž. Tato pilotní studie sloužila k odhalení případných jazykových chyb, překlepů, nesrozumitelnosti formulovaných otázek, nejasných instrukcí a dalších případných nedostatků. K dotazníku byla během jeho tvorby na konec přidána ještě jedna otázka navíc zaměřená na zhodnocení dotazníku a oznámení případných nejasností. Pilotáž rovněž probíhala on-line, kdy byl dotazník zaslán deseti učitelům na jedné ze základních škol.

Všech deset učitelů dotazník vyplnilo, přičemž byly zjištěny drobné nedostatky v jedné z otázek, kde došlo k drobnému překlepu. Jiné problémy nebyly během pilotního dotazníkového šetření zaznamenány. Pedagogové hodnotili dotazník jako srozumitelný a zajímavý. Drobná chyba byla tedy z dotazníku odstraněna, dotazník byl shledán jako vhodně koncipovaný a byl rozeslán respondentům. Těchto deset odpovědí nebylo do výzkumného šetření započítáváno.

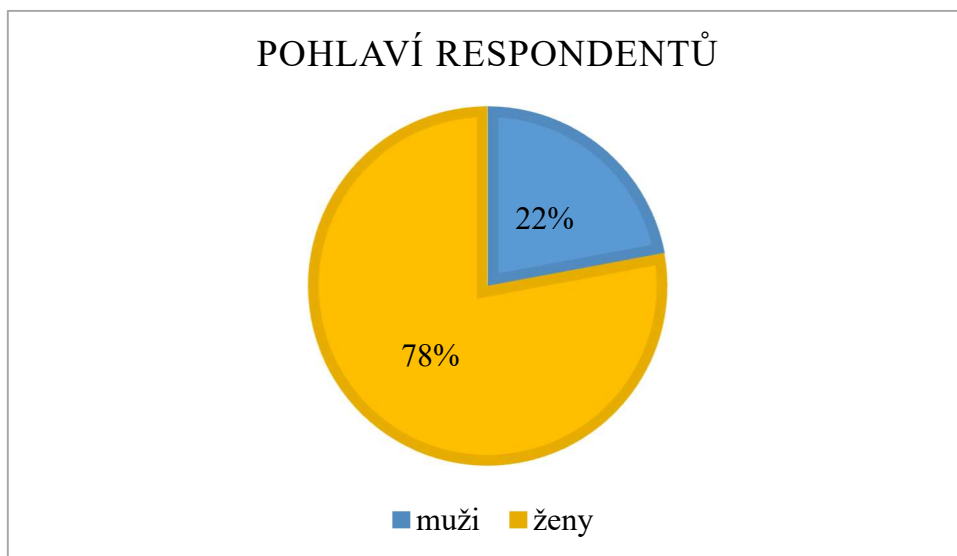
¹⁷⁶ Aplikovaná statistika. *Aplikovaná statistika* [online]. Univerzita v Hradci Králové: Milan Kábrt, 2011 [cit. 2021-5-30]. Dostupné z: <http://www.milankabrt.cz/testNezavislosti/>

5.3.2 Sběr dat

Jak jsem již zmínila, jelikož se celé dotazníkové šetření odehrávalo v on-line prostředí, byli takto rovněž oslovení i respondenti. Pro dostatečné množství respondentů byli učitelé základních škol osloveni nejprve skrze skupiny sdružující pedagogy na sociální síti Facebook. Následně byly také osloveny všechny základní školy s výukou na 2. stupni v Karlovarském, Ústeckém, Zlínském, Moravskoslezském a Olomouckém kraji. Kraje byly oslovovány postupně. Více krajů již nebylo osloveno z důvodu dostatečného množství nasbíraných dat.

5.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkum probíhal mezi pedagogy vyučujícími na 2. stupni základních škol v České republice. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 353 pedagogů. Čtyři z vyplněných dotazníků však musely být z výzkumného vzorku vyřazeny, jelikož byly vyplněny pedagogy vyučujícími na 1. stupni základní školy. Ve výsledku se tak výzkumu zúčastnilo 349 pedagogů. Složení výzkumného souboru bylo ve velké převaze ženského pohlaví, viz graf č. 1.



Graf č. 1: Pohlaví respondentů

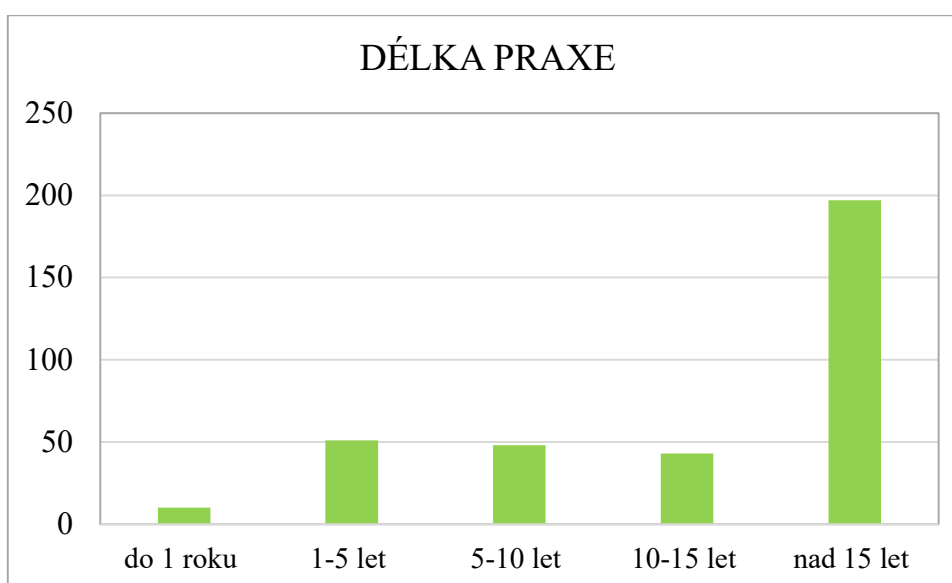
Výzkum probíhal celorepublikově. Do výzkumného vzorku tak nebyli vybráni pouze pedagogové z jednoho určitého kraje, okresu či oblasti. Výzkumu se nakonec účastnili respondenti téměř ze všech krajů České republiky, kromě kraje Libereckého. Ve velké míře převažují respondenti z Moravskoslezského kraje. Výrazné bylo také zastoupení pedagogů z Olomouckého kraje. Oproti ostatním krajům bylo také o něco vyšší zastoupení respondentů

z kraje Karlovarského a Ústeckého. Rozložení zkoumaného vzorku ze zbylých krajů je téměř rovnoměrné. Z těchto krajů se mezi výzkumný vzorek zařadilo pouze několik jedinců, viz tabulka č. 2.

Kraj	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (v %)
Hlavní město Praha	6	1,7
Středočeský	11	3,2
Jihočeský	4	1,1
Plzeňský	2	0,6
Karlovarský	35	10
Ústecký	23	6,6
Královehradecký	3	0,9
Pardubický	1	0,3
Vysočina	1	0,3
Jihomoravský	5	1,4
Olomoucký	92	26,4
Zlínský	2	0,6
Moravskoslezský	164	47

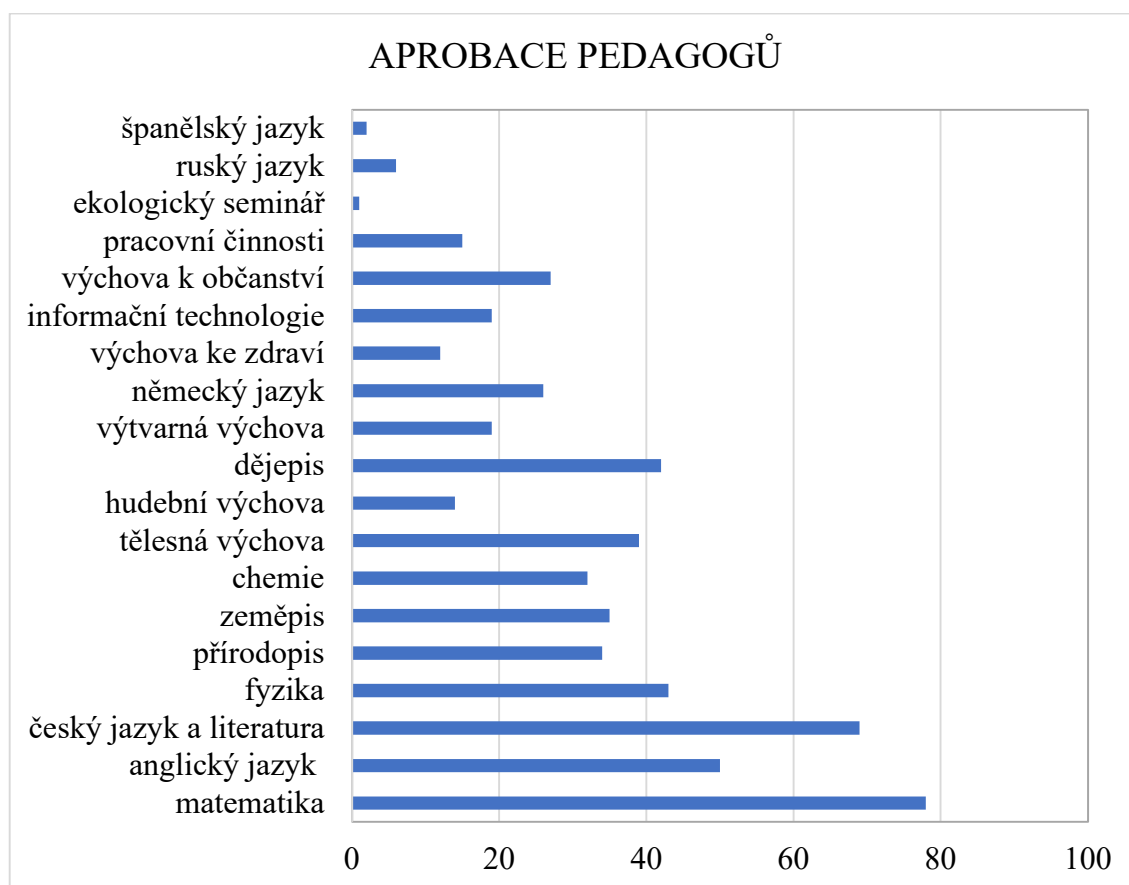
Tabulka č. 2: Zastoupení respondentů podle jednotlivých krajů

Nadpoloviční většinu zkoumaného vzorku tvořili pedagogové s dlouholetou praxí, tj. nad 15 let. Zastoupení však byli také učitelé s praxí kratší. Součástí výzkumného souboru jsou také začínající učitelé s praxí do 1 roku. Bližší rozložení v závislosti na délce praxe učitelů, jež jsou součástí zkoumaného vzorku, vyobrazuje následující graf.



Graf č. 2: Délka praxe

Výzkumný soubor je složen z pedagogů vyučujících různé předměty v rozmanitých kombinacích. Ve výzkumném vzorku byli zastoupeni učitelé všech vyučovacích předmětů na základní škole. Nejčastější aprobací výzkumného souboru byla matematika (n= 78, relativní četnost = 14 %), dále také český jazyk (n= 69, relativní četnost = 12 %) a anglický jazyk (n= 59, relativní četnost = 9 %).



Graf č. 3: Aprobace pedagogů

6 Vyhodnocení dotazníku

Předmětem této kapitoly je analýza jednotlivých oblastí dotazníku, stejně tak jako jeho jednotlivých otázek. Tato kapitola tak bude převážně tvořena grafy a tabulkami vyobrazující výsledky dotazníkového šetření. Jelikož již byla první část dotazníku zaměřující se na identifikaci výzkumného vzorku analyzována v předchozí kapitole věnující se charakteristice výzkumného souboru (viz podkapitola č. 5.4), v této kapitole začneme od analýzy druhé a třetí části dotazníku.

Ve druhé části této kapitoly poté budou vyhodnoceny hypotézy, které byly pro tento výzkum stanoveny.

6.1 Druhá a třetí část dotazníku

Druhá část dotazníku je zaměřena na analýzu četnosti výskytu jednotlivých projevů neetického chování žáků ve školním prostředí během fyzické přítomnosti dětí ve školách, tedy při prezenční formě vzdělávání. Spolu s druhou částí bude současně analyzována také třetí část dotazníku, jež je rovněž zaměřena na výskyt neetického chování žáků tentokrát však během distančního vzdělávání. Zároveň jsou ve druhé a třetí části dotazníku obsaženy otázky dotýkající se problematiky výskytu neetického chování v souvislosti s pohlavím žáků. Úkolem učitelů bylo na škále od 1 do 5 zaškrtnout, jak často daný projev chování u svých žáků zaznamenávají. Podle jednotlivých čísel měli na výběr z těchto možností: 1= vůbec, 2= zřídka, 3= občas, 4= často a 5= velice často. Ve druhé a třetí části se bude vyhodnocovat výskyt těchto neetických projevů v chování žáků: vykřikování a vyrušování průběhu hodiny, šikana a kyberšikana, záškoláctví, nevhodné oslovování a zdravení vyučujícího, podvádění, lhaní, krádež, nevhodné a netolerantní chování žáků vůči spolužákům, vandalismus, užívání a distribuce návykových látek, vulgární vyjadřování a drzost.

Druhá i třetí část dotazníku obsahuje téměř stejné otázky lišící se pouze v dané formě vzdělávání. Související otázky z těchto dvou sekcí tak budou vyhodnocovány současně. Výskyt jednotlivých typů neetického chování ve školním prostředí bude zároveň srovnán v souvislosti s prezenčním a distančním vzděláváním. Pouze tři ze škál u otázky č. 5 ve druhé části dotazníku vztahující se k výskytu krádeže, vandalismu, distribuci a užívání návykových látek budou vyhodnoceny samostatně. Je zřejmé, že během distančního vzdělávání se tyto tři projevy chování ve školním online prostředí vyskytovat nebudou. Jednak spolu žáci nejsou během výuky fyzicky v kontaktu, aby se mohli dopouštět krádeží, jednak se pro ně v on-line prostředí

školních platforem neobjevuje prostor pro kouření cigaret, požívání alkoholu či užívání jiných návykových látek a jejich redistribuci svým spolužákům. Z tohoto důvodu nebyly tyto otázky zařazeny do třetí sekce dotazníku.

Druhá a třetí část dotazníkového šetření se tak zaměřuje na získání dat pro vyhodnocení hypotézy č. 1 a hypotézy č. 2.

Otázka č. 5 a č. 8: *V následující sekci na stupnici od 1 do 5 zaškrtněte, jak často projevy daného chování při prezenčním a distančním vzdělávání u žáku zaznamenáváte.*

Krádež

Možnosti odpovědí	Absolutní četnost odpovědí (n)	Relativní četnost z celkového počtu odpovědí (v %)
vůbec	248	71,1
zřídka	86	24,6
občas	15	4,3
často	0	0
velice často	0	0

Tabulka č. 3: Přehled odpovědí k výskytu krádeží

Kriminální chování, konkrétně tedy krádež, se ve škole u žáků vyskytuje pouze minimálně. Žádný z respondentů na škále neoznačil odpověď „často“ ani „velice často“. Odpověď „občas“ označilo pouze 4,3 % pedagogů. Oproti tomu nadpoloviční většina (71,1 %) respondentů uvedla, že se krádeže ve škole nevyskytují vůbec. Zcela mizivý výskyt krádeží ve školním prostředí je také značný z grafu č. 4 níže.

Jak již bylo naznačeno v úvodu do vyhodnocení druhé a třetí části dotazníku, během distančního vzdělávání se výskyt tohoto neetického chování nepředpokládá, proto také tato otázka není srovnávána s výskytem tohoto jevu během distančního vzdělávání.



Graf č. 4: Výskyt krádeží ve škole

Vandalismus

Možnosti odpovědí	Absolutní četnost odpovědí (n)	Relativní četnost z celkového počtu odpovědí (v %)
vůbec	111	31,8
zřídka	166	47,6
občas	57	16,3
často	12	3,4
velice často	3	0,9

Tabulka č. 4: Přehled odpovědí k výskytu vandalismu

Dotazníkové šetření rovněž sledovalo, jak často učitelé během prezenčního vzdělávání zaznamenávají u svých žáků vandalismus páchaný ve školním prostředí, tedy na školním majetku. Z celkového počtu 349 respondentů 166 zúčastněných učitelů (47,6 %) odpovědělo, že toto neetické chování u svých žáků spatřují pouze zřídka. Poměrně vysoký počet respondentů, konkrétně 111 z nich (31,8 %) odpovědělo, že toto chování u svých žáků nezaznamenávají vůbec. Naopak odpověď „často“ či „velice často“ volila pouze malá část ze zkoumaného vzorku. Aritmetický průměr, kdy $\bar{x} = 1,94$ naznačuje, že se dle učitelů toto chování u žáků vyskytuje opravdu pouze zřídka, což je poměrně pozitivním zjištěním. Četnost odpovědí naznačuje rovněž graf č. 5 níže.



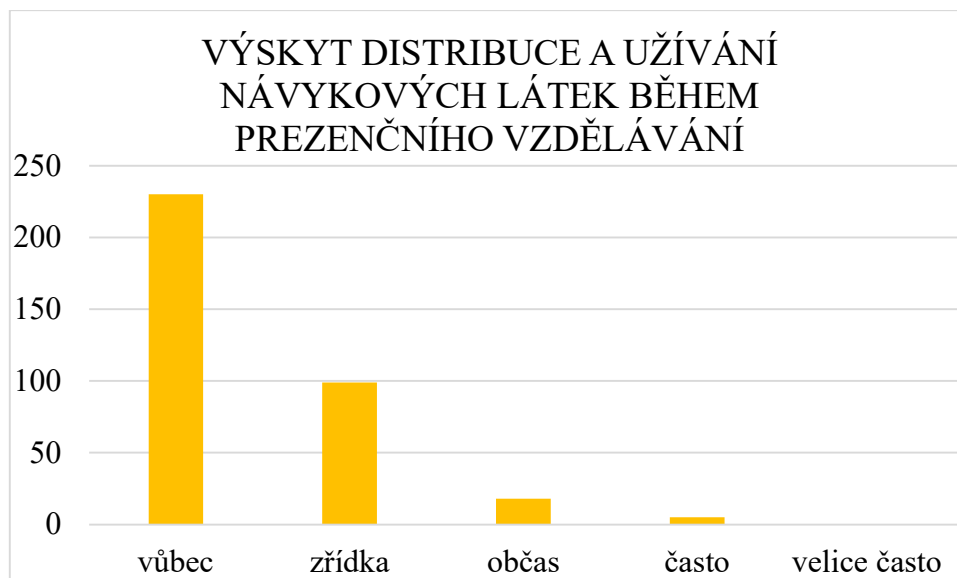
Graf č. 5: Výskyt vandalismu během prezenčního vzdělávání

Užívání a distribuce návykových látek

Možnosti odpovědí	Absolutní četnost odpovědí (n)	Relativní četnost z celkového počtu odpovědí (v %)
vůbec	230	65,9
zřídka	99	28,4
občas	18	5,2
často	5	0,6
velice často	0	0

Tabulka č. 5: Přehled odpovědí k výskytu užívání a distribuce návykových látek

Dalším ze zkoumaných projevů neetického chování žáků je užívání a distribuce návykových látek. To bylo zkoumáno pouze ve vztahu k prezenční formě vzdělávání, jelikož se nedomnívám, že by se toto chování v rámci on-line synchronní výuky nebo asynchronní výuky ve vztahu ke škole u žáků vyskytovalo. Většinou převažuje odpověď „vůbec“ (65,9 % ze všech odpovědí), což vypovídá o tom, že učitelé toto chování ve většině případů u svých žáků ve školním prostředí nezaznamenávají. Žádný z respondentů nevedl odpověď „velice často“. Odpověď „často“ poté zvolilo pouze pět z pedagogů. Minimální výskyt kouření, užívání alkoholu či jiných návykových látek ve škole je tak velice pozitivním zjištěním.



Graf č. 6: Výskyt distribuce a užívání návykových látek během prezenčního vzdělávání

Vykřikování a vyrušování v průběhu hodiny

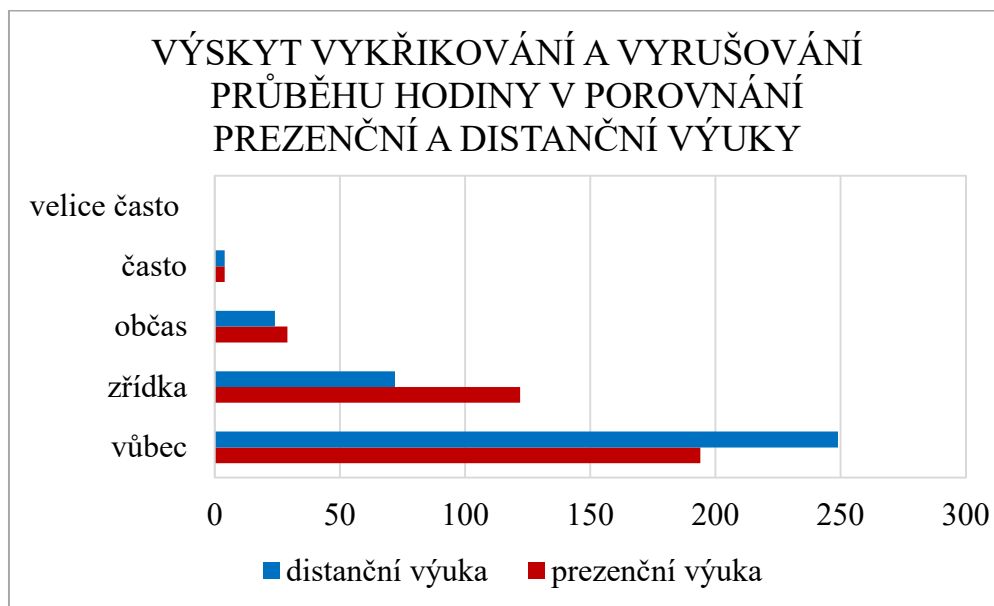
Možnosti odpovědí	PREZENČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ		DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	
	Absolutní četnost odpovědí (n)	Relativní četnost z celkového počtu odpovědí (v %)	Absolutní četnost odpovědí (n)	Relativní četnost z celkového počtu odpovědí (v %)
vůbec	36	10,3	159	45,6
zřídka	142	40,7	134	38,4
občas	121	34,7	36	10,3
často	46	13,2	16	4,6
velice často	4	1,1	4	1,1

Tabulka č. 6: Přehled odpovědí k výskytu vykřikování a vyrušování v průběhu hodiny

Tabulka č. 6 znázorňuje odpovědi k jednotlivým škálám zaměřujících se na výskyt vykřikování a jiných způsobů vyrušování v průběhu hodiny. Tabulka nám ukazuje, že respondenti v souvislosti s prezenční formou vzdělávání nejčastěji volili odpověď „zřídka“. Z čehož vyplývá, že projevy tohoto chování během prezenční formy vzdělávání se objevují pouze zřídka. Mnoho učitelů sice občas tento typ neetického chování u svých žáků zaznamenává, nicméně není to příliš často. Poměrně pozitivním zjištěním je také to, že ještě nižší míra frekvence přítomnosti vykřikování a vyrušování v průběhu hodiny je u učitelů

zaznamenávána během distanční formy vzdělávání. V souvislosti s distanční formou vzdělávání volili učitelé nejčastěji odpověď „vůbec“ (45,6 % ze všech odpovědí). Pokud učitelé tento projev u žáků zaznamenají, tak pouze zřídka.

Ačkoliv výskyt vykřikování není během prezenčního vzdělávání příliš častý, i tak je toto chování v této formě vzdělávání frekventovanější než při vzdělávání distančním, viz graf č. 7.



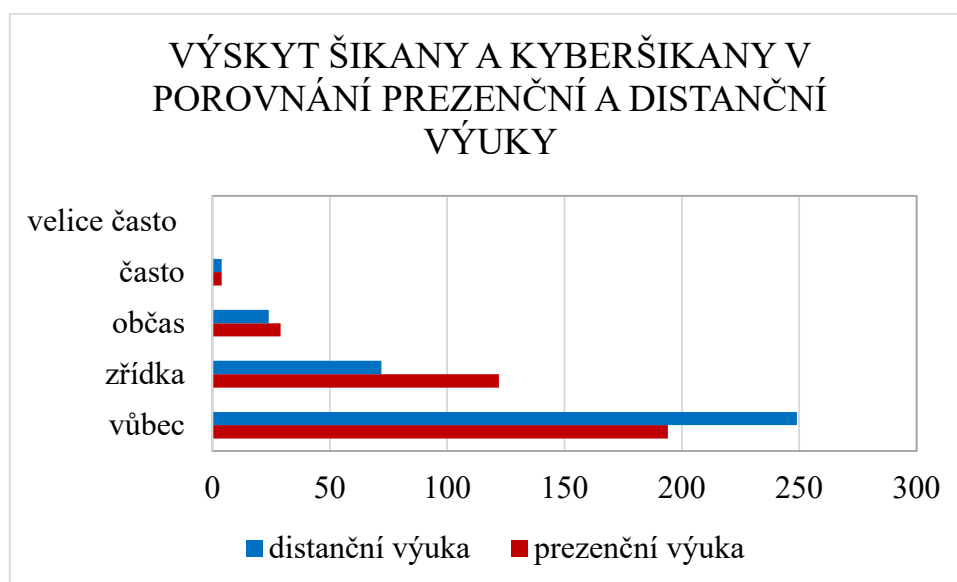
Graf č. 7: Výskyt vykřikování a vyrušování průběhu hodiny v porovnání prezenční a distanční výuky

Šikana a kyberšikana

Možnosti odpovědí	PREZENČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ		DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	
	Absolutní četnost odpovědí (n)	Relativní četnost z celkového počtu odpovědí (v %)	Absolutní četnost odpovědí (n)	Relativní četnost z celkového počtu odpovědí (v %)
vůbec	158	45,3	191	54,7
zřídka	159	45,6	121	34,7
občas	30	8,6	27	7,7
často	2	0,6	6	1,7
velice často	0	0	4	1,2

Tabulka č. 7: Přehled odpovědí k výskytu šikany a kyberšikany

Šikana a kyberšikana jsou velice závažnými jevy. O to více potěšující je fakt, že z dat získaných dotazníkovým šetřením vyplývá její minimální výskyt, a to jak během prezenčního, tak i v době distančního vzdělávání. Po vypočtení aritmetického průměru, dále jen \bar{x} , který má pro výskyt daného projevu chování během prezenční výuky hodnotu 1,64 a pro distanční vzdělávání hodnotou 1,60, značí, že výskyt tohoto chování je u obou forem vzdělávání velice ojedinělý. Během distančního vzdělávání je pouze o 0,04 % frekventovanější. Jedná se tak o zanedbatelnou hodnotu a ve výsledku se šikana a kyberšikana vyskytují během prezenčního a distančního vzdělávání ve stejné míře. Nízkou přítomnost šikany a kyberšikany ve školním prostředí ukazuje také graf č. 8.



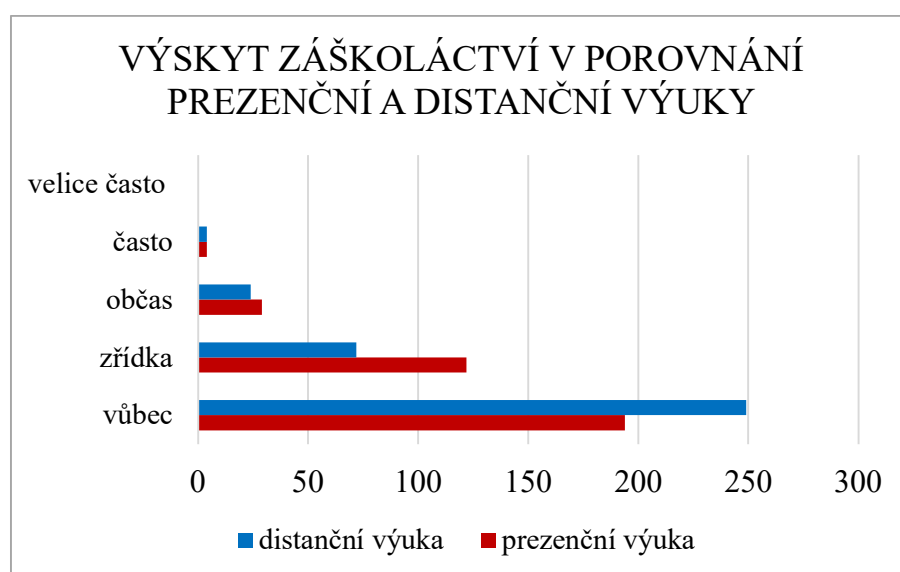
Graf č. 8: Výskyt šikany a kyberšikany v porovnání prezenční a distanční výuky

Záškoláctví

Možnosti odpovědí	PREZENČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ		DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	
	Absolutní četnost odpovědí (n)	Relativní četnost z celkového počtu odpovědí (v %)	Absolutní četnost odpovědí (n)	Relativní četnost z celkového počtu odpovědí (v %)
vůbec	105	30,1	34	9,7
zřídka	171	49	126	36,1
občas	56	16	110	31,5
často	13	3,7	58	16,6
velice často	4	1,1	21	6

Tabulka č. 8: Přehled odpovědí k výskytu záškoláctví

Ze získaných dat, jak také ukazuje tabulka č. 8, vyplývá, že záškoláctví je v průběhu prezenčního vzdělávání zaznamenáváno pouze zřídka nebo jej učitelé u svých žáků nezaznamenávají vůbec. Oproti tomu během distanční formy vzdělávání je již frekvence výskytu tohoto neetického chování vyšší. To zřejmě vypovídá o poměrně vysoké míře nevypracovaných úkolů a neúčasti žáků při online synchronní výuce. Přeci jen je pro rodiče chodících do svého zaměstnání těžké ohlídat, jestli se jejich děti každý den v daný čas připojují na online hodiny. Žáci se poté daleko snáze nechají zlákat vynecháním výuky a dávají přednost například sledování televize, spánku v posteli či jiným aktivitám. Větší míru výskytu záškoláctví během distančního vzdělávání vyobrazuje také graf č. 9.



Graf č. 9: Výskyt záškoláctví v porovnání prezenční a distanční výuky

Nevhodné oslovování a zdravení vyučujícího

Možnosti odpovědí	PREZENČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ		DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	
	Absolutní četnost odpovědí (n)	Relativní četnost z celkového počtu odpovědí (v %)	Absolutní četnost odpovědí (n)	Relativní četnost z celkového počtu odpovědí (v %)
vůbec	194	55,6	247	70,8
zřídka	122	35	73	20,9
občas	29	8,3	25	7,2
často	4	1,1	4	1,1
velice často	0	0	0	0

Tabulka č. 9: Přehled odpovědí k výskytu nevhodného oslovování a zdravení vyučujícího

Ani výskyt nevhodného oslovování a zdravení učitelů žáky není ve školním prostředí příliš častým jevem. Tento výsledek se mi jeví jako poměrně překvapivý, jelikož v dnešní době všude od mládeže slýcháváme pozdravy typu „Dobréj“ a podobné výrazy. Během distančního vzdělávání se tento typ neetického chování u žáků nevyskytuje skoro vůbec. Tomu naznačuje také hodnota aritmetického průměru ($\bar{x} = 1,39$). Nejčetnější odpovědí u škálové otázky zaměřující se na výskyt tohoto neetického chování během prezenčního vzdělávání je „vůbec“. Avšak jak také ukazuje tabulka č. 9 a rovněž graf č. 10 níže, četnost odpovědí „zřídka“ a „občas“ je u prezenčního vzdělávání vyšší než u formy distančního vzdělávání.



Graf č. 10: Výskyt nevhodného oslovování a zdravení učitelů v porovnání prezenční a distanční výuky

Podvádění

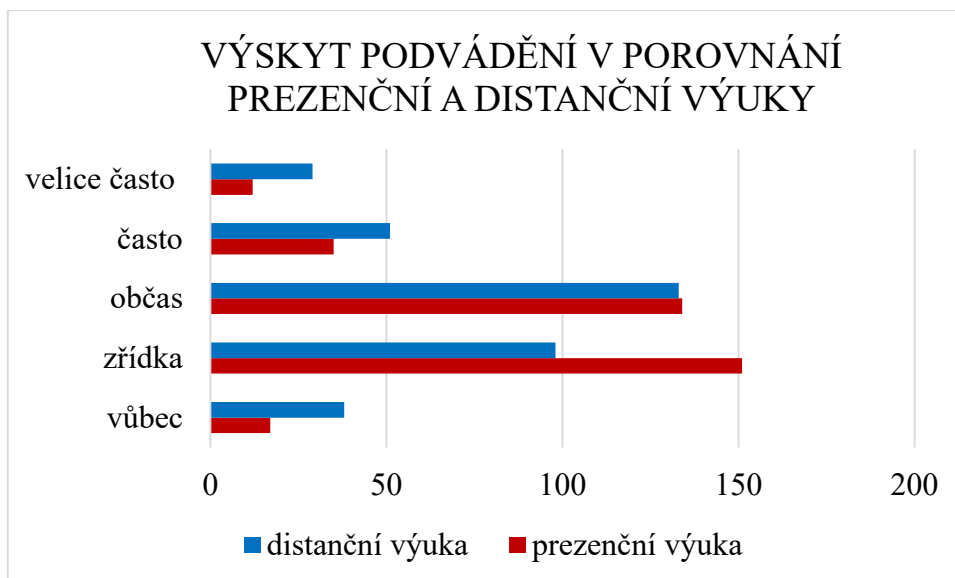
Možnosti odpovědí	PREZENČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ		DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	
	Absolutní četnost odpovědí (n)	Relativní četnost z celkového počtu odpovědí (v %)	Absolutní četnost odpovědí (n)	Relativní četnost z celkového počtu odpovědí (v %)
vůbec	8	2,3	19	5,4
zřídka	157	45	61	17,5
občas	129	37	108	30,9
často	40	11,5	83	23,8
velice často	15	4,3	78	22,3

Tabulka č. 10: Přehled odpovědí k výskytu podvádění

Jak lze vidět z tabulky č. 10, podvádění je jeden z nejčastějších projevů neetického chování, jež učitelé u svých žáků zaznamenávají. Během distanční formy vzdělávání je podvádění učiteli zaznamenáváno ještě častěji než během fyzické přítomnosti žáků ve školách. Kupříkladu odpověď „velice často“ u výskytu toho projevu chování během prezenčního vzdělávání označilo 4,3 % respondentů, při distančním vzdělávání tento poměr respondentů tvoří již 22,3 %.

Tento výsledek je poměrně logický, jelikož při distančním vzdělávání je pedagog značně omezen v možnostech prevence a kontroly podvádění. Během asynchronní výuky mohou žáci požádat o vypracování úkolů rodiče či starší sourozence. Ale i během synchronní online výuky učitel nedokáže zkontrolovat, má-li žák pod stolem připraven sešit k opisování či polepenou obrazovku taháky. Jak již bylo zmíněno v podkapitole č. 3.7, žáci jsou v podvádění velice vynalézaví a technologie jim to jen umožňují. To také dokazuje, že žáci k podvádění čím dál tím více využívají telefony, chytré hodiny nebo internet.

Poměrně častý výskyt podvádění ve školním prostředí v porovnání prezenční a distanční výuky dokazuje také graf č. 11 vyobrazující odpovědi respondentů.



Graf č. 11: Výskyt podvádění v porovnání prezenční a distanční výuky

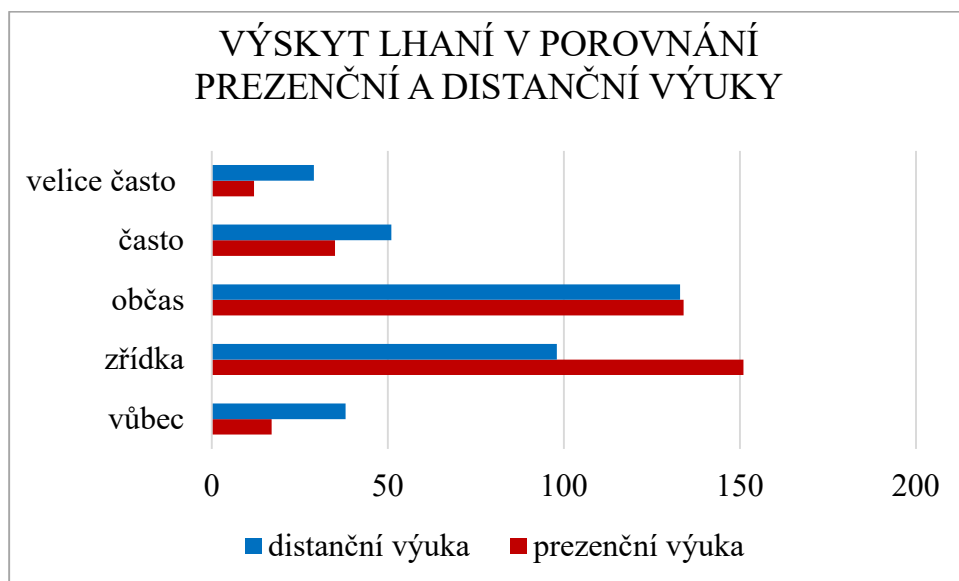
Lhaní

Možnosti odpovědí	PREZENČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ		DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	
	Absolutní četnost odpovědí (n)	Relativní četnost z celkového počtu odpovědí (v %)	Absolutní četnost odpovědí (n)	Relativní četnost z celkového počtu odpovědí (v %)
vůbec	17	4,9	33	9,5
zřídka	151	43,3	100	28,7
občas	134	38,4	135	38,7
často	35	10	51	14,6
velice často	12	3,4	30	8,6

Tabulka č. 11: Přehled odpovědí k výskytu lhaní

Z tabulky č. 11 vyplývá, že 43,3 % pedagogů tvořící výzkumný vzorek uvedlo, že během prezenčního vzdělávání se lhaní u jejich žáků objevuje pouze zřídka, 38,4 % respondentů poté uvádí, že toto chování u žáků občas zaznamenávají. Stejně tak většina učitelů uvádí, že se občas tento projev neetického chování u jejich žáků objevuje rovněž během distanční formy vzdělávání. Četnost výskytu lhaní při distančním vzdělávání je dokonce vyšší. O tom svědčí také fakt, že mnohem více respondentů u škálové otázky č. 8 týkající se lhaní

volilo odpovědi „často“ a „velice často“. Kdežto četnost těchto odpovědí u otázky č. 5 je nižší. Grafické znázornění odpovědí k těmto otázkám znázorňuje graf č. 12.



Graf č. 12: Výskyt lhaní v porovnání prezenční a distanční výuky

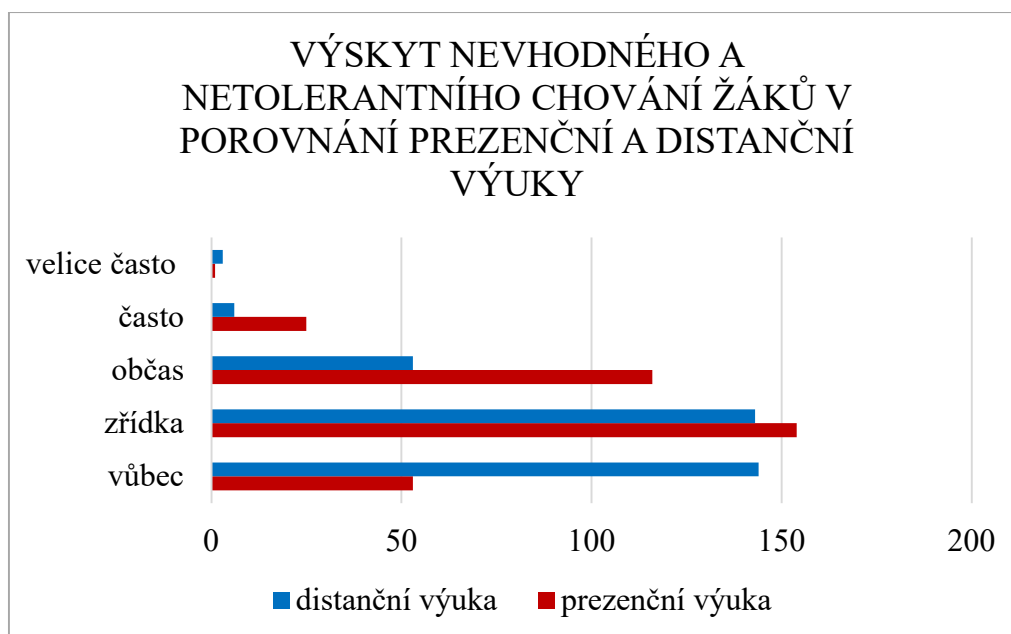
Nevhodné a netolerantní chování žáků vůči spolužákům

Možnosti odpovědí	PREZENČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ		DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	
	Absolutní četnost odpovědí (n)	Relativní četnost z celkového počtu odpovědí (v %)	Absolutní četnost odpovědí (n)	Relativní četnost z celkového počtu odpovědí (v %)
vůbec	53	15,2	143	41
zřídka	154	44,1	143	41
občas	116	33,2	53	15,2
často	25	7,2	6	1,7
velice často	1	0,3	4	1,1

Tabulka č. 12: Přehled odpovědí k výskytu nevhodného a netolerantního chování vůči spolužákům

Tabulka č. 12 nám ukazuje, že téměř polovina respondentů (44,1 %) volila u škálové otázky týkající se výskytu nevhodného a netolerantního chování žáků vůči svým spolužákům při prezenční výuce odpověď „zřídka“, což se také odráží v aritmetickém průměru z absolutní četnosti všech odpovědí ($\bar{x} = 2,2$), který rovněž vypovídá o tom, že průměrnou odpovědí bylo

právě „zřídka“. Výskyt tohoto chování žáků během distanční výuky je daleko nižší. U otázky č. 24 se objevuje daleko více odpovědí „vůbec“ (41 %). Nevhodné a netolerantní chování žáků vůči ostatním spolužákům je tak dle učitelů častější během prezenční formy vzdělávání. Odpovědi k jednotlivým otázkám zaznamenává také graf č. 13.



Graf č. 13: Výskyt nevhodného a netolerantního chování žáků v porovnání prezenční a distanční výuky

Vulgární vyjadřování a drzost

Možnosti odpovědí	PREZENČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ		DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	
	Absolutní četnost odpovědí (n)	Relativní četnost z celkového počtu odpovědí (v %)	Absolutní četnost odpovědí (n)	Relativní četnost z celkového počtu odpovědí (v %)
vůbec	51	14,6	173	49,6
zřídka	154	44,1	121	34,7
občas	105	30,1	39	11,2
často	29	8,3	13	3,7
velice často	10	2,9	3	0,9

Tabulka č. 13: Přehled odpovědí k výskytu vulgárního vyjadřování a drzosti

Posledním zkoumanými projevy neetického chování bylo vulgární vyjadřování a drzost. Ze zjištěných výsledků vyplývá, že během prezenčního vzdělávání se žáci vulgárně vyjadřují a jsou drzí častěji než během distanční formy vzdělávání. U otázky č. 5 vztahující se k výskytu tohoto nežádoucího chování žáků označovali nejčastěji učitelé odpovědi „zřídka“ (44,1 %) a „občas“ (30,1 %). Naproti tomu u otázky č. 8 vztahující se k výskytu tohoto neetického jevu u žáků během distančního vzdělávání byly nejčastějšími odpověďmi „vůbec“ (49,6 %) a „zřídka“ (34,7 %). Poměr výskytu jednotlivých odpovědí u obou forem vzdělávání, jak lze také vidět na grafu č. 14, jasně značí vyšší výskyt tohoto chování během prezenčního vzdělávání.



Graf č. 14: Výskyt vulgárního vyjadřování a drzosti v porovnání prezenční a distanční výuky

Otázka č. 6: *Vyskytuje se u Vašich žáků ve školním prostředí nějaké jiné neetické chování, které ve výše zmíněných příkladech nebylo uvedeno? Pokud ano, uveďte jaké.*

Tato otázka se zaměřuje na zjištění dalších projevů neetického chování, které učitelé u svých žáků během prezenčního vzdělávání zaznamenávají. Pro tuto otázku byl zvolen druh otevřené otázky, která respondentům umožňuje volný typ odpovědi. Otázka byla rovněž dobrovolná. Pokud si tak učitelé nebyli vědomi žádného dalšího chování příčícího se morálce, na tuto otázku neodpovídali.

Odpovědi na tuto otázku se často opakovaly. Respondenti zde také zřejmě nedopatřením uvedli projevy chování jako je drzost a ničení školního majetku spadající pod vandalismus,

kteřé jsou součástí škálových otázek v dotazníku. V tabulce č. 14 jsou uvedeny některé z projevů, jež respondenti uvádějí.

Výčet příkladů dalších projevů neetického chování žáků při prezenčním vzdělávání	
1.	Např. výmluvy typu „na co nám to bude“
2.	Ostrakismus
3.	Nedostatečná hygiena
4.	Zesměšňování autority učitele
5.	Pomluvy
6.	Kapuce na hlavě, kšiltovka, tílka s obřím výstřihem...
7.	Pohodlnost až lenost, neochota udělat něco pro zlepšení svých výsledků
8.	Nezájem o školu
9.	Neslušné chování = nepozdraví, skáčou do řeči dospělým, nedají přednost dospělým, celková neúcta k dospělým....
10.	Napadání pedagogů

Tabulka č. 14: Výčet příkladů dalších projevů neetického chování žáků při prezenčním vzdělávání

Z jednotlivých odpovědí respondentů usuzuji, že v chování žáků se objevuje celá řada neetických projevů. Mimo v dotazníku uvedené příklady je u žáků zaznamenáváno i chování vyplývající z lenosti žáků jako neochota dělat určité aktivity, zlepšovat své výsledky či celkový nezájem o školu. Mimo jiné byl uveden také nevhodný vzhled žáků, kdy žáci mají během hodin na hlavě kapuci či kšiltovku, dívky poté nosí tílka s příliš hlubokým výstřihem. Mezi odpověďmi se také objevuje neetické chování směřující vůči učitelům.

Otázka č. 9: *Vyskytuje se u Vašich žáků během distančního vzdělávání nějaké jiné neetické chování, které ve výše zmíněných příkladech nebylo uvedeno? Pokud ano, uveďte jaké.*

Stejně tak jako otázka č. 6, i otázka č. 9 je zaměřena na výskyt dalších projevů neetického chování u žáků, tentokrát však ve vztahu k distančnímu vzdělávání. Totožná tak

byla také forma této otázky. Příklady odpovědí pedagogů na tuto otázku jsou uvedeny v tabulce č. 16.

Výčet příkladů dalších projevů neetického chování žáků při distančním vzdělávání	
1.	Nevhodné prostředí, oblečení, související činnosti – jedí, komunikují s rodiči, rodiče zasahují do výuky
2.	Nedochvilnost
3.	Jsou připojení na online hodinu s vypnutou kamerou a přitom spí (ti starší) anebo hrají hry (mladší).
4.	Lhostejnost vůči učiteli
5.	Pomluvy
6.	Odcházení z hodin bez omluvy
7.	Falešné profily, matoucí ikonky - např. záměna fotek spolužáků apod.
8.	Výmluvy – nejde mi internet, neslyším vás, nejde mi mikrofon
9.	Neuposlechnutí při žádosti o zapnutí kamery, mikrofonu,...
10.	Žáci odevzdávají nevypracované úkoly, pouze podepsané
11.	Vzájemné vyhazování ze schůzek – především ze začátku distančního vzdělávání
12.	Plagiátorství
13.	Nevhodné chatování v konferenčních místnostech během online výuky
14.	Jeden z žáků mi dokonce místo vypracovaného úkolu zaslal obrázek psa, který se vyměšuje....

Tabulka č. 15: Výčet příkladů dalších projevů neetického chování žáků při distančním vzdělávání

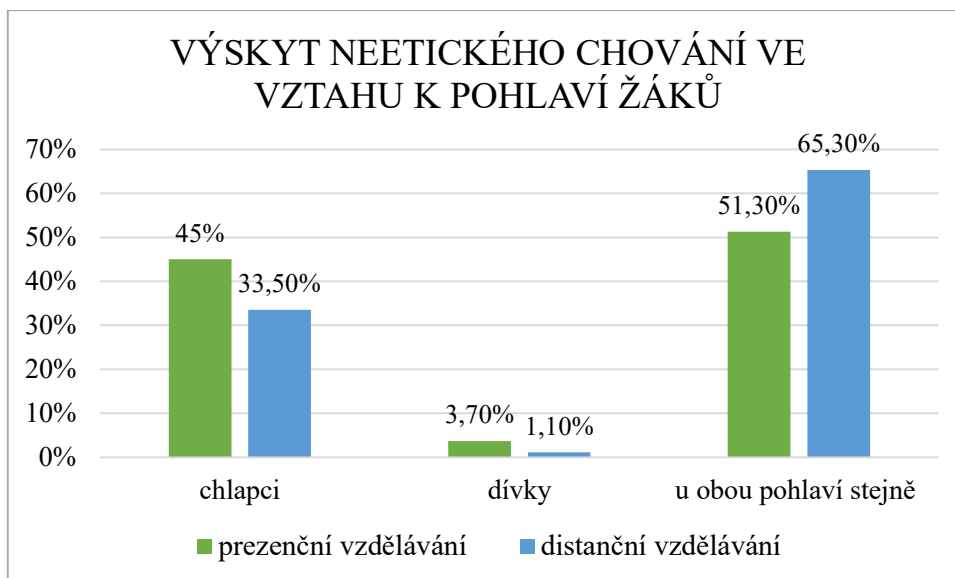
Po analýze jednotlivých odpovědí k otázce č. 9, z nichž je většina uvedena v tabulce č. 16, se domnívám, že během distanční formy vzdělávání se u žáků objevují zcela nové typy neetického chování, kde hlavní roli hrají moderní technologie. Takovým typickým projevem jsou například četné výmluvy na selhání technologií. Dovoluji si tak citovat jednu z odpovědí respondentů, která v tabulce uvedena není: „... ..*pozdní připojení do hodin, nesplnění úkolů,*

neznalost odpovědi = za vším je technika“. Výmluvy na nefunkčnost technologií jsou tak velice časté, a to jak při záminkách týkajících se zapnutí mikrofonu, zodpovězení otázky učitele, pozdního odevzdání úkolů, absence v hodině a dalších. Vymlouvání se u žáků samozřejmě objevuje také během prezenční formy vzdělávání, stejně tak jako například pomlouvání. Učitelé rovněž poukazují na nevhodné prostředí, které žáci pro on-line synchronní výuku volí. Žáci se například vyučovací hodiny účastní z postele, pojídají během hodiny jídlo nebo se věnují jiným činnostem, které k vyučování nepatří.

Mimo jiné je učiteli jako neetické chování vnímáno také neodevzdávání zadané práce včas nebo naopak v horším případě vůbec. Ale také například hrátky žáků se svými přezdívkami, vydávání se za někoho ze spolužáků a podobně. Různé nevhodné projevy v chování žáků, jež jsou pedagogy označovány za neetické, ukazují, že jsou žáci opravdu vynalézaví a kreativní (viz odpověď č. 14 v tabulce č. 15).

Otázka č. 7 a otázka č. 10: *Více projevů neetického chování se v prezenčním a distančním vzdělávání projevuje u:*

Tyto dvě otázky zjišťují, u kterého z pohlaví žáků, se neetické chování vyskytuje častěji. Respondenti mají na výběr ze tří odpovědí: dívek, chlapců a u obou pohlaví stejně. Otázka č. 7 se touto problematikou zabývá ve vztahu k prezenčnímu vzdělávání a otázka č. 10 poté v souvislosti se vzděláváním distančním. Vzhledem ke stejné povaze otázek budou tyto dvě otázky rovněž vyhodnocovány společně a zároveň budou jejich jednotlivé odpovědi graficky porovnány.



Graf č. 15: Výskyt neetického chování ve vztahu k pohlaví žáků

Z grafu č. 15 vyplývá, že neetické chování se nejčastěji vyskytuje u obou pohlaví rovnoměrně, a to jak během prezenční, tak i distanční formy vzdělávání. Ve vztahu k distančnímu vzdělávání je rozdíl v relativní četnosti jednotlivých odpovědí značný. Rovnoměrný výskyt neetického chování zaznamenává 65,3 % respondentů, což je o 31,8 % více než činí relativní četnost u druhé nejpočetnější odpovědi. U prezenční formy vzdělávání již rozdíl v četnosti jednotlivých odpovědí není tak značný, stále však dominuje výskyt neetického chování u obou pohlaví stejně (51,3 % ze všech odpovědí).

Pokud však vynecháme odpověď „u obou pohlaví stejně“ je výskyt neetického chování u chlapců jednoznačně vyšší. Vzhledem k tomu, že se ve výzkumu zaměřuji na rozdíl ve výskytu neetického chování u obou pohlaví žáků obecně, nikoliv pouze na genderovou rozdílnost výskytu jednoho z projevů (např. šikany), je možné, že některé z dílčích projevů neetického chování se i nadále vyskytují častěji u chlapců. Mezi odpověďmi „u chlapců“ a „u děvčat“ jde z grafu vidět poměrně velký procentuální rozdíl.

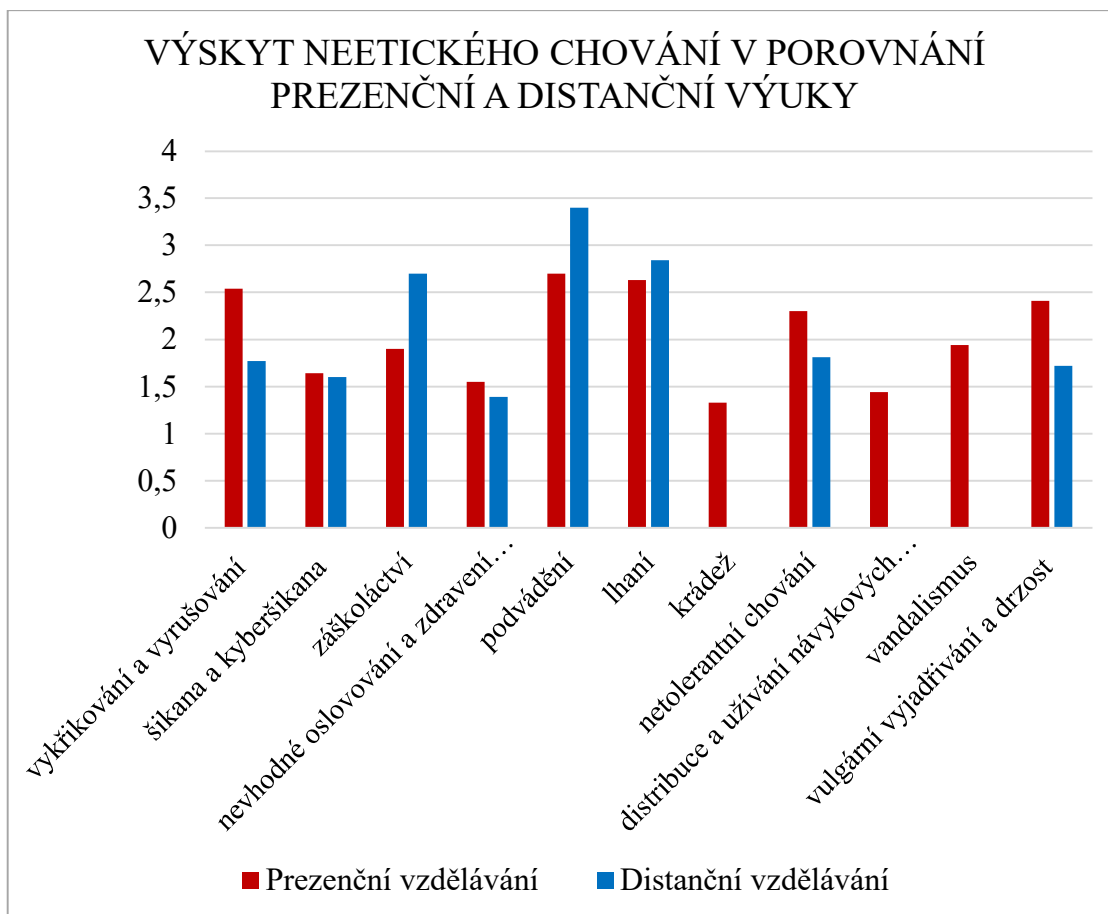
Abychom mohli přehledně dohromady shrnout, které projevy neetického chování se u žáků objevují častěji či méně častěji, byl u každého z nich vypočten aritmetický průměr. Ty jsou zaznamenány v tabulce č. 16.

	PREZENČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ
vykřikování a vyrušování	2,54	1,77
šikana a kyberšikana	1,64	1,6
záškoláctví	1,9	2,7
nevhodné oslovení a zdravení učitele	1,55	1,39
podvádění	2,7	3,4
lhaní	2,63	2,84
krádež	1,33	
netolerantní chování	2,3	1,81
distribuce a užívání návykových látek	1,44	
vandalismus	1,94	
vulgární vyjadřování a drzost	2,41	1,72

Tabulka č. 16: Porovnání výsledků druhé a třetí části dotazníku

V tabulce č. 16 jsou některá políčka prázdná, jelikož výskyt daných projevů neetického chování nebyl ve vztahu k distanční výuce zjišťován. Jak jsem již zmínila, jejich výskyt tohoto jednání není v distanční formě vzdělávání předpokládán.

Porovnání výskytu všech zkoumaných projevů neetického chování v porovnání distanční a prezenční výuky vyobrazuje také graf č. 16 na další straně.



Graf č. 16: Výskyt neetického chování v porovnání prezenční a distanční výuky

Ze souhrnu zjištěných dat v okruzích dva a tři v dotazníku vyplývá, že nejčastějším projevem neetického chování vyskytujícím se jak během prezenčního, tak i distančního vzdělávání je podvádění. Výskyt podvádění je poté během distanční výuky vyšší než během výuky prezenční. Naproti tomu nejméně častým neetickým chováním objevujícím se ve školním prostředí je při prezenční formě vzdělávání krádež a při distanční formě vzdělávání nevhodné oslovování a zdravení učitele.

Ačkoliv některé z projevů není možné ve vztahu ke škole během distančního vzdělávání zaznamenat (vandalismus, distribuce a užívání návykových látek nebo krádeže), objevují se nové formy neetického chování jako je vypínání se z hodin, vyloučení se na selhání moderních technologií a podobně. Celkově je možné z grafu vyčíst, že jednotlivé porovnávané projevy neetického chování se celkově častěji objevují během prezenční formy vzdělávání.

6.2 Čtvrtá část dotazníku

Úkolem čtvrté části dotazníku je zajistit potřebná data k vyhodnocení hypotézy č. 3 a hypotézy č. 4. Ve čtvrté části dotazníku jsou obsaženy celkem čtyři otázky. Dvě z otázek se zaměřují na prevenci neetického chování během distančního vzdělávání. Další dvě z otázek poté zjišťují prostředky, jež učitelé volí k udržení morálky ve výuce během prezenční a distanční formy vzdělávání.

Otázky č. 11, 12 a 13 budou vyhodnocovány samostatně. Naproti tomu otázky č. 14 a 15 budou vyhodnocovány jak samostatně, tak i porovnávány dohromady.

Otázka č. 11: *Věnujete se během prezenční formy vzdělávání prevenci neetického chování žáků?*

V otázce č. 11 se zaměřuji na zjištění faktu, zdali se opravdu během prezenčního vzdělávání učitelé věnují prevenci neetického chování, jak by správně měli. Na jednoduchou otázku, tak respondenti odpovídají pouze „ano“ nebo „ne“. Výsledné odpovědi jsou poté zaznamenány v grafu č. 17.



Graf č. 17: Prevence neetického chování během prezenční formy vzdělávání

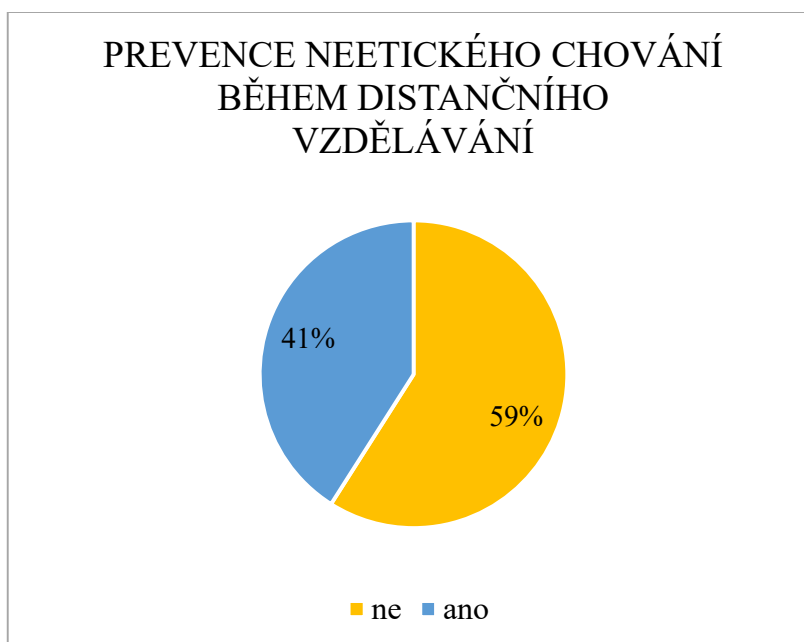
Výsledek vyplývající z odpovědí k této otázce je jednoznačný. Téměř všichni učitelé (97 %), kteří byli součástí výzkumného vzorku tohoto výzkumu zvolili odpověď „ano“. Prevenci neetického chování se tak během prezenční formy vzdělávání pedagogové běžně

věnují, a to ať již formou etické výchovy, která byla zmíněna v teoretické části (viz podkapitola č. 4.1), nebo jinými školou zvolenými způsoby.

Otázka č. 12: *Zbývá vám během distančního vzdělávání prostor na prevenci neetického chování žáků?*

Otázka č. 12 navazuje na otázku 11. Tato otázka je formulovaná tak, aby zjistila, na kolik se učitelé prevenci neetického chování naopak věnují během distančního vzdělávání.

Stejně jako předchozí otázka v dotazníku je povinnou uzavřenou dichotomickou otázkou, kde respondenti volí pouze mezi odpověďmi „ano“ nebo „ne“.



Graf č. 18: Prevence neetického chování během distančního vzdělávání

U otázky č. 12 převažovala odpověď „ne“ (n= 206). Pouze 143 respondentů uvedlo, že se řešení neetického chování věnují také během distanční výuky. Učitelům tak povětšinou během distanční formy vzdělávání na prevenci neetického chování nezbyvá čas. Do budoucna by se tak jednotlivé orgány měly více věnovat možnostem zapojení prevence neetického chování i do distančního vzdělávání.

Otázka č. 13: *Pokud jste u předchozích dvou otázek zaškrtnuli políčko „ANO“, napište, jaké způsoby prevence neetického chování během v distančním vzdělávání volíte.*

Otázka č. 13 navazuje na předchozí dvě otázky. Jedná se o nepovinnou otázku, na kterou odpovídali pouze respondenti, kteří u předchozí otázky zvolili možnost „ANO“, tedy ti, jež se věnují prevenci neetického chování. Otázka zjišťuje různé způsoby, kterými učitelé prevenci neetického chování zařazují.

Po zanalyzování jednotlivých odpovědí byla zjištěna řada metod a strategií, jež učitelé k prevenci neetického chování využívají. Nejčastěji byla uváděna forma třídnických hodin, kde učitelé dbali na společnou komunikaci s žáky, posilování třídních vazeb a vztahů v kolektivu, praktikování různých kolektivních her a další různé prostředky. Zmíněna byla také řada metod etické výchovy a její zařazení do výuky v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Mezi nejčtenější metody poté patřil rozhovor a diskuze nad různými problémy, postoji a hodnotami. Dále byly zmíněny také projekty, besedy s odborníky, anonymní dotazníky, zájem o žáky, dobrá atmosféra a mnoho dalšího. Výčet některých odpovědí je uveden v tabulce č. 17 na další straně.

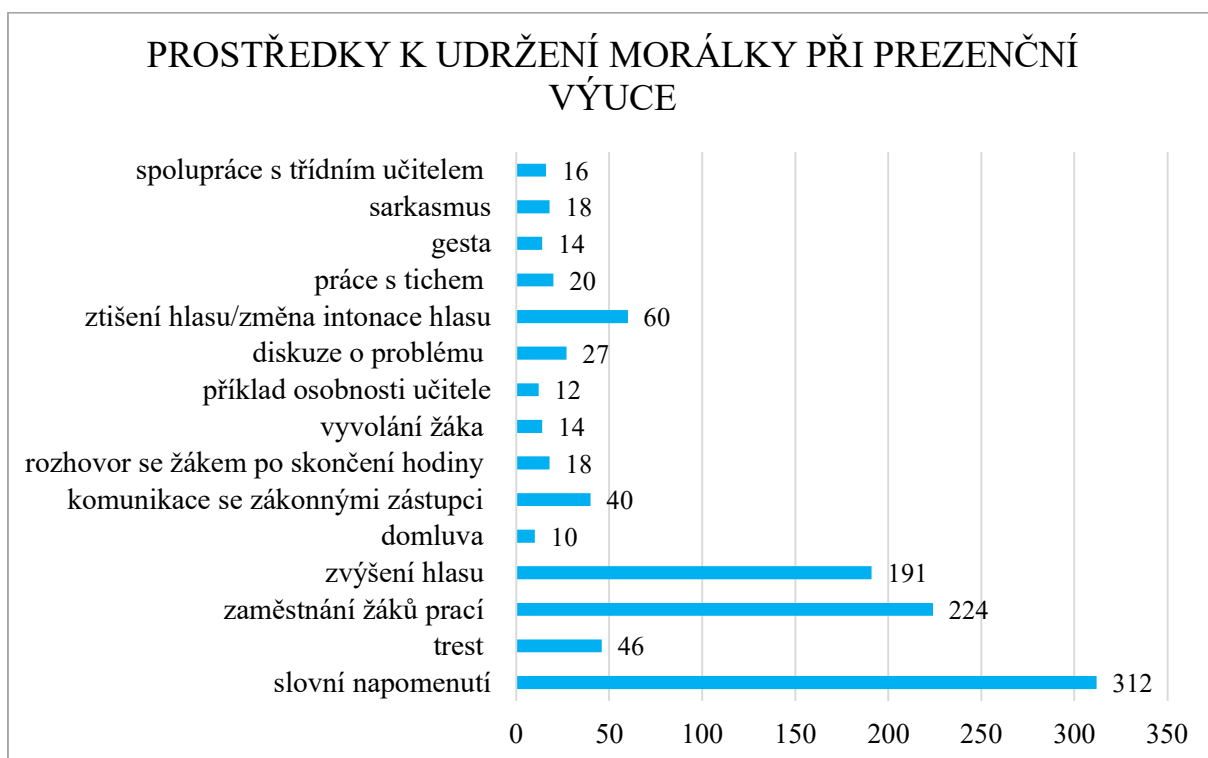
Výčet příkladů metod a strategií, které učitelé využívají k prevenci neetického chování	
1.	Během třídnických hodin – snaha o promlouvání o problému, motivace k výkonům, zájem o jejich koníčky, problémy atd.
2.	třídnické hodiny, anonymní dotazníky
3.	Online setkávání s dětmi neoficiální formou. Dobrovolné hry a aktivity k tématu sociálních vztahů a klimatu ve skupině.
4.	aktivity k posílení vazeb v kolektivu třídy
5.	společnou diskuzí nad různými problémy
6.	Žáci mají za úkol zhlédnout film s tematikou některého z rizikových chování, následná diskuze nad tématem v online hodině
7.	Pravidelné třídnické hodiny zaměřené na prevenci neetického chování (rozvoj empatie žáků, sebepoznání, respekt k druhým, umění naslouchat atd.)
8.	třídnické hodiny spojené s komunikací se třídou; nabízejí se témata v literatuře, slohu – která využíváme i k debatám o hodnotách
9.	Otevíráme důležité otázky v rámci kritického myšlení.
10.	projekty, besedy, diskuze v rámci výchov
11.	hry, využívání různých aplikací
12.	s žáky mluvit, mluvit, mluvit – rozebírat konkrétní případy, ptát se – vše je o komunikaci
13.	Objednání online preventivního program, výuka Ov, Ev a výchovy ke zdraví, různá cvičení v rámci Čj, kdy žáci diskutují o svých názorech

Tabulka č. 17: Výčet příkladů metod a strategií, které učitelé využívají k prevenci neetického chování

Otázka č. 14: *Jaké prostředky pro udržení morálky ve vyučování během prezenční výuky volíte nejčastěji? Můžete vybrat i vícero z uvedených možností.*

Poslední dvojice otázek se zaměřuje na prostředky učiteli užívané k udržení morálky ve školním prostředí. Tyto dvě otázky se zaměřují na vyhodnocení hypotézy č. 4. Jedná se o polouzavřené otázky, kde pedagogové mohou zvolit více z uvedených možností (slovní napomenutí, trest, zaměstnání žáků prací, aby na vyrušování neměli čas a zvýšení hlasu). Zároveň však učitelé mohli v rámci odpovědi „jiné“ vypsát i další z užívaných metod

a strategií. Otázka č. 15 se poté konkrétně zaměřuje na prostředky užívané během prezenční výuky.



Graf č. 19: Prostředky k udržení morálky při prezenční výuce

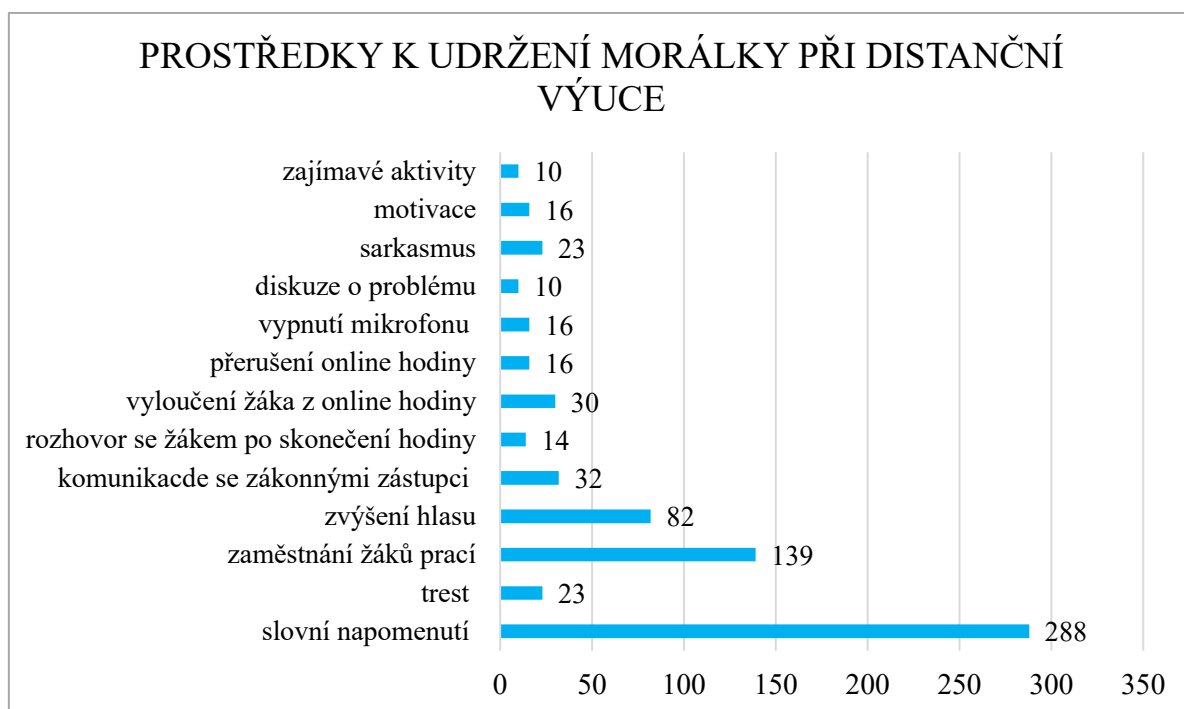
Graf č. 19 zobrazuje pedagogy nejčastěji využívané prostředky pro udržení morálky ve výuce během prezenční formy vzdělávání. Jednotlivé číselné hodnoty poté představují absolutní četnost dílčích odpovědí. Nejčastější odpovědí je slovní napomenutí, velice často je pedagogy využíváno také zaměstnání žáků prací, tak aby na případné vyrušování neměli čas či zvýšení hlasu. Hojně se také objevuje metoda ztišení hlasu či změny intonace.

Výčet využívaných metod a strategií však není konečný. Učitelé uváděli i celou řadu dalších využívaných prostředků jako je odměňování žádaného chování žáků, dobře zvolená stavba hodiny, střídání aktivit, vkládání vtipných úkolů a otázek, zvolení krátké a oddechové aktivity na uvolnění, motivace, či pohled. Zmíněna byla také strategie, kdy učitel vyrušujícímu žákovi dá prostor pro to, aby se vyjádřil a vysvětlil své chování a mnoho dalšího. Učitelé tak k udržení morálky ve vyučování volí nejen prostředky kázeňské, ale také metody etické výchovy.

Otázka č. 15: *Jaké prostředky pro udržení morálky ve vyučování během distanční výuky volíte nejčastěji? Můžete vybrat i vícero z uvedených možností.*

Stejně jako předcházející otázka dotazníku, i tato otázka se zaobírá zjištěním prostředků využívaných učiteli k udržení morálky ve výuce během distančního vzdělávání, tedy on-line synchronní výuce.

V následujícím grafu jsou uvedeny nejčtenější prostředky, jež pedagogové k výše zmíněnému účelu využívají.



Rovněž i během distanční výuky je slovní napomenutí ($n = 288$) učiteli nejčastěji využívaným prostředkem. Výrazné je také využívání prostředku, kdy učitel zaměstnává žáky prací (úkoly navíc, dobře naplánovanými zajímavými aktivitami apod.), aby neměli příliš mnoho času na vyrušování. Učitelé však hojně využívají i tyto prostředky: zvýšení hlasu, komunikace se zákonnými zástupci či vyloučení žáka z on-line vyučovací hodiny.

Mimo jiné byly v rámci této polouzavřené otázky uvedeny následující prostředky: upozornění na nevhodnost chování v chatu, oslovení žáka či domluva. Dále byly zmíněny metody rozebrání konkrétního příkladu nevhodného chování před třídou, vysvětlení konkrétního problému, upozornění či nevšímání si neeticky chovajícího se žáka.

Je zřejmé, že většina využívaných prostředků je stejná jak při prezenčním, tak distančním vzdělávání. Některé z metod a strategií užívané během prezenčního vzdělávání jsou modifikovány do on-line prostředí. Jednou z nich je například práce s tichem, kdy v distanční

výuce může být tato metoda interpretována jako ztlumení mikrofonu učitele či žáka. Další z takových metod je například vykázaní žáka ven z hodiny. V on-line prostředí má učitel možnost žákovi doporučit hodinu dobrovolně opustit a navrátit se, až bude chtít pracovat, osobně jej z hodiny vykázat a zablokovat mu přístup na danou vyučovací hodinu, aby se již do probíhajícího vyučování nemohl vrátit a v nevhodném chování pokračovat. Mnoho metod a strategií však ani nemusí být modifikováno na on-line prostředí. Metodami, jež lze v naprosto stejné podobě využívat v obou formách vzdělávání jsou například domluva, rozmluva s žákem po hodině, napomenutí, zvýšení hlasu, diskuze o vzniklých problémech, úzká spolupráce s rodiči a jiné.

	Prezenční výuka	Distanční výuka
slovní napomenutí	312	288
trest	46	23
zaměstnání žáků prací	224	139
zvýšení hlasu	191	82
domluva	10	3
komunikace se zákonnými zástupci	40	32
rozhovor se žákem po skončení hodiny	18	14
vyvolání žáka	14	1
příklad osobnosti učitele	12	0
diskuze o problému	27	10
ztišení hlasu/změna intonace hlasu	60	20
práce s tichem / ztišení mikrofonu	20	16
gesta	14	0
sarkasmus	18	23
spolupráce s třídním učitelem	16	4
zajímavé aktivity	3	10
motivace	3	16
vykázaní žáka z hodiny	8	30
přerušování hodiny	0	16

Tabulka č. 18: Srovnání prostředků k udržení morálky během vyučování

V tabulce č. 18 je uvedeno srovnání absolutních četností nejčastěji se objevujících odpovědí k otázkám č. 14 a 15. Jak lze vidět, absolutní četnosti ve výše zmíněných odpovědích se liší. Jak jsem již zmínila výše, výčet prostředků uvedený v tabulce č. 18 není konečný. Ze zjištěných dat tak usuzuji, že učitelé disponují celou řadou osvědčených prostředků, kterými

udržují morálku během vyučování. Některé ze strategií mají preventivní charakter (např. volba zajímavých aktivit, volba oddechových cvičení, vkládání humorných prvků apod.), některé z nich se již přímo zabývají řešením porušování školních morálních zásad (rozhovor se žákem po vyučování, domluva, napomenutí, ztišení hlasu, vyloučení žáka z on-line hodiny apod.). Každý učitel má zkrátka své vlastní strategie a metody pro udržení morálky během vyučování.

6.3 Vyhodnocení hypotéz

Pro statistické vyhodnocení hypotéz byla využita metoda chí-kvadrát.

Ověřování hypotézy č. 1

H1: Mezi prezenční a distanční formou vzdělávání existuje statisticky významný rozdíl v četnosti výskytu projevů neetického chování.

První hypotéza představuje porovnání rozdílu v četnosti výskytu neetického chování během prezenčního a distančního vzdělávání. Data pro vyhodnocení hypotézy č. 1 byla získána v otázkách č. 5 a 8.

Z věcné hypotézy byla formulována následující nulová a alternativní hypotéza:

H_{01} : Mezi prezenční a distanční formou vzdělávání neexistuje statisticky významný rozdíl v četnosti výskytu projevů neetického chování.

H_{A1} : Mezi prezenční a distanční formou vzdělávání existuje statisticky významný rozdíl v četnosti výskytu projevů neetického chování.

	prezenční vzdělávání	distanční vzdělávání	Σ
vůbec	622	999	1621
zřídka	1210	879	2089
občas	720	533	1253
často	194	237	431
velice často	46	144	190
Σ	2792	2792	5584

Tabulka č. 19: Data pro výpočet chí-kvadrátu pro hypotézu č. 1

Statistické vyhodnocení výsledků:

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Testové kritérium G bylo po dosazení do vzorce
hodnotu 222,872.

vypočteno na

Kritická hodnota: $\chi(1-\alpha)$; df = 9,488

Hladina významnosti: 0,05

Po statistických výpočtech při hladině významnosti 0,05 a kritické hodnotě 9,488 byla nulová hypotéza H_{01} zamítnuta a alternativní hypotéza H_{A1} přijata. Z výsledků tak vyplývá, že v jedné z forem vzdělávání se vyskytuje neetické chování více než v té druhé. Z přijaté hypotézy H_1 nám sice přímo nevyplývá, během které z forem vzdělávání se neetické chování dle učitelů vyskytuje častěji, avšak pokus se podíváme zpět na analýzu druhé a třetí sekce dotazníkového šetření je již výsledek z grafu č. 16 patrný. Z grafu jasně vyplývá, že ačkoliv některé z projevů neetického chování jsou častěji zaznamenávány během distančního vzdělávání, během prezenčního vzdělávání je neetické chování frekventovanější. Domnívám se tedy, že neetické chování žáků se častěji vyskytuje během prezenční formy vzdělávání.

Ověření hypotézy č. 2

H2: Mezi dívkami a chlapci existuje statisticky významný rozdíl v četnosti výskytu neetického chování.

Hypotéza č. 2 je zaměřena na zjištění existence rozdílu ve výskytu neetického chování mezi dívkami a chlapci. Hypotéza bude vyhodnocována z dat získaných otázkami č. 6 a č. 9 ve druhé a třetí části dotazníku, kdy odpovědi na jednotlivé otázky byly sečteny a doplněny do kontingenční tabulky.

	dívky	chlapci	Σ
dívky/chlapci	17	274	291
u obou pohlaví stejně	407	407	814
Σ	424	681	1105

Tabulka č. 20: Data pro vypočtení chí-kvadrátu k hypotéze č. 2

Z věcné hypotézy tak byla formulována následující nulová a alternativní hypotéza:

H_{02} : Mezi dívkami a chlapci neexistuje statisticky významný rozdíl v četnosti výskytu neetického chování.

H_{A2} : Mezi dívkami a chlapci existuje statisticky významný rozdíl v četnosti výskytu neetického chování.

Statistické vyhodnocení výsledků:

Testové kritérium: $G = 176,762$

Kritická hodnota: $\chi(1-\alpha)$; $df = 3,841$

Hladina významnosti: 0,05

Na základě výpočtu chí-kvadrát byla potvrzena hypotéza č. 2. Mezi dívkami a chlapci tak existuje statisticky významný rozdíl ve výskytu neetického chování. Můžeme tedy konstatovat, že ačkoliv se povětšinou některé z projevů neetického chování vyskytují u obou z pohlaví žáků ve stejné míře, jak také napovídá graf č. 15, některé projevy jsou stále častější

u chlapců. To také potvrzuje tvrzení, na které jsme v teoretické části narazili. Přestože bylo ve výzkumu z roku 2015 zjištěno, že genderový rozdíl kouřících žáků je čím dál tím více nepatrný, výsledek výzkumného šetření se spíše přibližuje mínění, že u některých projevů neetického chování stále existuje rozdíl v četnosti jejich výskytu mezi chlapci a dívkami. To také dokládá zjištění, že například agrese se daleko častěji vyskytuje u chlapců než dívek. Agrese je poté spojena s mnoha dalšími neetickými projevy chování ve školním prostředí jako je vandalismus, užívání vulgarismů, šikana, kyberšikana a další.

Ověření hypotézy č. 3

H3: Mezi prezenční a distanční formou vzdělávání existuje statisticky významný rozdíl v zařazení prevence neetického chování do vzdělávacího procesu.

Třetí ze stanovených hypotéz je zaměřena na zjištění, věnují-li se učitelé prevenci neetického chování jak během distančního, tak prezenčního vzdělávání. Data pro vyhodnocení této hypotézy byla seskupena pomocí odpovědí na otázku č. 11 a 12.

Z věcné hypotézy poté byla formulována následující nulová a alternativní hypotéza:

H_{03} : Mezi prezenční a distanční formou vzdělávání neexistuje statisticky významný rozdíl v zařazení prevence neetického chování do vzdělávacího procesu.

H_{A3} : Mezi prezenční a distanční formou vzdělávání existuje statisticky významný rozdíl v zařazení prevence neetického chování do vzdělávacího procesu.

	prezenční vzdělávání	distanční vzdělávání	Σ
ANO	337	143	480
NE	12	206	218
Σ	349	349	698

Tabulka č. 21: Data k výpočtu chí-kvadrátu pro hypotézu č. 3

Statistické vyhodnocení výsledků:

Testové kritérium: $G = 251,051$

Kritická hodnota: Kritická hodnota: $\chi(1-\alpha)$; $df = 3,841$

Hladina významnosti: 0,05

Stejně tak jako u předchozích dvou hypotéz, i v tomto případě byla nulová hypotéza H_{03} zamítnuta a alternativní hypotéza H_{A3} přijata. Mezi prezenční a distanční formou vzdělávání tedy existuje statisticky významný rozdíl v zařazení prevence neetického chování do vzdělávání. Na základě potvrzené hypotézy a analýzách výsledků k otázkám č. 11 a 12 usuzují, že prevenci neetického chování se pedagogové během prezenčního vzdělávání věnují například formou mravní výchovy a jejích specifických metod (viz podkapitola č. 4.1), avšak během distanční formy vzdělávání jim na to nezbyvá příliš mnoho času. Jedním z možných důvodů je právě omezený čas, kterého je během distanční formy vzdělávání ještě méně (viz podkapitola č. 2.4).

Ověření hypotézy č. 4

H4: Existuje statisticky významný rozdíl v prostředcích využívaných učiteli k udržení morálky při vyučování během prezenční a distanční formy vzdělávání.

Hypotéza č. 4 se poté zabývá zjištěním, existuje-li rozdíl mezi prostředky využívaných učiteli k udržení morálky ve vyučování během prezenční a distanční formy vzdělávání. Tato hypotéza bude vyhodnocena na základě dat získaných z otázek č. 14 a č. 15. Pro vyhodnocení hypotézy pomocí statistické metody chí-kvadrát byly využity data z deseti nejčtetnějších odpovědí, které byly srovnány v tabulce č. 19.

Z věcné hypotézy byla formulovaná následující nulová a alternativní hypotéza:

H_{04} : Neexistuje statisticky významný rozdíl v prostředcích využívaných učiteli k udržení morálky při vyučování během prezenční a distanční formy vzdělávání.

H_{A4} : Existuje statisticky významný rozdíl v prostředcích využívaných učiteli k udržení morálky při vyučování během prezenční a distanční formy vzdělávání.

	prezenční vzdělávání	distanční vzdělávání	Σ
slovní napomenutí	312	288	600
zaměstnání žáků prací	224	139	363
zvýšení hlasu	191	82	273
ztišení hlasu / změna intonace hlasu	60	20	80
trest	46	23	69
komunikace se zákonnými zástupci	40	32	72
vykázání žáka z hodiny	8	30	38
diskuze o problému	27	10	37
sarkasmus	18	23	41
práce s tichem / ztišení mikrofonu	20	16	36
Σ	946	663	1609

Tabulka č. 22: Data k vypočtení chí-kvadrátu pro hypotézu č. 4

Statistické vyhodnocení výsledků:

Testové kritérium: $G = 66,832$

Kritická hodnota: Kritická hodnota: $\chi(1-\alpha)$; $df = 16,919$

Hladina významnosti: 0,05

Po ověření hypotézy při hladině významnosti 0,05 byla hypotéza č. 4 přijata. Nulová hypotéza H_{04} byla místo toho odmítnuta. Ze statistického vyhodnocení tedy vyplývá, že mezi prostředky, jež učitelé využívají k udržení morálky během vyučování, existuje statisticky významný rozdíl. Z toho lze usuzovat, že některé prostředky jsou sice učiteli užívány v prezenčním i distančním vzdělávání, avšak liší se ve své četnosti. To dokládá také tabulka č. 18 v předchozí podkapitole, která nám ukazuje jasný rozdíl mezi prostředky využívanými v obou formách vzdělávání. Například zvýšení hlasu používá o 109 respondentů více během prezenčního vzdělávání než během vzdělávání distančního. Dále také o 40 učitelů účastnících se tohoto výzkumu více využívá ztišení či změnu intonace hlasu jako jeden z prostředků napomáhající k udržení morálky ve výuce. Naproti tomu například vykázání žáka z hodiny používá o 22 učitelů více během distanční než prezenční výuky. Rozdílná četnost ve využívání během prezenční a distanční výuky byla zaznamenána také u těchto prostředků: trest, zaměstnání žáka prací, sarkasmus, domluva, komunikace se zákonnými zástupci, spolupráce

s třídním učitelem a mnoho jiného. Výčet těchto prostředků a rozdíl v jejich četnosti je uveden v tabulce č. 18 v předchozí podkapitole.

Mimo jiné na základě potvrzené hypotézy můžeme konstatovat, že v mnoha využívaných prostředcích se od sebe distanční a prezenční forma výuky liší nejen v jejich četnosti, ale i v jednotlivých druzích. Například proxemiku během distanční formy vzdělávání využít nelze. Dále také během distanční formy vzdělání nelze pohlédnout žákovi do očí, používat různá gesta, přesadit jej nebo jej častěji vyvolávat k tabuli. Oproti tomu během prezenční formy vzdělávání například nevyužijeme chat k napsání nějaké buďto humorné či upozorňující zprávy.

7 Shrnutí výzkumu

Výzkum probíhal formou dotazníkového šetření v on-line prostředí v téměř všech krajích České republiky. Výzkumu se účastnili pedagogové druhého stupně základních škol v Moravskoslezském a Olomouckém kraji.

Diplomová práce se zabývá morálkou žáků v porovnání distanční a prezenční výuky z pohledu pedagogů. Ve výzkumu pak byla konkrétně zjišťována míra výskytu neetického chování žáků a jeho porovnání v kontextu distančního a prezenčního vzdělávání. Výzkum byl mimo jiné zaměřen na zařazení prevence neetického chování do jednotlivých forem vzdělávání a porovnání prostředků, jež učitelé během prezenčního a distančního vzdělávání k udržení morálky ve školním prostředí využívají. Celá problematika výzkumu byla zkoumána z pohledu pedagogů.

Hlavní cíl byl rozdělen do pěti dílčích cílů a na jejich základě byly stanoveny čtyři výzkumné hypotézy. Ty byly vyhodnocovány pomocí statistické metody chí-kvadrát. Žádná z hypotéz nebyla během výzkumu vyvrácena, naopak všechny z nich byly po statistickém vyhodnocení výsledků potvrzeny. Přijaté hypotézy poté dokreslují data zjištěná jednotlivými otázkami dotazníku a následně zpracovaná v programu Microsoft Office Excel 2019. Nejčastěji byla data vyhodnocována pomocí absolutních a relativních četností, popřípadě byl proveden výpočet aritmetického průměru.

Ve výzkumu bylo zjištěno, že ve výskytu neetického chování ve školním prostředí během prezenčního a distančního vzdělávání je statisticky významný rozdíl. Na základě statisticky potvrzené hypotézy a analýzy odpovědí k jednotlivým otázkám ve druhé a třetí části dotazníku bylo zjištěno, že více neetického chování se vyskytuje během prezenční formy vzdělávání. Vyšší míra výskytu byla shledána u těchto neetických projevů v chování žáků: vulgární vyjadřování a drzost, nevhodné a netolerantní chování žáků vůči svým spolužákům, nevhodné oslovování a zdravení pedagoga, vykřikování a jiné způsoby vyrušování průběhu vyučování. Každá z forem vzdělávání má mimo jiné své vlastní specifické projevy neetického chování, které během druhé z forem vzdělávání zaznamenat nelze. Pro prezenční výuku je to například vandalismus, krádeže, kouření, konzumace alkoholu nebo jiných návykových látek či nedostatečná hygiena.

Avšak ani výskyt neetického chování během distanční formy vzdělávání není zanedbatelný. Během distančního vzdělávání byla naopak zaznamenána o něco větší četnost výskytu lhaní, podvádění či záškoláctví. Mimo jiné byly zaregistrovány zcela nové projevy neetického chování jako neustálé výmluvy na selhání moderních technologií, neochota zapnout

si kameru a mikrofon během on-line synchronní výuky, z čehož plyne naprostá ignorace vyučujícího a jeho autority.

Druhá z přijatých hypotéz potvrdila fakt, že v četnosti výskytu neetického chování mezi dívkami a chlapci existuje statisticky významný rozdíl. Ačkoliv bychom podle grafu č. 15 konstatovali, že genderová rozdílnost ve výskytu neetického chování se stále snižuje, statistické výpočty nám potvrdily, že u chlapců se stále některé z projevů vyskytují častěji. To potvrdil také Csémy, který ve svém výzkumu zjistil, že agrese se vyskytuje stále více u chlapců než dívek, a to s rozdílem 38 % (viz podkapitola č. 3.1). Z těchto zjištění lze usuzovat, že v některých směrech je morálka chlapců horší než morálka dívek. Současně z výše uvedených zjištění vyvozují závěr, že morálka žáků během prezenčního vzdělávání je dle učitelů horší než morálka žáků během distančního vzdělávání.

Další dvě hypotézy poté zjišťovaly prostředky a zařazení prevence neetického chování do procesu vzdělávání na základních školách. Třetí hypotéza potvrdila, že během distanční formy vzdělávání učitelům již nezbyvá čas na věnování se prevenci neetického chování. Jak také bylo zjištěno Českou školní inspekcí, distanční vzdělávání je časově daleko náročnější. Z tohoto důvodu bylo také MŠMT doporučeno redukovat vzdělávací obsah (viz podkapitola č. 2.4). Pedagogové během distančního vzdělávání nemají prostor pro některá z témat, mnohdy se to tak může týkat i těch mravních. Z tohoto zjištění je možné vyvodit patřičné doporučení pro školy, které by měly zvýšit snahu a prevenci neetického chování nepodceňovat a neopomíjet ani během distanční výuky. Stále existuje mnoho způsobů, jak se prevenci neetického chování věnovat, aniž by byla vyžadována fyzická přítomnost žáků ve školách. Jedním ze způsobů je například etická výchova, která sama o sobě disponuje mnoha metodami. Dále byly pedagogy uváděny metody jako objednání různých online preventivních programů, zařízení besed s odborníky, různé diskuze nad tématy, aktivity posilující vztahy v kolektivu a další.

Čtvrtá hypotéza poté potvrdila předpoklad, že existuje statisticky významný rozdíl mezi prostředky, které učitelé k udržení morálky ve vyučování během prezenční a distanční formy vzdělávání využívají. Tento rozdíl spočívá nejen v četnosti výskytu jednotlivých prostředků využívaných v obou formách vzdělávání, kdy například zvýšení hlasu, ztišení hlasu či změna intonace jsou mnohem častěji využívány během prezenčního vzdělávání, ale také v samotném druhu využívaných metod a strategií. Například během prezenční výuky bylo navíc zaznamenáno také využití proxemiky, přesazování, mimiky a pohledů na žáka. Využití těchto prostředků naopak nebylo během výzkumu ve vztahu k distančnímu vzdělávání zjištěno.

Závěr

Diplomová práce vyobrazuje pohled učitelů na morálku žáků v porovnání prezenční a distanční formy vzdělávání. Pozornost byla zaměřena zejména na četnost výskytu neetického chování a jeho porovnání v souvislosti s prezenční a distanční výukou. Dalším cílem je zjistit, zdali a jakými prostředky učitelé morálku žáků ve školním prostředí udržují. Problematika těchto dílčích témat byla předmětem jak teoretické, tak praktické části mé diplomové práce.

Teoretická část se zabývala dílčími aspekty současné podoby distančního vzdělávání. Z teoretické části vyplývá, že distanční výuka sebou nese řadu nevýhod, má však také své silné stránky. Jednak je časově velice náročná a školy nedokáží splnit všechny výstupy dané svým Školním vzdělávacím programem, zároveň je také velice složité distančním způsobem realizovat praktickou výuku. Na druhou stranu ale distanční vzdělávání podporuje samostatnost žáků a vylepšuje jejich digitální kompetence. Zlepšování digitálních kompetencí je zaznamenáváno také u pedagogů. Školy začaly k výuce daleko více využívat moderní technologie a zlepšuje se tak také jejich technické zázemí, které bude moci být využito rovněž během prezenční formy vzdělávání. Zároveň nám teoretická část odhalila, s jakým neetickým chováním se učitelé ve školním prostředí setkávají a jaké faktory výskyt tohoto chování ovlivňují. Současně byly nastíněny různé způsoby, kterými učitelé výskytu neetického chování žáků mohou předcházet a také prostředky pro jejich případné řešení. Jedním ze způsobů prevence neetického chování je etická výchova. Na základě analýzy RVP ZV a ŠVP šesti škol v Moravskoslezském a Olomouckém kraji bylo zjištěno, že etická výchova je na většině škol realizována buďto prostřednictvím samostatného předmětu Etická výchova, nebo implementací této doplňkové vzdělávací oblasti do jiných předmětů. Mimo zmíněnou doplňkovou oblast je poté mravní výchova obsažena rovněž v některých tématech jednotlivých vzdělávacích oblastí.

Praktická část je založená na výzkumu realizovaném prostřednictvím dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 349 pedagogů základních škol. Pro praktickou část bylo stanoveno pět dílčích cílů a čtyři vědecké hypotézy, které byly následně ověřovány. Žádná ze stanovených hypotéz nebyla zamítnuta. V praktické části byla zjištěna četnost výskytu jednotlivých projevů neetického chování objevujících se během prezenční a distanční formy vzdělávání. V obou formách se učitelé s neetickým chováním žáků setkávají. Porovnáním jednotlivých výsledků a statistickým ověřením hypotézy č. 1 z výzkumu vyplynulo, že výskyt neetického chování je dle učitelů častější během fyzické přítomnosti žáků ve školách. Dále bylo zjištěno, že existuje statisticky významný rozdíl ve výskytu neetického chování mezi dívkami a chlapci. Z čehož bylo vyvozeno, že u chlapců se neetické chování vyskytuje častěji. Na základě toho byl přijat

předpoklad, že morálka žáků je během prezenčního vzdělávání horší než během vzdělávání distančního. Zároveň je také morálka chlapců v některých ohledech horší než morálka dívek.

Během výzkumu byly dále potvrzeny hypotézy č. 3 a 4. Přijetím třetí ze stanovených hypotéz bylo zjištěno, že na prevenci neetického chování učitelům během distančního vzdělávání již nezbyvá příliš mnoho času. Zároveň bylo zjištěno, že mezi prostředky sloužícími k udržení morálky ve školním prostředí během prezenčního a distančního vzdělávání existuje statisticky významný rozdíl. Tedy že existuje rozdíl v četnosti využívaných prostředků v souvislosti s jednotlivými formami vzdělávání a také v jejich jednotlivých druzích. Způsoby prevence neetického chování spolu s jednotlivými prostředky, které učitelé k udržení morálky ve škole využívají, jsou popsány v analýze jednotlivých otázek dotazníku.

Přínos diplomové práce shledávám jak v její teoretické, tak praktické rovině. Zejména lze vyzdvihnout aktuálnost jejího tématu. V rámci teorie může práce sloužit jako určitý nástin problematiky etické výchovy, neetického chování, principů distanční formy vzdělávání a metod ukáznování žáků. V praktické rovině mohou být zjištěné výsledky pro pedagogy zpětnou vazbou, na základě, které mohou přijmout další opatření. Například díky jednotlivým zjištěním se učitelé mohou zamyslet nad způsoby, jak výskyt některých projevů neetického chování eliminovat. Například jak zmírnit výskyt podvádění a lhaní během distanční formy vzdělávání. Dále by měli učitelé zapracovat na zapojení etické výchovy do distanční formy vzdělávání.

Vzhledem ke zkoumání problematiky morálky žáků v distančním a prezenčním vzdělávání z pohledu učitele, nebyly zkoumány postoje a hodnoty žáků, které by mohly výzkum v této oblasti doplnit. Práce tak může být zároveň inspirací pro další výzkumy v této oblasti. Přeci jen morálka a mravní výchova je důležitou součástí našeho života a zaslouží si naši pozornost. Jak pravil Theodore Roosevelt „*Vzdělávat člověka v myšlení, ale nikoliv v morálce, je vzdělávat hrozbu společnosti.*“

Seznam použité literatury

Literatura

- AZENBACHER, Arno. *Úvod do filozofie*. Praha: SPN, 1991.
- BAKEŠOVÁ, Alena. *Filosofický slovník*. V Praze: Knižní klub, 2009. Universum (Knižní klub). ISBN 978-80-242-2582-1.
- BARROW, Robin. *An Introduction to Moral Philosophy and Moral Education*. New York: Routledge, 2007. ISBN 0-203-94622-7.
- BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázni, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004. ISBN 80-866-4214-3.
- BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2.
- CIZEK, Gregory J. *Detecting and Preventing Classroom Cheating*. California: Corwin Press, 2003. ISBN 0-7619-4655-1.
- COWAN, John. The Advantages and Disadvantages of Distance Education. In: *Distance Education for Language Teachers: UK Perspective*. Edinburg: Cromwell Press, ©1995, s. 14-18. ISBN 1-85359-292-9.
- DOROTÍKOVÁ, Soňa. *Morálka a sociální soudržnost*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2013. ISBN 978-80-7290-631-4.
- GENČUROVÁ, Gabriela. *Etická výchova a jej miesto v systéme školstva na Slovensku a v Čechách po roku 1993: pedagogická komparácia*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018. ISBN 978-80-7435-720-6.
- GLUCHMAN, Vasil. *Úvod do etiky*. Brno: Tribun EU, 2008. ISBN 978-80-7399-552-2.
- JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profese: pokus o praktickou filosofii*. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-725-4329-6.
- JEDLIČKA, Richard. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis, 2004. ISBN 80-731-2038-0.
- KORANDA, M. Specifika adiktologické péče v dětství a adolescenci. In: KALINA, K. *Klinická adiktologie*. Praha: Grada, 2015, s. 545-558. ISBN 978-80-247-4331-8.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2310-5.
- MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. ISBN 978-80-7478-026-4.

- MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. ISBN 978-80-7325-386-8.
- ONDRÁČEK, Petr. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo...: informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce rušivě*. Praha: ISV, 2003. ISV nakladatelství. ISBN 80-866-4218-6.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. A rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8.
- SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4042-3.
- SOKOL, Jan. *Etika a život: pokus o praktickou filosofii*. Praha: Vyšehrad, 2010. ISBN 978-80-7429-063-3.
- STŘELEČEK, Stanislav a kol. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-61-3.
- SVOBODOVÁ, Zuzana a kol. *K Etické výchově*. Praha: Karez, 2011. ISBN 978-80-905117-0-5.
- 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.
- THOMPSON, Mel. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004. Filozofie (Portál). ISBN 80-717-8806-6.
- VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-108-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum, 1997. ISBN 80-718-4488-8.

Elektronické zdroje:

Aplikovaná statistika. *Aplikovaná statistika* [online]. Univerzita v Hradci Králové: Milan Kábrt, 2011 [cit. 2021-5-30]. Dostupné z: <http://www.milankabrt.cz/testNezavislosti/>

COVID-19 impact on education. In: *UNESCO* [online]. UNESCO, ©2021 [cit. 2021-04-22]. Dostupné z: <https://www.en.unesco.org/covid19/educationresponse/>

CSÉMY, Ladislav a kol. Agresivní chování dospívajících: prevalence a analýza vlivu faktorů z oblasti rodiny, vrstevnických vztahů a školy. *Československá psychologie* [online]. **58**(3), s. 242-253. Praha: Akademie věd České republiky, 2014 [cit. 2021-5-22]. Dostupné z: <http://cspych.psu.cas.cz/archiv.php?from=845&to=852&what=3/2014>

DE WET, Corene. The extent and causes of learner vandalism at schools. *South African Journal of Education* [online]. 2004, **24**(3), 206-211. [cit. 2021-5-13]. ISSN 2076-3433. Dostupné z: <https://www.ajol.info/index.php/saje/issue/view/3369>

Distanční výuka a duševní zdraví metodické doporučení pro školy. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. ©2021 [cit. 2021-04-23]. Dostupné z: <https://www.sdv.msmt.cz/metodicke-doporuceni-k-distancni-vyuce-a-dusevnimu-zdravi>

DVOŘÁČEK, Jiří. Morální výchova v současné společnosti a v pedagogice. *Pedagogická orientace* [online]. 2004, **14**(3), s. 46-52 [cit. 2021-5-14]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/issue/view/632>

Etická výchova se učí již na 500 školách. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT, 2015 [cit. 2021-5-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/eticka-vychova-se-uci-jiz-na-500-skolach-1#:~:text=Praha%2C%2024.,a%20osvojit%20si%20mor%C3%A1ln%C3%AD%20principy>

HÜBELOVÁ, Dana. Hledání aspektů kouření tabáku žáků základních škol – vybrané výsledky případové studie v Jihomoravském kraji. *Hygiena: časopis pro ochranu a podporu zdraví* [online]. Státní zdravotní ústav, 2016, **61**(1) [cit. 2021-5-8]. Dostupné z: <https://hygiena.szu.cz/cz/magno/hyg/2016/mn1.php>

JSNS. Jaký pohled na svět mají dnešní studenti? Výzkum postojů středoškoláků v ČR 2020. *Člověk v tísni* [online]. JSNS, 2021 [cit. 2021-5-11]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/jaky-pohled-na-svet-maji-studenti-vyzkum-2020-7339gp>

KOPECKÝ, Kamil a SZOTKOWSKI, René. Český učitel ve světě technologií (výzkumná zpráva). Centrum prevence rizikové virtuální komunikace [online]. ©2020 [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <https://digikoalice.cz/vyzkum-cesky-ucitel-ve-svete-technologii/>

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* [online]. **6**(1), s. 1-3. Olomouc: Univerzita Palackého, 2021. [cit. 2021-5-13]. ISSN 2571-1679. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php?view=article&id=2125>

LENKA, Mynaříková. Lhaní dětí a dospívajících. *Školní poradenství v praxi*. Wolters Kluwer, 2015, **3**(6). ISSN 2336-3436. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/skolni-poradenstvi-v-praxi/lhani-deti-a-dospivajicich.m-2347.htmlskoly.cz>

LEONTIYEVA, Yana a kol. Postoje k imigrantům. Sociologický ústav Akademie věd ČR [online]. 2009 [cit. 2021-05-11]. Dostupné z: <https://www.soc.cas.cz/publikace/postoje-k-imigrantum>

MAREŠ, Jiří. Tradiční a netradiční podvádění ve škole. *Pedagogika* [online]. 2005, 55(4), 310-335 [cit. 2021-5-9]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1738>

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2017 [cit. 2021-05-06]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. ©2020 [cit. 2021-04-19]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/metodika-pro-distanzni-vzdelavani>

Nerezignujte na třídnickou hodinu ani při on-line výuce. *Učímeonline.cz* [online]. Česko.Digital, 2021 [cit. 2021-4-26]. Dostupné z: <https://www.ucimeonline.cz/blog/nerezignujte-na-tridnickou-hodinu-ani-pri-on-line-vyuce/>

Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, č. j. 12586/2009-22. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2009 [cit. 2021-5-14]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/139>

PAIL, Martin. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Ostrava, 2019 [cit. 2021-05-17]. Dostupné z: <https://www.zsmitusova16.cz/zakladni-skola/svp.html>

PAVLAS, Tomáš a kol. Tematická zpráva: Distanční vzdělávání v základních a středních školách. ČŠI: Česká školní inspekce [online]. 2021 [cit. 2021-04-22]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Distanzni-vzdelavani-v-zakladnich>

PAVLAS, Tomáš a kol. Tematická zpráva: Vzdělávání na dálku v základních a středních školách. ČŠI: Česká školní inspekce [online]. 2020 [cit. 2021-04-24]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS>

PAVLAS, Tomáš a kol. Tematická zpráva: Zkušenosti žáků a učitelů základních škol s distanční výukou ve 2. pololetí školního roku 2019/2020. ČŠI: Česká školní inspekce [online]. 2020 [cit. 2021-04-23]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Zkusenosti-zaku-a-ucitelu-ZS-s-di>

PIŤHA, Petr. Etická výchova – ano či ne?. In: Referáty z konference Etická výchova [online]. 2009 [cit. 2021-5-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/referaty-z-konference-eticka-vychova>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (verze platná od 1. 9. 2021), úplné znění upraveného RVP ZV. [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2016-03-02]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

SMETÁČKOVÁ, Irena. Žákovská verbální vulgarita o přestávkách a o vyučování. *Studia paedagogica*, roč. 19, č. 3, s. 47-64. Brno: Masarykova univerzita. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/901>

Tematická zpráva: Etická výchova v předškolním, základním a středním vzdělávání [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2016 [cit. 2021-05-17]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Eticka-vychova-v-predskolnim,-z>

TICHÁ, Jiřina. Etická výchova v základních školách. In: Referáty z konference Etická výchova [online]. 2009 [cit. 2021-5-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/referaty-z-konference-eticka-vychova>

VACEK, Pavel. Etická výchova ve škole.. už teď je pozdě! In: Referáty z konference Etická výchova [online]. 2009 [cit. 2021-5-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/referaty-z-konference-eticka-vychova>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. In: *Sbírka zákonů*, 9. 2. 2005 [cit. 2021-05-17]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaske-ke-skolskemu-zakonu>

Zákon č. 65/2017 Sb., o ochraně zdraví před škodlivými účinky návykových látek [online]. ©2020 [cit. 2021-05-08]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-65>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. © 2020 [cit. 2020-04-09]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

ZATLOUKAL, Tomáš a kol. Výroční zpráva České školní inspekce: Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020. ČŠI: Česká školní inspekce [online]. 2020 [cit. 2021-05-04]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(4\)](https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(4))

Seznam zkratek

ČŠI – Česká školní inspekce

ČR – Česká republika

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠVP – školní vzdělávací program

ZŠ – základní škola

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Realizace doplňkové vzdělávací oblasti Etická výchova v ŠVP vybraných škol	46
Tabulka č. 2: Zastoupení respondentů podle jednotlivých krajů.....	56
Tabulka č. 3: Přehled odpovědí k výskytu krádeží.....	59
Tabulka č. 4: Přehled odpovědí k výskytu vandalismu.....	60
Tabulka č. 5: Přehled odpovědí k výskytu užívání a distribuce návykových látek.....	61
Tabulka č. 6: Přehled odpovědí k výskytu vykřikování a vyrušování v průběhu hodiny	62
Tabulka č. 7: Přehled odpovědí k výskytu šikany a kyberšikany.....	63
Tabulka č. 8: Přehled odpovědí k výskytu záškoláctví	65
Tabulka č. 9: Přehled odpovědí k výskytu nevhodného oslovování a zdravení vyučujícího ...	66
Tabulka č. 10: Přehled odpovědí k výskytu podvádění.....	67
Tabulka č. 11: Přehled odpovědí k výskytu lhaní	68
Tabulka č. 12: Přehled odpovědí k výskytu nevhodného a netolerantního chování vůči spolužákům.....	69
Tabulka č. 13: Přehled odpovědí k výskytu vulgárního vyjadřování a drzosti	70
Tabulka č. 14: Výčet příkladů dalších projevů neetického chování žáků při prezenčním vzdělávání.....	72
Tabulka č. 15: Výčet příkladů dalších projevů neetického chování žáků při distančním vzdělávání.....	73
Tabulka č. 16: Porovnání výsledků druhé a třetí části dotazníku.....	76
Tabulka č. 17: Výčet příkladů metod a strategií, které učitelé využívají k prevenci neetického chování	81
Tabulka č. 18: Srovnání prostředků k udržení morálky během vyučování.....	84
Tabulka č. 19: Data pro výpočet chí-kvadrátu pro hypotézu č. 1.....	86
Tabulka č. 20: Data pro výpočet chí-kvadrátu k hypotéze č. 2	87
Tabulka č. 21: Data k výpočtu chí-kvadrátu pro hypotézu č. 3.....	88
Tabulka č. 22: Data k výpočtu chí-kvadrátu pro hypotézu č. 4.....	90

Seznam grafů

Graf č. 1: Pohlaví respondentů	55
Graf č. 2: Délka praxe.....	56
Graf č. 3: Aprobace pedagogů.....	57
Graf č. 4: Výskyt krádeží ve škole	60
Graf č. 5: Výskyt vandalismu během prezenčního vzdělávání	61
Graf č. 6: Výskyt distribuce a užívání návykových látek během prezenčního vzdělávání	62
Graf č. 7: Výskyt vykřikování a vyrušování průběhu hodiny v porovnání prezenční a distanční výuky	63
Graf č. 8: Výskyt šikany a kyberšikany v porovnání prezenční a distanční výuky.....	64
Graf č. 9: Výskyt záškoláctví v porovnání prezenční a distanční výuky	65
Graf č. 10: Výskyt nevhodného oslovování a zdravení učitelů v porovnání prezenční a distanční výuky.....	66
Graf č. 11: Výskyt podvádění v porovnání prezenční a distanční výuky.....	68
Graf č. 12: Výskyt lhaní v porovnání prezenční a distanční výuky	69
Graf č. 13: Výskyt nevhodného a netolerantního chování žáků v porovnání prezenční a distanční výuky.....	70
Graf č. 14: Výskyt vulgárního vyjadřování a drzosti v porovnání prezenční a distanční výuky	71
Graf č. 15: Výskyt neetického chování ve vztahu k pohlaví žáků	75
Graf č. 16: Výskyt neetického chování v porovnání prezenční a distanční výuky	77
Graf č. 17: Prevence neetického chování během prezenční formy vzdělávání.....	78
Graf č. 18: Prevence neetického chování během distančního vzdělávání.....	79
Graf č. 19: Prostředky k udržení morálky při prezenční výuce.....	82

Přílohy

DOTAZNÍK – Morálka žáků v prezenční a distanční výuce

Dobrý den, milí pedagogové,

jmenuji se Zuzana Houdková a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Chtěla bych Vás požádat o vyplnění následujícího dotazníku, jehož odpovědi budou sloužit jako podklad k tvorbě mé diplomové práce na téma Učitelovo vnímání morálky žáků v porovnání prezenční a distanční výuky.

Tento dotazník je určen primárně pro učitele 2. stupně základních škol. Pokud tedy nejste učitelem/kou na 2. stupni základní školy, tento dotazník prosím nevyplňujte.

Dotazník je rozdělen do čtyř sekcí: základní údaje o respondentech, neetické chování během prezenčního vzdělávání, neetické chování při distančním vzdělávání a pohled na prevenci a řešení neetického chování žáků.

Vyplnění dotazníku Vám zabere jen několik málo minut.

Děkuji za Váš čas a Vaši ochotu.

Bc. Zuzana Houdková

1. ČÁST –Identifikační údaje

1) Jste muž nebo žena?

- Muž
- Žena

2) V jakém kraji se nachází škola, na níž působíte?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Hlavní město Praha | <input type="checkbox"/> Královehradecký kraj |
| <input type="checkbox"/> Středočeský kraj | <input type="checkbox"/> Pardubický kraj |
| <input type="checkbox"/> Jihočeský kraj | <input type="checkbox"/> Kraj Vysočina |
| <input type="checkbox"/> Plzeňský kraj | <input type="checkbox"/> Jihomoravský kraj |
| <input type="checkbox"/> Karlovarský kraj | <input type="checkbox"/> Olomoucký kraj |
| <input type="checkbox"/> Ústecký kraj | <input type="checkbox"/> Zlínský kraj |
| <input type="checkbox"/> Liberecký kraj | <input type="checkbox"/> Moravskoslezský kraj |

3) Délka Vaší praxe je:

- do 1 roku
- 1-5 let
- 5-10 let
- 10-15 let
- nad 15 let

4) Jaký předmět vyučujete?

2. ČÁST – Neetické chování žáků během PREZENČNÍHO vzdělávání

5) V následující sekci na stupnici od 1 do 5 zaškrtněte, jak často projevy daného chování při prezenčním vzdělávání u žáku zaznamenáváte.

1 - vůbec, 2 - zřídka, 3 - občas, 4 - často, 5 - velice často

	1	2	3	4	5
Vykřikování a vyrušování průběhu hodiny	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Šikana a kyberšikana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Záškoláctví	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nevhodné oslovování, zdravení vyučujícího	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podvádění	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lhaní	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Krádež	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nevhodné a netolerantní chování žáků vůči spolužákům ¹	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vandalismus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Užívání a distribuce návykových látek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vulgární vyjadřování a drzost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6) Vyskytuje se u Vašich žáků ve školním prostředí nějaké jiné neetické chování, které ve výše zmíněných příkladech nebylo uvedeno? Pokud ano, uveďte jaké.

7) Více projevů neetického chování se během prezenčního vzdělávání objevuje u:

- dívek
- chlapců
- u obou pohlaví stejně

Vysvětlivky

¹ neuznávání názorů ostatních, jejich zesměšňování, ponižování a podobně

3. ČÁST – Neetické chování žáků během DISTANČNÍHO vzdělávání

8) V následující sekci na stupnici od 1 do 5 zaškrtněte, jak často projevy daného chování při distančním vzdělávání u žáku zaznamenáváte.

1 - vůbec, 2 - zřídka, 3 - občas, 4 - často, 5 - velice často

	1	2	3	4	5
Vykřikování a vyrušování průběhu hodiny	1	2	3	4	5
Šikana a kyberšikana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Záškoláctví	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nevhodné oslovování, zdravení vyučujícího	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podvádění	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lhaní	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nevhodné a netolerantní chování žáků vůči spolužákům	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vulgární vyjadřování a drzost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9) Vyskytuje se u Vašich žáků během distančního vzdělávání nějaké jiné neetické chování, které ve výše zmíněných příkladech nebylo uvedeno? Pokud ano, uveďte jaké.

10) Více projevů neetického chování se během prezenčního vzdělávání objevuje u:

- dívek
- chlapců
- u obou pohlaví stejně

4. ČÁST – Prevence a řešení neetického chování žáků

V následující části dotazníku budete zodpovídat otázky ohledně řešení neetického chování žáků a udržování morálky ve školním prostředí.

11) Věnujete se během prezenční formy vzdělávání prevenci neetického chování žáků? *(Prevencí je například výchova k hodnotám, působení na utváření postojů žáků, osobnostní a sociální výchova (rozvoj empatie žáků, seberegulace, sebepojetí)*

- ANO
- NE

12) Zbývá Vám během distančního vzdělávání prostor na prevenci neetického chování žáků?

- ANO
- NE

13) Pokud jste u předchozích otázek zaškrtnuli políčko "ANO", napište, jaké způsoby prevence neetického chování volíte.

14) Jaké prostředky pro udržení morálky ve vyučování během prezenční výuky volíte nejčastěji? Můžete vybrat i vícero z uvedených možností.

- slovní napomenutí
- trest
- zaměstnám žáky prací, aby na vyrušování neměli čas
- zvýšení hlasu
- jiné: _____

15) Jaké prostředky pro udržení morálky ve vyučování naopak volíte během on-line výuky? Můžete vybrat i vícero z uvedených možností.

- slovní napomenutí
- trest
- zaměstnám žáky prací, aby na vyrušování neměli čas
- zvýšení hlasu
- jiné: _____

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Zuzana Houdková
Katedra:	Katedra společenských věd
Vedoucí práce:	Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Učitelovo vnímání morálky žáků v porovnání prezenční a distanční výuky
Název v angličtině:	Teacher's perception of pupil's morality in the comparison of full-time and distance learning
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá učitelovým vnímáním morálky žáků v porovnání prezenční a distanční formy vzdělávání. Dále se také věnuje prevenci neetického chování a prostředkům, které učitelé během prezenční a distanční výuky k udržení morálky ve školním prostředí využívají.</p> <p>Teoretická část vymezuje základní pojmy jako jsou morálka, etika, prezenční a distanční vzdělávání, které je rovněž zasazeno do kontextu současné pandemické situace. Dále popisuje některé z projevů neetického chování žáků vyskytující se ve školním prostředí, jeho příčiny a formy. Poslední kapitola je věnována způsobům prevence a řešení neetického chování žáků. Jedním z nich je například etická výchova, jež je zároveň analyzována v jednotlivých kurikulárních dokumentech pro základní vzdělávání.</p> <p>Praktická část je založena na výzkumu realizovaném formou dotazníkového šetření. Výzkumem byl zjišťován pohled učitelů na četnost výskytu neetického chování žáků během distanční a prezenční formy vzdělávání, zařazení etické výchovy do obou forem vzdělávání a porovnání prostředků, které učitelé během prezenční a distanční výuky k udržení morálky ve vyučování volí. Výsledky výzkumu jsou shrnuty v poslední kapitole této práce.</p>

Klíčová slova:	morálka, neetické chování, metody, etická výchova, distanční vzdělávání, prezenční vzdělávání
Anotace v angličtině:	<p>The diploma thesis deals with the teacher's perception of pupil's morality in the comparison of full-time and distance learning. It also deals with the prevention of unethical behaviour and methods and strategies used by teachers to prevent and maintain morale in the school environment during full-time and distance learning.</p> <p>The theoretical part defines the basic concepts such as morality, ethics, full-time and distance education, which is also set to the context of the current pandemic situation. It also describes some of the manifestations of pupil's unethical behaviour in the school environment, its causes and forms. The last chapter is devoted to ways of preventing and solving pupil's unethical behaviour. One of them is, for example, ethical education that was also analyzed in particular curricular documents.</p> <p>The practical part is based on research carried out in the form of a questionnaire survey. The survey examined teachers' view on the frequency of pupil's unethical behaviour during distance and full-time education, the inclusion of ethical education in distance education and comparison of methods and strategies that teachers choose during full-time and distance learning to maintain morale in teaching. The results of the research are summarized in the last chapter of this work.</p>
Klíčová slova v angličtině:	morality, unethical behaviour, methods, ethical education, distance learning, full-time learning
Přílohy vázané v práci:	1
Rozsah práce:	109 stran
Jazyk práce:	Český jazyk