

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA

V PLZNI

FAKULTA FILOZOFICKÁ

Diplomová práce

2023

Pavína Máchová

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA
V PLZNI
FAKULTA FILOZOFICKÁ**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Online výuka vysokoškolských studentů práv
během lockdownu a jejich návrat k prezenční výuce**

Pavlína Máchová

Plzeň 2023

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra sociologie

Studijní program Sociologie

Studijní obor Sociologie

Diplomová práce

**Online výuka vysokoškolských studentů práv
během lockdownu a jejich návrat k prezenční výuce**

Pavčina Máchová

Vedoucí práce:

Mgr. Martin Švantner, Ph.D.

Katedra sociologie

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2023

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně a použila jen uvedeníh pramenů a literatury.

Plzeň, duben 2023

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Martinu Švantnerovi, Ph.D. za cenné rady, připomínky, vstřícnost a čas, který mi během zpracování diplomové práce věnoval. Dále bych chtěla poděkovat respondentům za jejich čas a důvěru. Zvláštní poděkování patří také všem, kteří mě podporovali během psaní této diplomové práce i celého studia.

Obsah

1 Úvod	8
2 Obecná společenská situace během pandemie Covid-19	10
2.1 Průběh výuky na Západočeské univerzitě během pandemie Covid-19	12
3 Proces vzdělávání a metody výuky v online prostředí	15
3.1 Teorie vzdělávání	16
3.2 E-learning	18
3.2.1 Blended learning	21
3.3 Důsledky distanční výuky	25
3.3.1 Podoby podvodného chování	28
3.3.2 Zpracování dat z online výzkumu na Západočeské univerzitě	31
3.3.3 Studenti a frekvence podvodů	32
4 Výzkumná strategie a cíl	36
4.1 Kvalitativní výzkum	36
4.2 Podoba dotazování	37
4.2.1 Charakteristiky respondentů	39
5 Analýza	41
5.1 Interpretace dat z rozhovorů	41
5.1.1 V čem jsou pro studenty hlavní rozdíly v distanční a prezenční výuce? ...	43
5.1.2 Jaký význam hraje pro studenta osobní kontakt se spolužáky?	48
5.1.3 Jaký význam má pro zkoušku studenta forma?	50
5.1.4 Jaké změny nastaly po distančním vyučování v běžné výuce?	52
5.1.5 Jaká je aktéřská definice podvodu?	53
5.1.6 Jaký má pro studenta význam podvést v distanční výuce a v prezenční? .	56
5.1.7 Jaký mají pro studenty význam sankce ZČU za podvodné chování?	59
5.2 Diskuze	60

6 Závěr.....	63
Seznam použité literatury	65
Resumé	68
Seznam zkratek.....	70
Seznam tabulek a grafů.....	71
Přílohy	73

1 Úvod

Školní roky 2020 až 2022 byli jedinečné díky přítomnosti silného rušivého prvku. Nakažlivá nemoc zapříčinila změnu ve stylu vyučování. Na tuto situaci se dívám jako na příležitost k výzkumu, jak probíhala výuka v tomto období a jak se výuka změnila po něm.

Proč je dobré se tématem vzdělávání zabývat? Pokud chceme dosáhnout změny a zlepšení svých schopností, můžeme si k tomuto cíli zvolit běžnou cestu, jak tohoto výsledku dosáhnout. Tato práce je o procesu učení a vzdělávání se. V tomto procesu nabýváme zkušenosti a měníme tím svůj život. Čeho touto činností můžeme dosáhnout? Pomůže nám vzdělávání být více úspěšnými? Nebo nám více znalostí a nových schopností zaručí pojistku vůči osobnímu neúspěchu? Skutečnost je taková, že nás osobní vzdělávání provází celým životem a lidé se snaží o tomto procesu dozvědět co nejvíce. (Zounek et al. 2021, s.28)

Teoretická část pojednává o obecné společenské situaci v období covidové pandemie na Právnické fakultě v Plzni a období po ní. Snažím se představit kontext prostředí, na kterém se dále dají ukázat problematické situace a rizika spojená s výukou v tomto časovém úseku a informovat o jevech, které mohou nastat. Poslední doplňující část před analýzou vlastního výzkumu pojednává o situaci spojené s podvodným chováním na Západočeské univerzitě (ZČU). Obsahem je zpracování statistických dat z dotazníkového šetření zmíněných studentů právnické fakulty.

Výzkum jsem se rozhodla provádět na studentech Právnické fakulty (FPR ZČU), protože mám s mnoha studenty této fakulty přátelské vztahy. Díky těmto lidem mám jednoduchý přístup do tohoto kolektivu. Před začátkem definování tématu diplomové práce jsem díky nim již měla rámcový přehled o stylu jejich studia, zároveň se mi naskytla možnost být svědkem jejich distanční výuky.

Cílem diplomové práce je nejen shromáždit informace o zkušenostech s online výukou a přechodem zpět do „tradiční“ prezenční výuky u studentů na právnické fakultě, ale také popsání klíčových aspektů tohoto procesu. Chci tedy identifikovat hlavní změny, které s sebou tento přechod přinesl. Dimenze, kterou v tomto kontextu dále sleduji, je podvodné chování studentů a jejich postoj k distanční výuce. Na základě budoucích

strategií a cílů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT) se pokusím identifikovat postoje studentů k narůstající modernizaci školství a výuky.

Dílčím cílem je následně identifikace možných bariér a popis nových možností při zařazování technologií do procesu vzdělávání na právnické fakultě z pohledu studentů. Zkoumat také budu, jaká je role sociálních vztahů a „fyzického“ i online prostředí. Dalším důležitým tématem je explorace fenoménu distančního vyučování a problematika s ním spjatá.

Je třeba říci, že nehodnotím úspěšnost a efektivnost distanční výuky na právnické fakultě z pohledu úspěšnosti absolvovaných kurzů. Rozdíly takového rázu jsou těžko uchopitelné a přesahovaly by vytyčený rámec této práce. Není mým cílem porovnat prezenční kurzy, které se vyznačují určitou kvalitou, s distančními a naopak. Kvalitu výuky porovnávají jenom mý respondenti. Kvalitu vzdělávání navíc sleduje právnická fakulta i MŠMT a na jejich výsledky se budu odkazovat.

2 Obecná společenská situace během pandemie Covid-19

Na vypracování zvoleného tématu použiji pro analýzu problematiky kvalitativní přístup. Přístup vyhovuje nejlépe k diagnostikování školních trendů. Na začátku výzkumu nejsou žádné hypotézy, které je třeba potvrdit či vyvrátit a pro výzkum mé práce nedisponuji žádnými statistickými daty, která by mohla osvětlit situaci studentů a jejich výuky. Se statistickými daty jsem pracovala pouze v situacích, kdy jsem popisovala frekvenci podvodů na právnické fakultě a co z vybraných proměnných ovlivňuje studenta v rozhodnutí podvádět. Pro bližší zkoumání tématu jsem použila pouze osobní rozhovory se studenty. Rozhodla jsem se proto nejprve popsat obecný rámec společenské situace (s ohledem na užitečnost informací) a následně se tématu věnovat detailněji. Obecný rámec událostí spojených s vysokoškolským studiem pomůže lepší orientaci v konečné analýze rozhovorů a také slouží jako časová mapa pro vedení rozhovorů. (Hendl 2005, s. 50)

Na začátku roku 2020 se začaly šířit informace o pandemické hrozbě Covidu-19 a v březnu téhož roku došlo k uzavření škol (11. března 2020). Studenti se nemohli účastnit prezenční výuky ve všech vzdělávacích institucích. Kompetence k realizaci distanční výuky připadla na rektory univerzit. K uzavření vysokých škol v České republice došlo 11. března a 14. října 2020. Podle výroční zprávy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy dostaly školní zařízení aktualizované doporučení k distanční výuce (o jejím vedení a hodnocení) a finanční prostředky pro její uskutečnění.

“Distanční vzdělávání bylo jakožto dominantní prvek vysokoškolského vzdělávání v akademickém roce 2020/2021 praktikováno až do května 2021, kdy byla prezenční výuka postupně obnovována na základě aktuálně platných hygienických podmínek.” (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 2022, s. 92)

Vysoké školy se mohly vrátit k prezenční výuce až v květnu roku 2021, avšak s omezeními směřující na bezpečnost účastníků. Patří k nim dodržování rozestupů ve třídách, nošení roušek a testování na nemoc Covid-19.

V návaznosti na všeobecnou zdravotní situaci, která měla za následek distanční formu vyučování, dochází ke zvýšenému zájmu o využití moderních technologií ve výukovém procesu. K přechodu došlo rychle a nikdo na něj nebyl ihned připravený.

To sebou v začátcích přineslo období přípravy výuky v online prostředí a její následné realizování. Vyučující mohli tedy narazit na řadu komplikací, které bylo možné postupem času vyřešit, anebo komplikace mohli z osobních důvodů ponechat a najít způsob, jak je obejít či výuku úplně ukončit. (Řezníček 2020, s. 5)

Online výuka není v českém prostředí příliš využívanou metodou, ale patří do probíraných témat a plánuje se její využití¹. V jiných zemích je dokonce rozšířenou praktikou². Pro distanční výuku museli učitelé převést své prezenční předměty do online prostředí. K tomu potřebují umět zacházet s online systémy a naplánovat novou fungující formu výuky. Ti, kteří tohoto nebyli schopni, se museli obrátit na pomoc ke třetí straně disponující odbornými znalostmi, takže možnost úspěšného přechodu do online vyučování byla pro všechny na FPR volně přístupná. Tento přechod a následné pokračování však mohly probíhat odlišně na základě různých charakteristik učitelů a socioekonomických faktorů. Například učitel, který neumí zacházet s počítačem a vede online výuku, není při případných systémových potížích schopen okamžitě reagovat na problém a výuka se může zrušit.

Dalším řešením nemožnosti prezenčně učit se stala asynchronní výuka. Učitel v tomto případě nepotřebuje velké technické znalosti. Komunikace obou stran je vedena korespondenčně a studentům vyučující zadá úkoly, které považuje za dostačující. Problémem tohoto přístupu je, že studenti snadněji ztratí motivaci a výuka se stává neefektivní. (Fritzová 2020, s. 255-258)

Připomínky ze strany pracovníků ve školách ze září roku 2020 (Českomoravský odborový svaz pracovníků školství, 2021) narážejí na plán MŠMT zlepšovat technologickou část školství a vytvořit formy online vyučování, ve kterých vidí potenciál. V první řadě zaměstnanci škol zaznamenali přílišný nárůst administrativní činnosti, kterou i podpořilo samotné Ministerstvo školství, když nechávalo učitele vyplňovat dotazníky o stavu během pandemie, navíc opakovaně. S prací potřebovali pomoci, jinak nebylo možné obstarávat stále nové licence programů do počítačů a starat se o jejich obnovu. Finanční stránka byla také náročná a k zakoupení systému často nedostačovaly prostředky.

¹ MŠMT Strategie 2030+.

² Například Harvard Business School Online.

Jestliže školní instituce splňovaly protiepidemické nařízení, mohla prezenční výuka v letech 2021/2022 začít už v září. V další části mě proto bude zajímat, zda tato situace nastala. Pokud prezenční výuka nenastala, bude mě zajímat, zda za to mohly jiné faktory než strach z onemocnění.

2.1 Průběh výuky na Západočeské univerzitě během pandemie Covid-19

Pravomoc k rozhodování o způsobu vyučování byla v tomto období svěřena rektorům. Pro lepší pochopení situace a k možnosti vytvoření budoucích detailních závěrů představím události důležité pouze pro ZČU. Rektor ZČU rozhodl o zrušení kontaktní výuky (i zkoušky, zápočty a osobní konzultace) s účinností od 11. března. Forma výuky byla v kompetencích jednotlivých vyučujících.

„...v okamžiku vyhlášení nouzového stavu na ZČU zřízen krizový štáb, který převzal operativní rozhodování ve věcech souvisejících s řešením mimořádných situací. Krizový štáb disponuje dostatečnou personální, kompetenční a formální autoritou pro řešení aktuálních problémů. Krizový management ZČU byl přiměřeně informačně navázán na krizové štáby regionálních autorit a reagoval na nařízení či doporučení autorit centrálních. Zároveň byl ve spolupráci s vedením ZČU analyzován dopad nouzového stavu na hospodaření ZČU a byla přijata adekvátní opatření pro krizové finanční řízení instituce. ZČU disponovala dostatečnými rozpočtovými rezervami pro krytí výpadků rozpočtových příjmů.“ (Západočeská univerzita v Plzni 2021, s. 130)

Vyučování se přesunulo do Coursewaru, kde vyučující zveřejňovali studijní materiály, do Google Hangouts Meet, do platformy Moodle a Zoom³. Výuka mohla také vypadat tak, že studenti vypracovali zadání úkolů, a pak stačilo zasílat vyučujícím jejich pokrok. Vyučující nabízeli k dispozici studentům konzultace přes email či osobní mobilní

³ Informace o formách výuky během distančního vzdělávání na ZČU pro studenty práv a veřejné správy čerpám z emailů těchto studentů.

telefonáty. V přechodu na distanční výuku nastávaly situace, kdy studující obdrželi nové podmínky k absolvování předmětů, než byli stanoveny v začátcích kurzu.

Studenti se mohli dozvědět o změnách a dalších krocích ve výuce na stránkách ZČU, ale jako výborný informační zdroj fungoval i jejich studentský email. Studenti FPR byli například často informováni o přístupu k elektronickým zdrojům Kramerius, ASPI, CODEXIS s podrobnými kroky pro registraci.

Jednou z nevýhod, která mohla narušit výuku, je velký počet studentů v poměru k vyučujícím. Tato situace nebyla snadná ani pro jednu stranu. Studenti nemusí mít v online výuce prostor klást dotazy ohledně probírané látky a vyučující zase nedisponují velkým časovým prostorem, aby se mohly všem studentům individuálně věnovat. (Zounek et al. 2021, s. 247)

Studenti, kteří nastoupili během této doby na vysokou školu, měli navíc velmi omezený prostor setkat se a poznat své nové spolužáky. To způsobuje problém s důvěrou v dalších studentských setkáváních a společné práci. Sociální interakce pomáhají studentům v jejich studiu i při zapojení jedinců do větší komunity. Komunita dále slouží nejen jako podpora, ale také jako vodítko, podle něhož je správné se řídit. Spojení s vyučujícími a spolužáky mohlo být pro studenty prvního ročníku nesnadné a mohlo způsobit jednotlivcům ve vzdělávání komplikace. (Zounek et al. 2021, s. 241)

Výroční zpráva právnické fakulty za rok 2020 však nezaznamenává oproti minulým letům nárůst studentů s předčasně ukončeným studiem. Situace, které k tomu mohou vést, jsou následující:

“Na Fakultě právnické je důvodem neúspěšnosti nesplnění podmínek studia v rámci kreditního systému: neúspěch ve druhém opravném termínu souborné státní závěrečné zkoušky nebo souborné zkoušky, překročení maximální doby studia, nesplnění požadovaného počtu kreditů nebo předmětu při jeho opakovaném zapsání či nesplnění váženého studijního průměru. ... FPR maximálně informuje studenty o podmínkách jejich studia, zejména při zápisech do studia, na webu fakulty, prostřednictvím hromadného e-mailu nebo osobními konzultacemi.” (Západočeská univerzita v Plzni 2021, s. 57)

Právnická fakulta také prohlašuje, že bylo vynaloženo maximální úsilí k zajištění kvalitní výuky v mezích zákona. Výuka měla distanční podobu skrze online technologie.

Dělo se tak na základě rozhodnutí a pokynů děkana. (Západočeská univerzita v Plzni 2021, s. 130)

Rozhovory budu zaměřovat na to, jak počet studentů ovlivnil situaci spojenou s výukou po skončení uzavření vysokých škol. Zaměřím se také na to, jaké to bylo pro studenta nastoupit do prvního ročníku na vysoké škole do distanční výuky.

Návrat k prezenční výuce v roce 2021

Z emailové konverzace mezi studentem a školou jsem vypracovala shrnutí událostí, které nastaly po květnu 2021.

Poté, co bylo opět univerzitám dovoleno spustit prezenční vyučování, se očekávalo, že se studenti vrátí zpátky do lavic. Nemuselo se tak stát. Na konci školního roku v květnu bylo jednodušší neměnit online vyučování zpátky na prezenční. Studenti se po prázdninách z větší části už vrátili zpátky do prostor učeben, ale nebylo to na dlouho.

Virovým onemocněním se bylo stále možné nakazit a byla potřeba dodržovat nařízení, která bránila spustit prezenční vyučování. Když se tak stalo, učitel využil možnosti online setkání s třídou, aby studenti nepřišli o výuku (nebo ji zrušil). K online výuce se též přistoupilo, pokud měl vést pár hodin přednášek host z jiného města. Tuto situaci bych identifikovala jako změnu, kterou přineslo distanční vyučování. Do té doby host sám přijel na fakultu. V rozhovorech jsem se ptala, jaké změny identifikovali respondenti po distančním vyučování. Tato s hostem však nebyla zmíněna.

Začátkem prosince studenti právnické fakulty opět vstoupili do online režimu v souvislosti s epidemiologickou situací z rozhodnutí děkana. Škola neměla tak velké prostory, aby studenti měli mezi sebou potřebné rozestupy a ani personál, který by se stihl věnovat všem studentům. Tento stav trval až do doby zlepšení epidemiologické situace. V dubnu v roce 2022 už nebyla v cestě prezenční výuky žádná překážka.

3 Proces vzdělávání a metody výuky v online prostředí

Jelikož je téma diplomové práce o výuce, kterou ovlivňují vnější faktory, budu se v této kapitole zabývat tím, jak tyto faktory vypadají a jaké situace mohou zapříčinit.

V procesu vzdělávání se vstřebávají zkušenosti na individuální úrovni i na té společenské. Tento proces není pouze výhradou školních lavic. Kde, kdy a jak jsou volitelné podoby tohoto procesu a online prostředí může být jednou z těchto podob. Dokáže toto prostředí být natolik kreativní a přizpůsobivé, aby se nejednalo pouze o mechanické učení? Mechanické učení postrádá úplné pochopení. Efektivita ve vstřebávání informací je proto menší. Během učení dochází k přesunu informací mezi zdrojem a recipientem. Jestliže zjistíme, jak tento přesun uskutečnit novými metodami, bude přinášet zlepšení či zhoršení předávání informací? (Zounek et al. 2021, s. 28-29)

Strategie učení může být realizována více způsoby. Záleží na samotném jedinci, jaký přístup k učení si zvolí. Tato jedinečnost v prioritách při výběru souvisí s tím, že některé intervence pro podporu učení jsou pro nás vhodnější než jiné. Zacházet však efektivně s touto informací je vcelku složité. (Ostrow, Heffernan 2018; Zounek et al. 2021, s. 29)

Role učitele ve vzdělávacím procesu je klíčová. Při distanční výuce závisela podoba probíhání výuky právě na jednotlivých učitelích, a proto ani z pohledu studenta nebyla jednotná⁴, přestože se odehrávala v rámci jedné fakulty. Vyučující v době distanční výuky rozhodl o nové organizaci výuky, podmínkách a povinnostech splnění předmětu. K tomuto rozhodnutí pomáhala i vláda České republiky, aby celý proces ulehčila všem stranám. (Zounek et al. 2021, s. 45)

Do technologií v oblasti vzdělání jsou kladeny silné naděje s progresivní myšlenkou zefektivnění. Mohou jako nástroj podpořit hloubkové učení. Přichází s nimi však více změn, než je jen přírůstek nových znalostí. E-learningovou technikou jde také ovlivnit jedince v oblasti emocí, společenských interakcí i fyzického stavu. Například mé tělo zpracovává vjemy a přisuzuje jim význam, ale bez společnosti významy

⁴ Například se používali jiné komunikační platformy.

nevytváříme. Mezi společností a jedincem je propojený vztah, ve kterém se obě složky navzájem ovlivňují. (Zounek et al. 2021, s. 29-30)

Vyučující na vysoké škole již delší dobu používají pomůcky, jako jsou internet, počítač, aplikace pro psaní a prezentace. Jsou to nástroje, které šetří čas a energii a díky tomu, že se ve školách široce využívají, můžeme konstatovat, že jsou považovány za spolehlivé prostředky pro výuku. Výhoda, která přichází s technologiemi, je možnost mít celodenní přístup k informacím či aplikacím potřebným ke studiu. Studentům usnadňují práci a zbavují je finanční zátěže. Zpřístupnění informačních zdrojů se snaží být rovnocenné. Toto zabraňuje prohlubování rozdílů mezi žáky. Internetový prostor však může zapříčinit, že se studenti nebudou chtít látku učit a pamatovat si ji. Studenti se totiž mohou spoléhat na fakt, že informace jsou volně přístupné kdykoliv na internetu. Nevznikne tedy potřeba informace uchovávat v paměti a bude pro ně snazší si je později vyhledat. Někteří tak mohou od memorování látky upustit úplně. Bez počátečních znalostí by však studenti nemohli na internetu nacházet validní informace a tento zdroj by tak ztratil na původním významu. Existence něčeho, co nám má usnadnit práci, dokáže proměnit lidskou činnost tak, že kvůli vysoké důvěře v technologie pomalu ztratíme schopnosti poradit si bez nich. (Řezníček 2020, s. 6; Zounek et al. 2021, s. 46)

3.1 Teorie vzdělávání

K procesu učení mohou vyučující přistupovat z více teoretických směrů. Teoretické směry mají pak jiné využití pro technologie. V analýze se budu ptát, která z teorií je nejvíce blízká vyučovacími praktikám na právnické fakultě.

K procesu učení se vztahují následující teoretické koncepty: behaviorální teorie, kognitivní teorie, konstruktivistická teorie a konektivismus. (Zounek et al. 2021, s. 92-93)

Behaviorální koncepce závisí na vnějších vlivech působících na učení. Pro dobrou výuku bychom si měli zařídit co nejlepší prostředí. Kritika přístupu vychází z nedostatečné možnosti využití moderních technologií a vynechání studia lidské mysli. Kognitivní teorie vzniká v reakci na nebehavioristickou teorii. V ní duševní a kognitivní procesy studujícího zasahují do učení. Multimédia se zde dají využít k předávání informací, protože využívají plnou kapacitu mysli, která pak vstřebává verbální

a vizuální informace efektivněji. Konstruktivismus pracuje s vnitřními předpoklady studentů. Jedinec svou znalost konstruuje a do tohoto procesu se promítá i jeho vztah se sociálním okolím. Student by měl být schopen sebekontroly a řídit do jisté míry své učení. Sociální konstruktivismus předpokládá vzájemnou spolupráci. Díky této spolupráci student pochopí probíranou problematiku lépe, než kdyby se problematiku snažil pochopit sám. Moderní technologie se využívají k poskytování rad studentům či komunikaci a nevyžaduje se dále po ostatních aktérech jejich pokročilé ovládní. Pokud by se měl tento styl učení zařadit do praxe, došlo by pro učitele k velkým změnám, které se nemusejí shodovat s jejich představami, ve kterých byl učitel vychován. Z toho usuzují, že se ve školství lze setkat s více přístupy než jen s jedním. Konektivismus v souvislosti s moderními technologiemi zmiňuje rozdíly před a po spuštění internetu. Dostupnost internetu je velká, a pokud se podíváme pouze na Českou republiku ve věkové kategorii studentů, je jejich denní používání internetu téměř stoprocentní (98,2 %)⁵. S tím souvisí i velký nárůst dostupných informací a nových možností v oblasti výuky. Od výuky se do budoucna očekává zahrnutí těchto způsobů do svého rámce. Narozdíl od generace svých rodičů, studenti se budou muset naučit pracovat s moderními technologiemi, aby vůbec uspěli v moderní globalizované společnosti. Díky uloženým informacím ve virtuálním prostředí existuje myšlenka, že učení se odehrává i mimo nás v online prostoru a informace v internetové komunitě mají potenciál se rozvíjet. Proto se stávají důležitější schopnosti analyzování, spolupráce, kritického myšlení a samotné zkušenosti, oproti jednoduché znalosti, která je dnes snadno všem dostupná. (Lee a Hannafin 2016, s. 714; Zounek et al. 2021, s. 92-108)

Zapojení studentů do výuky v pojetí behaviorálního a kognitivistického přístupu je zbytečné. Dnes je tomu jinak. Společností žádanou schopnosti lze naopak získat tím, že studenti budou do výuky zapojeni. Ani konstruktivistický přístup, kde si studenti sami objevují cestu, není příliš vhodným přístupem k učení. Při učení budoucích zdravotníků se tento přístup ukázal jako neúčinný, zato přímé vedení ve vzdělávání jde použít pro všechny druhy učiva. Názory na tento přístup má však řada podporovatelů i kritiků a není zcela rozhodnuté, zda nedostatky přístupu převažují nad jeho kvalitami. (Lee a Hannafin 2016, s. 709, 711)

⁵ Informace dostupné na stránkách Českého statistického úřadu ve studii „Využívání informačních a komunikačních technologií v domácnostech a mezi osobami - 2021“.

Mimo velké teorie učení je možnost se zaměřit na jednotlivé části vzdělávacího procesu, které se navzájem mohou ovlivňovat. Například s nárůstem radosti a vnitřní pohody studentů se zvyšuje možnost dosažení lepších studijních výsledků. Jsou to oblasti, ke kterým má učitel složitější přístup, aby mohl zasahovat do vzdělávacího procesu svých žáků. Může se však snažit eliminovat negativní vlivy, které těmto pozitivním vlivům brání v rozvíjení. V tomto případě například snížit u studentů úzkost. Výzkum, který se tímto případem zabýval, identifikoval problém v nedostatečné kapacitě učitele odpovídat na všechny dotazy žáků a řešit jejich individuální problémy. Proto si mysleli, že když vytvoří aplikaci s touto zastupující funkcí, napomohou tak efektivnější práci studentů. (Hsu et al. 2023, s. 221, 228)

3.2 E-learning

Distanční vyučování má v sobě pozitivní i negativní aspekty. Pomocí vědeckých článků identifikuji v této části tyto aspekty a v konečné analýze zohledním, zda nenastaly podobné či opačné situace i u mých respondentů.

Začlenění technologií do procesu vzdělávání začalo už s vynálezem rádia a možností přenášet zvukové informace na dálku velkému počtu jedinců. Pokračovala dále s novou možností, kdy ke zvuku lze připojit i obraz, až po dnešní možnosti počítačů. První myšlenky se vztahovaly k tomu, že by mohlo být možné z tradiční interakce učitele a studenta úplně vyřadit učitele jako aktéra. S tím se z této interakce vytratila pro studenta možnost získání pomoci a řešení problémů a případně další podpory. Izolovat se takto ve svém studiu zásadně snižuje jeho kvalitu. Studenti museli být v přesný čas u zařízení a naladit si ho k poslechu přednášky. Takovéto omezení některé studenty odrazovalo od účasti na výuce. Distanční vyučování s pomocí rozhlasu i televize tedy nefungovalo. Jejich pozůstatky však můžeme spatřovat dodnes. Jsou to například informativní televizní dokumenty, které jsou schopny poskytnout informace velkému množství lidí způsobem, který je zaujme. (Baum a McPherson 2019, s. 235-237; Zounek et al. 2021, s. 44)

Pohled na využívání technologií ve výuce se oproti začátkům změnil. Působily jako náhrada za učitele, ovšem nyní slouží více jako neomezený zdroj informací a pomůcka pro všechny zúčastněné. Výhodou je, že technologie nejsou časově omezené a lze je použít kdekoliv. Díky nim tedy dochází k rozvinutí individuálního přístupu

k vlastnímu učení a posílení odpovědnosti. Jedincům, kterým dělají problémy společenské interakce, může dokonce i samostatnost a anonymita pomáhat. (Zounek et al. 2021, s. 236-238)

E-learning je druh či forma výuky, která je realizována skrze internet, počítače a podobně. Výuka může být synchronní i asynchronní. Odlišnost od tradiční výuky se nachází v rozdílných místech aktérů a závislostí aktérů na internetu pro jejich nutnou komunikaci. To vytváří určitou svobodu pro studenty vybrat si čas a místo, kdy se budou věnovat studiu, ale také to může na studenty klást více nároků. Takřka neomezený přístup k informacím a možnost pracovat na školních povinnostech kdykoliv vede k většímu prostoru pro zvládnání více úkolů. (Akkoyunlu a Soylu 2008, s. 183)

Myslet si však, že při nástupu na střední či vysokou jsou už všichni žáci seznámeni se stejným virtuálním programem a jsou schopní ho dobře používat, nemusí být správné. Zavedení nových metod s technologiemi nejde udělat bez přípravy. Dovednosti studentů se budou lišit. Nebudeme vědět, jak moc a zda bude efektivní investování času do učení celé třídy na vysvětlení používání nové pomůcky. Potýkat se také můžeme s výskytem problému malé motivace žáků plnit své povinnosti. (Řezníček 2020, s. 7-8; Zounek et al. 2021, s. 238-240)

Metoda e-learningu se do školství začlenila velmi přirozeně. Jedním z důvodů, proč se tak děje, je její využívání v problematických případech, při kterých se ve výuce vyskytuje určitá překážka. E-learning může výrazně pomáhat lidem se speciálními potřebami. To se může týkat jak lidí trpící fyzickou poruchou, tak i studentů, kterým tento přístup vyhovuje více, i přestože jsou společností bráni za normálně způsobilé k pracovní v tradičně nastavených podmínkách. Jako jednotlivec mohu zjistit, že dávám přednost například audioknihám před tištěnou formou, protože mi lépe pomáhají se soustředit. Předpokládám, že se u studentů, kteří si prošli distanční výukou, vyskytnou podobné preference, které jim vyhovují z určitých důvodů více, než jak pro ně probíhala tradiční výuka doposud.

Dalším problematickým případem, se kterým se lze ve společnosti setkat, je nerovnost. E-learning má prostředky k tomu, aby nerovnosti mezi studenty snížil, ovšem se špatným zacházením je lze i prohloubit. Problém spočívá v přístupnosti k informačním a komunikačním technologiím. Panuje názor, že některé rodiny jsou schopné svým dětem poskytnout přístup k stále novějším technologiím, zatímco jiné ne. Dítě pak vyrostе

s výhodou, že technologie bude ovládat dříve než ostatní, kteří budou své nedostatky muset později vyrovnávat. Hodiny vedené v online prostředí vytvářejí větší socioekonomické rozdíly než prezenční výuka za předpokladu, že už jsou studenti ohroženi rizikovými faktory. Přitom v rovině přístupů k informacím umožňuje e-learning všem jejich rovnocenné získávání. (Baum a McPherson 2019, s. 235; Řezníček 2020, s. 8)

V analýze budu hledat, jaká je pro studenty důležitost vyučujícího v jejich studiu. Jakých podob nabývá individuální přístup k učení během distančního vyučování. Jak získali znalosti k ovládnutí potřebných technologií a zda jsou v jejich výpovědích náznaky tvořících se nerovností.

Chtěné dovednosti 21. století

U svých respondentů budu hledat, jaké jsou požadavky schopností k výkonu jejich budoucího zaměstnání, a jak moc souvisí s technologiemi.

Látka, která se přednáší ve školách, musí někde získat konečnou podobu, kterou přijímají studenti v lavicích. Ten, komu patří moc, může tuto podobu utvářet. Jedná se o styl učení, diskurz i samotné informace. Vzdělávací politika reaguje na řadu aktérů (kultura, ekonomika či pandemie). Nejvlivnější (ten s největší mocí v rozhodovacím procesu) je stát či mezinárodní organizace. Některé témata pak mají přednost před ostatními. V českém prostředí nepanuje politika zamlčování či utajovaných informací, dochází zde jen k vyřazování témat pro jejich momentální neužitečnost v konkrétní společnosti. Může se tak dít i na úrovni interakcí učitele a studentů. (Zounek et al. 2021, s. 31, 37)

Co je nakonec pro člověka v dnešní společnosti důležitým naučitelným faktorem k jeho lepšímu životu? Pro účely práce dále nerozebírám téma z obecné roviny, ale zaměřuji se na dovednosti spojené s technologiemi. K dovednostem potřebným pro život v 21. století patří umět prakticky používat technologie a rozumět jim. Společenský požadavek na počítačovou gramotnost je už v České republice pomalu samozřejmý. Měli bychom být schopni vyhledávat kvalitní informace, pracovat s nimi a přistupovat k nim kriticky a následně je umět efektivně sdílet a kreativně použít v běžném životě. Technologie nám velmi ulehčují spolupráci v týmech a je žádané udržovat komunikaci

se spolupracovníky i mimo fyzické prostředí, jakým je například kancelář. (Řezníček 2020, s. 5-6; Zounek et al. 2021, s. 39)

K potřebným dovednostem tedy patří: schopnost ovládat technologie, komunikace, hledat správné informace, řešení nepředvídatelných situací, být schopni pracovat ve skupinách, systémově a dynamicky přemýšlet, mít flexibilní i adaptivní schopnosti. Technologie je všechny doplňují a zařazují se do nich jako neodmyslitelně potřebné. Vedle základní gramotnosti číst a psát se univerzitní student dnes již neobejde bez digitální gramotnosti. Pokročilost studentů právnické fakulty v práci s technologiemi neobsahuje velmi progresivní techniky. K učení nepotřebují speciální počítačové programy a díky podpoře fakulty není nutné zakoupit si například předplatné pro odborný časopis, studenti si vystačí se svým vlastním elektronickým prostředkem (např. notebook). Centralizace⁶ je nejvýraznější u tlaku z požadavků ze strany univerzity k používání textových programů či komunikačních sítí. Profesionální nezbytnost nemusí být silným důvodem k ovládnutí všech dostupných technologií. Toto tvrzení zakládám na faktu existence lidí přesahující důchodový věk, kteří si vystačí s jedním komunikačním zařízením a informačními zdroji, aniž by měli znalosti o používání e-mailu či textového editoru. (Lee a Hannafin 2016; Zounek et al. 2021, s. 42-43)

3.2.1 Blended learning

Myslím si, že v budoucnu bude pojem "*blended learning*" běžnou praxí v některých tématických odvětvích výukové podoby. Jedná se o kombinaci online vzdělávání (e-learning) s osobní výukou. Samotná forma vzdělávání pouze pomocí internetu s sebou nese řadu nevýhod. Komunikace je omezená a neumožňuje studentům plně se socializovat s vrstevníky. Proto se zdá logické spojit pozitiva e-learningu s tradiční výukou, která vyvažuje některá jeho negativa. (Zounek et al. 2021, s. 48,51)

Možné změny, které nastaly po distanční výuce, mohou být počátkem pokusů směřujícím k blended learningu. Vyzkoušení si distančních metod pro průběh výuky u učitelů mohlo zanechat pozitivní zkušenosti a dále tak změnit a aktivně „zlepšit“ jejich průběh výuky. Nositeli těchto změn jsou vyučující, ať už z důvodu efektivnosti či

⁶ Podle Zounka (2021) je centralita "...určována nezbytností pro výkon profese, mírou užívání technologií v bezprostředním okolí a tlakem ze strany institucí (škola, úřady, média)."

jednoduchosti. Proto se dále budu ptát samotných studentů, jak změny a nově zavedené prvky vnímají oni.

Pokud má být blended learning úspěšný, musí být vybrány vhodné technologie a musí se počítat s personálními potřebami účastníků výuky, kterým je nutné vyhovět. Nesmí se zapomenout ani na konzultační podporu studentů, bez které distanční vzdělávání nebylo v minulosti efektivní. Technologie se má využít jako doplněk, nikoli jako náhrada za klasickou výuku. (Řezníček 2020, s. 8; Zounek et al. 2021, s. 48)

Slabinou dnešního využívání technologií uvnitř výuky se ukázala být nedostatečná soustředěnost ze strany studentů. Prezentace při hodině či pomocná videa v online učebnicích výrazně odvádějí pozornost a narušují soustředěnost vůči probíranému tématu. (Řezníček 2020, s. 8)

Podle studie profesorky Akkoyunlu a Meryem Soylu jsou tím, co odlišuje názory a snadnost přizpůsobení se takto kombinovanému stylu online výuky, preferované styly učení studentů. Učební styly pak mají vliv na výkon studentů. Každý student má jiné preference, a proto přistupuje k učení se strategií, která mu vyhovuje nejvíce. Nachází se v tom, jak student získá a zpracovává informace, jak se podílí na učení, řeší problémy a jak komunikuje s ostatními aktéry. Jelikož je náročné u každého zjistit jejich preference, je potřeba, aby byla sestavena výuka, která bude vyhovovat všem typům učení. (Akkoyunlu a Soylu 2008, s. 183-184, 190)

Výzkum ohledně názorů studentů na kombinované učení přišel na to, že očekávání studentů se nejlépe naplní, pokud dojde k výuce tváří v tvář, která je studenty nejvíce preferována. Pro studenty se slabými studijními výkony je osobní interakce klíčová. Bez ní se u nich zvyšují problémy s výukou a ty následně vedou k zesílení socioekonomických rozdílů mezi studenty. (Akkoyunlu a Soylu 2008, s. 188; Baum a McPherson 2019, s. 235)

Sociální styky a vztahy se svými spolužáky budu dále u respondentů zkoumat hlouběji.

Strategie 2030+

Rozhodla jsem se do teoretické části přidat záměry školství směřující k vyššímu propojení technologií s výukou v návaznosti na poznatky ze chtěných dovedností pro 21. století. Jestliže bude docházet ke stále většímu používání technologií, zajímá mě, zda

by takový pokrok ve výuce studenti právnické fakulty chtěli i poté, co si vyzkoušeli, jaké to je v distanční výuce. Taktéž mě zajímá, zda mají představu, jak úspěšně propojit technologie s jejich potřebami ve vyučování.

Strategie 2030+ je soupis dlouhodobých záměrů vzdělávací politiky a rozvoje Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Obsahem je i rozvoj digitálního vzdělávání, jež se má stát integrální součástí školství. Cesta k tomuto cíli vede skrze vybavení škol technologiemi, zajištění kompetence žáků i učitelů k provozu technologií a vytvoření kvalitního digitálního kurikula. Ministerstvo se domnívá, že zajištění těchto tří oblastí poskytne kvalitní vzdělávání s nadcházejícími změnami. Předkládají, že se v budoucnu občané České republiky neobejdou bez schopností využívat a znát digitální prostředí. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 2020, s. 31-32; Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 2022, s. 73-75)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy si stanovilo za cíl inovovat a digitalizovat školství. Pandemie Covid-19 v tomto případě posloužila jako výborný podnět a rozpochovala samotný proces “modernizace” výukových technik. Digitální výuka je pojem, ve kterém ministerstvo spatřuje velký potenciál pro další rozvoj. Uvědomuje si ovšem nedostatečnost technologických prostředků a nedostatečnost znalostí techniky ze stran žáků i učitelů. I přesto plánuje dále uvolňovat peníze do pokročilého vybavení a informační výuky ve školách. MŠMT chce zlepšovat technologickou část školství a vytvořit formy online vyučování, ve kterých spatřuje potenciál. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 2022, s. 13, 19, 73, 75)

Celorepublikové šetření ohledně kombinovaného vzdělání začalo teprve v říjnu 2020 a jeho ukončení plánuje ministerstvo až ve druhé polovině roku 2023. Data o kvalitě distanční výuky sesbíralo pro ministerstvo šetření PAQ. Distanční výuka se do června 2021 zlepšovala alespoň u 60 % dotazovaných, ovšem výsledky naznačují, že se nedokáže vyrovnat prezenční výuce. (Vláda České republiky 2021, s.7-8)

Plán ministerstva chce měnit formu a strategie vyučování na všech úrovních vzdělávání počínaje tím předškolním. Má se týkat vzdělávání a přípravy učitelů, podpory mimoškolního prostředí a celkového otevření cesty pro digitální technologie a s ní spojené nové metody výuky. (Zounek et al. 2021, s. 31)

Podobný dokument, který měl zvýšit digitální gramotnost v České republice, již existoval (Strategie 2020). Výroční zprávy MŠMT mluví o úspěšném naplňování cílů,

avšak bez větších detailů. Vyplývá z ní, kolik bylo vynaloženo peněz na podporu digitálních metod výuky, materiálů i zaměstnanců, ale tady cesta k cíli zřejmě končí. Peněžní dotace mi nepřipadají jako efektivní prostředek k dosažení stanovených cílů především z toho důvodu, že existuje předchozí strategie se stejnou tematikou. Jako student v časovém období, kdy strategie působila, jsem nijak zvlášť na svém vzdělávání nepocítila její myšlenku pomoci žákům osvojit si digitální gramotnost. Z mé zkušenosti nedocházelo k předávání počítačových dovedností na úrovni interakce se samotným učitelem. Proměnnou, se kterou se možná nepočítalo, je čas. V plánu bylo rozvinout digitální gramotnost, která bude pomáhat v uplatnění na pracovním trhu, nicméně některé technologie se v průběhu let rychle rozvíjejí. Například může dojít k přechodu na nový software, u kterého se uživatelé budou muset znovu naučit postup, jak ho používat. Inovace způsobují, že vzniká potřeba neustálého učení se a udržení kroku s novinkami. Co se studenti vlastně v české společnosti v důsledku učí? Je to učení se, jak používat digitální technologie, nebo se jedná o učení se s digitálními technologiemi?

To však nemění nic na dnešní situaci, kdy je v účinnosti nová strategie, a jako s takovou dále počítám ve své práci. Zajímá mě, zda je vůbec žáky chtěná, a pokud ne, tak proč tomu tak je. Myšlenky progresivního rázu k počítačové modernizaci jsou pochopitelné. Víme, že potenciál e-learningu je velký. Může nastat větší efektivita učení, ale především finanční náklady se mohou snížit. Otázkou zůstává, zda jsou výhody e-learningu směřované na samotné přímé či nepřímé účastníky vzdělávání.

Zájem MŠMT o vývoj a transformaci studia je zřejmý. Ve výroční zprávě za rok 2021 vidí pandemickou situaci jako příležitost k rozvoji kompetencí pro 21. století. Národní plán obnovy pro oblast vysokých škol plánuje do roku 2024 změnit strukturu studijních programů v závislosti na digitálních technologiích. Představy o budoucím fungování vyučování se ubírají od blended learningu až po distanční výuku. Důvodem, proč přistoupit k těmto změnám, je reakce na aktuální či možné budoucí požadavky trhu. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 2022, s. 93, 95-96)

V zahraničí je možnost zapsat si online kurzy již dlouho běžnou praxí. Studenti tak mají možnost navštěvovat přednášky učitele, se kterým by se normálně nikdy nemohli setkat, například kvůli dlouhé dojezdové vzdálenosti. Podobnou výhodu mají i studenti, kteří pro velkou vzdálenost nejsou schopni navštěvovat svou univerzitu. (Baum a McPherson 2019, s. 238)

Je pro společnost opravdu chtěné, aby se v budoucnu vyučovaly děti výhradně skrze méně nákladné digitální prostředky? Podle neurologa M. J. Stránského u generace, která svou velkou část strávila s moderními digitálními technologiemi, dochází k snížení IQ a schopnosti komunikace. Jsou známé i závislosti na mobilních telefonech, kyberšikana či nevhodná sebe prezentace na sociálních sítích nesoucí další rizika. Jak však tyto negativní fenomény budou ovlivňovat nový proces vyučování, není zatím zřejmé. (Řezníček 2020, s. 7)

3.3 Důsledky distanční výuky

Z předešlých vědeckých prací jsou známé rizikové faktory online vyučování a jejich případné následky. Použijte tyto znalosti k užšímu zaměření otázek v rozhovorech s respondenty a následně i pro svou analýzu. Již víme, že v procesu učení hrají roli společenské kontakty, ale ještě nevíme, jak moc je pro studenty důležitá motivace a co vše ji ovlivňuje. Některé z poznatků nemusí platit jenom na samotnou výuku, ale mohou se vztahovat podvodnému chování ve školách.

I v situaci omezeného styku osob vznikají nové sociální skupiny. Spojuje je virtuální prostředí. Sociální skupiny jsou neodmyslitelnou součástí vzdělávacího procesu v České republice. I pro distanční výuku nejsou výjimkou. Co se stalo s původními školními skupinami? Proměnili se do virtuálních komunit nebo se rozpadly za skutečnosti, že je stále spojuje stejný studijní ročník a stejné vyučovací hodiny? Tyto komunity jsou důležité pro sdílení informací, pomáhání řešení úkolů, udržení motivace a ověřování poznatků. (Řezníček 2020, s. 8; Zounek et al. 2021, s. 30, 37)

Sebedeterminační teorie popisuje významné faktory klíčové pro motivaci studentů⁷. Patří k nim jistá míra autonomie, lidské vztahy a kompetence. Pokud je člověk spokojený s činností, kterou schvalují a podporují lidé z jeho okolí, a zároveň činnost zvládne vykonávat a není nad jeho síly, bude dostatečně motivovaný k tomu, aby ji dokončil. Motivace se liší podle toho, zda vychází z vnitřních pohnutek či vnějších faktorů. Motivace vycházející z vnitřních pochodů jedince se ve výuce projevuje jako

⁷ Zde je použita jenom skupina studentů, ale teorie se dokáže aplikovat na jakoukoliv situaci v běžném životě.

aktivnější zapojení. Jedince totiž nemotivují negativní důsledky plynoucí z neplnění školních norem, ale jejich vnitřní zájem, cíle či radost. Správné zacházení s motivací následně pomůže u studentů vyvolat lepší výkon a výsledky. (Lee a Hannafin 2016, s. 712-714; Ryan a Deci 2017)

V České republice proběhlo šetření na vysokých školách o dopadech distanční výuky. Respondenti byli studenti (okolo 23 000) i akademičtí pracovníci (okolo 4 600). Z výsledků vyšlo, že studenti (přibližně 1/3 studentů) během tohoto období měli problém s psychikou. Motivace se vytrácela u 3/4 studentů a 2/3 studentů postrádali sociální kontakt se svými vrstevníky. Zajímavý výsledek byl, že se u poloviny studujících zvýšilo v distanční výuce zapojení a aktivita. Jedním z důsledků je i začínající uvažování studentů o ukončení studia či jeho změně. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 2022, s. 92-93)

Do oblastí, které byly negativně ovlivněné distanční výukou, patří problém s motivací, anonymitou a fyzická zátěž. Zpráva o dopadech pandemie Covid-19 na vzdělávání se zaměřením na žáky základních a středních škol identifikovala nedostatky, kterými se distanční vyučování nedokázalo přiblížit tradičnímu způsobu vedení výuky na těchto školních stupních. Jedná se o horší motivaci, obsah výuky (méně zajímavý), wellbeing studentů (úzkosti, deprese, špatná nálada apod.) a neschopnost naučit se látku včas. Kvalitu výuky tedy rodiče (60 %) na konci roku 2020 hodnotili negativně. Naopak vysokoškolští studenti distanční výuku hodnotí spíše pozitivně, jedná se o 65 %. (Vláda České republiky 2021, s. 8-13)

Během nuceného distancování lidí kvůli riziku onemocnění bylo jednoduché vést výuku skrze program umožňující kontakt pomocí videa. S tím souvisí nová otázka narušení soukromí, osobní život může být snadno vidět a slyšet u velkého publika. K tomuto narušení dochází nejen u studentů, ale i u vyučujících.

Činnosti, které studenti během lockdownu museli plnit skrze počítač, byly prováděny ve statické poloze s minimální potřebou pohybu. Spolu s nezdravým zářením obrazovky působí na mladé tělo negativně. K výčtu možných komplikací patří zánět šlach, zhoršení zraku, bolesti hlavy a zad a další. (Zounek et al. 2021, s. 240)

Možnost zapojit se do procesu socializace byla také ztížena. Omezení se dají vnímat na dvou úrovních, a to na spojení studenta se studentem a studenta s učitelem. Učitelé měli taktéž omezené prostředí, aby mohli projevit studujícím dostatečné uznání

za jejich dobrou práci. Komunikace mezi těmito aktéry byla výrazně snížena. Někdo by mohl namítnout, že byla komunikace stále možná skrze emaily či videohovor, ale lidé vnímají také řeč těla, která se v tomto procesu vytrácí. (Akkoyunlu a Soylu 2008, s. 183)

Izolace studentů může být velkou příčinou vedoucí ke studijním neúspěchům. Je to podle zkušeností učitelů větší determinant neúspěchu než tlak či nedostatečné přípravení se na zkoušku. Skutečnost, že studenti mohou vidět, s čím se potýkají ostatní a v čem definují problémy, vede k dalšímu zájmu. Nevznikne tak zklamání ze svých schopností a negativní postoj k předmětu. Cenné informace také nasbíráme z cizího neúspěchu či naopak. Jestliže vidíme někoho, kdo nestíhá a nemá správné návyky, můžeme se z jeho chování poučit. Jedná se o znalosti nekognitivních dovedností. (Baum a McPherson 2019, s. 245-246)

V poslední části kapitoly představím dva české výzkumy provedené na žácích, kteří si prošli výukou během lockdownu. Díky PAQ Research a Kalibro Projekt vzniklo rozsáhlé šetření postojů žáků (1. až 9. třída) k distanční výuce. Takto mladí žáci měli problém stíhat probírané učivo a vytrácela se u nich motivace. Velké části chyběla vlastní technika, na které by mohli vykonávat školní práci. To, jak žáci nakonec zvládali výuku za těchto podmínek, ovlivnilo, zda má rodina dostatečné prostředky, zda mají rodiče nízké vzdělání a jestli je jejich rodina neúplná. Vysokoškolští studenti jsou už dospělí, a proto na ně rodinné zázemí může mít jiný vliv. Navíc tím, že začali studovat vysokou školu, můžeme říct, že disponují schopnostmi úspěšně zvládat své studium. Proto by mohly být mezi studenty vysokých škol a například těch základních značné rozdíly. (Bicanová et al. 2021b, s. 3-18)

Žáci začali chození do školy po zažití distanční výuky vnímat pozitivněji v případě, když je jim dovoleno účastnit se prezenčního vyučování. Autoři reportu z výzkumu se domnívají, že je to kvůli uvědomění si významu socializační funkce školy. Při distanční výuce se u žáků zvedl počet dětí se zhoršenou náladou a duševní nepohodou. Takovýto stav mohou vyvolat problémy s učivem, nestíhání látky naopak způsobilo zhoršený wellbeing žáků. (Bicanová et al. 2021a)

Podle výzkumu vysokoškolských studentů historie v době distanční výuky studenti označují svou výuku pouze za dostatečnou. Výhrady mají k samotné organizaci předmětu, efektivitě výuky, nemožnosti sociálního kontaktu, navýšení školní práce, samostudiu, technickým problémům, velkému množství pracovních platforem, zhoršení

pozornosti a motivace, fyzickým komplikacím (z používání počítačových monitorů) a nepravidelnosti. Studentům vyhovovalo, když přednášky byly řádně připravené a měli možnost kontaktu s vyučujícím. Rozpor se u těchto studentů objevil, když se jim položila otázka, zda jsou online hodiny pro ně nepostradatelné. Názorově se přikláněli k tomu, že spíše ne. Přesto jim během lockdownu pravidelná synchronní online výuka vyhovovala nejvíce z dostupných možností. Jako výhodu označili studenti efektivnost při nakládání s časem pro organizaci svého studia. Díky odpadnutí povinnosti navštívit přednášku na jiném místě mohou studenti ušetřit čas strávený přípravou a cestou do školy, případně i finanční prostředky. Možnost znovu si pustit přednášku, jíst či pít v pohodlném domácím prostředí a nemuset své oblečení uzpůsobovat faktu, že ho uvidí ostatní, patří do dalšího výčtu výhod při distančním vzdělávání. (Fritzová 2020, s. 259-263)

Co dobrého přineslo studentům distanční vyučování je to, že byly seznámeni s různými platformami k společné práci na dálku a postupně se je museli naučit ovládat. Takováto zkušenost by jim mohla pomoci do budoucna při hledání práce. (Řezníček 2020, s. 8)

3.3.1 Podoby podvodného chování

Na příkladu podob podvodného chování chci ukázat proměnu přemýšlení během přechodu z distanční výuky na prezenční. Téma mi poslouží jako vodítko pro zpracování časového vývoje studentského myšlení. Jedním z mých cílů bylo zachytit změny, které sebou přineslo distanční vyučování, a dále mě zajímalo, jak distanční vyučování dokáže změnit i tento společenský fenomén. Je to problematika, u které věřím, že je závažnou otázkou pro značné množství vyučujících, proto bych tuto situaci chtěla více přiblížit ve své konečné analýze.

K negativním problémům při zavádění moderních technologií, ale i bez nich, patří podvodné chování. I když technologie zlepšují náš život, pomáhají nám zefektivňovat naši práci a komunikaci, pravdou zůstává, že jsou mnohostranným nástrojem pro podvodné chování (kybernetické/elektronické podvádění). Podvodem je na vysoké škole činnost, která porušuje školní normy k zisku výhod v jeho hodnocení a studijních výsledků. Pokud se tak stane, není dále možné spolehlivě stanovit studentovo školní výsledky. Situací a podmínek, které mohou vést k samotnému podvodu, je mnoho.

Jak už plyne z dosavadního textu, online výuka má svá negativa i pozitiva a není příliš jasné, jak ovlivňují výsledky studentů. Studenti, kteří jsou více spokojeni s online vyučováním, mají většinou pozitivní zkušenosti s počítačem před začátkem výuky. Přesto, když výuka probíhá dlouho dobu jenom v této online podobě, snížily se tím studentům výsledky. Zdá se, že se smíšené vyučování a tradiční vyučování v tomto neliší. (Baum a McPherson 2019, s. 239)

Steiner (1932) naráží na problematiku v situaci, kdy student plní své školní povinnosti z domova. Podle něj domácí prostředí svádí k podvádění. Ovšem názory na toto téma se liší (Harmon & Lambrinos 2008, s.118), jelikož podvodné chování může být stejně časté jak v domácím, tak i ve školním prostředí, nebo může v jednom z nich převládat. Podvádět může student sám, ale i s pomocí dalších osob a pomoci mu v tom mohou moderní technologie. V některých případech může podvod znamenat i porušení zákona. S využitím sociální sítě k podvodu se jedná o pokleslou formu sociálních interakcí. Studentská komunita má neodmyslitelné místo ve výuce kvůli své podpoře, ale podpora též může nabývat těchto negativní společenských jevů. Charakteristika studenta není jedinou příčinou jeho podvodu. Myslím si, že se jedná spíše o soubor faktorů a racionální pohled studenta na celkovou situaci. (Honzíková a Bajtoš 2019, s. 15-16; Mareš 2005, s. 310-312; Zounek et al. 2021, s. 46, 240)

Můžeme vytvořit prostředí, ve kterém by znamenalo, že podvádět je velmi iracionální akt, a student stejně podvede. Jenomže za každým iracionálním jednáním se skrývá vnitřní pohled jedince, který vypočítává situaci podle svého pohledu a prospěchu, a pak už jeho chování nemůžeme nazývat iracionálním. Z ekonomického hlediska se například dobročinnost může zdát jako iracionální ztráta financí, ale jedinci to přinese zisk v nehmotné podobě. Proto, pokud existuje množství překážek a sankcí při podvodu, a je nemoudré toto rozhodnutí spáchat, existuje zároveň s tím paralelně mnoho racionálních příležitostí k různým podobám zisku (více času pro jiné zájmy, ulehčení, lepší výsledky, sebedůvěra apod.). (Hauert 2005)

S jakými podvody se můžeme setkávat na vysokoškolské půdě? Možností, jak podvést, je mnoho a ke konečnému výčtu možností se nemusíme nikdy dobrat. Pokud podvody spojíme na základě společného prvku do kategorií, výčet se nám pak výrazně zúží. První kategorie se vyznačuje pomocí při samostatném zkoušení (zkoušení jednoho jedince) od třetí strany (společenské interakce). *Student získává podvodem informace.*

V druhé kategorii je společným znakem podvodů převzetí cizí tvorby a využití cizí práce ve své vlastní práci neboli plagiátorství. Jedná se o *podvodné zacházení nepovoleným způsobem s materiály*. Dále jsou známé případy zakoupení vypracované písemné práce či využití služeb druhé strany, aby studenta zastoupila při jeho zkoušce. V těchto případech jde o *narušování průběhu hodnocení studenta*. (Mareš 2005, s. 313-315)

Kategorizaci podvodů zmiňuji z toho důvodu, že mě zajímá, co vše studenti považují za podvod. Pokud nebudou schopni vyjmenovat všechny kategorie, obávám se, že chybějící kategorie pak bude ta, kterou za podvod nepovažují vůbec. V tomto případě se pak budu snažit u respondentů zjistit, proč tomu tak je.

Studie McCabe a kolegů (1991) zabývající se morálními dilematy studentů upozorovala při etickém rozhodování, že studenti práv si více cení rovnosti, spásy a rozumnosti. Druhá skupina studentů, s nimiž byli porovnáváni (ekonomické obory), si cenila hodnot pohodlného života, vzrušení, spokojenosti a potěšení. Z výsledků se dá usuzovat, že studenti právnických oborů kladou menší prioritu na okamžitý osobní zisk.

Jednou z překážek podvodů je morální kodex univerzity, který studentům definuje sankce v případě nečestného chování. Takový kodex dokáže snížit podvodné chování, a pokud ho dokážeme modifikovat (priorita akademické integrity, studenti se více podílí na soudním orgánu univerzity a vytváření programů), bude jeho účinnost větší, než kdyby byl ponechán tradiční kodex univerzity. V kontextu morálky na univerzitě lze spojit vnímání účinnosti panujících zásad, reakce na chování vrstevníků a případné sankce. Odpovědnost za dodržování kodexu dopadá více na studenty než na instituci. Pro existenci morálního kodexu musí mít univerzita vlastní kulturu, která by kodex mohla zaštitit. (McCabe et al. 2002, s. 358; 362-363; 375)

Podle Zounka, který se zabývá pedagogickou činností, je jednou z možností, že za podvodné chování může přetěžování studentů (Zounek et al. 2021, s. 46, 240). Jedna z proměnných, která má účinek na zdraví, a rozhodnutí odlehčit si od ní podvodem, je stres. Společností definovaný úspěch (ve škole i v životě po ní) pak donutí studenta soustředit se na cíl, kterého nabyde skrze racionální prostředky, a uchýlí se k podvodnému chování. K nim bohužel patří i fenomén takzvaného černého pasažérství, kdy studenti získávají zásluhy za cizí práci. Honba za lepším skóre následně vede k podvodu. Stres může vyvolat i rodina. Rodinné vztahy jako zdroj stresu u vysokoškolských studentů se mohou vyskytovat až u 30 % jedinců. Stres může vyvolat také nedostatek času na školu

nebo dlouhodobé nestíhání učiva z důvodu nabitého programu. Důvodem, proč se stresem u studentů zabývat více než jen kvůli možnému spojení s podváděním, je i s tím spojený nárůst negativních myšlenek, beznaděje, nedostatku spánku a úzkosti. (Villeneuve et al. 2019, s.16-18)

Z průzkumu podvodů u středoškolských studentů v Plzeňském kraji z roku 2018 vyplývá, že vytvořené prostředí pro zkoušení žáků z učiva výrazně ovlivňuje praktiky podvodného chování. Pokud studentovi záměrně zamezíme v ponechání si mobilního telefonu při psaní testu, tak tento přístroj s velkou pravděpodobností k podvodu nepoužije. Raději zvolí jinou cestu, která technologii neobsahuje. Prostředí vysokoškoláků se ale liší od střední školy. Ať už přístupem učitele, tak způsoby hodnocení studentů. Naopak osobnostní charakteristiky žáků nejsou ve vztahu s podváděním velkými determinanty. Velká část z nich totiž s podvody nesouvisí. Patří k nim kreativita, svědomitost, extraverte, přívětivost, emoční vyrovnaní, narcismus, perfekcionismus a další. Vliv na podvod studentů má spíše situace, kdy student není schopen formulovat, co zná, a zařadit to do kontextu. Obecněji řečeno jde o nižší intelektuální schopnost. Další charakteristika studenta, která se prokázala, že souvisí s podvodným chováním, je subklinická psychologie. Ta obsahuje problémy se sebeovládáním (impulzivní jednání), touhu po vzrušujících situacích a necitlivost (bezohlednost). (Honzíková a Bajtoš 2019, s. 20; Mareš 2005, s. 328)

Jedním z posledních pohledů, kterým bychom měli v rámci podvádění věnovat pozornost, je to, jak si studenti ospravedlňují podvádění. *Je důležité pro dosažení budoucího zaměstnání?; Výsledky, které jím získám, nikoho v mém okolí nezklamou.; Když podvod udělám, nebudu muset znovu podstupovat stejnou zkoušku?; Jsou nastavená pravidla pro zvládnutí zkoušky vůbec v mezích přijatelného, spravedlivého chování (spravedlivé ze strany zkoušejícího)?* Tyto výroky patří do skupiny myšlenek, jež ospravedlňují podvodné chování v studentových očích či ho k němu motivují. (Mareš 2005, s. 328-329)

Očekávám, že se v analýze některé tyto situace projeví.

3.3.2 Zpracování dat z online výzkumu na Západočeské univerzitě

K podvodnému chování na ZČU už existuje jeden výzkum, jehož součástí byl plošný sběr dat na celé univerzitě. Dotazník, z něhož data pocházejí, se široce zabýval

tématem podvodů studentů. Rozhodla jsem se použít některá data k vytvoření počáteční představy o častosti podvádění na právnické fakultě a k objasnění významnosti faktu, že se kolem studenta vyskytují lidé, kteří podvádí. Poslední situaci zkoumám zvláště proto, že v teoretické části společenské vztahy vypadají jako silný ovlivňující prvek.

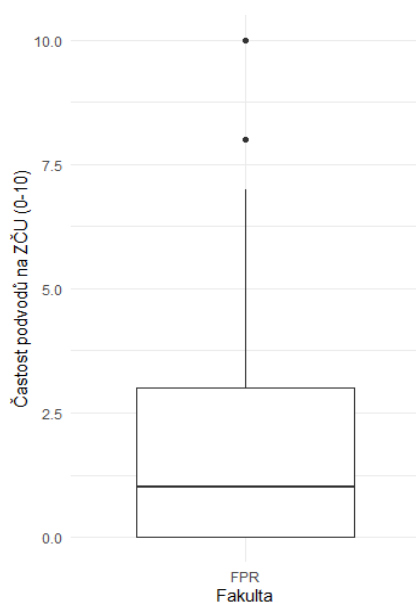
V prosinci roku 2020 po dobu jednoho měsíce proběhlo kvantitativní dotazníkové šetření na Západočeské univerzitě v Plzni. Dotazník vzešel z řad studentů sociologie, kteří se snažili široce obsáhnout svými otázkami téma plagiátorství. Tento dotazník byl poslán každému studentovi ZČU na jeho školní email a žádnou podskupinu tak nevynechal. Dotazník byl tematicky velmi obsáhlý a jeho vyplnění zabralo přes 20 minut. K vyplnění dotazníku nebylo potřeba další pomoci a studenti se k němu mohli dostat jen přes odkaz v emailu. Počet respondentů, kteří se zúčastnili šetření, přesáhl dva tisíce. Na vytvoření konečné podoby online dotazníku jsem se podílela ve 3. ročníku svého bakalářského studia oboru Sociologie.

Pro další analýzu tématu jsem se rozhodla těchto dat využít. Veškerá statistická analýza dat byla provedena pomocí R 4.0.2. Některé grafy jsou přímo utvořené pouze pro skupinu studentů, kteří studují právnickou fakultu. Pro rozpoznání je v názvu grafu uvedena Právnická fakulta. Pokud tomu tak není, jsou grafy tvořené z odpovědí od studentů všech fakult na ZČU.

3.3.3 Studenti a frekvence podvodů

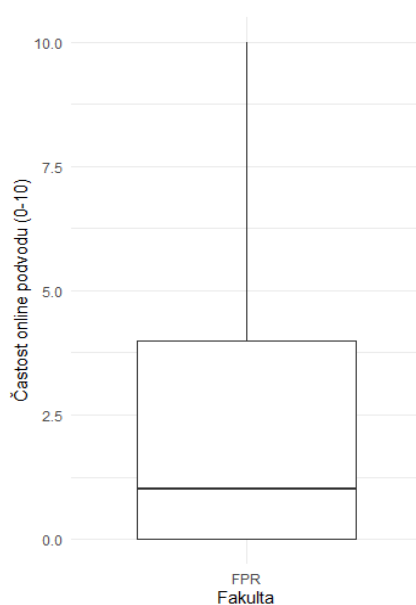
Graf č.1 zobrazuje frekvenci podvádění na Právnické fakultě ZČU. Respondenti odpovídali na otázku *“Pokud jste někdy během studia na ZČU podváděl/a při testech, zkoušení, úkolech, zadaných seminárních pracích atd., jak často to bylo?”*. Otázka nabývala hodnot na škále 0 až 10 bodů. Pokud respondent nikdy nepodváděl, vybral si možnost 0 bodů a pokud podváděl pokaždé, vybral si možnost 10 bodů. Respondentů bylo 253 a průměrná hodnota četnosti byla 1,52 bodů (SD = 1,79). Jednovýběrový T-test potvrdil správnost průměrného výsledku.

Graf č.1: Četnost podvodného chování studentů právnické fakulty



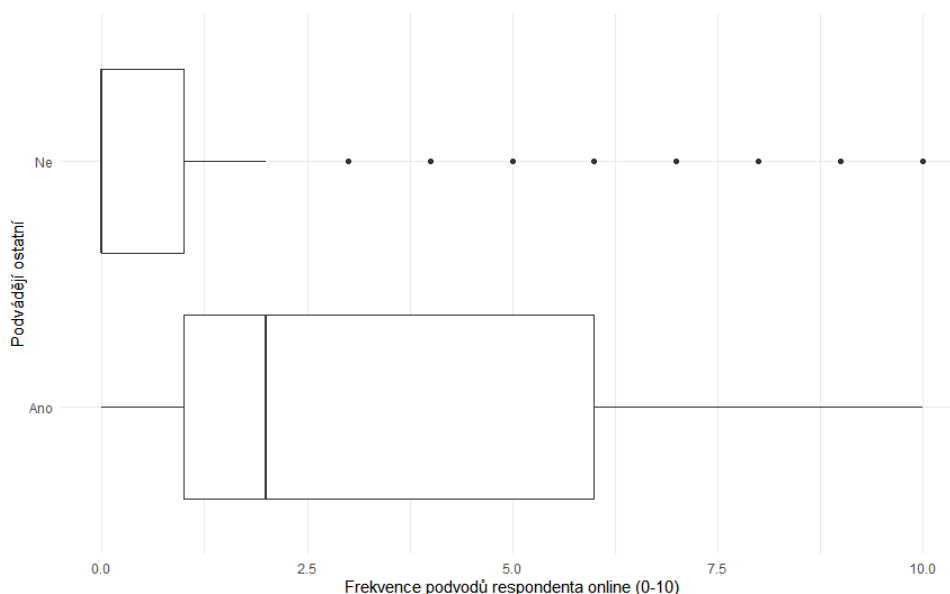
Graf č.2 zobrazuje frekvenci podvádění studentů právnické fakulty během online výuky. Respondenti odpovídali na otázku “*Pokud jste na ZČU podváděl/a při on-line testu/zkoušce, jak často to bylo?*”. Odpověď na otázku se opět mohlo pomoci 10 bodové škály (0 = nikdy, 10 = vždy). Odpovědí bylo 172 a průměrná hodnota se ukázala být 2.36 bodů (SD = 2.76). Výsledky u otázek o podvodech v rozdílných prostředích (prezenční a online) jsou odlišné. Častost podvádění se však drží na nízké hranici bodové škály a zdá se, že je častost podvodů na právnické fakultě velmi malá.

Graf č.2: Četnost podvodného chování studentů při online výuce právnické fakulty



Graf č.3 zobrazuje vztah frekvence podvádění online ve dvou hodnotách (Ano a Ne) faktu, zda zná respondent někoho, kdo podvádí. Graf platí pro všechny studenty ZČU, není tvořen pouze respondenty Právnické fakulty. Frekvence podvádění nabývá vyšších hodnot (jednotek podvodu) v kategorii Ano (respondent zná někoho, kdo podvádí online).

Graf č.3: Frekvence podvodů online v závislosti na faktu, zda ostatní podvádějí online



Jelikož má podvod ostatních souvislost s tím, zda student sám podvede, jak významná tato situace je? K zodpovězení otázky, který z následujících podnětů má velký vliv na frekvenci podvádění online, nám tabulka č.1 ukazuje výsledky regresní analýzy. Vlivy, jako jsou pohlaví (referenční hodnota je muž), věk a skutečnost, zda respondent zná někoho, kdo v online prostředí podvedl, vysvětlují frekvenci podvodů online ze 14%.

Největší statistický význam na frekvenci podvodů má proměnná o výskytu jiného člověka, který podvádí online ($P=3,45E-37$). Pokud student takového člověka zná, zvyšuje se tak pravděpodobnost, že bude páchat stejný čin. Když si respondent myslí, že ostatní v online prostředí nepodvádějí, tak se hodnota na frekvenční škále podvodu sníží o 2,237. Výsledky se opět vztahují na celou univerzitu, nikoli pouze na Právnickou fakultu.

Tabulka č.1: Regresní analýza frekvence podvodů online

Term	Estimate	Std.error	Statistic	P.value
(Intercept)	3,914	0,930	4,209	2,78E-05
Pohlaví žena	0,688	0,924	0,745	0,457
Věk	-0,009	0,005	-1,825	0,068
Ostatní online nepodvádějí	-2,237	0,169	-13,246	3,45E-37

Podle výsledků se zdá, že na FPR není velká frekvence podvodného chování, ale rozhovory se studenty mohou situaci osvětlit lépe. Zajímá mě tedy, zda frekvence podvodů bude u respondentů nízká. Pokud by situace neodpovídala respondentovým zkušenostem, věřím, že na podstatu rozdílu přijdu otázkami o definici podvodného chování u jednotlivých respondentů a otázkou na vlastní názor studenta ohledně toho, zda jeho okolí podvádí či nikoliv. Následně se budu v analýze zabývat otázkou jaký význam má pro respondenta vědomí, že jeho okolí podvádí.

4 Výzkumná strategie a cíl

U výzkumu situace spojené s distanční výukou a vrácením se do prezenčního vyučování jsem se rozhodla zaměřit na studenty. Studenti se museli adaptovat na náhlé změny vyvolané nečekanou situací a s pomocí hloubkových rozhovorů se snažím zjistit, kde studenti nacházeli největší úskalí a co vidí po pandemickém období jako přínos do budoucna.

Mým záměrem je zjistit, zda výuku v distanční formě je možné uskutečnit, a co jí případně brání ve fungování na úrovni studentského kolektivu. Nedotýkám se tedy toho, jaké mají učitelé názory a problémy se zprovozněním online vyučování. Tématu se věnuji z důvodu optimistických ambicí MŠMT posunout v budoucnu české školní vzdělávání do online prostředí. Zajímá mě, co studenti identifikují za překážky, a zda je možnost tyto překážky odstranit.

Myslím si, že výsledky mé analýzy se budou v některých oblastech lišit od překážek a potřeb studentů z jiných úrovní vzdělávacího systému (základní škola, střední škola apod.). Příčinou mohou být odlišné praktiky na vysoké škole i vyzrálость studentů, kteří jsou už považováni za dospělé.

Se studenty jsem rozebírala jejich všední život spojený s jejich vzděláváním, navíc i kategorii podvodného chování. Jelikož je téma citlivé, musela jsem se studenty Právnické fakulty navázat blízký a důvěrný vztah, aby se respondenti cítili v bezpečí se svěřováním detailů k tématu.

Nejdříve jsem se na oblast podvodného chování mohla podívat skrze uskutečněný sběr dat na ZČU. Data jsem osobně vytřídila a očistila, abych mohla nahlédnout do různých částí tohoto tématu. Na výsledky jsem navázala kvalitativním výzkumem vedeným skrze rozhovory. Rozhovory jsem vedla také na základě témat z již představených tabulek a grafů.

4.1 Kvalitativní výzkum

Problematiku jsem se rozhodla řešit kvalitativním přístupem. Při vytváření výzkumu jsem se řídila nejčastěji knihou od Jana Hendla s názvem *Kvalitativní výzkum*:

základní metody a aplikace. Výzkumník tedy na základě zvoleného tématu pojmenuje výzkumný problém, který lze v návaznosti na postupné nabývání informací modifikovat. V mém výzkumu to nastalo během sběru dat, kdy jsem ze zkušeností z rozhovorů mohla ty další doplnit o nově nalezené poznatky. Například se to projevilo přidáním otázky na používání kamer při výuce. Má práce by se tedy dala považovat za pružný typ výzkumu. Měla jsem možnost ptát se na názory respondentů a použít jejich poznatky k vytvoření závěrů. (Hendl 2005, s. 50-51)

Pro porozumění výzkumným otázkám budu kvalitativním procesem analyzovat všechny informace týkající se distančního vyučování, podvodného chování či sociálních kontaktů studentů. Popíšu situaci z jejich pohledu a pokusím se interpretovat představy a způsob organizace jejich aktivit.

Uvědomuji si, že mé závěry nebudou moci být zobecněny na celkovou populaci. Budu se dotazovat jen velmi malého počtu studentů (6), kteří nezastupují všechny společenské kategorie vyskytující se na FPR. Také tu zasahuje do práce nebezpečí ovlivnění respondentů skrze mé vlastní preference a úsudek. Na tuto situaci jsem narazila, když jsem zjistila, že se má vlastní definice podvodu v některých případech lišila od respondentovy.

4.2 Podoba dotazování

Již jsem zmínila, že jsem si pro výzkum zvolila metodu osobních rozhovorů se studenty Právnické fakulty. Jednalo se o polostrukturované rozhovory. Rozhovory tohoto typu nejsou pevně strukturně dané s uzavřenými otázkami, ale ani se nejedná o zcela volné rozhovory. Rozhovory měly předem určené téma přechodu z online výuky do prezenční formy, a navíc obsahovaly podpůrné doplňující otázky o předem vymezených oblastech⁸. Oblasti se týkaly otázek na to, jak probíhala výuky ve školním roce 2022/2023 a jak naopak probíhala v době, když byla škola zavřená. Zajímala mě komunikace se školou, příprava na studium, duševní pochody, vnímání času, sociální kontakty, otázka soukromí a postoje k podvádění. V kategorii podvodného chování jsem chtěla po

⁸ Celá podoba strukturovaného dotazníku se nalézá v příloze č.1: *Znění připraveného polostrukturovaného rozhovoru*

respondentech, aby mi vyjmenovali všechny způsoby podvodů, které znají spolu s tím, jak podvod definují, proč nad podvodem uvažovali, co se jim stalo poté, co podvedli, nebo jak vypadá situace a tok událostí potom, co podvedou. Tento soubor otázek pak směřoval na problematiku toho, zda studenti vůbec vědí, co vše se může stát, když podvedou. Zajímalo mě, v jaké míře jsou studenti o sankcích za podvod na ZČU informováni, kde informace našli, a jak se utvořily jejich představy o procesu reakce společnosti na tento čin.

Než jsem začala s výzkumem u svých respondentů, vyzkoušela jsem první verzi sestaveného pomocného dotazníku s otevřenými otázkami na jednom jedinci a upravila jsem otázky podle takto vzniklých postřehů. Rozhovory probíhaly v rozmezí 40 až 70 minut, kvůli rozsáhlému tématu, které i přesto nemuselo být úplně vyčerpáno. Před uskutečněním rozhovoru jsem studentům představila téma a soubor otázek. Udělala jsem tak proto, že distanční výuka se odehrála v roce 2020-2021 a rozhovory se uskutečnily v roce 2023. Časová prodleva je velká a studentům se nemusí při rozhovoru vybavit detaily. Snažila jsem se tedy vypořádat s problematikou zapomnění událostí u respondentů. Měli tak možnost připravit se dopředu a oživit si paměť pomocí svých osobních zdrojů, jako jsou například školní emaily. Podobnou možnost jsem jim poskytla i v průběhu rozhovorů. Mým úmyslem bylo i zajistit klidné a nerušené prostředí pro vedení rozhovorů v rámci dostupných prostředků. Když takové prostředí bylo připravené, ještě jsem jim sdělila, jak se s jejich odpověďmi bude nakládat a že jejich anonymita bude zajištěná. Rozhovory jsem nahrávala po souhlasu ze strany respondentů. Teprve po těchto etických krocích jsem zahájila rozhovor, který byl zaznamenáván do mp3 formy.

Otázky byly seřazeny podle doporučení odborníků na přípravu kvalitativního rozhovoru. Začala jsem rozhovor jednoduchými demografickými otázkami a poté jsem přešla na to, jak vypadá studentovo vzdělávání v tuto chvíli. Byly to otázky o současnosti, na které by se mělo snadněji odpovídat a vybavování si detailů by mělo být snadnější. Po této části jsem přešla na otázky o minulých událostech, a po nich jsem si připravila nejtěžší otázky o podvodném chování. Na konci rozhovoru jsem ponechala čas na shrnutí celého sezení a na nápady, situace či dojmy, které respondenti ještě chtěli probrat. (Hendl 2005, s. 168-170)

Pomocích stejných či podobných otázek při rozhovorech jsem docílila toho, že u všech jednotlivých respondentů budu moct lépe porovnávat jejich odpovědi. Tento

způsob vedení rozhovorů má také výhodu, že respondenti mohli volně mluvit o svých postřezích, sdělit tak svůj názor a najít i případné souvislosti. (Hendl 2005, s. 164-166)

4.2.1 Charakteristiky respondentů

Respondenti byli vybíráni na základě těchto kritérií:

1. Musí být studentem Právnické fakulty Západočeské univerzity v Plzni. To se týká dvou oborů - *Právo* (studijní program *Právo a právní věda*) a *Veřejná správa*.
2. Studenti museli zažít výuku v době lockdownu a výuku po skončení pandemické situace a uzavření vysokých škol.
3. Respondenti museli být ochotní svěřit se se svými zkušenostmi k vytvoření této práce.

Respondenti byli též vybíráni na základě jejich studijního ročníku, pohlaví a oboru s ohledem na zajištění co největší rozmanitosti v těchto kategoriích. Nakonec jsem se snažila najít respondenty, kteří teprve začínali studovat a prvním rokem podstoupili distanční výuku, a stejně tak respondenty, kteří zažili nejdříve běžný studijní ročník a až následně museli přestoupit do online výuky. Ve dvou případech jsem si respondenta vybrala, aniž bych dodržela předem daná kritéria. Učinila jsem tak na konci sběru dat. Jedná se o respondenta, který se nezúčastnil online výuky na Právnické fakultě během pandemie. Tento respondent je teprve v prvním ročníku studia práv. Učinila jsem tak z důvodu, že jeho zkušenosti budou k tématu stále přínosné, i když pokryjí jenom jeden časový úsek studia, který zkoumám. Dalším důvodem bylo, že po rozhovorech se studenty z vyšších ročníků vyšlo najevo, že jejich první ročník se liší od prvních ročníků, které přišly po distanční výuce. Druhý respondent také nestudoval ve všech zkoumaných obdobích, ale studoval pouze jeden školní rok 2021/2022 a poté se rozhodl studium ukončit. Jelikož ostatní respondenti stále studují na ZČU a taková situace u nich nenastala, je pro mě pohled tohoto studenta jedinečný a zajímavý.

Věkové rozmezí respondentů se pohybuje od 19 do 25 let. Rozhovory se mnou byli ochotni vést tři muži a tři ženy. Mé respondenty celkově spojuje místo jejich pobytu. Jedna část pochází z univerzitních kolejí. Jsou to studenti, kteří nebydlí v Plzni a pro lepší a jednodušší průběh studia si zvolili ubytování v blízkosti školy. Poslední skupinu spojuje

místo stejného pracoviště. Respondenti studující Právnickou fakultu si našli stejnou práci v Plzni. Respondenti k roku 2023 navštěvují první, třetí a pátý ročník studia.

Pro výběr konkrétních studentů jsem nepoužila žádnou statistickou metodu ani metodu sněhové koule. Jsou to lidé, se kterými se osobně znám už dlouhou dobu. Tento fakt mi pomohl k tomu, aby se respondenti v mé společnosti cítili dobře a byli ochotni mluvit o soukromých detailech. Studenti mi také poskytli informace o průběhu výuky, které se nacházely v jejich osobních emailech. Proto jsem mohla v první části práce popsat formu výuky, která se vedla v době distančního vzdělávání.

Pro skrytí skutečných jmen respondentů jsem použila následné jednoduché pojmenování:

1. Dam
2. Jir
3. Ela
4. Ara
5. Pol
6. Bon

Ara je studentkou prvního ročníku a Bon studovala na škole pouhý rok. Dam, Jir a Pol studují na FPR už pátým rokem a Ela studuje třetí ročník.

5 Analýza

Pro analýzu uskutečněných rozhovorů jsem jejich obsah ze zvukové podoby převedla do textové. Jejich doslovné znění v této práci neuvádím z důvodu ochrany a anonymizace mých respondentů s ohledem na citlivost tématu. Text jsem poté rozebrala u každého respondenta a metodou otevřeného kódování analyzovala. Pro analýzu jsem nepoužila žádný software. Zvolila jsem práci s metodou ruční analýzy. Rozhovory jsem musela několikrát přečíst, abych mohla pro text vytvořit kódy.

Výzkumné otázky jsem definovala na základě teorie a připojila jsem k nim detailní poznatky z odpovědí respondentů.

Hlavní výzkumné otázky zní:

1. V čem jsou pro studenty hlavní rozdíly v distanční a prezenční výuce?
2. Jaký význam hraje pro studenta osobní kontakt se spolužáky?
3. Jaký význam má pro studenta forma zkoušky?
4. Jaké změny nastaly po distančním vyučování v běžné výuce?
5. Jaká je aktéřská definice podvodu?
6. Jaký má pro studenta význam podvodu v distanční výuce a jaký je v té prezenční?
7. Jaký mají pro studenty význam sankce školy za podvodné chování?

5.1 Interpretace dat z rozhovorů

Abych zjistila, jestli má smysl se vůbec zabývat otázkou distančního vyučování, musím se nejdříve ujistit, že pro studenty má distanční výuka jiný význam, než jejich výuka doposud. Abych tak mohla učinit, identifikovala jsem význam studia a význam zúčastnění se studenta školních hodin.

Jaký má význam studium pro studenta?

„Tak v té době nebylo moc na výběr. Takže v té době jsem byl rád za to, že to bylo pohodlný. Ale jinak bych určitě bral radši tu kvalitu než pohodlí.“ (Jir, 5. ročník)

Jir si prošel celou distanční výukou. Díky tomu mohl porovnat různé přístupy k výuce, které měly svá pozitiva i negativa. I přes zjevný kladný pohled, který měl Jir na pohodlí při online výuce skrze celý rozhovor, bylo okamžitou odpovědí na otázku, čemu by dal přednost, že si přeje kvalitní výuku. V tomto případě student vylučuje, že by online výuka byla kvalitnější než prezenční. Ve své výpovědi nebyl jediný, ke stejnému názoru se přikláněli i Pol, Dam, Ara a Ela. U Bon tato část chybí z důvodu, že se často školních hodin neúčastnila, a tak kvalitní pokles výuky nezaznamenala. Taky patří jako jediná do skupiny lidí, kterým online výuka vyhovovala.

V další otázce, jaký má pro studenta význam účastnit se přednášky a semináře, jsem zjistila, s čím je kvalita studia více propojená.

„Protože semináře jsou daleko důležitější, z mého pohledu už se tam pracuje s tou teorií, tu teorii většinou z těch přednášek znám anebo si ji můžu načíst. Nemám potřebu chodit na přednášku, když tu teorii můžu získat jiným způsobem do hlavy.“ (Pol, 5. ročník)

Pol vysvětluje na příkladu motivace v chození na hodiny, proč je seminář pro něj důležitější. Kvalitu studia vidí Pol skrze semináře.

„(...) člověk může sám určit to, jestli ty přednášky, jestli mu přinášejí nějaký zlepšení v té dané problematice a pokud to vyhodnotí tak, že je lepší pro něj samostudium, tak ten čas může věnovat samostudiu a nemusí tam jako nutně fyzicky být v té škole.“ (Dam, 5. ročník)

Konverzace o seminářích se v každém rozhovoru vyznačovala potřebou se jich zúčastnit a zvýšenou motivací. Dam popisuje, jakými způsoby se lze připravit na zkoušku, to však spojuje s problematikou své docházky a účasti na hodinách. U všech respondentů docházelo k podobné selekci hodin, kterých se chtěli zúčastnit, na základě vlastního posouzení, jak moc je daná hodina přínosná pro úspěšné zvládnutí zkoušky. Jestliže není prospěšná, následuje porovnávání studentových vkladů s budoucím přínosem, jehož řešením je ušetřit čas strávený na školní hodině. Informace k teorii jsou volně dostupné na internetu, díky tomu si může student své vzdělávání individualizovat. Konečná podoba vypadá tak, že studium teoretické části se odehrává v jejich volném čase. Z výpovědí o tom, jak vypadá jejich školní příprava a jak vypadá příprava ve zkouškovém období, můžeme usuzovat, že se teoretická část učí těsně před složením zkoušky.

Respondenti přikládají formám výuky jiné úroveň kvality. Kvalitu zase spojují s úspěšným dostudováním. Prezenční výuka je brána jako prostředek k dostudování oboru a distanční výuka je spíše prostředkem k ušetření času.

5.1.1 V čem jsou pro studenty hlavní rozdíly v distanční a prezenční výuce?

V této výzkumné otázce se zaměřím na rozdíly ve vedení seminářů, motivaci, místě průběhu přednášky, pozornosti a v podobě společenských vztahů. U identifikovaných rozdílů se budu snažit poskytnout širší informace související s danou situací.

„A přednášky probíhaly víceméně podobně jako v té klasický prezenční formě, kdy učitel sdílel svoji obrazovku s prezentací a vykládal látku, takže tam bych řekl, že se to moc nelišilo. U těch seminářů to často sklouzlo k tomu, že to byla víceméně druhá přednáška, že tam tolik integrace neprobíhalo.“ (Dam, 5. ročník)

Dam, stejně jako Ela, nevidí rozdíly v průběhu hodin, ovšem identifikuje problém, že online výuka má potenciál změnit seminář na přednášku. Důvod, proč je tato situace pro studenta problematická, je ten, že semináře si cení více než přednášky. Motivace pak souvisí s osobním přisouzením užitečnosti semináře. To nás vrací v myšlenkách k důvodům studentů účastnit se přednášek. Jestliže seminář ztrácí v online výuce hodnotu, vytratí se jedna úroveň motivace, která studenta donutí se hodiny zúčastnit. V návaznosti na to Dam potvrdil, že se musí více hlídat, aby si v online režimu udržel disciplínu. Ela zase přikládá význam v udržení pozornosti ve třídě.

Rozdílem také může být, jakou motivaci a jakou příležitost svou podstatou rozdílné výuky poskytují studentům.

Jako motivaci účastnit se online přednášek respondenti více uváděli nemožnost dělat něco jiného. U Bon se její motivace časem proměňovala. Chtěla dokázat vystudovat dvě školy najednou a získat nové znalosti. Toto zapálení časem Bon opustilo. Mohl za to nárůst školních povinností a práce. Mohla za to také myšlenka, že druhý ročník studia práv má být mnohem časově náročnější a učivo složitější. Bon prošla zimním semestrem,

který byl veden distančně. V tomto semestru byla její motivace vysoká. Přejdem na letní semestr, který byl veden zpátky prezenčně, vzrostly respondentce školní povinnosti a práce. Motivace v letním semestru klesla. Pokles motivace vedl v případě Bon k rozhodnutí podvést u prezenční zkoušky.

„Hlavně proto, že mi přišlo, že jinak do školy téměř nic nedělám, i když skutečnost byla taková, že distanční výuka mi toho taky moc nedala, takže jsem následně musel spoustu věcí dohnat při zkuškovém období samostudiem.“ (Jir, 5. ročník)

Jir na online přednášky chodil, protože měl pocit, že do školy by jinak nic jiného nedělal. Respondenti naopak u motivace k chození na prezenční hodiny nepřímo sdělovali, že tak činní kvůli vlastní iniciativě (poté, co selektují hodiny, které jim přináší užitek) a z pozitivních pocitů spojené s třídním kolektivem.

K dalším rozdílům motivace účastnit se online výuky patří možnost připojení se na hodinu odkudkoliv.

„...možná třeba jako se přihlásím na tu online hodinu víc lidí, než jako co by dojelo do té školy, protože některý třeba bydlí jako daleko. A když tam mají ject kvůli jedný půlhodinový přednášce, tak se jich třeba víc přihlásí na tu online, než aby jeli tam.“ (Ara, 1. ročník)

Ara bydlí od své školy daleko. Online přednášky nabízí pro lidi, kteří žijí daleko od školy, řešení, jak nemuset trávit zbytečně čas na cestě. Podle Ary mají díky tomu online hodiny potenciál k nárůstu účasti většího počtu lidí.

„Tak na jednu stranu to bylo dobrý. Jednak z toho důvodu, že jsem si se svým volným časem mohla pak nakládat, jak jsem chtěla. I při online výuce, tak vlastně jsem se výuce na 100% nevěnovala.“ (Ela, 3. ročník)

Online výuka celkově poskytuje volnost využívat svůj volný čas podle potřeb studentů. Na druhou stranu je těžké při ní udržovat pozornost. To vede k nenaplnění očekávání studenta od učiva a dostane pocit, že mu hodně věcí z učiva chybí a to není dobré pro jeho budoucnost. Proto je prezenční výuka preferovaná.

„Tak vzhledem k tomu, že jsem si navolil většinu, abych nemusel vstávat brzo, tak třeba kolem jedenáctý do školy. Tam mám jednu, maximálně dvě hodiny a potom zase

zpátky na kolej. Myslím, že jsme to měli online, takže to bylo ještě lepší. S tím vstáváním to se nevstávalo skoro vůbec. Na ranní hodiny jsem většinou nechodil, to se mi nechtělo vstávat. A když už to bylo online, tak většinou jsem byl v posteli a pustil jsem si to a snažil se neusnout.” (Jir, 5. ročník)

Jir a Pol spolu sdíleli velkou neoblibu v ranních hodinách. Neobliba se promítá do jejich školní docházky. Tato situace však platí pro obě formy výuky. Jediný rozdíl je, že v online formě jsou si oba schopní přednášku v ranních hodinách spustit. Kvalita jejich pozornosti je v tomto případě malá. Respondenti se přiznali, že někdy u přednášky usnou. Jestliže by se měla zkoumat v budoucnosti přítomnost na online hodinách, toto je jedna ze situací, se kterou by měli výzkumníci počítat. Samotné spuštění online výuky neukazuje, do jaké míry se studující hodiny účastní. Dalším determinantem, který tento stav ovlivňuje, je samotná poloha studujícího. V online výuce respondenti uvedli, že své přednášky sledují nejčastěji doma v posteli a na gauči. V prezenční hodině jsou to však lavice a židle v učebně. Respondenti vyzdvihovali tento rozdíl a pojili ho s mírou pozornosti. Respondenti se shodli, že v domácím prostředí je jejich pozornost hodně narušována okolím.

Změna mezi formami výuky se objevila i v kategorii společenských vztahů.

„Akorát přes ten covid. Holt ty vztahy různě upadaly. Je třeba spousta lidí, se kterými jsem se bavil před covidem, tak pak po tý online výuce. Tak jsem se s nima přestal bavit nebo postupně přestal bavit.” (Jir, 5. ročník)

Kvůli distanční výuce celkově upadaly Jirovi vztahy se spolužáky. Situaci více znásobila skutečnost, že studenti už do školy přestávají pravidelně jezdit. Jir také hodnotil online výuku jako promarněný čas. Je pro něj lepší chodit do školy a vést studentský život.

„Byť se mi to zdálo jako fajn. Tak zároveň. Ono je strašně super, když máš ten osobní kontakt s někým. A nějaký ty přednášky. Je fajn, když prostě toho člověka vidíš a on ti k tomu jako ještě něco, jako ukazuje. Jo, z prezentace super, ale prostě taková ta interakce s lidma.” (Bon, 1. ročník)

Pol i Bon preferují možnost vidět učitele naživo. Tato hodnota zlepšuje prožitek z hodiny. Respondenti pak odkazují na výrazné zlepšení v kvalitě interakce.

Z výpovědí jsme se dozvěděli, že hlavní rozdíly mezi prezenční a distanční formou výuky spočívají v tom, jak dobře dokáží studenti udržet pozornost a motivaci ve studiu a v navazování vztahů se svými spolužáky, případně si je udržet.

Témata, která jsem otevřela navíc, kladou více doplňujících otázek. Co pro studenty znamená čas a školní vztahy se spolužáky? Proč je lepší vést přednášku naživo než online a být schopen vidět vyučujícího? Pro otázku společenských vztahů a vlivu na studium je už definovaná výzkumná otázka. Proto se v této části podívám navíc pouze na význam času a interakce s učitelem.

Jaký má pro studenta význam čas?

„Bylo to těžký. Pokud člověk tím, že jsme vlastně neměli povinný ty předměty, tak bylo složité si nějaký rozvrh vytvořit, případně ho dodržovat. Pokud nebyla ráno vysloveně nutná, nebo pokud jsem nepovažoval za nutný na ranní hodině bejt, tak jsem mnohdy třeba spal dýl. (...) Většinou ty dny byly různý v závislosti na práci a škole, takže záleželo, jestli jsem ten den pracoval anebo měl nějaký hodiny, případně musel dělat nějaký úkoly. Pokud nic z toho nebylo, tak ten den v podstatě žádnéj řád neměl. Jak jsem se rozhodl, tak to v tu chvíli bylo. Tak teď je ten režim takovej víc asi ucelenější. Pokud člověk chodil do školy, tak ráno vstal, šel do školy, pokud jí měl ráno, případně se věnoval něčemu jinýmu dopoledne. A bylo to. Teď je to jiný v tom, že má člověk víc pevných bodů přes ten den.“ (Dam, 5. ročník)

V distanční výuce bylo těžké vytvořit si nějakou podobu časového řádu dne a také ho dodržovat. Problémy s tím měli Dam, Pol a Jir. Bon tento problém nezmínila, jelikož studovala dvě školy zároveň a věnovala se navíc ještě práci. Respondenti dávali přednost spánku před výukou. Řád v tomto období studentovi určovala škola a práce, bez nich časový řád nebyl daný. Díky prezenční výuce naopak cítili, že mají v životě více pevných bodů.

„To bylo asi úplně nejjednodušší chodit na tu online výuku. Tam jsem měl upřímně daleko větší docházku než při prezenční výuce, protože člověk, když byl doma, tak si tu přednášku mohl pustit i z postele, takže nějaké vstávání a nějaká kocovina mě vážně nezastavilo. Člověk si to pustil už i z toho důvodu, že neměl co dělat, protože

všechno bylo zavřený. A upřímně, sedět doma, koukat na televizi, hrát hry, to člověka za chvíli omrzí. ” (Pol, 5. ročník)

Pol si uvědomuje u svého vzdělávání, že neexistence těchto bodů pro něj měla příznivý vliv. V distanční výuce pocíval, že nemá co dělat. Zapnout si tedy přednášku bylo jednodušší, než docházet do školy prezenčně. Tato situace je však navíc ovlivněna nemožností chodit kvůli opatřením ven za zábavou. Kdyby tento prvek nebyl, předpokládám, že docházka už nebude pro Pola tak jednoduchá.

To, co ovlivnilo potřebu určovat, které předměty jsou pro studující prospěšné, a následně to, zda na ně budou chodit, se ukázalo být uvědomění si vlastní hodnoty důležitosti osobního času.

„Tak je to ulehčení práce. Proč bych se měl namáhat s něčím, co můžu jednoduše obejít nějakým podvodem? Prostě můj čas je taky důležitý, a když si dokážu ušetřit čas podvodem, tak v tom nevidím problém. ” (Pol, 5. ročník)

Pol si velmi váží svého času a během hovoru tento úryvek pronesl bez sebemenšího zaváhání. Potřeba ušetřit svůj vlastní čas zasahuje do kategorie podvodného chování a hraje zásadní roli při rozhodování, zda studující podvede.

Proč je pro studenty interakce s učitelem jiná na základě toho, zda je online či prezenčně?

„Já tam nejsem spokojenej s tím. Že když člověk sedí za tím počítačem, tak nemám stoprocentní jistotu, že mi někdo odpoví. V té třídě prostě zvednu ruku a učitel mě prostě vyvolá. Já mám možnost položit ten dotaz on mi odpoví. Pokud bude na to znát odpověď. Takhle přes ten počítač nevím, jestli učitel mě ignoroval a nevím, jestli viděl, že jsem se hlásil. Mohla tam bejt někde nějaká technická chyba? To už prostě člověk nikdy nezjistí. Takhle osobně k technické chybě nikdy dojít nemůže. ” (Pol, 5. ročník)

Pol popsal své důvody preference vyučujícího v prezenční hodině jako potřebu pro průběh bezproblémové komunikace. V teoretické části je řečeno, jak moc je role vyučujícího nezbytná pro úspěšné studium a že ji může negativně ovlivnit vysoký počet studentů. Zda se však, že to jsou nedostatečné technologické komunikační prostředky, které snižují účinnost komunikace vyučujícího a tím i kvalitu hodiny.

5.1.2 Jaký význam hraje pro studenta osobní kontakt se spolužáky?

Patřit do kolektivu přináší studujícím určité výhody. Kolektiv spolužáků funguje v prezenční třídě i na sociálních sítích. Nejdříve popíšu kolektiv na sociálních sítích, jelikož u všech respondentů v rozhovorech zabíral nejvíce prostoru.

„Takhle. Já jsem vzhledem k tomu, že jsem na moc nechodila, tak jsem tam prakticky nikoho neznala, ale co bylo fajn, tak ono jak je tam vlastně hrozně moc lidí, tak se udělá jedna obrovská skupina na Facebooku a lidi tam pak psali, jaké mají předměty a kdo to vyučuje, a pak se udělaly takhle skupinky podle těch předmětů a tam se házelo všechny materiály, když byla zrušená výuka, když se třeba něco jako stalo. Takže nejenomže ty vyučující nám dávali informace, ale takhle jsme si to psali i mezi sebou, protože tam byli fakt lidi, který tam chodili každé den a pak ty informace jako předávali dál, což bylo super pro někoho, kdo tam moc jako nechodil, a to bylo asi tak jediný, no maximálně pak někde potkat, ale nikdy jsem se s těma lidma extra jako nebavila. Bylo to fajn, protože jsem měla informace a materiály, který bych asi jinde nezískala, ale jako na nějaký přátelský bázi ne, protože jak mám lidi, který mám, tak mi na tom potom jako ani nezáleželo, že ty lidi neznám.“ (Bon, 1. ročník)

Bon se na hodinách nevyskytovala příliš často, nemohla tedy navázat kontakt se svými spolužáky a poté, co dostala přístup k internetové sociální skupině, o navazování kontaktů ani nestála. V ročnících je běžné, že se vytvoří skupina, která začne poskytovat informace o studiu spolu se školními materiály. K získávání privilegií spojených se školní skupinou nebylo třeba do tohoto vztahu vkládat žádnou sociální investici. Potřeba přátelských vztahů studentů je, ale pokud má studující dvě školy, stačí, aby tato potřeba byla naplněna jen v jedné z nich. Bude to ta, kde tráví více času či ta, která má pro studujícího vyšší důležitost či ji začal studovat jako první. Bon tuto situaci bere s humorem, přestože se cítí, jako by je svým chováním využívala.

„Člověk je tvor společenský. Já si myslím, že bez toho, aniž bych se s někým bavil, tak bych tady ani nebyl. Nemyslím si, že bych dokázal vystudovat vysokou školu bez jejich pomoci, protože ve skupině je vždycky daleko větší síla. Jeden nemusí vědět všechno, (...) tak já, když s nima navazuji kontakty, tak navazuji kontakty vlastně i do budoucna, protože z těch lidí jednou něco bude. Budou sedět tamhle na nějakým významným místě.“ (Pol, 5. ročník)

Respondenti několikrát během celého rozhovoru spojovali styky se spolužáky s jejich zvýšenou motivací v jejich studiu. Pol vysvětluje, že jsou spolužáci pro něj jako záchranná síť. Ta mu pomáhá, aby studium dokončil. Dalším aspektem této sítě je její budoucí potenciál. Investice do vztahů na vysoké škole je brána jako investice do budoucnosti, kdy spolužáci dokončí své vzdělání a dostanou díky němu odpovídající práci.

Pol měl navíc problém s psychikou na základě deprivace společenských interakcí: „... *fyzicky jsem si nestěžoval, psychicky, už to bylo horší, protože upřímně? Já do té školy chodím už i kvůli tomu kontaktu s lidma (...)*”. Situace se umocnila, když studující nepoužívaly kamery. Pol řekl, že bez svých spolužáků by nejspíše ani už nestudoval. Spolužáci mu slouží jako určitý druh motivace a má je spojené s pozitivními pocity.

Zmiňovala jsem v teoretické části, že v navazování kontaktů se spolužáky stojí distanční vyučování jako překážka. Ela nastoupila do 1. ročníku, aniž by své spolužáky měla možnost poznat naživo. Tato situace je u distanční výuky běžná, protože i když není zrovna zakázané se navzájem stýkat, studující z jiných částí České republiky také nemají možnost setkat se naživo.

„Já jsem nastoupila do prvního ročníku a hnedka ten první semestr, tak jsme měli distanční výuku, takže já jsem se s těma lidma ani moc jako neznala, neměli, nesetkali jsme se, vůbec jsem je neznala, jenom podle jmen, takže to bylo takový už problém ze začátku, že já jsem tam nikoho jako kamarády neměla. Akorát právě jsme byli taková trojka nějakých kamarádů, která se nějak jako náhodně potkala a nějak se náhodně začali bavit a nějak jsme si začali pomáhat. No a pak, když jsme teda jako přišli z té distanční výuky, na tu prezenční. Tak právě mi jako taková ta zlatá trojka jsme byla jako společně.”
(Ela, 3. ročník)

Distanční výuka se skutečně ukázala jako překážkou v seznamování. Ela se musela spolehnout na náhodu. Takto vzniklé vztahy však popisuje jako silné. Vynaložila pro jejich udržení více úsilí, než bylo v případech ostatních respondentů. V jejich případech bylo vztahů navázáno více (až 15 lidí). Ela si své vztahy po dobu tří let udržela, ovšem respondenti s 15 přáteli po pěti letech studia už některé vztahy nadále neudržují. K poklesu přátel došlo v jejich případě kvůli distanční výuce (nemožnosti se scházet po přednáškách) a faktu, že studenti teď zůstávají v místě bydliště a už do školy nadále nedojíždí. To, že studující nejsou přítomni ve škole, souvisí s velkým úbytkem předmětů

v posledním semestru. Jelikož k poklesu interakcí s přáteli došlo už dříve, je pravděpodobnější, že na něj měl větší vliv distanční způsob vyučování.

Výpověď Ely se také odlišuje v popisu, jak fungují skupiny vytvořené na Facebooku. Lidé nakonec raději píšou jednotlivcům o pomoc s poznámkami. Mají vytvořenou velkou skupinu, ale komunikace v ní není aktivní, proto studenti raději napíšíou jednotlivci, protože jejich šance na odpověď tak vzrostou. Ela je členem i magisterské facebookové skupiny (studenti starší o 1 až 2 roky). Tato skupina funguje podle jejích požadavků lépe. Na dotazy reagují starší žáci rychleji, lépe a s více informacemi. Respondenti z 5. ročníku a Ara nedostávají často osobní dotazy o pomoc od jejich spolužáků. Největší podobnost se situací Ely byla v Bonině případě. Bon totiž měla velice podobný začátek školního roku jako Ela (školní rok 2021/2022).

Navazování vztahů se spolužáky je důležité, protože studujícímu poskytují informace, školní materiály, společenský kontakt, motivaci k docházce a možnost v budoucnu využít jejich přátelství. Některé výhody můžete získat, i když se se studenty nebudete přímo přátelit. Nemusíte v tomto případě budovat sociální kapitál. K fungování této výměny pomáhá velké množství studentů v ročníku a sociální síť. Díky většímu počtu lidí získá student určitou formu anonymity a stává se v této skupině černým pasažérem.

Rozdíl mezi distanční a prezenční výukou je, že studenti, kteří začali navazovat vztahy v distanční výuce, mají svou sociální skupinu sestavenou z menšího počtu osob oproti lidem, kteří se seznámili při prezenční výuce a i přes distanční výuku své vztahy dokázali udržet. Přátelské skupiny založené během online výuky navíc zůstávaly vcelku neměnné. I přesto, že měli díky přechodu na prezenční výuku lepší příležitosti k interakcím, jejich počet vzrostl v Bonině případě pouze o dva členy. Z toho se dá usuzovat, že první rok studia hraje pro studující velkou roli. V tomto období vznikají školní skupiny, které už pak nemají tendenci se po zbytek studia měnit.

5.1.3 Jaký význam má pro zkoušku studenta forma?

Existuje mezi formou zkoušek u studujících preference? Jestliže ano, tak na čem je založena?

„Zápočty online mi nevadily, protože zápočty jsou většinou písemný, takže jestli to člověk píše na papír ve třídě, nebo do počítače doma, není zas takovej rozdíl. U zkoušek prezenční forma mi přišla mnohem lepší.“ (Dam, 5. ročník)

Pokud je hodnocení studenta založené na psaní, tak je pro Dama jedno, v jaké formě se hodnocení provádí (z možností online a prezenční). Pokud je hodnocení na základě toho, co student zná a má říct, hraje pak forma větší roli. Prezenční je v tomto případě více preferovaná. Respondenti tuto formu preferují z důvodu možnosti se na ústní zkoušení připravit a kvůli faktu, že mohou reagovat na učitelovo chování, kterého si nejsou schopní všimnout pouze přes kameru.

„Co jsem tam považoval za negativum bylo, že téměř nikde nebyl prostor pro přípravu. Takže zejména u těch jako složitějších zkoušek. Člověk si losnul otázku a hned musel začít mluvit a neměl vůbec čas na to si utřídit jako myšlenky, případně si vypsát, co považoval k té otázce za důležitý.“ (Dam, 5. ročník)

Nemožnost přípravy a utřídění si myšlenek je nepříjemná. V distanční formě zkoušení učitelé schválně studentům neposkytli čas na přípravu vylosovaného tématu.

„Tak snažím se mu vyvarovat (podvádění). Není to něco, co bych dělal rád, nebo na co bych byl pyšnej. Ale je pravda, že u některých zápočtů jsem se ho nevyvaroval v období online výuky. Během prezenční formy, před covidem ani vlastně po něm jsem. Pokud to bylo prezenční ve škole, tak tam jsem nepodváděl.“ (Dam, 5. ročník)

Respondenti přiznali, že během online výuky podvedli všichni. Dam svou výpověď ukazuje, že k podvodu by v prezenční výuce nikdy nepřistoupil. Respondenti o podvodech online mluví jako o situaci, která se jim sama nabízela a došlo k ní prakticky hned. Jediná Bon se pokusila podvést znovu v prezenční formě, ale tato zkušenost je pro ni, na rozdíl od distančního podvodu, velmi stresová.

Studenti preferují prezenční formu u ústního zkoušení (Pol, Jir, Bon a Ara) a distanční formu u písemného zkoušení. Pro ústní zkoušení je tomu tak, protože jim nebyl poskytnut čas na srovnání si myšlenek a přípravu na zkoušku. Díky tomu mají pocit, že nepodají dobrý výkon a zhorší to jejich hodnocení. Preference studujících u písemného zkoušení distanční formou je z důvodu jednoduchosti podat lepší výkon, s ohledem na možnost při této zkoušce podvést účinněji, než kdyby se jednalo o ústní zkoušení. Distanční forma zkoušek studujícím vyhovuje k podvodu více, než forma prezenční.

5.1.4 Jaké změny nastaly po distančním vyučování v běžné výuce?

Do prezenční výuky se dostávají prvky vyučování, které učitelé používali během uzavření škol.

„Tak výuka probíhá prezenčně, žádný předmět není vyučován distančně, jenom v případě, například pokud je učitel nemocný a vážně tu přednášku chce, tak se stalo jednou, že jsme měli distančně.“ (Ela, 3. ročník)

Pokud je učitel indisponován, může výuku uspořádat online. Také některé testy se přenesly do online podoby. Test se dá psát distančně nebo mohou být studující přítomní na hodině a psát test online tam.

„A tak při online, distanční výuka, tak jsme to tam neměli, protože jsme měli distanční výuku všichni, takže to bylo jasné, že se někdo jako ty hodiny relativně nezúčastní. No a teď kon v současné době, když píšeme nějaký test online, tak tam máme kolonku, zda jsi přítomná.“ (Ela, 3. ročník)

Jir si všimá navíc změny v odevzdávání školních prací, které se teď odevzdávají online. Myslí si, že je to kvůli lepší efektivnosti tohoto úkonu. Zároveň se u studentů zrušil papírový index, ovšem k jeho proměně v elektronickou podobu mělo časem stejně dojít. Vypadá to však, že distanční vyučování tento proces urychlil. Změna je vítaná kvůli usnadnění procesů zkouškového období.

„Asi některé metody výuky, protože i ty vyučující si zvykli na to, že spousta věcí jde dělat online, že je to snazší. No. Že předměty, který jsme měli a měli jsme na ně nějaký práce, tak teď se odevzdávají online. Nebo že zápočtové testy se píšou online, zkoušky jsou některé online. (...) Já si myslím, že to není kvůli covidu, ale nemáme už index. No, asi svým způsobem je. Tak to byl taky přežitek, protože jsme tady měli tu kauzu s podvodem a na právnické fakultě (...) zkoušky a zápočty se zapisovaly do indexu, kterej byl v papírové podobě a pak za covidu to přešlo pomalu na elektronickou podobu a papírový se zrušil.“ (Jir, 5. ročník)

Další změnou se zdá být počet účastníků na hodinách. Pol ve svém čtvrtém a pátém ročníku zaznamenal úbytek účastníků na hodinách z důvodu znovuzavedení prezenční výuky.

„Co se změnilo bylo, že na přednášky a semináře v uvozovkách chodilo daleko méně lidí, protože když byla distanční výuka, tak přihlášených lidí na té přednášce nebo semináři bylo daleko víc.“ (Pol, 5. ročník)

Dam tuto změnu také zaznamenal, za její příčinu však označil: *„(...) ti, kteří třeba nenavštěvovali tolik online výuku, tak zjistili, že zvládali zkoušky. Zároveň tak třeba zjistili, že není taková nutnost chodit na přednášky, tudíž omezili svoji účast na přednáškách.“* Jistota toho, že studenti nepotřebují školní hodiny k úspěšnému zvládnutí zkoušky, může tedy za nižší školní docházku.

Změny se nejvíce projevují v prvních ročnících. První ročník (2022/2023) má na rozdíl od doby před Covidem-19 většinu zkoušek online formou.

„Měla jsem prezenčně jakože zkoušku jenom jednu ústní. A to jsem dělala na druhej pokus, protože byla docela těžká, ale jinak všechno ostatní bylo online a písemný a byly tam většinou otázky ze stejného jako z minulých ročníků, které se daly prostě dohledat na internetu. Takže příprava nebyla moc velká.“ (Ara, 1. ročník)

Výuka se proměnila v navýšení využívání e-learningových pomůcek. Testy se nově dají psát online formou, přednášky a úkoly se dají přesunout do online prostředí. V prvním ročníku (2022/2023) můžeme přijít do kontaktu nejčastěji se změnou formy testů.

Distanční výuka zároveň zapříčinila snížení školní docházky. Respondenti uvedli, že si vybírají hodiny na základě vlastního přesvědčení o jejich užitečnosti se záměrem ušetřit si svůj čas. V distanční výuce se objevila skupina lidí, která se výuky nezúčastnila a přesto zvládla splnit zkoušku. Jestliže zvládnou splnit zkoušku, mohou svůj čas ušetřit tím, že se hodin nebudou účastnit. Je to jedna z forem individuálního přístupu k výuce. I přesto, že se pokles studentů na hodinách může zdát alarmující, má se u studenta zároveň vytvořit odpovědnost za své vzdělání.

5.1.5 Jaká je aktéřská definice podvodu?

Jedna z otázek, kterou jsem položila všem respondentům, se týkala všech druhů školních podvodů, jaké znají. Dala jsem si záležet, aby studenti pokračovali ve výčtu podvodů, které je napadají. Zajímavý jev, který se v jejich projevu objevil, byl, že výčet podob podvodů začínal stejně. Na prvním místě se objevilo čerpání informací z nepovolených zdrojů a následně radění od druhé osoby. Jako třetí v pořadí se často

(Dam, Ela a Pol) objevilo zastoupení cizí osobou na zkoušce. O plagiátorství se zmínili na posledním místě jenom Bon a Pol. Jiné zmínky o plagiátorství se napříč všemi rozhovory neobjevily, pokud jsem se na ně nezeptala zvlášť.

Jak respondenti vyjmenovávali druhy podvodného chování:

„Tak podvodných chování bych počítal. Bud' využití nějakých zakázaných zdrojů, nebo třeba konzultaci s někým z kolegů. Napadá mě, že by třeba mohl někdo za sebe poslat na ten zápočet jinou osobu, aby ho napsala.“ (Dam, 5. ročník)

„...v podstatě cokoliv, když má člověk při tom testu odpovědět sám za sebe podle toho, co umí nebo ví. A odpovídá způsobem jiným, no ať už z taháku, nebo mu to někdo poradí, nebo. Já nevím, jestli to opiše třeba od někoho jinýho, od suseda.“ (Jir, 5. ročník)

„No tak jednoznačně když se píše test, takže si minimalizuju obrazovku. Dám si krásně pul nějaký ten jako test, půl poznámky, Ctrl F a prostě hledám, vždycky napíšu nějaký jiný takovýto základní slovo, od toho se odvíjí všechno, nebo případně, když byly nějaký online testy, tak skupinový videochat, takže 3, 4 lidi, kteří si radí společně. Takže asi takhle si představuju podvodný chování. (...) Nebo třeba, že i ten test mi, za mě, napíše někdo jiný. (...) nebo účastnil se právě toho přednášky/semináře ano nebo ne? V závorce je zpravidla bude kontrolováno, ale nekontroluje se to, takže zpravidla tady dochází taky k podvodům, že například ve třídě tak je 30 lidí. V testu ve výsledcích vyjde, že přítomno bylo 70 lidí, ale učitelka to nekontroluje.“ (Ela, 3. ročník)

„No tak jako mě přijde, že v dnešní době tak všichni jako vlastně podvádíme tím, že prostě třeba při té online výuce, tak prostě to třeba opisujeme. (...) A že tě to třeba někdo říká do sluchátka, to je teďko velmi moderní, sluchátka. Dokonce jsou navržený i sluchátka, který se strčíš jako přímo do ucha, aby nebyly vůbec vidět a někdo ti to fakt říká. Dokonce vidím i běžně v okolí u kamarádů, že to prostě se děje.“ (Ara, 1. ročník)

„Když prostě děláš něco, co je proti pravidlům anebo proti tomu, co je nějakým způsobem nastaveno bud' společností, anebo že si to nastavíš jako ty sám. když máš tahák, opisuješ od ostatních. Ono vlastně to, že jako radíš ostatním, tak je podvod a tak seš kámoš a poradíš, když můžeš. Plagiátorství. Když pro sebe opišeš cizí, cizí práci nebo špatná. Jako podle mě je špatná citace jako podvod.“ (Bon, 1. ročník)

Zvláštní objev nastal, když se tři respondenti shodli na tvrzení, co nepovažují za podvod. Pol, Dam a Bon nevidí podvod v situaci, kdy si student vyhledá staré znění testu

z minulých ročníků a následně se ho naučí s myšlenkou, že by se mohlo stejné zadání objevit při jejich zkoušce. Naopak Ela a Ara toto za podvodné chování považují. V tomto případě je z výpovědí studentů nejasné, zda to podvod opravdu je. Pokud výzkumník zkoumá tuto problematiku, může narazit na podvodné chování, které studenti za podvod považovat nemusí.

„Anebo jsme věděli, že od starších nebo prostě se to říkalo na škole. Že jsou 4 verze toho testu, tak ses prostě naučil ty 4 verze a jednu tam dá. Ale přesně, já souhlasím tady s nejmenovaným kolegou. To je jeho chyba, toho učitele.” (Bon, 1. ročník)

Chyba je na straně učitele, když používá pořád stejný test. Tím, že je tato situace označena za chybu, ale usuzuji, že respondenti ví, že se nejedná o čin v rámci univerzitního kodexu.

Podvodem je při složení zkoušky použít nepovolené zdroje, plagiát, nechat si radit od druhé osoby, radit druhé osobě a nechat druhou osobu, aby za mě složila zkoušku. Respondenti byli schopni dohromady identifikovat všechny kategorie podvodného chování na fakultě (Mareš 2005). Plagiát se neobjevil ve všech výčtech podvodného chování, avšak ne z důvodů, že by o něm studenti neuvažovali jako o jednom z druhů podvodů. Při doplňující otázce, kam řadí plagiát, všichni respondenti přiznali, že ho také řadí k podvodům. Důvodem, proč podvod plagiátu nezazněl, byl, že jako jediný se ve studentově životě nevyskytuje. Neboli sám plagiát nespáchal a nezná nikoho z okolí, kdo byl z plagiátu usvědčen.

Díky psaní testů v online formě s kombinací prezenční docházky při testu vzniká u studujících nový druh podvodu. Studenti získají bod za odpověď, že jsou přítomní na hodině. Když na hodině nejsou, ale zaškrtnou tuto odpověď, dochází zde k podvodu. Nikdo z respondentů nezmínil, že k podvodům patří získání hodnocení na základě práce skupiny, aniž by studující skupině v práci nějak pomohl (černé pasažérství). Na rozdíl od situace s plagiátem je tomu tak, že to skutečně nepovažují za podvod. Když jsem se snažila popsat, co černé pasažérství znamená, a doptala jsem se, co si o situaci následně myslí oni, uváděli pro onu situaci termíny jako „*vychcanost*“, „*vypočítavost*“, „*nečestnost*“, „*využití*“, nikoliv však podvod.

5.1.6 Jaký má pro studenta význam podvádět v distanční výuce a v prezenční?

I v kategorii podvodného chování existují rozdíly mezi prezenční formou zkoušení a distanční. Podvádět začali respondenti v distanční výuce hned od začátku zkouškového období, zatímco v prezenční výuce se k podvodům už nevracejí. „*Asi hned při první příležitosti, když jsme měli první test.*” (Jir, 5. ročník)

K podvodu dochází proto, aby studenti vyřešili neschopnost naučit se látku. Jako v případě Jira: „*Ten většinou proto, že to člověk úplně neumí a třeba mu to nejde ani pořádně se to naučit. Tak pak je to možnost, jak se z toho dostat, no. Tenkrát to bylo asi tak nějak u každého, no, že každej podváděl.*”

Důvody, proč nejsou schopní se látku naučit, jsou, že je pochopení látky těžké nebo se látku učit nechtějí. Podvod respondenti spojili se slovy usnadnění, šetření času, zvýšení šancí, nejde se mu vyhnout, ověření svých znalostí, pomoci kamarádům a pohodlnost. Pohodlnost spočívala v tom, že vznikla skupina, která fungovala jako poradní orgán.

„*Jednak pohodlnost. Člověk si ušetřil přípravu. Jednak to, že v rámci online výuky. Tak se o tom mluvilo i v rámci, i s ostatními spolužákama. Pokud se vědělo, že se bude psát zápočtový test, tak vznikaly třeba různé skupiny, který si navzájem pomáhali. Vedlo mě k tomu určitě i to, že jako to zvyšovalo šanci na úspěšný výsledek.*” (Dam, 5. ročník)

Podvod také v některých případech nabýval podob nástroje k vyrovnání nerovností, které by vznikly, kdyby nepodvedli.

„*A když jsem věděla, že třeba ostatní to budou taky prostě opisovat, tak jsem říkala, proč já jako jediná se to budou prostě se učit?*” (Ara, 1. ročník)

V analýze dat z výzkumů podvodů na ZČU jsem uvedla, že existuje souvislost mezi rozhodnutím, zda podvedu, a skutečností, že znám lidi, co podvádí. Tato skutečnost je přítomná ve všech rozhovorech. Proč podvádění spolužáků ovlivňuje podvodné chování respondentů má dva důvody. V online prostředí student nepodvádí při své zkoušce sám, ale s pomocí spolužáků a situace, kdy má někdo jiný díky podvodu u zkoušky lepší podmínky, působí na studenty jako nespravedlivá. V obou případech se také jedná o napodobení chování svých vrstevníků.

Některé významy podvodu v prezenční výuce jsou stejné jako v distanční, ale nejsou dostatečnými důvody k tomu takový čin spáchat. Rizika odhalení jsou v prezenční výuce totiž vyšší. Studující si stále chtějí ušetřit svůj čas a zvýšit své šance na úspěch. Jenže už to není pohodlné ani to nevyrovnává nerovnosti.

Potřeba znalostí k podvodu

Každý z respondentů se přiznal, že během svého studia podvádí. Situace nemusí být pro někoho natolik závažná. Jestliže je naším cílem předat studentům informace a naučit je potřebným schopnostem k budoucímu povolání, tak je tento cíl postupně naplňován. U podvádění v online prostředí se respondent neobešel bez základních znalostí o látce.

„Byly předměty, ze kterých jsem se učila základy, abych fakt jako věděla, abych všechno nehledala. Ale tak jako člověk si přibral materiály, našel si nějaký stránky, kde si to může najít. A pak jsem hledala odpovědi na ty otázky, který jsem potřebovala, že jo.”
(Bon, 1. ročník)

Jak základy vypadají, rozhoduje každý jedinec sám. Studenti tak činí, protože tato činnost zvedá úspěch v použití podvodu a následně úspěch ve splnění zkoušky.

Jaký má pro studenty význam nastavování podmínek zabraňujícím podvodu?

Další důležitou věcí, kterou chci zmínit k tématu podvodů a k tomu, jaké jsou vlastně rozdíly v podvodném chování na základě formy, je snaha učitelů zabránit online podvodu.

„...třeba s tím u nás do jisté míry i ty učitelé dost počítali, že se podvádět bude. Právě proto dělali těžší ty testy. Že bez podvodů to pak ani pořádně nešlo.” (Jir, 5. ročník)

Vyučující počítali dopředu s tím, že jejich studenti podvádí, proto zvolili strategii vytvářet komplikované testy a poskytovat málo času na jejich napsání. Pro Jira a Dama to bylo ovšem příčinou k tomu začít podvádět. Bez podvodu by takovéto testy nešly udělat.

„Co se týče těch zápočtů online, tak většinou tam byly dost šibeniční časy, aby to právě nesvádělo třeba k podvodům. (...) U těch online zkoušek byl spíš ten stresový faktor to, že bylo málo času. A člověk musel hodně rychle pročítat, formulovat myšlenky.

A případně ještě na některých předmětech dohledávat informace v zákoně, protože ty svoje odpovědi musel podložit zákonnou úpravu. Takže tam to většinou bylo takový stresující tým, že bylo málo času. (...) Myslím si, že ohledně těch podvodů tak. Myslím si, že často k nim docházelo právě tím, že i jednotlivé katedry při vytváření třeba zápočtových testů, myslím si, že počítaly s tím, že studenti budou používat internetový zdroje, tudíž třeba snížily čas, který na test byl. Případně zvýšily jeho obtížnost. Zrovna u správního práva se učitelé netajili tím, že jejich zadání a jejich odpovědi jsou nevygooglovatelné. Z toho bych odvodil, že počítali s podváděním. Tudíž pokud by člověk u správního práva nepodváděl, měl malou šanci na zvládnutí testu, protože de facto při zadání s tím bylo počítáno.” (Dam, 5. ročník)

Spíše než se ztížením obtížností testů se Dam nemohl vyrovnat se snížením časového limitu na složení zkoušky. Při vyprávění o této situaci vykazoval Dam silné emoce. Nechápal, jak něco takového mohli učitelé zavést. Dam a Bon měli jako jediní velké problémy s vlastním podváděním. To, že tak činní, jim nepřipadá morální. Damův konflikt má navíc základy v jeho náboženském přesvědčení. Tato situace bylo pro něj špatná, protože se cítil v pasti. Dospěl k závěru, že musí podvést, aby zvládnul složit zkoušku a porušil tak svůj vnitřní morální kodex. Ti, kteří schválně snižovali čas u svých testů z obavy podvodu studentů vlastně podporovali studenta v rozhodnutí podvést.

Význam ušetření času a zvýšení šance na úspěšné zvládnutí zkoušky jsou pro obě formy stejně významným faktorem, proč podvádí. Frekvence podvodů, kterou jsem zjistila z dotazníkového šetření na ZČU, neodpovídá zkušenostem respondentů. Podvodná strategie byla v distanční výuce až příliš častá, jak u mých respondentů, tak i v jejich okolí. Vlivem mohla být skutečnost, že respondenti definují podvod odlišně. Dam navíc zmínil, že podvodům ještě přikládá závažnost. Pokud by studenti pokládali nějaký druh podvodu za méně závažný, mohlo by se to projevit na jejich sebehodnocení ohledně frekvence vlastního podvádění. Potvrzuje se, že v prezenční výuce nedochází k podvodu častěji oproti distanční formě.

Podvodné chování v distanční výuce navíc napomáhalo ve velké míře k udržování vztahu se spolužáky. Díky němu se facebookovým skupinám zvedla míra spolupráce a organizace. Jestliže ke chtěným dovednostem 21. století patří schopnost práce v kolektivu a naučení se řízení chodu skupiny, tak situace společného podvádění při online zkouškách zapříčinila, že je studenti získali tímto způsobem. Důkaz o spolupráci

můžete vidět například v Polově výpovědi: „(...) Navíc jsme ty testy psali celá třída, tím pádem jsme se dokázali domluvit i mezi studenty, že si poradíme, dali jsme nějakou společnou hovor a ten test jsme napsali všichni takhle společně.”.

Podvod zároveň neznamená, že student z látky nic nezná. Studenti se záměrně naučí základní informace učiva, i když plánují na zkoušku podvádět.

Vyučujícím bych nakonec nedoporučila schválně nastavovat těžší pravidla pro splnění testů. Podvodu tím u mých respondentů nezabránili, a naopak některé touto úpravou mohli zahnat do pastí.

5.1.7 Jaký mají pro studenty význam sankce ZČU za podvodné chování?

V této otázce jsem se snažila zjistit, jaký je hlavní zdroj informací o sankcích ZČU za podvod. Vyskytli se zde dvě situace. Student si aktivně vyhledal informace v řádu školy (Dam) nebo tak neučinil (ostatní). Pokud student nečetl řád, jeho odpovědi byli odhady, co si myslí, že se může stát.

„Hádám, že nějaké napomenutí? Pokud jde o nějaký těžší přestupek, tak disciplinární řízení a tam se rozhodne, ne? Asi třeba podmíněčný vyloučení nebo přímo ukončení studia, nebo jak to říct. Řekl bych, že je to obecné povědomí studentů.” (Jir, 5. ročník)

Představy o sankcích pak vychází z vlastních zkušeností. Respondenti přiznali, že je tato otázka nikdy nezajímala. Hlavním důvodem, proč respondenti nepodvádí při prezenční výuce, je v konečné řadě právě strach ze sankcí, které očekávají, že přijdou. Ovšem skutečnou podobu sankcí podle univerzitního řádu neznají. Jejich sankce v realitě vypadají jinak. Ví, že existuje disciplinární komise, ale ten, kdo je nositelem sankcí, je z jejich pohledu učitel. Vycházím u tohoto tvrzení však jenom ze dvou rozhovorů (Jir a Bon). Bon měla jedinou zkušenost, že jí při podvodu přistihli. Sankce bylo rozhodnuta podle vyučujícího. Jir říká, že sankce se liší na základě vyučujících a v některých situacích nebudou korespondovat s řádem ZČU.

Kromě jednoho případu se respondenti se sankcemi na ZČU nikdy nesetkali. Fungují pro ně jako jeden z důvodů k nepodvádění v prezenční výuce, ale jinak jim do studentského života nezasahují.

5.2 Diskuze

V teoretické části jsem otevřela témata, která ještě doposud nedostala příležitost k uzavření. V diskuzi se budu snažit u jednotlivých témat skrze odpovědi respondentů popsat, v jakých podobách s nimi přišli do styku. Jedná se o shrnutí pocitů z distančního vyučování a postoje k zavádění podobných e-learningových technik do vzdělávání.

Respondenti, kteří si prošli na vysoké škole distanční výukou, hodnotí její začátky jako kvalitně nejhorší. Studující byli nuceni používat více druhů platform. Pro jejich vzdělávání by bylo lepší omezit tento počet a celkově sjednotit požadavky vyučujících. I přes špatnou kvalitu nebyla distanční výuka u nikoho důvodem k přemýšlení o ukončení studia.

Během online hodin mnohokrát nastaly technologické potíže. Výuka byla skutečně přerušena, ale respondenti tuto situaci viděli jako normální a nepocítují kvůli ní zhoršení kvality výuky. Dokonce když se objevily nějaké komplikace, snažili se je samotní studenti pomoci vyřešit. Pro vyučujícího je v této situaci přínosné mít se studenty navázaný blízký vztah natolik, aby na vyučujícího měli osobní kontakt. Když popisovali respondenti své zkušenosti, tak většinou nebylo možné učitele upozornit na chybu (například s přenosem zvuku) prostřednictvím chatu. Humorné a normální byly také situace, kdy se do hodiny dostal soukromý život zúčastněných (nejčastěji rodina). Studentům byla většinou poskytnuta možnost při online výuce nemuset sdílet svůj obraz. Respondenti neměli problém s tím mít kameru zapnutou, ovšem jen do chvíle, kdy nebyli upravení, jedli, věnovali se zároveň i jiné činnosti nebo když se nacházeli ve své posteli. S otázkou anonymity byl nejvíce spojený problém sdílení svého obrazu s třídou, pokud si student připadal neupraveně (nezáleželo na pohlaví).

Takováto přerušeni nemají za následek ztrátu pozornosti. Je pravdou, že metoda online vyučování je pro udržení pozornosti horší než prezenční přednáška. Respondenti uvádějí, že je důvodem fyzická nepohodlnost, domácí prostředí a menší motivace (u nutnosti zůstat u počítače).

Zmínila jsem také, že u asynchronní výuky mohou mít studenti problém s motivací. Jenom u jednoho respondenta se asynchronní výuka vyskytla. Jednalo se o badminton. Student předmět ukončil a už si ho znovu nenapsal. Je to situace, ve které je předmět speciální navíc tím, že se jedná o společenskou pohybovou hru. Očekávání

studenta od badmintonové hodiny nedokázala asynchronní výuka naplnit. Použití asynchronní výuky proto radím předem dobře promyslet, zda vyhovuje podstatě daného předmětu.

Během rozhovorů jsem nenarazila na důvod, proč by moji respondenti potřebovali speciální pomoc s naučením se ovládat požadované technologie. Studující uvedli, že schopnost používat platformy pro online výuku je intuitivní, převzatá z práce, střední školy nebo později získaná skrze schopného spolužáka. Existují tedy lidé, kteří programy na začátku neovládají, nicméně tento nedostatek vyřeší individuálně.

Respondenti ve svém vzdělávání potřebují další osoby, a zároveň si řídí podobu studia podle svého uvážení. Jelikož se tyto znaky podobají konstruktivistickému přístupu k učení, je podle Zounka pro situaci mých respondentů vhodné použít technologie k učení jako poradní a komunikační nástroj. Díky konektivismu fungovali technologie před distanční výukou i po ní převážně jako zdroj informací, na kterém zakládají každé školní úkony. Naopak komunikace a získávání rad se odehrávaly především v prostorách učeben.

Jaký mají respondenti názor na distanční výuku

Kvůli tendencím politiky České republiky směřující k technologické modernizaci školství jsem na tuto situaci zjišťovala názory svých respondentů.

Bon je jediná, která by byla spokojená s pokračováním distančního vyučování. Od ostatních respondentů se liší tím, že je pro ni tento styl výuky lépe přizpůsobitelný rušnému životnímu stylu. Pokud by se tato výuka měla zlepšit, mělo by to být skrze vylepšení internetových platforem pro snadnější používání a přísnější kontrolu, aby studenti nezanedbávali výuku. Od výuky by chtěla, aby se zlepšila situace s udržením pozornosti, protože si chce pamatovat více informací, než tomu bylo doposud.

Ostatní respondenti spokojení s distanční výukou nejsou a chtějí si ponechat prezenční vyučování. V budoucnu navrhují, že by mohla fungovat kombinace přístupů prezenční a distanční výuky. Po distanční výuce zjistili, že jim (Dam a Jir) vyhovuje existence cvičných úkolů na Moodle. Nemělo by to být však online zkoušení. Ela formulovala komplikovanější myšlenku o online zkoušení. Je si vědoma, že při něm studenti podvádí, tím se nenaučí tu důležitou látku a jako pracovník pak takový člověk

bude nekvalitní. Má obavy, že by někomu takovému měla svěřit svůj život (právník, lékař, apod.).

Pokud chce MŠMT zavádět e-learningové techniky, neměla by se v tomto procesu úplně vyřadit prezenční výuka. Studenti od studia požadují kvalitu a ta nebyla zaručena. V online hodinách spatřují jako zásadní problém neschopnost se soustředit a ztrátu motivace. Jelikož je míra soustředěnosti silně spojená s prostředím, kde se online výuka odehrává, bude se hledat alternativa k vyřešení problému těžce. Pokud by měli studenti skončit ve speciálně připravené místnosti pro klidný průběh výuky, bylo by už lepší vrátit se zpátky k prezenčním hodinám vedených v učebnách. Udržení motivace studentů bude taky komplikovaným problémem v budoucím řešení.

Ke konci se ještě vrátím k otázce vzniků nerovností. Napříč rozhovory jsem k tomuto tématu nenašla žádnou zásadní informaci. Studenti pocházeli z podobných rodinných zázemí a jediné, co naznačovalo nerovný přístup k technologiím, byla nemožnost jednoho respondenta splnit požadavek pořídit si kameru. Byl to pro něj zbytečný výdaj a raději chtěl ušetřit.

6 Závěr

Očekávané změny, které měly nastat po distančním vyučování, jsou změna společenských vztahů studentů, zvýšené spolehnutí se na internetové zdroje, objevení nových studijních preferencí a zavádění blended learningu. Společenské vztahy mezi spolužáky se opravdu změnily. Lidé v 5. ročníku své kontakty ztratili nebo je musí znovu navazovat. Vysoký význam ve spoléhání se na internetové zdroje zůstává v obou obdobích stejný. A v poslední řadě se opravdu na FPR vyskytli nové e-learningové techniky, které jsou preferované jak studenty, tak i vyučujícími (Moodle úkoly či využití nové komunikační platformy). Změn jsem však v rozhovorech identifikovala více. Změny, které souvisí s distančním vyučováním na FPR, souvisí se zrušením papírových indexů a docházkou.

Rozporná situace nastala při spojování poznatků z dotazníkového šetření na ZČU a informací o podvodech od respondentů. Respondenti zmínili podvodné chování během distanční výuky u všech lidí, které znali. O podvodu svědčí i počet členů skupin vzniklých za účelem podvodu (jedna mohla mít i 80 členů). Ovšem četnost podvodů z dat původního výzkumu je malá. V případě rozdílu četnosti celkového podvádění na FPR a online podvádění se v rozhovorech tento rozdíl potvrzuje, stejně také silný vliv proměnné, zda student má ve svém okolí někoho, kdo podvádí.

Jako faktory ovlivňující, proč dochází k podvodům v online prostředí, byla nejvíce zmiňována jednoduchost, pohodlnost, šetření času a již naznačený fakt, že podvádí všichni, tak proč ne i oni. Definice podvodného chování se navíc mezi studenty odlišovala. Odlišovala se také od některých definic cizích autorů. Jedná se o případ, kdy je něco bráno široce jako podvod, ale student to tak nevidí. Aby situaci označil jako podvod, musí k ní být připojené i správné okolnosti. V distanční výuce byly problémem především situace, kdy vyučující schválně ztížili testy a snížili časový limit k jejich dokončení. Student situaci viděl jako nespravedlivou a pobuřující, proto když podvedl tím, že si vyhledal správné odpovědi na internetu nebo zkoušku složil za pomoci jiné osoby, nechápal svůj čin v důsledku jako podvod.

Myšlenka nahrazení vyučujícího vyspělou technologií, která se objevila v teoretické části textu, je pro dnešní studenty nepředstavitelná. Vyučujícího vyřadit z procesu na základě potřeb studujících nejde. Jejich požadavky od výuky jsou však

skromné. Respondenti chtějí ve výuce kolektiv spolužáků, možnost později získat informace o probírané látce, mít prostor na dotazy, mít k dispozici cvičné testy, ale hlavně mít kvalitní výuku a pocit, že si z hodiny odnesli užitečné informace. Z těchto požadavků jsou již teď dva vedené digitální formou (zdroje informací a cvičné testy). U zbytku by si přáli, aby raději zůstali v prezenční podobě. Očekávání MŠMT se od přání studujících tedy liší.

Myslím si, že se o této problematice dá ještě hodně říci. Výzkum lze dále rozvíjet například vytvořením následného výzkumu pro pohledů pedagogů, které jsem ve své práci nerozebírala. Chtěla bych zvláště upozornit na problematiku definic podvodného chování. Studenti neoznačují všechny situace, se kterými výzkumník pracuje jako s podvody, za podvodné chování. Výzkum jsem začínala s už předem vytvořenou představou, co podvod na univerzitě v hodnocení studentů je. Moje představa však nebyla totožná s představou mých respondentů. Zajímavé výsledky vyšly, když jsem si položila otázku, proč tomu tak je.

Seznam použité literatury

Akkoyunlu, B., & Soyulu, M., Y. (2008). *A Study of Student's Perceptions in a Blended Learning Environment Based on Different Learning Styles*. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(1), 183–193. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.11.1.183>.

Českomoravský odborový svaz pracovníků školství. (2021). *Připomínky strategie 2030 září 2020*. [cit. 01.01.2023]. Dostupné z: https://skolskeodbory.cz/sites/skolskeodbory.cz/files/sections/downloads/1619695633/17_pripominky_strategie_2030_zari_2020.pdf.

Český statistický úřad. (2021). *Využívání informačních a komunikačních technologií v domácnostech a mezi osobami* [online]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/2-pouzivani-internetu-jednotlivci-lsv9dxufw9>.

Baum, S., & McPherson, M. (2019). *The Human Factor: The Promise & Limits of Online Education*. *Daedalus*, 148(4), 235–254. <https://www.jstor.org/stable/48563401>.

Bicanová, J.; Gargulák K.; Korbel V.; Prokop D. (2021a). *Dopady pandemie covid-19 na žáky. Report č. 2; Dopady na wellbeing žáků*. PAQ Research a Kalibro Projekt s.r.o.

Bicanová, J., Gargulák, K., Prokop, D. (2021b). *Dopady pandemie covid-19 na žáky. Report č. 1*. PAQ Research a Kalibro Projekt s.r.o.

Fritzová, M. (2020). *Kvalita distanční výuky na katedrách a ústavech historie v době covid-19*. *Pedagogická orientace*, 30(2), 255-265. ISSN 1211-4669.

Harmon, O. R., & Lambrinos, J. (2008). *Are Online Exams an Invitation to Cheat?* *The Journal of Economic Education*, 39(2), 116–125. <http://www.jstor.org/stable/43608736>.

Harvard Business School Online. Copyright © President & Fellows of Harvard College [online]. [cit. 16.4.2023]. Dostupné z: <https://online.hbs.edu/>.

Hauert, C. (2005). *Public goods games*. Dostupné z: <https://www.univie.ac.at/virtuallabs/PublicGoods/>.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

Honzíková, J. & Bajtoš, J. (2019). *Školní podvádění a IKT*. Inovace a technologie ve vzdělávání, 1, 15-21.

Hsu, T.-C., Huang, H.-L., Hwang, G.-J., & Chen, M.-S. (2023). *Effects of Incorporating an Expert Decision-making Mechanism into Chatbots on Students' Achievement, Enjoyment, and Anxiety*. *Educational Technology & Society*, 26(1), 218–231. <https://www.jstor.org/stable/48707978>.

Lee, E., & Hannafin, M. J. (2016). *A design framework for enhancing engagement in student-centered learning: own it, learn it, and share it*. *Educational Technology Research and Development*, 64(4), 707–734. <http://www.jstor.org/stable/24761396>.

Mareš, J. (2005). *Tradiční a netradiční podvádění ve škole*. *Pedagogika*, 60, 310–335.

McCabe, D. L., Dukerich, J. M., & Dutton, J. E. (1991). *Context, values and moral dilemmas:*

Comparing the choices of business and law school students. *Journal of Business Ethics*, 10(12), 951-960.

McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (2002). *Honor Codes and Other Contextual Influences on Academic Integrity: A Replication and Extension to Modified Honor Code Settings*. *Research in Higher Education*, 43(3), 357–378. <http://www.jstor.org/stable/40196458>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT. ISBN 978-80-87601-47-1.

Ostrow, Korinn & Heffernan, Neil. (2018). *Testing the Validity and Reliability of Intrinsic Motivation Inventory Subscales Within ASSISTments*. 10.1007/978-3-319-93843-1_28.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>.

Řezníček, Václav. (2020). *Komputerizace vzdělávání v kontextu současné koronavirové krize*. Media4u Magazine, 17 (3), 5-11.

Steiner, M. A. (1932). *Cheating in School*. The School Review, 40(7), 535–546. <http://www.jstor.org/stable/1080750>.

Villeneuve, J. C., Conner, J. O., Selby, S., & Pope, D. C. (2019). *Easing the stress at pressure-cooker schools*. The Phi Delta Kappan, 101(3), 15–19. <https://www.jstor.org/stable/26837676>.

Výroční zpráva o činnosti Západočeské univerzity v Plzni za rok 2020. (2021). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-1017-0.

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2021. (2022). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyrocnizpravy-o-stavu-a-rozvoji-vzdelavani-v-ceske-1>.

Zounek, Jiří, Libor Juhaňák, Hana Staudková a Jiří Poláček. (2021). *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi : kniha s online podporou. 2., aktualizované vydání*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7676-175-9.

Zpráva o dopadech pandemie covid-19 na vzdělávání. 2021. Praha: Vláda České republiky. Dostupné z: <https://icv.vlada.cz/assets/urad-vlady/poskytovani-informaci/poskytnute-informace-na-zadost/material.docx>.

Resumé

The main aim of this research was to find out about students' experiences of the transition from distance to face-to-face teaching and their views on these two different approaches to teaching. The students were from the Faculty of Law in Pilsen from the 1st, 3rd and 5th year.

I used a qualitative method for the research. Semi-structured interviews were conducted with the law school students.

I was particularly interested in their motivation for studying and cheating behaviour, their experiences with distance learning and what changes it has brought to their school lives.

I was particularly interested in their motivation to study and cheating behaviour, their experience with distance learning and what changes distance learning has brought to their school life.

I found that students' motivation decreases in distance learning because it is tied to contact with classmates, which was absent in online learning. Students also had difficulty sustaining attention. Overall, they rate distance learning as poor in quality.

The incidence of cheating behavior increased in distance learning. The students saved their time and considered it to make their work easier. In face-to-face teaching, on the other hand, they do not cheat as often.

Teachers also encouraged cheating behaviour through their actions. They deliberately made exams difficult. The students found this situation unfair and therefore cheated.

Some of the elements of e-learning have been transferred to face-to-face teaching through distance learning. These are, for example, assigning online practice assignments or writing test credits online. Since I have already said that online testing has a high rate of cheating, there is a risk that students will continue to cheat on credit

exams. A mitigating circumstance may be that it came up in respondents' interviews that cheating requires studying anyway. Students learn the basics of the substance so that they can cheat more effectively.

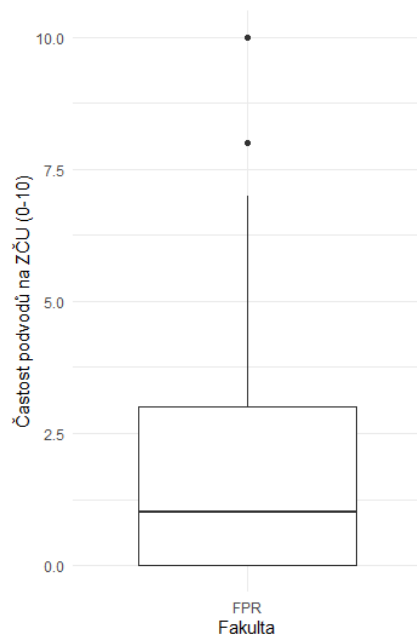
Seznam zkratk

FPR	Fakulta právnická
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
ZČU	Západočeská univerzita

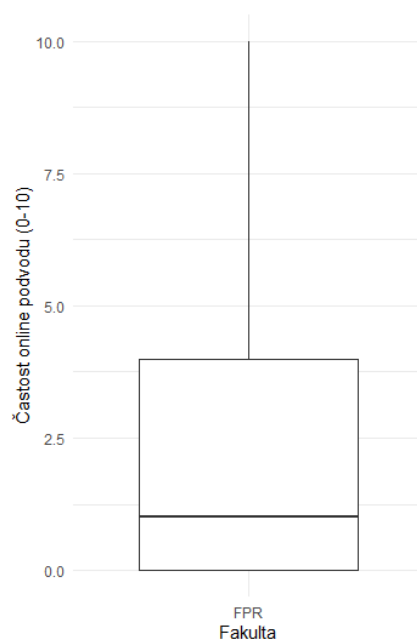
Seznam tabulek a grafů

Grafy:

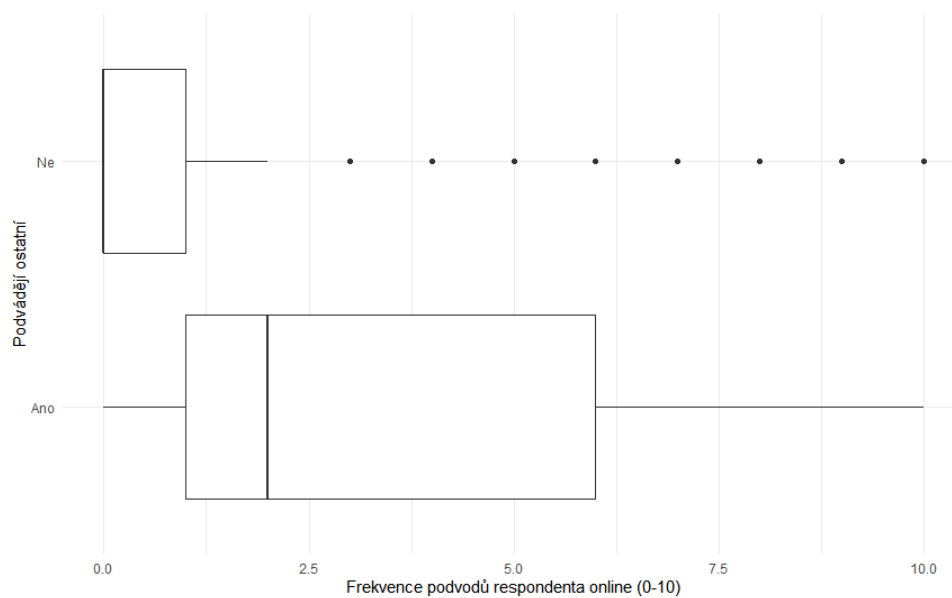
Graf č.1: Četnost podvodného chování studentů právnické fakulty



Graf č.2: Četnost podvodného chování studentů při online výuce právnické fakulty



Graf č.3: Frekvence podvodů online v závislosti na faktu zda ostatní podvádějí online



Tabulky:

Tabulka č.1: Regresní analýza frekvence podvodů online

Term	Estimate	Std.error	Statistic	P.value
(Intercept)	3,914	0,930	4,209	2,78E-05
Pohlaví žena	0,688	0,924	0,745	0,457
Věk	-0,009	0,005	-1,825	0,068
Ostatní online nepodvádějí	-2,237	0,169	-13,246	3,45E-37

Přílohy

Příloha č.1: Znění připraveného polostrukturovaného rozhovoru

1. *Rozehřívací otázka.* Osobní údaje o respondentovi (věk, ročník, pohlaví, původ apod.).
2. Jak vaše výuka probíhá teď v školním roce 2022/2023?
3. Jak se připravujete teď na zkouškové období?
4. Jak probíhá komunikace se školou?
5. Jak se cítíte?
6. Kde získáváte informační zdroje?
7. Jaký máte postoj k podvodnému chování teď?
8. Proč o něm přemýšlíte?
9. Jak probíhala vaše výuka, když ČR uzavřela školy (zavedla distanční výuku)?
10. Jak jste se připravoval na zkouškové období?
11. Jak probíhala komunikace se školou?
12. V jakém rozpoložení jste se nacházel?
13. Kde získáváte informační zdroje?
14. Jaký máte postoj k podvodnému chování?
15. Jak podvodné chování definujete?
16. Proč jste o něm přemýšlel?
17. Kdy máte pocit, že se výuka proměnila do této podoby (2022/2023)? Čím to bylo?
18. Jak to probíhalo?
19. Jak v tomto období (distanční výuka a prezenční) vypadala vaše interakce s lidmi?
20. Které byly významné a proč?
21. Které se změnili a jak?
22. Jak to ovlivnilo vaše vzdělávání?

23. Je tu někdo, s kým jste sdílel své myšlenky ohledně vzdělávání? Jak vypadaly takovéto rozhovory?
24. Co změnilo v 2022 na výuce?
25. Chtěli byste online výuku? Proč?
26. Jak jste se naučil používat program, který jste používal pro distanční výuku?
27. Stávalo se během online výuky ostatním či tobě co nepatřilo k probírané látce?
28. Stává se něco podobného i při prezenčních hodinách?
29. Co se kvůli pandemii změnilo, co jste využil ve svém studiu?
30. Proč jste se účastnil distančních hodin? (Chodil jste na ně? – motivace)
31. Co se stane, když podvedete?
32. Odkud víte, jaké jsou sankce za podvod na ZČU?