

**M A S A R Y K O V A
U N I V E R Z I T A**

FAKULTA SOCIÁLNÍCH STUDIÍ

**Bytí virtuálním
studentem: Mediovaná
realita distanční výuky**

Bakalářská práce

JAN PÁČL

Vedoucí práce: Mgr. Barbora Vacková, Ph.D.

Katedra mediálních studií a žurnalistiky
Program Mediální studia a žurnalistika

Brno 2023

MUNI
FSS

Bibliografický záznam

Autor:	Jan Pácl Fakulta sociálních studií Masarykova univerzita Katedra mediálních studií a žurnalistiky
Název práce:	Bytí virtuálním studentem: Mediovaná realita distanční výuky
Studijní program:	Mediální studia a žurnalistika
Vedoucí práce:	Mgr. Barbora Vacková, Ph.D.
Rok:	2023
Počet stran:	86
Klíčová slova:	kvalitativní výzkum; fenomenologická metoda; polostrukturované rozhovory; síťová média; instant messengers; covid-19; distanční výuka; univerzita; každodennost; socializace

Bibliographic record

Author: Jan Pácl
Faculty of Social Studies
Masaryk University
Department of Media Studies and Journalism

Title of Thesis: Being a Virtual Student: The Mediated Reality of Distance Learning

Degree Programme: Media Studies and Journalism

Supervisor: Mgr. Barbora Vacková, Ph.D.

Year: 2023

Number of Pages: 86

Keywords: qualitative research; phenomenological method; semi-structured interviews; network media; instant messengers; covid-19; distance learning; university; everyday life; socialization

Anotace

Výzkumná bakalářská práce zabývající se prožíváním studentů prvních ročníků Masarykovy univerzity v akademickém roce 2020/2021, kdy výuka z důvodu pandemie covid-19 probíhala distančně. Tuto výuku zprostředkovala síťová média, socializace mezi studenty pak probíhala na platformách instant messengers. Téma bylo zkoumáno prostřednictvím devíti kvalitativních polostrukturovaných rozhovorů, které byly následně analyzovány pomocí empirické fenomenologické metody a některých principů metody zakotvené teorie. Výzkum má ambici zaplnit mezeru v kvalitativním výzkumu studentstva během distanční výuky.

Abstract

The research thesis examines the first-year students' experience at Masaryk University during the 2020/2021 academic year when teaching was conducted remotely due to the covid-19 pandemic. The tuition occurred through network media, while student socialisation took place on instant messengers. The topic was explored through nine qualitative semi-structured interviews, which were subsequently analysed using the empirical phenomenological method and some principles of the grounded theory method. The research aims to fill a gap in qualitative research on students during remote learning.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci **Bytí virtuálním studentem: Mediovaná realita distanční výuky** zpracoval sám. Veškeré prameny a zdroje informací, které jsem použil k sepsání této práce, byly citovány v textu a jsou uvedeny v seznamu použitých pramenů a literatury.

V Brně 2. května 2023

.....
Jan Pácl

Poděkování

Mé vřelé díky patří vedoucí práce Mgr. Barboře Vackové, PhD. Děkuji za Vaši podporu i v mých neortodoxních nápadech a metodách práce. Vaše rady a doporučení mě vždy postrčily tím správným směrem a velmi si jich cením. Můj vděk patří také všem mým komunikačním partnerkám a partnerům za to, že mi věnovali svůj volný čas, důvěru a hlavně odpovědi nejen na jednoduché otázky, ale i na ty více abstraktní a zapeklité. A především jim děkuji za sdílení zkušeností z období, které bylo pro mnoho z nás náročné a o němž se některým pořád může těžce mluvit.

Obsah

Seznam obrázků	13
Seznam tabulek	14
Seznam pojmů a zkratk	15
Seznam příloh	18
1 Úvod	19
2 Teoretická východiska	21
2.1 Síťová média.....	21
2.2 Instant messengers a social networking sites.....	24
2.3 Sebe prezentace v každodenním životě.....	25
2.4 Dosavadní výzkum studentstva během distanční výuky.....	28
3 Metodologická východiska	31
3.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky.....	31
3.2 Kvalitativní výzkum.....	31
3.3 Výzkumná metoda.....	33
3.4 Technika sběru dat.....	34
3.5 Analýza získaných dat.....	38
4 Analytická část	41
4.0 Uzávorkování zkušeností výzkumníka.....	41
4.1 Distanční předávání znalostí a dovedností.....	41
4.2 Distanční sebe prezentace a socializace.....	55
5 Diskuze	65
5.1 Shrnutí výsledků.....	65
5.2 Limity výzkumu.....	69
6 Závěr	71

OBSAH

Použité zdroje	73
Příloha A Struktura rozhovoru	78
Příloha B Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu	79
Příloha C Uzávorkování zkušenosti výzkumníka – plná verze	81
Rejstřík	83

Počet slov: 14 155

Seznam obrázků

Obr. 1: Mem z distanční výuky #1. Zdroj: Sandra	59
Obr. 2: Mem z distanční výuky #2. Zdroj: Pavla	60
Obr. 3: Mem z distanční výuky #3. Zdroj: Pavla	64
Obr. 4: Mem z distanční výuky #4. Zdroj: Pavla	64
Obr. 5: Schéma vedlejší výzkumné otázky #1. Zdroj: vlastní tvorba v programu Atlas.ti.....	66
Obr. 6: Schéma vedlejší výzkumné otázky #2. Zdroj: vlastní tvorba v programu Atlas.ti.....	67
Obr. 7: Schéma vedlejší výzkumné otázky #3. Zdroj: vlastní tvorba v programu Atlas.ti.....	68

Seznam tabulek

Tab. 1: Pseudonymy komunikačních partnerek/partnerů a základní informace o nich.....	36
--	----

Seznam pojmů a zkratk

- Časoprostorové rozpojení – proces v období modernity, kdy se čas standardizuje a prostor vyprazdňuje
- Digitální média – média založená na digitálním kódování dat; tento pojem zahrnuje všechny materiální artefakty pod označením nová média / interaktivní média / síťová média
- Distanční výuka / Online výuka – Multimediální forma řízeného studia, kde hlavní odpovědnost za průběh a výsledky vzdělávání spočívá na studujících, kteří jsou odděleni od vyučujících
- ESF – Ekonomicko-správní fakulta
- FF – Filozofická fakulta
- FI – Fakulta informatiky
- FSS – Fakulta sociálních studií
- Hypermediace – styl vizuální reprezentace, jehož cílem je upoutat pozornost na akt zprostředkování a zdůraznit médium jako takové
- Imediace – styl vizuální reprezentace, jehož cílem je skrýt mediovaný charakter sdělení a působit na uživatele tak, aby vnímal pouze zobrazovaný obsah
- Instant messengers – víceplatformové aplikace umožňující interpersonální komunikaci na kvazi-synchronní úrovni; například Facebook Messenger nebo Discord
- Interaktivní média – média, která rozšiřují možnosti interakce mezi čtenářem a textem
- MUNI – Masarykova univerzita
- Nová média – média arbitrárně takto označená pro svou relativní novost oproti „tradičním médiím“; ze všech pojmů označujících média založená na digitálním

- kódování dat užívá odborná komunita nejvíce právě tento
- Oddělení prostoru od místa – proces v období modernity, kdy se místo – fyzická a geografická lokace – odděluje od prostoru, který je strukturován vztahy s nepřítomnými druhými
- Odosobněnost – dochází k ní v jakékoliv situaci, kdy chybí fyzický lidský prvek; je charakteristická nízkým množstvím vstupních informací při interakci
- Ontologické bezpečí – nastává v moment, kdy má jedinec pocit, že svět je přesně takový, jak ho vnímá, a funguje přesně tak, jak by měl; je založeno na integritě jedincovy self-identity, pocitu důvěry a fungující rutiny; při jeho ztrátě dochází k návalům úzkosti
- PdF – Pedagogická fakulta
- Pracovní síť – online síť uzpůsobená k více úkonům, než je prostá komunikace; například platformy Microsoft Teams nebo Zoom
- PrF – Právnická fakulta
- Primární zóna – zóna v bezprostředním působení jedince, která není mediována
- Přední region / jeviště – prostor v Goffmanově dramaturgické sociologii, který je neustále na očích ostatních a obsahuje pevné a neměnné znakové vybavení; v takovém prostoru musí jedinec dodržovat určité normy
- PřF – Přírodovědecká fakulta
- Sekundární praktiky (secondary adjustments) – nepovolené způsoby a cíle chování v rámci organizace; obcházení domněnek organizace o tom, co by měl člen dělat, a tedy kým by měl být
- Sekundární zóna – zóna, která je v mediovaném dosahu jedince, například za pomoci telefonu, televizních přenosů nebo internetu

- Síťová média – média, která jsou vzájemně propojovatelná do multiplexních sítí; zjednodušeně média připojitelná k internetu
- Social networking sites – webové stránky, které uživatelům umožňují vytvořit si vlastní profil s informacemi o něm a propojovat se s dalšími takovými profily v rámci této sítě
- Zadní region / zákulisí – prostor v Goffmanově dramaturgické sociologii, který se nachází mimo smyslové vjemy „nezasvěcených“ jedinců; zde je možné normy platné v předním regionu nedodržovat
- Zóna „tady a teď“ – zóna každodenního života v dosahu „tady“ mého těla a odehrávající se „teď“ – v současnosti
- Zóna „tam a teď“ – mediovaná zóna každodenního života, ve kterém používám média jako extenzi dosahu svého těla a můžu tak sledovat a ovlivňovat vzdálené události „tam“ odehrávající se „teď“ – v současnosti
- Zóna „tam a tehdy“ – zóna každodenního života mimo dosah mého těla – „tam“ – a odehrávající se „tehdy“ – v minulosti

Seznam příloh

Přílohy v textu

Příloha A	Struktura rozhovoru	78
Příloha B	Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu	79
Příloha C	Uzávorkování zkušenosti výzkumníka – plná verze	81

Ostatní (skryté) přílohy

Příloha D	Rozhovor se Sandrou	Rozhovor 1 – Sandra.docx
Příloha E	Rozhovor s Olgou	Rozhovor 2 – Olga.docx
Příloha F	Rozhovor s Vanessou	Rozhovor 3 – Vanessa.docx
Příloha G	Rozhovor s Jirkou	Rozhovor 4 – Jirka.docx
Příloha H	Rozhovor s Renatou	Rozhovor 5 – Renata.docx
Příloha I	Rozhovor s Vaškem	Rozhovor 6 – Vašek.docx
Příloha J	Rozhovor s Milanem	Rozhovor 7 – Milan.docx
Příloha K	Rozhovor s Martinou	Rozhovor 8 – Martina.docx
Příloha L	Rozhovor s Pavlou	Rozhovor 9 – Pavla.docx

1 Úvod

Covid-19 – virová choroba, která se po světě začala šířit na přelomu let 2019 a 2020 a která na další dva roky paralyzovala celou společnost, postavila lidstvo do naprosto bezprecedentní pozice, kterou nezažilo už mnoho desetiletí. S nadsázkou lze ale říct, že pro sociologii a příbuzné obory je a bude tohle veskrze tragické období zlatým dolem výzkumu. Pandemie se totiž, byť negativně, dotkla snad všech aspektů lidského života, a dokázala lépe než jakýkoliv sociální experiment rozkrýt vazby, které drží společnost pohromadě. Sociologům se tak naskýtá takřka Foucaultovská mezní zkušenost.

Výrazným aspektem pandemie covidu-19 bylo částečné či úplné uzavření všech škol, univerzit nevyjímaje. V Česku se tak stalo v březnu 2020, přičemž spousta vysokých škol se svým studentům neotevřela až do začátku akademického roku 2021/2022. V tomto období se univerzity přesunuly do módu distanční výuky, tedy do „[m]ultimediální form[y] řízeného studia, [...] kde hlavní odpovědnost za průběh a výsledky vzdělávání spočívá na studujících, kteří jsou odděleni od vyučujících“.¹ Akademický rok se tedy nesl v duchu samostudia, online přednášek a dálkového testování. Studium na vysoké škole ovšem není jen o samotném získávání vědomostí. Důležitou součástí je i vytváření kontaktů se spolužáky a učiteli či samotný pobyt na akademické půdě spojený s vytvářením studentské identity. Všechny tyto aspekty pandemie významně omezila.

V této bakalářské práci pomocí polostrukturovaných rozhovorů zkoumám a interpretuji každodenní zkušenosti a pocity bakalářských studentů prvních ročníků na Masarykově univerzitě v Brně v akademickém roce 2020/2021, a to optikou sítových médií a instant messengers. Zaměření se na „prváky“ má své důvody: byli totiž v obrovské nevýhodě oproti svým starším kolegům, kteří již měli šanci se poznat se svými spolužáky a přizpůsobit se změnám, které s sebou přináší přechod ze středoškolského stylu výuky. Sám jsem byl v tomto období studentem prvního ročníku, proto mám k tématu blízko.

Proč „bytí virtuálním studentem“? Vycházím z odlišných významů slova *virtuální*. V dnešní době nejčastěji používaným významem je podle

¹ PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník: Lidské zdroje*, s. 49.

Macka něco, „*co se zdá být skutečné, autentické, ačkoli takovým není*“.² Ve filozofickém pojetí ovšem slovo *virtuální* tvoří tandem se slovem *aktuální*, přičemž obě slova jsou formou něčeho reálného. Virtuální má potenciál stát se aktuálním – tedy například v semeni je virtuálně přítomen strom.^{3,4} Oběma výše uvedenými způsoby vnímám studenty distanční výuky: jako něco ne zcela skutečného a autentického, ale jako něco s potenciálem vývoje do plnohodnotného. Podnázev práce vyžaduje hlubší teoretický kontext, proto se k němu vrátím později.

Práce si dává za cíl popsat, jak výuka zprostředkovaná síťovými médii a interakce mezi spolužáky zprostředkované primárně pomocí instant messengers ovlivnily každodenní prožívání vysokoškolského života studentů. Relevance výzkumu tkví v již zmíněné bezprecedentnosti situace – studium na vysoké škole podléhalo velmi omezujícím podmínkám, které svou podstatou transformovaly pojetí toho, co vlastně znamená být studentem. Ač se tohle téma může zdát široce rozkročené a málo specifické, kvalitativní výzkumy o situaci studentů během covidové pandemie se u nás i v zahraničí stále vynořují jen pomálu. Proto má i práce takového formátu vysokou akademickou relevanci, kterou navíc posiluje i specifické mediálněvědní zaměření. Výzkum by také mohl mít praktický přínos pro vysoké školy, které mají ve většině případů kapacity jen na dotazníková šetření. Poznatky z této práce mohou zohlednit v případě, že by se pandemická nebo jí podobná situace vrátila.

² MACEK, Jakub. Virtuální. In: *Revue pro média* [online].

³ Tamtéž.

⁴ LÉVY, Pierre. *Kyberkultura: zpráva pro Radu Evropy v rámci projektu "Nové technologie: kulturní spolupráce a komunikace"*, s. 44-45.

2 Teoretická východiska

V této části popíšu teoretická východiska, ze kterých tento výzkum čerpá. Nejdříve se krátce vyjádřím k médiím založených na digitálním kódování dat a na problematiku jejich pojmenování. Také popíšu, jak tato média ovlivňují každodenní prožívání jednotlivců, a jak vztah jejich formy a obsahu přispívá k tomuto prožitku. Budu se také věnovat instant messengers, skrze které studenti během distanční výuky interagovali mezi sebou. V další podkapitole nastíním, jakým způsobem se lidé sebezprezentují před ostatními, a vysvětlím také koncept regionů, které distanční výuka zásadně redefinovala. Na konci této kapitoly shrnu dosavadní poznatky ve výzkumu studentstva během distanční výuky.

2.1 Síťová média

V mediálněvědní komunitě existuje několik přívlasků, které spojujeme s médii založenými na digitálním kódování dat – **média digitální, nová, interaktivní** nebo **síťová**. Tyhle pojmy často nejsou zaměnitelné. Macek považuje za nejvhodnější označení digitální média, a to kvůli tomu, že tento pojem dokáže zahrnout všechny materiální artefakty skrývající se pod zbylými třemi označeními.⁵

Interaktivní jsou média podle něj pouze v případě, že „rozšiřují možnosti interakce mezi čtenářem a textem“, síťová pak tehdy, když „jsou vzájemně propojovatelná, do multiplexních sítí, pod čímž se většinou zjednodušeně myslí to, že jsou připojitelná k internetu“.⁶ Ani jedno z těchto přídavných jmen nezahrnuje všechny materiální artefakty, které fungují na bázi digitálního kódování. Pojem nová média považuje za kontroverzní sám o sobě, jelikož všechna média někdy byla nová a všechna někdy zastárnou. Ve svých akademických pracích se nicméně drží právě tohoto označení, jelikož na něm panuje konsenzus v odborné komunitě.⁷

Já nicméně v této práci užívám převážně pojmu síťová média, jelikož distanční výuka i socializace během pandemie probíhaly výhradně přes média připojitelná k internetové síti. V odůvodněných případech – například v další podkapitole – se však obracím i k pojmu digitální média.

⁵ MACEK, Jakub. *Poznámky ke studiím nových médií*, s. 19.

⁶ Tamtéž.

⁷ Tamtéž.

2.1.1 Digitální média a každodennost

V této práci se zabývám každodenním prožíváním studentů během distanční výuky, která byla zprostředkována výhradně pomocí síťových médií. Považuji proto za nutné vysvětlit, jak se naše každodennost proměnila s příchodem digitálních médií.

Podle Bergera a Luckmanna je realita každodenního života strukturována prostorovou a časovou osou. Prostorovou osu definuje mé tělo a můžeme ji rozdělit na „tady“ v mé blízkosti a „tam“ mimo můj dosah. Časová osa je určena přítomným okamžikem a sahá od „ted“ v současnosti po „tehdy“ v minulosti. Tímto vznikají dvě zóny každodenního života: **zóna „tady a ted“**, tedy svět v mém dosahu a mnou ovlivnitelný, a **zóna „tam a tehdy“**, která se mému dosahu více či méně vzdaluje.⁸ Již v roce 1973, tedy sedm let po vydání Bergerovy a Luckmannovy *Sociální konstrukce reality*, vychází dílo Schutze a Luckmanna *The Structures of the Life-World*. V něm autoři popisují dvě **zóny** působení: **primární**, která není mediovaná, a **sekundární**, která je v mediovaném dosahu jedince. Sekundární zónu definují například dálkové telefonáty nebo sledování televizních přenosů událostí, které se odehrávají na jiných kontinentech.⁹ Možnost mezilidského kontaktu přes telefon, a později přes internet, vede podle Zhaa ke vzniku nové zóny každodenního života: **zóny „tam a ted“**. Vzniká tak „více a více míst dění [...] propojených pomocí internetu [...] a svět mimo dosah se úměrně tomu zmenšuje“.¹⁰

Jde o další krok v Giddensově **časoprostorovém rozpojení** a v **oddělení prostoru od místa**. Zatímco místo je fyzická, geografická lokace, prostor je v modernitě strukturován vztahy s nepřítomnými druhými – to znamená, že místa jsou ovlivněna „sociálními vlivy, které jsou od nich značně vzdáleny“.¹¹ Časoprostorové rozpojení, kdy se čas standardizuje, zatímco prostor se důsledkem nepřítomných druhých vyprazdňuje, vede k vyvázání z původních „tradičních“ vazeb. Podle Giddense „oddělení času a prostoru a jejich zformování do standardních „prázdných“ dimenzí rozbíjí spojení mezi sociální činností a její „vázaností“ na zvláštnosti

⁸ BERGER, Peter L. a Thomas LUCKMANN. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*, s. 28.

⁹ SCHUTZ, Alfred a Thomas LUCKMANN. *The structures of the Life-World*, s. 44.

¹⁰ ZHAO, Shanyang. *The Internet and the Transformation of the Reality of Everyday Life: Toward a New Analytic Stance in Sociology*, s. 460.

¹¹ GIDDENS, Anthony. *Důsledky modernity*, s. 24-25.

kontextů přítomnosti".¹² Distanční výuka je extrémním případem, kdy jsou studenti vyvázaní například z kontextu výuky a socializace v budově univerzity.

Výše tak leží vysvětlení podnázvu této práce – *mediovaná realita* jako Schutzova a Luckmannova sekundární zóna, jako Zhaovo „tam a teď“, stojící vlivem působení médií mimo „tady a teď“ i „tam a tehdy“.

2.1.2 Rámce, forma a obsah médií

Průběh i analýza rozhovorů ukázaly, že studenti při vzpomínání na distanční výuku popisovali spíše obsah a prostředky mediálního sdělení než materiální artefakty jako takové. Jinak řečeno: vnímali spíše software než hardware. Tohle překvapivé zjištění mě vedlo k hlubšímu prozkoumání specifického propojení formy a obsahu médií. Zmíněným dialektickým vztahem se zabývají vědci v mnoha oborech, například v oblasti historie umění, materiální kultury nebo i mediálních studií.

Historik umění Gombrich tvrdil, že kvalitu uměleckého výtvaru ovlivňuje rámec (u obrazů doslova jejich rám), ve kterém je prezentován. Rámec určuje způsob, jakým pohlížíme na samotný obsah, přičemž pokud je rámec dobře zvolený, je pro člověka takřka neviditelný. V momentě, kdy je rámec nevhodný, začne bít do očí.¹³ Na tuto myšlenku navázal sociální antropolog Miller:

*[U]mění existuje pouze v kontextu rámců, například v rámci umělecké galerie nebo v rámci kategorie umění samotného. [Rámce] určují, kolik úcty věnujeme tomu, co je jimi ohrazeno, případně kolik jsme za to ochotni zaplatit. Jsou to pak spíše rámce, než jakákoliv kvalita [...] uměleckého díla, jež [v nás] vyvolávají ten speciální pocit, který přisuzujeme umění.*¹⁴

Není od věci říci, že výuka mimo fyzické prostory univerzity mohla působit stejně nepatřičně, jako by nepatřičně působila olejomalba pohozená na skládce nebo divadelní představení hrané ve školní kantýně. Dalo by se argumentovat, že i sebelepší výkony učitelů při výuce nemohly nahradit chybějící rámec univerzitního prostředí. Co se týče mediálněvědních

¹² GIDDENS, Anthony. *Důsledky modernity*, s. 25-26.

¹³ GOMBRICH, Ernst. *The Sense of Order*. In: MILLER, Daniel. *Stuff*, s. 49.

¹⁴ MILLER, Daniel. *Stuff*, s. 49.

teoretiků a vztahu formy a obsahu médií, nelze nezmínit McLuhana a jeho slavnou myšlenku, že forma média ovlivní konzumenta více než jeho obsah, kterou shrnuje slovy „*medium is the message*“. Pro tuto práci jsou ale významnější koncepty Boltera a Grusina: **imediace** a **hypermediace**.

Imediace spočívá ve snaze skrýt mediováný charakter sdělení. Cílem je působit na uživatele tak, aby vnímal pouze zobrazovaný obsah.¹⁵ Právě proto se rámečky počítačových monitorů či displejů chytrých telefonů neustále zmenšují, aby udělaly prostor stále větším „oknům“, kterými konzumujeme mediální obsah. Imediální praxí je také co nejtransparentnější interface – tedy takový interface, v jakém jsou tlačítka, okna, rolovací lišty nebo ikony co nejméně nápadné.¹⁶ Hypermediace se naopak snaží upoutat pozornost na akt zprostředkování a zdůraznit médium jako takové.¹⁷ Vizualní design notebooků nebo mobilních telefonů je v mnoha případech velmi výrazný či ikonický a dělá z těchto materiálních artefaktů módní doplňky. Uživatelé navíc často upravují vzhled těchto zařízení prostřednictvím nejrůznějších nálepek či obalů. Pro hypermediaci je také typická „mnohost oken“, mezi kterými člověk jednoduše přepíná, a vytváří tak prostor, „v němž reprezentace není pojímána jako okno do světa, nýbrž jako [...] okno, jež se otevírá na další reprezentace či jiná média“.¹⁸

Právě „tření“, které vzniká mezi imediací a hypermediací, umocňuje zážitek z konzumace médií. Děje se tak například v kině, kam se sice jdeme co nejvíce ponořit do děje filmu a připadat si jeho součástí, ale kde nás zároveň na zprostředkovanost situace upozorňují slavnostní červené koberce a zaměstnanci multiplexu ve formálním oblečení.

2.2 Instant messengers a social networking sites

Pro komunikaci jsou v dnešní době čím dál více využívány tzv. **instant messengers**, tedy víceplatformové aplikace, které umožňují interpersonální komunikaci mezi uživateli či skupinou uživatelů.¹⁹ Tato

¹⁵ BOLTER, Jay D. a Richard GRUSIN. Imediace, hypermediace, remediace, s. 5.

¹⁶ Tamtéž, s. 9.

¹⁷ Tamtéž, s. 5.

¹⁸ Tamtéž, s. 20.

¹⁹ LIM, Alexander. Instant messaging. In: DANESI, Marcel, ed. *Encyclopedia of Media and Communication*, s. 361-362.

komunikace je kvazi-synchronní: narozdíl od asynchronní komunikace (e-mail) se odehrává téměř ve stejný okamžik, ale uživatelé nevidí přípravu komunikátu druhého, která by byla při běžné komunikaci simultánní s promluvou.²⁰ Mezi tyto platformy patří například Facebook Messenger, Discord nebo WhatsApp.

Socializace studentů během distanční výuky probíhala nejčastěji právě na platformách instant messengers. Nelze je ovšem tak jednoduše oddělit od **social networking sites**, tedy webových stránek, které uživateli umožňují vytvořit si vlastní profil s informacemi o něm a propojovat se z dalšími takovými profily v rámci této sítě.²¹ Studenti se seznamovali i přes ně, a to z velké části kvůli tomu, že jsou tyto dva typy platform často buď úzce propojeny mezi sebou (Facebook a Facebook Messenger), nebo jsou přímo spojeny do jedné platformy (Instagram, Discord).

2.3 Sebe prezentace v každodenním životě

Každodenní mezilidské interakce se řídí poměrně pevně danými, byť ta-
křka neviditelnými pravidly. Tato pravidla – a také rysy jednání, které
z nich vychází – popsal Goffman ve své publikaci *Všichni hrajeme divadlo*.
Základní premisou knihy je, že jedinec „záměrně či nezáměrně působ[í],
čímž v ostatních [...] vyvolá[vá] nějaký dojem“.²² Dále pak Goffman speci-
fikuje, že „člověk svým jednáním před ostatními ovlivňuje, jak danou situ-
aci defínují“.²³ Distanční výuka pochopitelně narušila „přirozená“ pravi-
dla jednání, a to nejen pro studenty, ale i pro učitele. Ti často museli při-
způsobovat své *role* a povahu svého *představení* online vyučovacímu pro-
storu. Studenti i učitelé se pak obecně potýkali s menším množstvím
vstupních informací o ostatních aktérech situace – celá performance se
po audiální stránce smrškla na zvuk z reproduktorů a po vizuální stránce
v lepším případě na obraz z kamery, v horším případě na anonymní

²⁰ GARCIA, Angela C. a Jennifer BAKER JACOBS. The Eyes of the Beholder: Understanding the Turn-Taking System in Quasi-Synchronous Computer-Mediated Communication, s. 339.

²¹ BOYD, Danah M. a Nicole B. ELLISON. Social Network sites: Definition, History, and Scholarship, s. 211.

²² GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo: sebe prezentace v každodenním životě*, s. 14.

²³ Tamtéž, s. 18.

„okénko“ bez obrazu. Méně informací znamená horší definovatelnost situace, a tedy nejistotu.²⁴

2.3.1 Přední a zadní regiony

Za podstatný důsledek distanční výuky považují redefinici regionů. Goffman o nich pojednává takto:

Region je možné definovat jako místo ohraničené do určité míry bariérami vnímání. Regiony se mezi sebou liší stupněm ohraničenosti a dělí se též podle komunikačních prostředků, v nichž se bariéry vnímání vyskytují.²⁵

Regiony se dělí na přední, zadní a vnějškové. Třetí zmíněný typ ale není pro tento výzkum příliš podstatný, proto ho zde nebudu definovat. **Přední region**, neboli *jeviště*, je neustále na očích *publika* a obsahuje pevné a neměnné znakové vybavení, které Goffman nazývá *scénou*. *Účinkující* zde předvádí svou performanci a dodržuje přitom určité normy, které se dělí na *zdvořilostní záležitosti* a *konvence*. Konvence se pak dále rozdělují na *morální* a *instrumentální*.²⁶ Morální konvence „*odkazují na pravidla týkající se nezasahování do činnosti druhých a neobtěžování druhých, pravidla o slušnosti ve věci sexuality, o respektování posvátných míst a podobně*“.²⁷ Instrumentální konvence se pak týkají povinností, „*jaké může zaměstnavatel vyžadovat od zaměstnanců – péče o majetek, udržování kvality práce a podobně*“.²⁸

Účinkující v předním regionu – ve snaze dodržovat normy – může potlačovat některé prvky svého chování, aby nenarušil předkládaný dojem. **Zadní region**, neboli *zákulisí*, naopak umožňuje chovat se tak, jak se před publikem chovat nelze.²⁹ „*Obecně samozřejmě můžeme říci, že zadní region je místem, kde se účinkující může spolehnout na to, že nebude rušen*

²⁴ GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo: sebeprezentace v každodenním životě*, s. 14.

²⁵ Tamtéž, s. 127.

²⁶ Tamtéž, s. 128.

²⁷ Tamtéž.

²⁸ Tamtéž.

²⁹ Tamtéž, s. 133.

žádným z členů publika.“³⁰ Goffman pojednává o široké škále činností, které lze provádět v zadním regionu:

Zákulisní jazyk zahrnuje vzájemné tykání, spolupráci při rozhodování, užívání hrubého jazyka, otevřeně sexuální poznámky, komplikované nadávky, kouření, neupravené neformální oblečení, „hovění si“ při sezení nebo stání, užívání dialektu či nespisovného jazyka, drmolení a křik, hravou agresivitu a „blbnutí“, bezohlednost vůči druhým při bezvýznamných, ale potenciálně symbolických činech, drobné fyzické projevy jako mručení, pohvizdování, žvýkání, okusování předmětů, říhání a ulevování plynatosti. Jazyk a chování předního regionu se vyznačuje absencí (a někdy opakem) těchto projevů.³¹

V knize se Goffman zběžně zmiňuje o zákulisních potížích rozhlasových a televizních novinářů. Problémy, se kterými se musí potýkat, jsou nemálo podobné těm, které zažívali studenti a učitelé při distanční výuce:

V těchto situacích bývá zadní region definován jako všechna místa, která momentálně kamera nezabírá, nebo všechna místa mimo dosah “živých” mikrofonů. [...] Profesionálové vyprávějí samozřejmě množství historek o tom, jak lidé, kteří se domnívali, že jsou za scénou, byli ve skutečnosti v záběru či na mikrofonu a jak jejich zákulisní chování zdiskreditovalo definici situace předkládanou obecnstvu. Stěny, za nimiž se mohou pracovníci médií ukrývat, mohou být z technických příčin velmi zrádné a mají sklon zřítit se po stisknutí vypínače či otočení kamery.³²

Je klíčové vzít na vědomí, že během distanční výuky se domovy studentů a učitelů proměnily ze zadních regionů na přední. V místech určených primárně pro odpočinek se účinkující museli ze dne na den začít

³⁰ GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo: sebeprezentace v každodenním životě*, s. 135.

³¹ Tamtéž, s. 150.

³² Tamtéž, s. 140-141.

kontrolovat, aby neporušili normy. Publikum jim najednou vidělo do slova až do ložnice. Ze zákulisí se stala jeviště, a to pouhým stisknutím tlačítka pro zapnutí mikrofonu nebo kamery. V analytické části práce zkoumám (mimo jiné) dopady tohoto posunu.

2.4 Dosavadní výzkum studentstva během distanční výuky

V době psaní této práce je fenomén distanční výuky stále málo probádán. Drtivě převažují kvantitativní (dotazníkové) výzkumy na úkor kvalitativních. Obecně se dá říct, že hlavními výzkumnými tématy jsou adaptabilita studentů na nový studijní režim,^{33, 34, 35} emoce studentů,^{36, 37, 38} strategie vyrovnávání se s dopady distanční výuky^{39, 40, 41} nebo obecné zhodnocení

³³ ZHANG, Keshun et al. Adaptability Promotes Student Engagement Under COVID-19: The Multiple Mediating Effects of Academic Emotion.

³⁴ BESSER, Avi, Gordon L. FLETT a Virgil ZEIGLER-HILL. Adaptability to a sudden transition to online learning during the COVID-19 pandemic: Understanding the challenges for students.

³⁵ STOCKINGER, Kristina, Raven RINAS a Martin DAUMILLER. Student adaptability, emotions, and achievement.

³⁶ WU, Shizhen et al. Increases in Anxiety and Depression During COVID-19: A Large Longitudinal Study From China.

³⁷ AMENDOLA, Simone et al. A Longitudinal Study on Generalized Anxiety Among University Students During the First Wave of the COVID-19 Pandemic in Switzerland.

³⁸ ACOSTA-GONZAGA, Elizabeth a Elena F. RUIZ-LEDESMA. Students' Emotions and Engagement in the Emerging Hybrid Learning Environment during the COVID-19 Pandemic.

³⁹ COFINI, Vincenza et al. E-Learning Satisfaction, Stress, Quality of Life, and Coping: A Cross-Sectional Study in Italian University Students a Year after the COVID-19 Pandemic Began.

⁴⁰ AWOKE, Mengist et al. Perceived Stress and Coping Strategies Among Undergraduate Health Science Students of Jimma University Amid the COVID-19 Outbreak: Online Cross-Sectional Survey.

⁴¹ RIZUN, Mariia a Artur STRZELECKI. Students' Acceptance of the COVID-19 Impact on Shifting Higher Education to Distance Learning in Poland.

distanční výuky či jednotlivých kurzů.^{42, 43} Výzkumy po celém světě ukazují, že během online výuky došlo u studentů ke zvýšení negativních pocitů. Jde převážně o úzkost, deprese,⁴⁴ tíseň a stres, a také pocit, že na nich nezáleží.⁴⁵

Několik kvantitativních průzkumů týkajících se studentů, covidu a distanční výuky proběhlo i na MUNI. Již v květnu 2020 se univerzita zapojila do mezinárodního průzkumu *COVID-19 International Student Well-being Study*, ve kterém bylo za MUNI vyplněno 974 dotazníků. Z něj vyplývá, že „[p]ro více než polovinu studentů MU[NI] narostla významně studijní zátěž“, přičemž u bakalářského studia to bylo 59 procent studentů.⁴⁶ Poukázal také na průměrné navýšení počtu hodin samostudia týdně ze 13 na 23.⁴⁷ Výzkum se zabýval i pocity studentů: „6 z 10 studentů MU[NI] pociťovalo nedostatek elánu“, „polovina se cítila vším frustrovaná“ a „pociťovala významný stres kvůli změnám výuky“ a třetina studentů „měla obavu ze zdárného ukončení akademického roku“.⁴⁸

Z celoškolních předmětových anket v informačním systému MUNI po podzimním semestru 2020⁴⁹ i po jarním semestru 2021⁵⁰ vyplývá, že většina studentů považovala kvalitu online výuky za odpovídající. Zhruba 61 % studentů prvních ročníků (n = 4541 až 4561) mělo obavy z „osamění a ztráty mezilidských kontaktů způsobených distanční výukou“

⁴² GARRIS, Christopher P. a Bethany FLECK. Student evaluations of transitioned-online courses during the COVID-19 pandemic.

⁴³ MIHELE, Roxana. Online Teaching and Learning Between Temporary Solution and Future Necessity.

⁴⁴ WU, Shizhen et al. Increases in Anxiety and Depression During COVID-19: A Large Longitudinal Study From China.

⁴⁵ GIANGRASSO, Barbara et al. Mattering and Anti-Mattering in Emotion Regulation and Life Satisfaction: A Mediation Analysis of Stress and Distress During the COVID-19 Pandemic.

⁴⁶ ODBOR PRO STRATEGII REKTORÁTU MASARYKOVY UNIVERZITY. *COVID-19 International Student Well-being Study: Přestavení a výsledky průzkumu za MU*, s. 5.

⁴⁷ Tamtéž.

⁴⁸ Tamtéž, s. 6.

⁴⁹ MASARYKOVA UNIVERZITA. Celoškolní předmětová anketa podzim 2020.

⁵⁰ MASARYKOVA UNIVERZITA. Celoškolní předmětová anketa jaro 2021.

a z toho, „že vlivem distanční výuky bude [jejich] vzdělání nedostatečné“.⁵¹ Zde je ovšem nutné podotknout, že jde o pocity studentů prvních ročníků v akademickém roce 2021/2022, nikoliv v roce 2020/2021, na které se zaměřuji. V tomto akademickém roce MUNI bohužel podobný průzkum neudělala, i tak jsou ale výsledky z následujícího roku relevantní i pro můj výzkum.

Chybějící kvalitativní výzkumy studentstva během distanční výuky ovšem představují obrovskou mezeru v dosavadním poznání. Jak jsem uvedl na příkladech výše, kvantitativních výzkumů o každodenním prožívání už několik vyšlo, ale jejich dotazníková povaha může tuto problematiku popsat jen velmi povrchně. Dosavadní výzkumy se téměř nezaměřují na vztah tohoto prožívání a síťových médií nebo instant messengers. Takřka nepopsaná je také pozice studentů prvních ročníků bakalářského studia, kteří měli mnohem komplikovanější socializační a adaptační podmínky než jejich starší kolegové. Má práce má ambice tuto mezeru vyplnit.

⁵¹ ODBOR PRO STRATEGII REKTORÁTU MASARYKOVY UNIVERZITY. *Zpětná vazba studentů MU k dopadům pandemie covid-19 na studium v roce 2021: Souhrnné výsledky otázek doplněných v institucionálních průzkumech MU a předmětové anketě v roce 2021*, s. 13.

3 Metodologická východiska

3.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem práce je popsat, jak studenti prvních ročníků MUNI prožívali období distanční výuky v akademickém roce 2020/2021. Konkrétněji se zaměřuji na to, jak je ovlivnila výuka zprostředkovaná síťovými médii a interakce mezi spolužáky zprostředkované primárně pomocí instant messengers. V souladu s těmito cíli zde definuji hlavní a vedlejší výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka: *Jak studenti prvních ročníků MUNI v akademickém roce 2020/2021 prožívali období distanční výuky?*

Vedlejší výzkumná otázka 1: *Jak distanční výuka ovlivnila motivaci studentů prvních ročníků MUNI v akademickém roce 2020/2021 zapojit se do procesu výuky?*

Vedlejší výzkumná otázka 2: *Jak studenti prvních ročníků MUNI v akademickém roce 2020/2021 popisovali vliv distanční výuky na schopnost vstřebávat znalosti a dovednosti?*

Vedlejší výzkumná otázka 3: *Jak se studenti prvních ročníků MUNI v akademickém roce 2020/2021 socializovali v době distanční výuky?*

3.2 Kvalitativní výzkum

Pro zodpovězení výzkumných otázek jsem si vybral kvalitativní typ výzkumu. Tento typ je ze své povahy flexibilní, někdy snad až úplně volný či nesvázaný pravidly. Z tohoto důvodu je těžké kvalitativní výzkum fixně definovat. Strauss a Corbinová přišli s negativní definicí kvalitativního výzkumu, tedy že jde o „*jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace*“.⁵² Dále ale píšou, že termín kvalitativní výzkum je zavádějící a může znamenat pro každého něco jiného.⁵³ Podle Dismana je definicí kvalitativního výzkumu „*nenumerické šetření a interpretace sociální reality. Cílem tu je*

⁵² STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*, s. 10.

⁵³ Tamtéž.

odkryt význam pokládaný sdělovaným informacím“.⁵⁴ Dále o něm říká následující:

*[K]valitativní výzkum používá induktivní logiku. Na začátku výzkumného procesu je pozorování, sběr dat. Pak výzkumník pátrá po pravidelnostech existujících v těchto datech, po významu těchto dat, formuluje předběžné závěry a výstupem mohou být nově formulované hypotézy nebo nová teorie.*⁵⁵

Pro účely zodpovězení mnou definovaných výzkumných otázek je kvalitativní výzkum vhodnější než kvantitativní. Zatímco ten je velmi efektivní v testování teorií a hypotéz, kvalitativní výzkum tyto teorie a hypotézy teprve vytváří.⁵⁶ Proto se více hodí k prozkoumávání nových nebo dosud málo popsaných fenoménů, což distanční výuka v době pandemie nesporně je.

Jak už bylo výše zmíněno, kvalitativní výzkum využívá induktivní logiku k vybudování teorie. Indukce vychází ze specifických, singulárních tvrzení, a vede ke všeobecným, univerzálním tvrzením.⁵⁷ Základem dobrého induktivního argumentu je vysoký počet jednotlivých vstupních pozorování provedených pod širokou škálou různých podmínek. Žádné z dílčích pozorování nesmí vyvracet vyvozenou teorii.⁵⁸ Kvalitativní výzkum založený na indukci s sebou ovšem nese i nevýhody oproti deduktivně zaměřenému kvantitativnímu výzkumu. Zahrnout velký výzkumný vzorek do kvalitativního výzkumu je poměrně obtížné, a proto jsou generalizace a reliabilita velmi problematické. Hlubkové zaměření kvalitativního výzkumu na druhou stranu poskytuje vysokou validitu výsledků.⁵⁹

Fenomén distanční výuky je stále málo probádaný, proto je vhodné jej zkoumat kvalitativně. Velký důraz v analýze kladu na explanace a interpretace samotných studentů, kteří v tomto prostředí museli studovat po celý akademický rok, v důsledku čehož si prošli celou řadou různých

⁵⁴ DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*, s. 285.

⁵⁵ Tamtéž, s. 287.

⁵⁶ Tamtéž, s. 286.

⁵⁷ CHALMERS, Alan F. *What is This Thing Called Science?*, s. 41-43.

⁵⁸ Tamtéž, s. 42-43.

⁵⁹ DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*, s. 286-287.

prožitků. Pokládám za důležité prozkoumat každodenní prožívání studentstva do hloubky, aby se každý čtenář dokázal vcítit do této mezní a bezprecedentní zkušenosti. Takové hloubkové poznání by mi však kvantitativní výzkum neumožnil.

3.3 Výzkumná metoda

Pro svou práci jsem zvolil fenomenologickou metodu. Ta „*popisuje významy, které jednotlivci připisují jejich zkušenosti určitého prožitého konceptu nebo fenoménu*“,⁶⁰ přičemž v rámci tohoto výzkumu je spojujícím fenoménem distanční výuka. Cílem fenomenologického přístupu je „*sbírat data od lidí, kteří si prožili fenomén, a vypracovat komplexní popis esence této zkušenosti pro všechny jednotlivce*“.⁶¹

V rámci fenomenologické metody existují dva hlavní přístupy: fenomenologie hermeneutická a empirická (někdy také transcendentální).⁶² Bližší mému přístupu k vědeckému poznání je druhá z nich, proto budu v tomto výzkumu využívat jejich principů. Mezi nimi jsou identifikace fenoménu, sběr dat a následná analýza prostřednictvím redukce dat na množství vyjádření a citací jednotlivců, která výzkumník spojí do určitých „*tematických klastrů*“. Následně vytváří textuální deskripci (neboli popis toho, co jednotlivci prožívali) a strukturální deskripci (neboli popis podmínek, situací nebo kontextů, které ovlivnily, jak jednotlivci prožívali fenomén). Kombinací obou vznikne celková esence zkušenosti.⁶³

Empirická fenomenologie pracuje s pojmem Edmunda Husserla epoche – výzkumník „*uzávorkuje*“ své prožitky, aby mohl být co nejvíc nezaujatý a povznesený nad daným fenoménem. Někteří výzkumníci přistupují k uzávorkování tak, že před samotnou analýzou popíší své zkušenosti s fenoménem a dále je pak nerozebírají,⁶⁴ což je postup, který jsem zvolil v této práci i já.

⁶⁰ CRESWELL, John W. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*, s. 57.

⁶¹ Tamtéž, s. 58.

⁶² Tamtéž, s. 59.

⁶³ Tamtéž, s. 60.

⁶⁴ Tamtéž, s. 59-60.

3.4 Technika sběru dat

3.4.1 Polostrukturovaný rozhovor

Pro vybraný typ a zvolenou metodu výzkumu je nejvhodnější technikou polostrukturovaný rozhovor (někdy také rozhovor s návodem). Tato varianta rozhovoru „kombinuje výhody a eliminuje nevýhody [...] nestrukturovaného a strukturovaného [rozhovoru]“.⁶⁵ Polostrukturovaný rozhovor ponechává výzkumníkovi možnost do určité míry strukturovaně porovnat výpovědi komunikačních partnerů.^{66, 67} Zároveň je ale spíše neformální, což napomáhá k udržení uvolněné konverzace s partnerem a k lepšímu plynutí hovoru,⁶⁸ a také „dává tazateli možnost co nejvýhodněji využít čas k interview“.⁶⁹

Tazatel má k tomuto rozhovoru připraven seznam tematických okruhů, které by měl s komunikačním partnerem probrat. Pořadí otázek a vyžadovaná konkrétnost odpovědi už ovšem závisí na tazateli. Ten má také možnost ujišťovat se, že odpovědím správně rozuměl, doptávat se na konkrétní prisuzované významy, a dokonce se úplně odtrhnout od tematické struktury, pokud se rozhovor stáčí zajímavějším směrem.^{70, 71, 72} Pochopení každodenního prožívání vyžaduje jak propojení s teorií, kterého lze dosáhnout částečnou strukturovaností, tak možnost nechat dostatečně zaznít hlas samotného studentstva, což neformální povaha polostrukturovaného rozhovoru dovoluje.

3.4.2 Výběr vzorku

Jak už jsem několikrát zmínil, základní soubor (populaci) tvořili studenti prvních ročníků bakalářského studia na MUNI v akademickém roce 2020/2021. Výjimkou byli studenti Lékařské fakulty a Farmaceutické

⁶⁵ REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*, s. 112.

⁶⁶ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, s. 174.

⁶⁷ REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*, s. 112.

⁶⁸ Tamtéž.

⁶⁹ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, s. 174.

⁷⁰ REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*, s. 111-112.

⁷¹ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, s. 174.

⁷² MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, s. 159-162.

fakulty, kteří měli hybridní výuku, a tedy jiné možnosti v přístupu do budov univerzity či v socializaci se spolužáky. Z tohoto důvodu jsem nikoho z těchto dvou fakult do výběrového souboru (vzorku) nezařadil. Z každé ze zbylých fakult mimo Fakultu sportovních studií se mi podařilo zahrnout alespoň jednoho studenta.

Komunikační partnery jsem získával pomocí účelového výběru. Jde o typ nenáhodného výběru, který se narozdíl od ostatních způsobů vzorkování neřídí cíli a logikou výzkumu, ale spíše svými nízkými nároky na získání.⁷³ To znamená, že mimo výše uvedené podmínky a alespoň částečnou snahu o vyrovnanost mužů a žen ve vzorku jsem vybíral spíše ty studenty, kteří „byli po ruce“. Cílem totiž nebylo vytvořit reliabilní vzorek ani sáhodlouze hledat několik málo „ideálních kandidátů“, ale spíše co nejefektivněji získat data od relativně vysokého počtu studentů (v rámci kvalitativního výzkumu) a popsat tak širší množství strategií a identit v distanční výuce. Z etických i praktických důvodů je lepší nezahrnovat do vzorku rodinu a blízké přátele, proto jsem do vzorku vybíral převážně přátele a známé mých přátel. Výjimkou byly první dva rozhovory, které jsem zamýšlel jako pilotní, ale nakonec byly natolik kvalitní, že jsem je do výzkumného souboru zařadil. Tabulka se všemi komunikačními partnery a základními informacemi o nich se nachází níže (věk se u všech pohyboval mezi 21 a 22 roky – v návaznosti na to, kdy rozhovor proběhl – proto jej v tabulce neuvádím).

Mimo studenty jsem hovořil i s jednou odbornou asistentkou, která vedla prvácký úvodový kurz. Analýza rozhovoru s ní mi ale do výsledné podoby práce nezapadá jak obsahově, tak kvůli omezenému počtu slov. Její vyjádření mi tedy posloužila pouze jako další pohled na problematiku distanční výuky, který mohu využít v navazujícím výzkumu.

⁷³ DEACON, David et al. *Researching Communications: A Practical Guide to Methods in Media and Cultural Analysis*, s. 67.

Tab. 1: Pseudonymy komunikačních partnerek/partnerů a základní informace o nich

Jméno	Trvalé bydliště	Bydliště za covidu	Fakulta a obor	Specifická zkušenost
Sandra	CZ / Brno (cca 380 tis. obyvatel); v bytě s rodiči	Tamtéž	FSS Mediální studia a žurnalistika	-
Olga	SK / cca 15 tis. obyvatel; v bytě s matkou	Tamtéž; v druhém semestru chvíli na kolejích	FSS Psychologie	Ze Slovenska nemohla do Brna skoro vůbec cestovat
Vanessa	SK / Bratislava (cca 470 tis. obyvatel); v bytě se sestrou	Tamtéž	PdF Výchova ke zdraví se zaměřením na vzdělávání + Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání	Ze Slovenska nemohla do Brna skoro vůbec cestovat
Jirka	CZ / cca 24 tis. obyvatel	V Brně v bytě s vrstevníky	FF Český jazyk a literatura	-
Renata	CZ / Brno (cca 380 tis. obyvatel); v bytě s rodiči	Tamtéž	FF Český jazyk a literatura	-
Vašek	CZ / Brno (cca 380 tis. obyvatel); v domě s rodiči	Tamtéž	FI Programování a vývoj aplikací	-

Jméno	Trvalé bydliště	Bydliště za covidu	Fakulta a obor	Specifická zkušenost
Milan	CZ / cca 10 tis. obyvatel; v domě s rodiči	Tamtéž (mimo první dva týdny, kdy bydlel v Brně v bytě; ten si celý rok i platil)	ESF Podniková ekonomika a management	Distanční výuku zhodnotil velmi pozitivně; pokud by se šlo v mimoškolním životě setkávat s ostatními lidmi, preferoval by ji
Martina	CZ / Brno (cca 380 tis. obyvatel); bydlení s rodiči	Tamtéž	PřF nejdříve Biologie se zaměřením na vzdělávání + Matematika se zaměřením na vzdělávání; poté Experimentální a molekulární biologie	Po akademickém roce 2020/2021 i kvůli distanční výuce změnila obor
Pavla	SK / cca 700 obyvatel	Tamtéž	PrF Právo a právní věda	Spousta kamarádů si vytvořila přes celofakultní Discord při hraní her; ze Slovenska nemohla do Brna skoro vůbec cestovat

3.4.3 Průběh sběru dat a etika výzkumu

Rozhovory jsem s komunikačními partnery uskutečnil na FSS nebo v různých brněnských kavárnách (tedy všechny proběhly kontaktně) mezi březnem 2022 a únorem 2023. Všechny interviews jsem nahrál na mobilní telefon, následně přepsal do textové podoby (na webové stránce OTranscribe) a původní zvukový záznam smazal. Délka nahrávek rozhovorů se pohybovala mezi padesáti a devadesáti minutami v závislosti na výřečnosti komunikačních partnerů, přičemž většina z nich trvala lehce přes hodinu. Orientační osnova rozhovoru je vložena na konec této práce jako **Příloha A**.

Jako osvěžení paměti a přípravu na rozhovory jsem své komunikační partnery dopředu žádal, aby si prošli svou fotogalerii v telefonu z období distanční výuky a případně aby si některé oblíbené nebo vypovídající fotky či memy na rozhovor připravili, což většina z nich udělala. Některé z těchto memů se dostali až do závěrečného textu práce, jiné memy a fotografie sloužily pouze jako podpůrný interpretační materiál. Komunikační partneři si většinou tento nápad pochvalovali, jelikož jim umožnil lépe si vybavit jednotlivé zážitky a události z distanční výuky, která již v době sběru dat deset až devatenáct měsíců neprobíhala.

Tento výzkum je podřízen etickým pravidlům, která specifikuje *Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu*, jenž je jako **Příloha B** vložena na konec této práce. Poskytl jsem jej k prostudování všem komunikačním partnerům již několik dní před rozhovorem a poté ho s nimi znovu prošel a podepsal v den interview. Upozornil jsem je na výlučně vědeckou povahu výzkumu i na možnost kdykoliv z něj bez udání důvodů odstoupit. Jak jsem popsal výše, všechny rozhovory jsem nahrál na svůj mobilní telefon, následně je přepsal do důsledně anonymní podoby a zvukové záznamy jsem poté smazal. Kompletní prepisy rozhovorů jsou ve formě skrytých příloh dostupné pouze vedoucímu a oponentovi práce a součástí analytické části jsou jen vybrané citace komunikačních partnerů, jejichž jména jsem změnil.

3.5 Analýza získaných dat

I přesto, že jsem v tomto výzkumu nepoužíval metodu zakotvené teorie, využívám některých jejich principů při analýze dat neboli kódování. Jde o „operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět

složeny novými způsoby".⁷⁴ Strauss a Corbinová definují tři typy kódování: otevřené, axiální a selektivní. Při otevřeném kódování dochází k „rozebírání, prozkoumávání, porovnávání, konceptualizac[i] a kategorizac[i] údajů“.⁷⁵ Jde o prvotní a základní proces označování velkého množství dat zjednodušujícími pojmy podle podobností či rozdílů.⁷⁶ Druhým typem je kódování axiální, které představuje „soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi“.⁷⁷ V této fázi výzkumník určuje subkategorie na základě kontextu, strategií jednání a jejich následků. Tyto subkategorie jsou v určitém vztahu ke kategoriím vzniklých při otevřeném kódování.⁷⁸ Třetím typem, který je klíčový hlavně pro tvorbu teorie, je selektivní kódování. Jedná se o „[p]roces, kdy se vybere jedna centrální kategorie, která je pak systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím“.⁷⁹ Strauss a Corbinová ale upozorňují, že tyto tři typy kódování nemusí nutně následovat za sebou a hranice mezi nimi jsou často tenké.⁸⁰ Jelikož cílem této práce nebylo vytvoření teorie, ale spíše popis a interpretace prožitků studentů, kódoval jsem pouze otevřeně a axiálně, přičemž jsem mezi těmito dvěma typy často (i nevědomky) přeskakoval.

Data z rozhovorů jsem kódoval v analytickém programu Atlas.ti ve verzi 8. Tato verze bohužel neumožňuje víceúrovňové kódy – tedy mimo vytváření skupin kódů, které ale příliš neulehčují práci. Z tohoto důvodu se mi počet kódů smrškl ze zhruba šedesáti asi na čtyřicet, jelikož jsem v rámci axiálního kódování musel zahrnovat některé subkategorické kódy přímo do kódů vyšší úrovně. Tím se do jisté míry zkomplikovala samotná analýza, jelikož jsem musel pracovat s menším množstvím kódů zahrnujícím větší množství údajů a vzájemných vztahů. Obecně ale byla analýza dat díky tomuto programu jednodušší, rychlejší a efektivnější než při kódování na papíře. V Atlasu jsem jednoduše některé citace označoval více kódy zároveň, což program zpracoval do velmi přehledné

⁷⁴ STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*, s. 39.

⁷⁵ Tamtéž, s. 42.

⁷⁶ Tamtéž, s. 43.

⁷⁷ Tamtéž, s. 70.

⁷⁸ Tamtéž, s. 71.

⁷⁹ Tamtéž, s. 86.

⁸⁰ Tamtéž, s. 40.

formy. I sloučení více kódů do jednoho bylo v rámci Atlasu intuitivní a bezproblémové. Program umožňuje jednoduše vyhledávat pasáže textu a procházet rozsáhlé množství dat k jednotlivým kódům ze všech rozhovorů zároveň. Tato data navíc nejsou vytržena z kontextu zbytku rozhovoru, jelikož Atlas otevře ke každému údaji zařazenému ke kódu i celý textový přepis. Velmi užitečnou funkcí tohoto programu je také možnost vytvářet myšlenkové mapy a grafy propojení jednotlivých kódů, čehož jsem s radostí využíval – poskládat si kódy vedle sebe a pomocí šipek určit jejich vzájemné vztahy mi velmi pomohlo s dalším kódováním i se závěrečnou interpretací výsledků. Grafy kódů vztahující se k vedlejšími výzkumným otázkám jsou součástí diskuze na konci této práce.

4 Analytická část

4.0 Uzávorkování zkušeností výzkumníka

Celková reflexe mé zkušenosti je k přečtení v **Příloze C** této práce, zde v krátkosti shrnu to nejdůležitější. Distanční výuku mám spojenou převážně s negativními pocity. Jelikož jsem neměl možnost poznat prostředí univerzity, své učitele ani spolužáky, cítil jsem se odtržený od studentské identity. Doufal jsem v nový začátek v novém městě a v možnost osamostatnění se, čehož se mi ale nedostalo. Kvůli neobvyklým a často rušivým podmínkám distanční výuky jsem se zapojoval méně než kdykoliv předtím. Nestandardní výukové prostředí mě rozptylovalo od soustředění se na výuku i od učení se. I přesto, že jsem se snažil dodržovat pravidelný školní režim, se mi ne vždy dařilo rozpadu rutiny zabránit. Nenašel jsem si žádné nové kamarády a do ročníkového chatu se téměř nezapojoval, ač jsem byl za jeho existenci vděčný. Byla to platforma, kde si spolužáci pomáhali a společně prožívali těžké období.

4.1 Distanční předávání znalostí a dovedností

Jak už jsem zmínil v teoretické části, komunikační partneři v rozhovorech téměř nereagovali na „hardwarové“ aspekty síťových médií. Obecně se z vyjádření studentů dá říct pouze to, že ve většině případů používali k účasti na distanční výuce notebook nebo stolní počítač. Chytrý telefon pro tento účel používali pouze tehdy, pokud nestíhali a připojovali se například z prostředků hromadné dopravy, nebo pokud jim nefungoval počítač. V tomto ohledu došlo k téměř perfektní imediaci a pro studenty se síťová média jako materiální artefakty stala takřka neviditelnými. Naopak z vyjádření komunikačních partnerů vyplývá, že snaha o imediaci virtuálního prostoru jako náhražky fyzického výukového prostoru selhala. V analýze se proto zaměřuji na podobu mediované distanční výuky a prostředky, kterými byla studentům prezentována. Dále pojednávám o specifikách odlišného fyzického výukového prostředí, způsobech a okolnostech zapojení se do distanční výuky, a také její efektivitě.

4.1.1 Technické podmínky distanční výuky

Distanční výuka se odehrávala ve virtuálním prostoru **pracovních sítí**, tedy sítí uzpůsobených k více úkonům, než je prostá komunikace. Studenti nejčastěji zmiňovali Microsoft Teams nebo Zoom. Tyto pracovní sítě mají spoustu funkcí, které usnadňovaly distanční výuku. Každý účastník videokonference měl možnost reagovat na dění celou řadou emoji, z nichž nejčastěji studenti používali virtuální zvednutí ruky. Pomocí jednoho kliknutí mohl kdokoliv sdílet svou obrazovku nebo prezentaci, nahrát přednášku i převzít vedení nad celým videohovorem. Tyto funkce samozřejmě mohl učitel omezit, a stejně tak mohl softwarově zakázat i užití mikrofonů či kamer pro ostatní. Vyučující využívali také breakout rooms, tedy oddělené virtuální prostory, ve kterých studenti debatovali v menších skupinkách. Další často zmiňované funkce pracovních sítí jsou rozostření nebo změna pozadí kamery či vytvoření speciální „virtuální učebny“, kde studenti a učitelé, respektive jejich kamerové reprezentace, sedí vedle sebe ve virtuálních sedačkách. V rámci Teams měl také každý kurz svou vlastní složku, do kterých vyučující mohli vkládat studijní materiály.

I přes všechny tyto vychytávky ale distanční výuku provázela řada technických problémů. Nejčastěji šlo o potíže s připojením, kdy se v lepším případě účastníkům sekala obraz a zvuk, v horším je ale pracovní síť sama od sebe vyhodila z videokonference. Studenti – a v některých případech i učitelé – se do ní pak museli znova připojit, což výuku protahovalo. Sandra vzpomínala, že si z tohoto důvodu často ani nestihla zajít na záchod mezi přednáškami. Učitelé ve svých hodinách poměrně často využívali emoji zvednuté ruky, které se ovšem vyučujícím někdy nezobrazovalo správně. Tato chyba čistě technické povahy, která by v kontaktní výuce zřejmě nenastala, způsobila Pavle pocity úzkosti a stresu, které se s ní táhly minimálně do konce prvního semestru.

Já jsem měla takovou blbou zkušenost hned na prvním semináři. Tam byla ta ručička na těch Teamsech, tak jsme se museli hlásit, a mně na tom prvním semináři nějak nefungoval Teams. [...] Takže jsem se vždy hlásila, protože jsem byla připravená na tu hodinu, [ale učitel] se to neukazovalo, takže mě vyvolal vždycky, když mu přišlo, že jsem potřebovala tu aktivitu. [...] A pak jsem dvakrát zrovna nevěděla, takže to už potom byl takový stres na ty další semináře, že bych to měla zažít znova,

že se budu hlásit a řeknu to špatně, nebo se budu hlásit a ten učitel to nebude vidět, protože to zrovna nefunguje.

- Pavla (PrF)

Studenti byli technickými problémy ohroženi i v tak klíčových momentech, jako jsou zkoušky. Olga se neustále obávala, že jí při vyplňování odpovědníku vypadne internet, a Renata kvůli špatnému připojení dokonce musela skládat zkoušku přes telefonní hovor. Když už se všem podařilo do výuky připojit, často docházelo ke komunikačnímu šumu, který se dá skvěle ilustrovat na Sandřině zážitku. Na poslední přednášce před vánoci se studenti společně s přednášející rozhodli zazpívat si společně koledy. Kvůli nestabilnímu internetovému připojení a také kvůli přirozené prodlevě mezi samotným zpěvem a přenosem zvuku do videokonference se ale koledníci nedokázali synchronizovat. Tento příklad se může jevit jako irelevantní, ale stejný problém provázel distanční výuku i v momentech, kdy vyučující vyzval studenty k reakci a kvůli zvukové prodlevě začalo mluvit vždy několik studentů záraz. Jak podrobněji popíšu později, i takové momenty snižovaly chuť studentů zapojovat se do distanční výuky.

K dalším nepříjemnostem docházelo, když si studenti nebo učitelé zapomněli při mluvení zapnout mikrofon. Většinou byli po půl minutě na tento problém upozorněni svými kolegy, kteří si přitom ale sami nebyli jistí, jestli náhodou není technická chyba na jejich straně. V opačném případě, kdy něčí mikrofon zůstal nedopatřením zapnutý, si účastníci videohovoru vyslechli útržky soukromých konverzací s rodinou nebo spolubydlíci. Podmínky výuky tedy nebyly ideální, čemuž nenapomáhalo ani to, že někteří učitelé měli problém přizpůsobit se novému výukovému prostředí. Nevěděli, jak nasdílet obrazovku a neuměli se orientovat v chatu, nebo se do něj zapomněli dívat, i když sami předtím studenty vyzvali, aby do něj psali. Zapomínali také nahrávat přednášky nebo nahrávali úplně jinou obrazovku, než chtěli. Komunikační partnery mrzelo, že většina učitelů nezavedla do své výuky více interaktivních prvků, ke kterým virtuální prostředí přímo vybízí. Navíc zmiňovali, že některé předměty do online výuky bylo velmi složité převést:

Třeba Technologické kompetence novináře jsme měli, kde jsme se učili, jak stříhat zvuk, jak natáčet video, jak fotit fotky. To stříhání zvuku bylo asi nejjednodušší, protože to bylo v softwaru, takže to nebylo zas tak

těžký. Ale to ostatní bylo na prd, hlavně v tom, že jsme se k těm věcem nedostali, neosahali jsme si je. Nebo jsme měli předmět Základy profesionálního projevu, kde jsme se učili, jak správně mluvit, [...] měli jsme si zkoušet mluvit na kameru, jít do studia, jít zkoušet mixážní pultík a tohle všechno. A tohle mě mrzelo, že jsem to neměla.

- Sandra (FSS)

Byl tam třeba takový starší vyučující, který učil geometrii a rýsoval to na papír. Měl nějak nastavenou kameru, že tam měl úhel devadesát stupňů, ale rýsoval na papír s tužkou nebo pentilkou. A nebylo to prostě vidět. Tak to bylo dost naprd. Zase na druhou stranu rýsovat do tabletu je fakt taky na prd. Takže to bylo takový blbý, což- tohle by se dobře dalo na té tabuli dělat prezenčně.

- Martina (PřF)

4.1.2 Specifika výuky mimo školu

Je patrné, že i přes množství vychytávek pracovních sítí s sebou distanční výuka přinesla technické a komunikační problémy, které by v kontaktní výuce nejspíše nenastaly. Další sadu atypických situací vytvářel nestandardní prostor, ve kterém se studenti a učitelé při výuce nacházeli. Z pokojů studentů se staly učebny, ve kterých trávili celé dny. Důsledkem této přeměny byla určitá změna přístupu studentů k těmto místnostem. Například Olga průběžně pracovala na tom, aby si vytvořila když ne útulné, tak alespoň snesitelné výukové prostředí. Strávit celý akademický rok v jedné místnosti byl ale těžký úkol. Často se přesouvala do obýváku, protože – podobně jako další studenti – byla unavená z trávení času ve svém pokoji. Se svou mámou také pro odreagování chodila běhat ven, což ji dle vlastních slov „udržovalo při životě“.

Snažila jsem se tam cítit co nejvíc příjemně. Takže začala jsem si kupovat květinčky a starat se o ně. A celkově jsem si začala více dekorovat pokoj a více mi začalo záležet na pořádku, tím, že jsem tam trávila celé dny a týdny. Takže tak, snažila jsem se, aby to tam bylo hlavně čisté, abych měla na očích věci, které mám ráda. [...] Když jsem byla v tom bytě, tak už jsem se- jak jsem

se tam učila a trávila veškerý volný čas, tak se mi to začalo slévat dohromady, že jsem ani nedokázala rozlišit stádia dne, kdy jsem se učila a kdy jsem oddechovala. Takže jsem se fakt dobře odreagovala, když jsem byla venku, hlavně tím běháním.

- Olga (FSS)

Nejčastěji si komunikační partneři stěžovali na problémy se soustředěním a nepohodlí či únavu spojené s neměnností vyučovacího prostředí. Sandra si při vzpomínání na distanční výuku vybavila „*bolavé oči a oseztený zadek*“. Problémy jí působila také vzdálená elektrická zásuvka, kvůli které musela sedět u stolu „*zkroucená*“, z čehož ji bolela záda. Vanessa si stěžovala na to, že ji tlačily uši ze sluchátek s mikrofonem. Musela je však používat, protože když mluvila přes mikrofon notebooku, nebylo ji dobře slyšet. Připojovat se na výuku ze svého bydliště pro studenty znamenalo být neustále v rušivém prostředí, kde je často málo klidu na výuku. Rozptylovali je nejen členové rodiny, spolubydlíci nebo domácí mazlíčci, ale i důvěrně známé předměty a činnosti, které si spojovali s pobytem ve svém pokoji. Renata v následujícím úryvku mimo jiné akcentovala i důležitost akademického prostředí jako fyzického prostoru:

To akademické prostředí tě donutí přemýšlet a donutí tě se soustředit. A takhle, když je člověk doma, tak ho ještě když tam není kamera, tak tě nutí "jo, tak si půjdu tam pro kávu, tak si půjdu tady zalít kytky, už mě to nebaví, chci si jít číst" a hrozně mi utíkala pozornost a měla jsem strašný tendence odcházet. A když je člověk v té třídě, tak už tam musí být a tam už mě většinou neláká, já nevím, otevřít si knížku nebo něco takového.

- Renata (FF)

Pocit ztráty pomyslného dozoru ze strany pedagoga – „*schováváš se za ten počítač a nejsi konfrontovaný s tím učitelem*“ (Vanessa) – ještě více prohluboval tendence dělat věci, které by komunikační partneři v budoucím univerzitě při kontaktní výuce spíše nedělali nebo ani dělat nemohli. Některé z těchto praktik, které Goffman označuje jako **sekundární** (anglicky **secondary adjustments**),⁸¹ považovali studenti za

⁸¹ GOFFMAN, Erving. *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*, s. 189-193.

pozitivní. Renata, která se označila za introvertku, ocenila, že si mohla jít pro vodu nebo na záchod, aniž by se na ni „upínala pozornost“, což jí v kontaktní výuce bývá nepříjemné. Další komunikační partneři zmiňovali větší flexibilitu, která zahrnovala třeba možnost vařit si jídlo při výuce nebo jej přímo konzumovat. Distanční hodina Jirkovi dokonce umožnila opustit výuku bez povšimnutí:

Pamatuju si třeba jeden případ před Dušičkami, kdy [jsem si chtěl] koupit dýni na vyřezávání. A potom nevím, asi změna v práci, kdo ví co, něco se prostě dělo, kvůli čemu by to nešlo koupit potom. A tak se to vyřešilo tak, že se prostě připojím na tu hodinu a jedu do města si nakoupit. ((zasměje se))

- Jirka (FF)

Většinu sekundárních praktik spojených s domácím prostředím ovšem studenti označili za rozptylující. Nejčastěji šlo o prokrastinaci na telefonu nebo počítači či připojování se do výuky hned po probuzení, „což potom ta pozornost klesá, když člověk leží v pyžamu v osm ráno v posteli“ (Olga). Je zajímavé, že například vaření, které od výuky taktéž nepochybně vyrušuje, za rozptylující většinou nepovažovali. To nastiňuje, jaké aktivity komunikační partneři považovali za produktivní, a také podtrhuje jejich nízkou motivaci k zapojení se do výuky. Vaření bylo v tomto případě na žebříčku priorit výše než plné soustředění se na přednášku nebo seminář, naopak prokrastinace na telefonu nebo počítači už byla považována za neproduktivní.

Někteří studenti si během distanční výuky hledali nové aktivity, které by se mohli naučit. Například Milan, který byl zvyklý cvičit v posilovnách či doma, si během distanční výuky navykl cvičit i venku, „ať byla zima nebo mrazy“. Olga se začala věnovat květinám, pro které i přímo během výuky pletla „závěsné květináče“. Při pletení se dle jejích slov mentálně odreagovala, protože šlo o fyzickou práci, při které člověk zapojuje „jiné sféry“. Nově se také učila vařit, což zároveň brala jako přípravu na osamostatnění – považovala schopnost sama si připravit jídlo za součást vysokoškolského studentského života.

Doufala jsem, že jednou se do toho Brna fakt dostanu, tak jsem si říkala, že bych se mohla naučit i vařit. [...] Poprvé jsem řekla své mamce, ať nevaří, že chci vařit já,

protože jsem se chtěla cítit jako "ta samostatná studentka".

- Olga (FSS)

Je patrné, že odchod na vysokou školu a studium v cizím městě na vlastní pěst je důležitým prvkem v cestě k dospělosti. Když covid a s ním související distanční výuka tuto možnost omezily, hledali si studenti jiné cesty, jak osamostatnění dosáhnout.

4.1.3 Zapojení se do distanční výuky

Výše popsané komplikace s technickými podmínkami výuky a s nestandardním výukovým prostředím ovlivnily, jak a za jakých okolností se studenti zapojovali do výukového procesu. Přesněji by situaci ale nejspíš vystihlo slovo „nezapojení“ – komunikační partneři často zmiňovali nízkou motivaci k jakémukoliv aktivnímu příspěví do výuky. Všimli si také velkého množství svých spolužáků, kteří nejspíše učitelům lhali o nefunkčnosti svých zařízení, aby se nemuseli do výuky zapojovat vůbec. *„Určitě si nemyslím, že by se tolika lidem najednou rozbila kamera a najednou jim nefungoval mikrofon. A i těm učitelům to bylo jasné.“* (Sandra) Pro Sandru byl online formát výuky velmi nepříjemný a označila jej za utrpení, které nechtěla prodlužovat svými dotazy. Raději se co nejdříve *„chtěla vypnout“*, což je pro tohle téma velmi příznačná a zajímavá volba slov, která naznačuje, že cílem nebylo pouze odejít z konkrétní hodiny, ale opustit modul online výuky jako takový.

Velkou měrou k demotivaci zapojit se přispěla nejistota, kterou s sebou online komunikace přináší. Olga tento komunikační deficit popsala následovně: *„Fyzicky, když jsi s někým, tak se ti dostává nějaká informace zpět. Jak tě vnímá, aspoň přibližně. Ale v tom online světě jsem to vůbec nedokázala zachytit, jak na ostatní působím.“* Poukázala na to, že při mezilidských interakcích bez fyzického kontaktu je problém získat dostatek informací a zhodnotit tak situaci, což je pro tuto práci velmi důležitý poznatek, který se bude odrážet i v dalších kapitolách. Olga tím nepřímo rozvíjí Goffmanovu domněnku, kterou jsem popsal v teoretické části: menší množství vstupních informací vede k horší definovatelnosti situace, a tedy k nejistotě. Ta mohla být vyvolána i předchozí špatnou zkušeností, jako v případě Pavly a nefungující funkce hlášení se.

Určitý stud nebo strach promluvit do ticha také hrál roli v kontextu nejistoty. *„To, abych zmáčkla to tlačítko a prostě se ozvala, když je všude ticho, mi přijde v něčem víc stresující, než když jsem v té hodině a nějak*

vidím ty spolužáky a něco povím." (Vanessa) Tento strach byl ještě více akcentován faktem, že v prostředí pracovních sítí se na obrazovce všech zobrazil obličej toho, kdo zrovna mluvil. Na detail tváře studenta se v ten moment upíraly pohledy všech ostatních, což je nepochybně více pohledů než v případě kontaktní výuky. Už jen vidět svůj obličej na kameře zvedalo ve Vanesse vlnu nepříjemných pocitů, neboť na to nebyla zvyklá. Nejistota vedla studenty k úvahám o tom, jak je vlastně vnímali ostatní spolužáci:

Když jsem byla aktivní, tak jsem si myslela "no, možná si teď myslí, že jsem nějaká šprtka nebo nějaká přemotivovaná studentka". [...] Já jsem například na hodinách, kde se ostatní spolužáci moc nezapojovali, ale ten profesor pokládal otázky- tak mi ho bylo líto, takže jsem si řekla "však když se nikdo jiný nezapojuje, tak já se zapojím, však se aspoň budu poznávat i s tím profesorem". Přemýšlela jsem, jestli to spolužáci vnímají tak, že "super, ona nás zachrání, my nemusíme nic říkat" nebo že "jejda, ona zase jde něco říkat". Ale nevím, jak to vnímali.

- Vanessa (Pdf)

Skrze to, jak nás vnímají ostatní, vnímáme i sami sebe. V momentě, kdy každý student sedí ve vlastním pokoji a má málo informací o tom, jaký dojem vyvolává, může začít pochybovat o integritě své performance, a tedy i o své vlastní identitě (self). To v důsledku může vést ke ztrátě pocitu **ontologického bezpečí** a k návalům úzkosti, jak popisuje Giddens.⁸²

Když se studenti z jakéhokoliv důvodu rozhodli do výuky zapojit, měli několik možností. Kromě výše zmíněné funkce „zvednutí ruky“ a dalších virtuálních emoji, které se používaly například při hlasování, se mohli studenti vyjádřit buď pomocí chatu zabudovaného v pracovních sítích, nebo přímo pomocí mikrofону. Každé z těchto dvou variant zapojení přisuzovali komunikační partneři jiný účel. Chat většinou využívali v případech, kdy nechtěli přerušovat učitelův výklad a když své dotazy nebo poznámky nepovažovali za důležité či naléhavé. Do chatu psali i organizační záležitosti, jako například omluvu za pozdní příchod:

⁸² GIDDENS, Anthony. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, s. 58.

Když jsem se připojila později, tak jsem napsala jenom "jsem tady, omlouvám se, nejela mi wifi", abych nerušila. Kdybych zvedla ručičku a nebo kdybych- Člověk není tak ve škole, že zvedne ruku a "omlouvám se". Přijde do dveří a omluví se. Ale takhle jsem tam prostě vtrhla, najednou jsem se připojila a už třeba měli udělanou docházku, takže to bylo praktičtější napsat do toho chatu, protože třeba zpětně si to mohl ten učitel i přečíst.

- Renata (FF)

Zde je zajímavý rozdíl mezi distanční a prezenční výukou. V distanční se člověk pouze „objeví“ ve videohovoru, většinou bez povšimnutí. Oproti tomu v prezenční člověk fyzicky přijde, má možnost na chodbě nebo v učebně potkat známé a popovídat si s nimi, a v případě pozdního příchodu se učiteli rovnou omluvit. Propastný rozdíl mezi těmito dvěma příchody je tak absurdní, že není divu, že si studenti v online výuce často připadali neviditelní a osamocení. Chtěl bych věnovat pozornost i Renatině „vtrhnutí“, které implikuje alespoň částečně úspěšnou imediaci virtuálního prostoru jako prostoru fyzického, neboť „vtrhnout“ do videokonference se v tomto slova smyslu nedá. Chatu by pro omluvu za pozdní příchod využil i Jirka, ale z trochu jiného důvodu:

[Člověk psal do chatu,] když to bylo něco jako to, že přišel pozdě, kdy prostě je mu z toho trochu trapně, tak to radši napíše, než aby přímo interagoval s tím učitelem. [...] Jsou situace, kdy člověk chce komunikovat víc odosobněně, což myslím, že docela známe. Kolikrát člověk radši napíše e-mail, než zavolá, a tak dál. Takže ten chat byl prostě takový odosobněnější.

- Jirka (FF)

Tato **odosobněnost**, o které Jirka mluví, je důležitým pojmem této práce, který se bude prolínat všemi kontexty spojenými s distanční výukou. Po-užívám jej v širším smyslu, tedy v případě jakékoliv situace, ve které chybí fyzický lidský prvek, ať už je to přes videohovor nebo přes zprávy. V případě Jirky zde odosobněnost má pozitivní konotaci, ve většině kontextů je ale vnímána spíše negativně.

Zapojení se pomocí mikrofону si studenti vyhradili na důležitější dotazy či poznámky – ať už k probírané látce nebo k organizaci

předmětu. Výhodou oproti chatu podle Vaška je, že lze učitele hned opravit, pokud špatně pochopí dotaz, a obecně tento dotaz lépe formulovat. Komunikační partneři se zapojovali mikrofonem také v momentech, když se učitel zeptal, zda všechno funguje, když se na ně přímo obrátil s otázkou, nebo prostě když nikdo jiný nic neříkal. Mikrofon studenti více využívali v menších seminárních skupinách nebo v breakout rooms, kde už byli všichni kontaktnější – podobně jako jsou spolužáci kontaktnější na seminářích než na přednáškách i během prezenční výuky.

Kamera byla dalším prvkem, který je svázán se zapojením do online výuky. Učitelé na seminářích zapnuté kamery většinou vyžadovali, na přednáškách kvůli obavám z nestabilního připojení už méně. Studenti si kameru na počátku distanční výuky často zapínali i sami, v průběhu akademického roku je ale motivace k tomuto opouštěla, tedy kromě Milana, který se účastnil pouze seminářů a kameru měl zapnutou vždycky. Pokud kamera nebyla vyžadována, největším motivátorem pro její zapnutí byla určitá solidarita s vyučujícími, jako například u Vanessy: *„Když nás profesori požádali o to, abychom si je zapnuli, tak jsem si ji zapnula, protože jsem soucítila s nimi, že asi to je i pro ně těžké, když mluví jen do počítače a nic nevidí.“* Martina a její spolužáci se na tomto zapínání kamer ze solidarity k učitelům také občas domluvili a ze stejného důvodu si nastavili profilové fotky na Teamsech, *„aby na nás viděli aspoň takhle“*.

Motivací pro nezapnutí kamery byla kromě výše zmíněné nejistoty také „peer pressure“ ze strany spolužáků, kteří kameru zapnutou neměli. Někteří komunikační partneři nechtěli, aby bylo vidět na sekundární praktiky, které během výuky prováděli, takže si kamery vypínali. Naopak Pavla si ze stejného důvodu kameru zapínala, aby ji „absence dohledu“ k sekundárním praktikám nepokoušela.

4.1.4 Efektivita distanční výuky

Důležitou otázkou v rámci této kapitoly je i to, zda distanční výuka docílila toho, čeho měla – tedy předat znalosti a dovednosti studentům. Z vyjádření většiny komunikačních partnerů vyplývá, že měli větší problémy se soustředěním a učením se, jak už bylo nastíněno v předchozích podkapitolách. Nestandardní výukové prostředí, které je rozptylovalo a poskytovalo jim úkryt před „dozorem“ pedagoga, byl zřejmě nejzásadnější problém pro soustředění. S dlouhým pobytem v pokoji si Renata spojovala i vliv počasí, které působilo na její míru koncentrace. *„Když je hezky, tak já mám strašný tendence odložit to učení a jít někam ven do parku.“*

Když bylo hnusně, tak jsem se možná víc soustředila, ale rozhodně jsem to hůř nesla mentálně.“ Vanessa se do školy méně učila a ne vždy plnila své školní povinnosti, protože vnímala menší riziko vyvolání. *„Hlavně jsem byla doma a chráněná tím, že nejsem v té třídě“.* Jirka v podobném kontextu opět zmiňoval odosobněnost:

Myslím, že je to i zase trochu tou odosobněností v tom, že když člověk vidí toho kantora naživo, tak je mu to víc blbě se na něj tak vykašlat v uvozovkách. Že ten člověk nám něco předává, o něčem vypráví, a když ho vidíme naživo, tak si víc uvědomujeme, že je to lidská bytost, než když je to obrázek na monitoru.

- Jirka (FF)

Možnost rozptýlení nabízely samotné pracovní sítě. Olga i Vašek trávili některé hodiny tím, že si procházeli profily, profilové fotky nebo kamerové reprezentace ostatních přímo na platformách Microsoft Teams nebo Zoom. Olga tak dle svých slov chtěla zjistit, *„s kým že to vlastně chodí(m) do školy“*, což je další ukázka toho, jak byla distanční výuka odosobněná. Se schopností učení se a soustředění se pojí i další témata: sebekontrola v kameře, rozpad rutiny, specifické podmínky testování, podvádění a nahrávky přednášek. Motiv sebekontroly se svou povahou týká spíše sebezprezentace před ostatními, takže spadá až do další kapitoly, zbylá témata ale podrobněji rozeberu hned v dalších odstavcích.

Prvkem znesnadňujícím soustředění a učení se byla rutina, respektive její rozpad. Někteří se snažili svou rutinu udržovat, což jim alespoň částečně pomáhalo cítit se motivovaní ke studiu. Naopak těm, kterým se rutinu zachovat nepodařilo, přinesl její rozpad horší efektivitu práce. I stabilní rutina je podle Giddense klíčová pro udržení pocitu ontologického bezpečí,⁸³ její absence tedy může být jedním z důvodů zhoršeného soustředění. Olga naopak rozvolnění rutiny ocenila, jelikož předtím měla spoustu jiných aktivit, bylo toho na ni moc a potřebovala si odpočinout. Rutina se rozpadla i Vaškovi, který však žádné negativní důsledky nepociťoval. Sandru ubíjela monotónnost činností při distanční výuce, kterou si spojovala s následnou ztrátou všeho řádu v životě. Zatímco dříve se probouzela hodinu před odjezdem do školy, za onlinu vstávala pět minut před jejím začátkem. *„Celkově ten ranní rituál- jídlo, mytí, oblečení, nějaký*

⁸³ GIDDENS, Anthony. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, s. 39.

uklizení nádobí- všechno u mě probíhalo za normálních okolností před odchodem do školy. Takhle jsem to dělala v průběhu dne.“ Stojí za povšimnutí, že komunikační partneři velmi často používali slovo „normální“, když mluvili o kontaktní výuce či o jejích prvcích. Nebylo výjimečné, že „kontaktní výuku“ zcela volně zaměňovali za „normální výuku“. To naznačuje, že vnímali prezenční výuku jako určitý standard, který jim pandemie odepřela, a zároveň považovali distanční výuku za něco „nenormálního“.

Chaosem způsobené problémy se soustředěním na online přednáškách pro Sandru znamenaly obtíže při učení se na zkoušky, protože si už informace nedokázala vyvolat tak jednoduše jako dříve. Podmínky testování se navíc s příchodem distanční výuky změnily. Mimo Přírodovědeckou fakultu se testování na všech ostatních fakultách v tomto vzorku přesunulo do onlinu. Vašek i další si začali všimnout úprav v podmínkách testování, které často znevýhodňovaly poctivě připravené studenty a nutily je k podvádění. „Přišlo mi, jako kdyby ty testy nebo zkoušky počítaly s podváděním, což když to pak člověk dělal sám, tak to bylo skoro neudělatelný.“ Tohle mimo jiné vypovídá o pohledu učitelů na studenty: „Student je někdo, kdo se bude snažit podvádět, a proto mu to musíme znesnadnit“ – podobně jako když management vězení počítá s tím, že se vězni budou snažit uprchnout.⁸⁴ Takový pohled na studenty je běžný a alespoň částečně oprávněný, ale během distanční výuky se do podmínek testování promítl výrazněji. Zároveň je však tento vztah obousměrný, takže i studenti mohou začít vnímat, že podvádění se od nich očekává:

Ano, podváděl jsem a dělal jsem to často. Já využívám tu možnost i teď, když to jde. Protože to беру možná i tak, že to je i součástí. Když někdo jako já studuje management, tak nějaký způsob, jak si získat konkurenční výhodu, se asi hodí. Je to podle mě součástí systému.

- Milan (ESF)

A k jakému podvádění tedy docházelo? Nejjednodušší samozřejmě bylo otevřít si poznámky z hodin, ať už ve fyzické nebo digitální formě. Studenti také spolupracovali se svými spolužáky: někteří ve skupinových chatech, jiní si spolu volali online, a pár z nich se dokonce na testy setkávalo fyzicky. Olga v tomto kontextu jako alternativu skupinových chatů

⁸⁴ GOFFMAN, Erving. *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*, s. 185-186.

zmiňovala sdílené dokumenty, kam spolužáci psali správné odpovědi. Způsobů, jak zamezit podvádění, bylo několik, nejčastěji ale učitelé nechávali na testy mnohem méně času. To však kromě zamýšleného důsledku studenty i více rozrušovalo „Vím, že jsem udělala hrozně moc chyb jenom kvůli tomu, že jsem byla vystresovaná kvůli času, [i když] jsem tu otázku věděla.“ (Sandra) Další možností bylo uzpůsobit otázky tak, aby se nezaměřovaly tolik na memorování, ale spíše na širší uvažování, což se pojilo i s tím, že někteří vyučující studentům rovnou povolili užívání vlastních učebních materiálů, protože věděli, že by je využili i tak. Naopak Pavlini vyučující někdy do testů dávali až příliš specifické otázky, což vedlo k tomu, že se spíše učila co nejrychleji hledat informace v dokumentech nebo knihách, než si je skutečně zapamatovat:

Ted' zpětně, když se na to podívám, tak nepřijde mi, že bych tomu rozuměla. Vyloženě mi přijde, že to bylo takové- že jsem přesně věděla, co se kde nachází na jaké stránce, takže když jsem tam viděla nějakou otázku, tak jsem si řekla "a, to je tady, to je přesně tady", ale ty testy jak byly skládané a jak byly hodně na slovíčka, tak to vyžadovalo po mně, abych to nalistovala v té knize.

- Pavla (PrF)

Část učitelů při testech vyžadovala užití softwaru pro monitorování činnosti na počítači, jiní po studentech chtěli zapnuté kamery. Olga zaznamenala obecně přísnější hodnocení testů, Vaškovi zase vadila nemožnost přeskakovat otázky a vracet se k nim, což „úplně vyhodí ty strategie normálních testů z okna“. Někteří studenti zpětně byli rádi, že si mohli v těžkých kurzech dopomocť a že je nemuseli absolvovat prezenčně, kde by měli větší problém s jejich ukončením. Jiní ale měli pocit, že kvůli přístupnější možnosti opisovat se toho vlastně tolik nenaučili, protože se nemuseli tak pilně připravovat.

Na nahrávky přednášek se v průběhu distanční výuky s určitou mírou pravidelnosti dívali skoro všichni komunikační partneři, a oproti ostatním výše zmíněným tématům je považovali za pozitivní prvek. Nejčastěji si pochvalovali časovou flexibilitu, kterou jim záznamy přinášely. Vašek a Milan na přednášky nechodili téměř vůbec a místo toho si vytvářeli pravidelné bloky, ve kterých si nahrávky pro ušetření času pouštěli zrychleně. Naopak jiní komunikační partneři se snažili chodit na online přednášky hned v dobu konání, protože měli strach, že by se k nim už

později nevrátili. Někteří si záznamy přednášek pouštěli pro zopakování znova i před zkouškami. Specifickým případem minimálně v tomto vzorku je Milan, který jako jediný považoval distanční výuku spojenou s nahrávkami přednášek za rovnocennou výuce kontaktní, ne-li v některých případech i za lepší. Jeho představa ideálního výukového formátu, která pramení právě z některých kurzů probíhajících za distanční výuky, je mít sadu nadčasových záznamů přednášek a uvolněný čas věnovat hlubší skupinové diskuzi nad tématem. Když Milan srovnal přednášky naživo a jejich nahrávky, vyplynulo poměrně jasně, čemu by dal přednost:

Můžu ti spočítat na prstech ruky počet přednášek, které jsem viděl naživo. Fakt jich moc nebylo, protože záznamy mi přišly jednodušší. [...] Asi to sám znáš – pedagogové se můžou zakecat o svém osobním životě, ale to není to, co tě tam zajímá, takže tyhle věci můžeš v záznamu přeskočit. [...] Když uvedu příklad, vždycky jsem měl den, kdy jsem sjížděl čtyři přednášky v čase, do kterého by se vešly jen dvě. Často jsem to měl třeba 1,5 krát zrychlené, vzal jsem si sluchátka a vyloženě se soustředil na jednotlivá slova a snažil se toho pochytit co nejvíc. Ve chvíli, kdy je to v té přednáškovně, je tam spousta rušivých elementů, zvuk nemusí být dostatečně dobřej- a nějaká zpětná vazba tam de facto taky nefunguje. Protože vyučující se soustředí na výklad a kdyby se chtěl student na něco zeptat, tak je tam tlak té skupiny, která se neptá.

- Milan (ESF)

I Milan ale uznal, že výuku založenou na nadčasových záznamech přednášek nelze praktikovat na všech oborech. Některé z nich jsou dlouhodobě málo proměnlivé, ale jiné se dynamicky vyvíjí nebo vyžadují praktická cvičení. Na Ekonomicko-správní fakultě, kde Milan studoval, se navíc nejdůležitější přednášky živě streamovaly a nahrávaly již před distanční výukou (a i po ní), takže učitelé zde již měli zásobu záznamů, ze které mohli čerpat.

Někdy ale distanční výuka nestačila. Pocity některých, že z ní nedovedou poznat, jestli je jejich obor baví, se u Martiny proměnily v realitu, když se rozhodla v průběhu distančního roku přestoupit na jiný obor. Už

od začátku vysokoškolského studia pociťovala vyhoření, které si spojovala se samotou a neměnností prostředí. Když pak o rok později nastoupila na nový, ale obsahově velmi podobný obor, žádné pocity vyhoření neměla.

Je možný, že to bylo způsobeno covidem, protože tím, že to byla [biologie a matematika se zaměřením na vzdělávání] a nebylo to v té kontaktní podobě, tak mě to možná tolik nechytlo nebo neovlivnilo, že možná kdybychom byli v kontaktu s těmi učiteli nebo s těma děčkama- i ty specializační pedagogické předměty kdybychom měli kontaktně, tak je možný, že by to na mně nechalo větší stopu a víc by mě to bavilo. Zatímco když jsme to měli distančně, tak mě to prostě neoslovilo. Nebo mě bavila ta biologie a matika, ty odborné předměty, ale pak jsem prostě došla k tomu, že nevím, jestli chci učit.

- Martina (PřF)

Výuka pro Martinu znamenala interakci mezi studenty a učitelem, které se jí ale příliš nedostalo. Její absence a také celková odosobněnost distanční výuky mohly být důvody, proč přestoupila na obor, který není zaměřený na vzdělávání. Jak taky mohla poznat, zda by ji učitelství bavilo, když interakce – pro ni hlavní prvek výuky – téměř zcela chyběla?

4.2 Distanční sebe prezentace a socializace

Ač mnozí mohou považovat předání znalostí a dovedností za hlavní účel výuky, není tomu tak. Stejně důležitým aspektem je i vytváření sítě přátelství a známostí z řad studentů i akademiků, ze kterých může člověk těžit celý život – Bourdieův sociální kapitál. Získávání těchto kontaktů ale měli studenti prvních ročníků distanční výuky těžké, neboť univerzitní půda, ke které neměli přístup, je alespoň ze začátku studia hlavní prostor k setkávání. V této kapitole analýzy nejdříve popíšu, jaké možnosti sebe prezentace měli studenti během samotné distanční výuky. Poté se zaměřím na socializaci pomocí instant messengers, a to jak na skupinovou komunikaci v rámci ročníkových chatů, tak na osobnější online komunikaci jeden na jednoho nebo v menších skupinkách.

4.2.1 Sebe prezentace při distanční výuce

V nestandardním výukovém prostředí a s kamerou, která nedokázala zachytit každý detail, studenti nevěnovali tolik úsilí vzhledové přípravě na výuku, kolik by jí věnovali za běžných okolností. Vanessa a Pavla zmínily nenošení make-upu – zhodnotily, že by stejně přes kameru nešel vidět. Stejně tak i své oblékání komunikační partneři přizpůsobili domácímu prostředí. Většina z nich nosila pouze neformální oblečení: domácí tričko nebo mikinu, tepláky nebo pyžamo. Renata zmiňovala, že se v domácím prostředí chce cítit pohodlně a že „*v pokojíčku člověk nechce mít nějakou sukni a podpatky*“, což jen podtrhuje, jaké konotace si studenti spojují s domovem a jak diametrálně se liší od konotací univerzitního prostředí.

Pavla měla na spodní části těla, tedy mimo záběr kamery, domácí oblečení, na vrchní části ale nosila svetr nebo rolák. Vanessa tuto strategii zvolila na ústní zkoušky, kam Pavla nosila šaty. Milan také nosil na zkoušky formální oblečení, protože si díky němu přišel lépe připravený. Olga se snažila oblékat a upravovat tak, jako by šla na kontaktní výuku, postupně se ale přesunula „*do domácího módu – tepláky, drdol a tak.*“ Nechtělo se jí vstávat dřív jen kvůli vzhledové přípravě, přičemž tento opad snaživosti podle jejích slov způsobila frustrace pramenící z toho, že nemohla fyzicky nastoupit na svůj vysněný obor.

I přes limitované možnosti kamery si ale studenti velmi pečlivě hlídali, co na ní jde vidět. Koukání se na sebe do kamery byl pro některé studenty dalším rozptylujícím prvkem. Kontrolovali svůj vzhled nebo kolik toho jde vidět z jejich okolí. Sandra se například obávala, aby na kameře nebylo poznat, že na spodní části těla měla jen kalhotky. Sebekontrola u ní při testech s kamerou dokonce vedla ke strachu, že si učitelé budou myslet, že v rohu monitoru má nějaký tahák, i když se ve skutečnosti dívala jen na svou kamerovou reprezentaci. Pohled sama na sebe navíc některé doslova rozrušoval:

Člověk vidí, že vypadá nějak asymetricky- ale ono to taky navíc zkresluje, takže oni tě vidí úplně jinak, než se vidíš ty v té kameře, a potom, když to tam třeba někdo sdílel, tak jsem si říkala "takhle přece nevypadám", že to byl úplně strašnej šok, že teď člověk je tam úplně jak zdeformovaný prostě. Jak seš zvyklej vidět se nějakým způsobem, i slyšet, a potom vlastně seš stavěnej do takové nepříjemné pozice, že to je úplně opačně.

- Renata (FF)

Z obavy, aby nebyla vidět příliš velká část jejich pokoje, studenti často využívali funkce rozmazání pozadí. Vzpomínali ale i na originální pozadí svých spolužáků. Jeden ze Sandřiných měnil své pozadí podle tématu přednášky, další si nastavil slavný cover alba Queen II stejnojmenné kapely, přičemž jeho hlava nahrazovala hlavu Freddieho Mercury. Vanessin spolužák za sebou měl Ježíše a jeden ze spolužáků Vaška si dokonce jako pozadí nastavil gauč, který je typicky součástí specifického žánru pornografických videí. Zde může jít o určitou adaptaci studentů na distanční režim: přenášeli pozornost ze svého těla, které nelze přes kameru dostatečně prezentovat, na specifické pozadí, jež o uživateli něco vypoví a pomůže mu v jeho performanci před spolužáky.

4.2.2 Komunikace v ročníkových chatech

Všichni komunikační partneři používali pro ročníkovou komunikaci primárně Facebook Messenger. Olga a Vanessa měly pocit, že je jednodušší napsat do ročníkové skupiny než někomu konkrétnímu. „*Když napíšu do toho skupinového chatu, tak neoslovuji nikoho v podstatě, jen to tam tak hážu, tu otázku, a doufám, že mi přijde ta odpověď.*“ (Vanessa). Tato odosobněnost však měla – jak jsem uváděl už dříve – i negativní stránku v podobě menšího množství informací o ostatních, což ústilo v nejistotu. „*[Říkala jsem si:] "můžu tam s něčím zavtipkovat nebo mě všichni odsoudí?"*“ (Renata) Tehdy se při napsání do chatu vždy někdo ozval, což je ale podle Martiny rozdílné oproti tomu, jak ročníkové skupiny fungují dnes:

Třeba teďka, když někdo napíše do skupiny "pošlete mi prosím něco" tak se na něj všichni vyprdnou. Zatímco za toho covidu, když jsi napsal do skupiny a i když jsi neměl nějaký ten hlubší vztah s někým, tak ti to všichni poslali, nebo mně to tak přišlo.

- Martina (PřF)

Online mezistudentská solidarita tedy po konci distanční výuky trochu opadla, což je nejspíše důsledek preference studentů komunikovat kontaktně a převážně se svými blízkými přáteli. Za online výuky byla však solidarita velmi silná. V ročníkovém chatu si studenti posílali materiály nebo odkazy na užitečné webové stránky, připomínali si deadliny průběžných testů a úkolů, probírali organizační informace k jednotlivým předmětům, žádali své spolužáky, aby je omluvili za pozdní příchod, a samozřejmě si pomáhali s plněním školních povinností a přípravou na

zkoušky. Sandra například zmínila případ, kdy učitel dopředu poskytnul okruhy k ústní zkoušce, a studenti si následně jejich vypracování rozdělili mezi sebou. Poznámky ke každému okruhu poté nahráli do společného souboru na Google Disku, ze kterého se všichni učili. Kromě školy, která byla pomyslným středem skupinových diskuzí, sloužily ročníkové chaty i jako platforma sdíleného prožívání mezi spolužáky.

Vím, že moji spolužáci ten společný chat využívali i během hodiny. A když se něco dělo, tak tam psali: "jejdámáne, ten je zas ukecanej!" nebo "jejdámáne, kdy už s tím přestane?". [...] [Časté byly] vtípečky a jízlivé poznámky na [adresu] učitelů.

- Sandra (FSS)

Šlo tedy o náhradu small talku, který by spolu studenti jinak vedli přímo v učebnách. „Prostě taková ta klasická debata, kterou má člověk se spolužáky, kdy řekne "jo, tady ten učitel udělal tohle". A ten řekne "jo, mně se zase stalo to a to, a nevíš, co znamená tady tohle?". (Jirka) Postěžování si na test, společné řešení problémů, vzájemná podpora při pocitech osamění nebo stresu, to všechno jsou projevy sdíleného prožívání, na které studenti vzpomínali. Tyto projevy neměly vždy podobu výhradně psaného textu – studenti společně prožívali online studium i pomocí memů. Ty se týkaly celosvětového dění, ale nejčastěji právě distanční výuky.



Obr. 1: Mem z distanční výuky #1. Zdroj: Sandra

Na výše zobrazeném memu je panel nástrojů z pracovní sítě Microsoft Teams. Autor obrázku zde propojil popisky dvou funkcí – „zvednout ruku“ a „převzít kontrolu“ – s klíčovými okamžiky československých dějin, tedy s nacistickým obsazením Sudet, respektive s komunistickým převratem. Cílem autora kromě svého zviditelnění nepochybně bylo i jakési „zlidštění“ platformy, která byla většině studentů po prvních pár týdnech výuky familiárně známá (neboť bez tohoto kontextu by jim mem pravděpodobně nepřišel vtipný).



Obr. 2: Mem z distanční výuky #2. Zdroj: Pavla

Tento mem, který mi poskytla Pavla, vytvořil jeden z jejích starších spolužáků, jenž se „na oprátce“ směje svým mladším kolegům, kteří očekávali dobrou známku. Otázkou „*First time?*“ jim naznačuje, že je tohle zklamání a nelichotivá známka čekají v průběhu studia ještě mnohokrát. Zároveň je zde ale silně cítit sdílené prožívání. Jako by autor svým mladším spolužákům sděloval: „To nevadí. Také jsme si tím prošli, zvládli jsme to a vy to zvládnete také.“ Právě sdílené prožívání a solidarita, kterou si spolužáci projevovali, mohla podle některých komunikačních partnerů posilovat třídní kolektiv, byť jen částečně – Martina to nazvala pseudo-posilováním.

Máš pocit, že to posiluje kolektiv té třídy, ale zároveň když prostě spolu nejste, tak to není ono. Že možná fakt nechceš být sám, tak si říkáš "tak aspoň máme tu skupinu", že si to trošku namlouváš, když to tak řeknu, že je to takový- jako všichni se to snaží utužovat a tak, ale to není ono, když fakt spolu nejste.

- Martina (PřF)

Mezistudentská pomoc, dojmy z výuky, školní materiály, odkazy nebo memy – to vše ročníkové skupiny velmi zahlcovalo a studenti se báli, že jejich zpráva zapadne a nikdo si ji nepřečte. Slovy Jirky: „*Když někdo potřeboval něco vědět, tak tam napsal a doufal, že se to nepotopí v dalších věcech.*“ Vanessa a Sandra pak kvůli přehlcení tyto skupiny přímo ignorovaly a měly na ně vypnuté notifikace.

4.2.3 Komunikace mimo ročníkové chaty

Studenti spolu komunikovali i jeden na jednoho nebo v menších skupinách. Kromě zpráv si spolu i volali přes pracovní síť, Skype, Facebook Messenger nebo Discord. Kuriózní zážitek popsal Vašek, když svého online kamaráda, se kterým si často volali, poznal při kontaktní výuce výhradně podle hlasu. Studenti komunikovali se spolužáky, s kterými se stihli seznámit fyzicky ještě před začátkem distanční výuky, ale i s těmi, s kterými se seznámili online. Milan napsal pár lidem, které našel na Facebooku a u kterých věděl, že studují stejný obor, podobně se se svou kamarádkou seznámila i Martina. Zatímco jí kamarádství se spolužačkou vydrželo, jiným komunikačním partnerům přátelství a známosti do kontaktní výuky nepřežily, a někteří si dokonce ani žádné vztahy nevytvořili. Celou distanční výuku tak prožili pouze s minimem interakcí s ostatními spolužáky. Například Sandra ale považovala za nepřírozené napsat někomu neznámému přes sociální síť:

Neměla jsem žádný kamarády z oboru a ani jsem neměla potřebu- nebo potřebu jsem měla hroznou, ale nepřišlo mi správný napsat jen tak nějakému obrázku, kterej jsem neznala "ahoj, já s tebou studuju žurnalistiku, budeme kamarádi?" Nebo "jak se máš?", protože tam není ten osobní kontakt.

- Sandra (FSS)

V tomto případě odosobněnost dosáhla vrcholu, kdy se z lidí, živých bytostí, staly statické obrázky na internetu. V rámci samotné výuky měli studenti možnost se více poznat v momentech, kdy je učitelé rozdělili do breakout rooms. Tam si často sami od sebe zapínali kameru a více se zapojovali do konverzace. „*Už jsem věděla, že ví, kdo jsem, a bylo to někdy i fajn. Že jsme si třeba sem tam napsali pár větiček i v soukromém chatu.*“ (Sandra) Vašek se díky skupinkám v angličtině začal bavit s dvěma spolužáky. S jedním se za celý distanční rok neviděl, protože bydlel na

Slovensku, ale s druhým se v Brně vídal pravidelně u něj na bytě. Zatímco přátelství se slovenským spolužákem po konci distanční výuky prakticky zaniklo, se spolužákem z Brna se baví dodnes. Podle Vaška tedy kvalitu přátelství ovlivní právě fyzický kontakt, respektive jeho absence. Vanessa dokonce měla pocit, že kvalitní mezilidský vztah se v online prostředí vytvořit nedá – důvodem pro ni byla opět odosobněnost. Jirka zase zmínil, že se lidé v onlinu a kontaktně budou bavit jiným způsobem a o jiných věcech. S některými lidmi se podle něj lépe komunikuje online, s jinými zase face-to-face. Olga vnímala, že více povrchové vztahy měly téměř stejnou podobu v online i offline výuce. „*Víš o tom člověku, že existuje, a něco jste spolu někdy dělali například do školy, ale bylo to jen v takové formální rovině.*“ Naopak poznamenala, že vytváření a udržování blízkých vztahů oproti kontaktní výuce za covidu utrhlo těžkou ránu.

Specifickou zkušenost s online komunikací a utužováním vztahů si zažila Pavla. Na Právnické fakultě jeden ze starších studentů založil fakultní Discord. Ten funguje na principu mnoha oddělených kanálů, do kterých se studenti mohou připojovat. Kromě obecných celofakultních chatů zde byl i nespočet tematicky zaměřených kanálů: „Posilovna“, „Deskovky“, „Jdeme na pivo“, „Memes“ nebo třeba „Online hry“. Právě na posledním zmíněném se Pavla začala bavit se skupinkou kamarádů, která jí vydržela až dodnes. Hráli spolu tehdy velice populární online hru Among Us, pro kterou si nakonec založili svůj vlastní kanál. Zde se pak Pavla a její kamarádi pravidelně setkávali, po večerech spolu volávali, a to i tehdy, když ani hrát nechtěli. Časem se na každém kanále „zabydlely“ menší skupinky spolužáků, které zůstaly prakticky stejné až do konce distanční výuky. Podle Pavly se tímto prostředím mohli spolužáci poznat lépe než na celoročnickových chatech.

Pamatuju si, že najednou po dvou týdnech z jednoho kamaráda vypadlo, že on je vlastně pilot. A my úplně jako "co? To je dobré, to je cool", prostě že je pilot. A on "no, tak to je takové moje hobby, že mám prostě papíry na letadlo a že mám letadlo a můžu létat". A my jen jako "wow, to je cool". To byly takové hezké momenty, kdy jsme se mohli bavit o všem, mi přišlo.

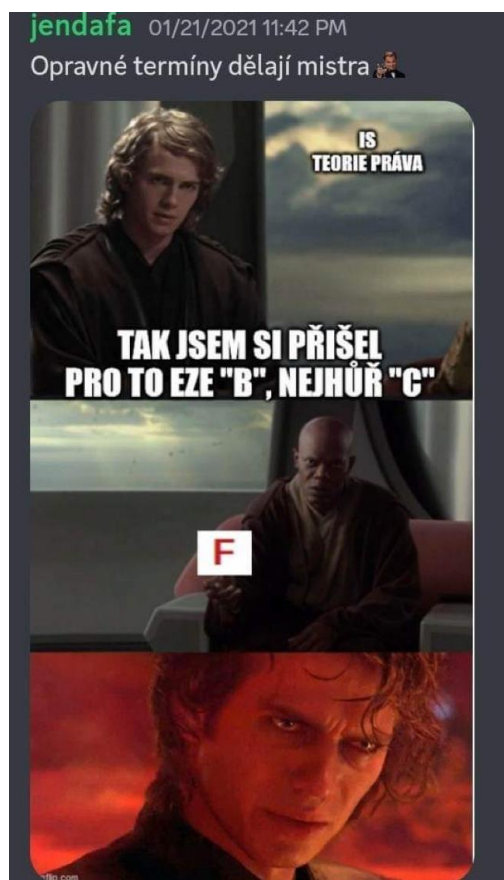
- Pavla (PrF)

Jelikož šlo o celofakultní Discord, interagovali mezi sebou spolužáci z různých ročníků. Ač si starší kolegové z prvních často dělali srandu, byli pro ně zároveň pevnou oporou v bezprecedentní situaci distanční výuky.

Potom tam byli ti starší, kteří se nám smáli samozřejmě, protože jsme měli takové ty očekávání, že "ano, budu chodit na přednášky a budu mít samá Ačka" a potom dojde to zkuškové období a zjistíme, že jsme byli jen na dvou přednáškách a samé Ačka to nejsou. Tak si pamatuju, že tomu jsme se jako smáli. A řekli nám, že "no, to tak je". Pamatuju si, že jsem měla nějaký první breakdown během zkuškového, jak tam někdo napsal, že si to jednou přečetl a že mu to přišlo jednoduché a že má Ačko. A já si pamatuju, že jsem se to učila nějak šest sedm dní a že jsem stále nebyla u konce a že mi chybělo šedesát otázek, a ten kámoš mi napsal, že "ale tak to je normálně. Prostě každý ti poví, že se to učil chvilku, protože už to má za sebou". Takže bylo to hezké.

- Pavla (PrF)

Tuto oporu jsem popsal už u memu výše (Obr. 2), který také pochází z Discordu Právnické fakulty. Pro lepší ilustraci memů jako prostředku sdíleného prožívání sem přiložím ještě další dva. Mem #3 je koncipován velmi podobně jako mem #2, mem #4 se vztahuje k situaci, kdy Ústavní soud týden před zkouškou z ústavního práva zrušil některá ustanovení volebního zákona. Jelikož zkoušející byl sám ústavní soudce, vyžadoval po studentech znalost této změny.



Obr. 3: Mem z distanční výuky #3. Zdroj: Pavla



Obr. 4: Mem z distanční výuky #4. Zdroj: Pavla

5 Diskuze

V diskuzi nejprve odpovím na výzkumné otázky a poskytnu tak ucelený pohled na prožívání distanční výuky studenty prvních ročníků. Následně popíšu možnosti navazujícího výzkumu a limity, na které by se měl brát zřetel při další práci s výsledky této studie.

5.1 Shrnutí výsledků

V této práci jsem si kladl za cíl popsat, jak studenti prvních ročníků MUNI v akademickém roce 2020/2021 prožívali distanční výuku. Analýza polostrukturovaných rozhovorů prozradila, že většina mých komunikačních partnerů má období online výuky spojené s negativními pocity, jako jsou stres, úzkosti, nejistota nebo demotivace až vyhoření, v jehož důsledku se Martina dokonce rozhodla změnit obor. Studenti si pro odrea-gování někdy hledali nové aktivity, kterými by mohli tyto nepříjemné pocity zahánět. Ukázalo se, že imediace síťových médií zafungovala téměř dokonale, čímž se tyto materiální artefakty staly pro své uživatele prakticky neviditelnými. Naopak imediace virtuálního prostoru jako náhražky fyzického prostoru se příliš nepovedla a proces distanční výuky tak byl pro všechny zúčastněné palčivě nepřírozený.

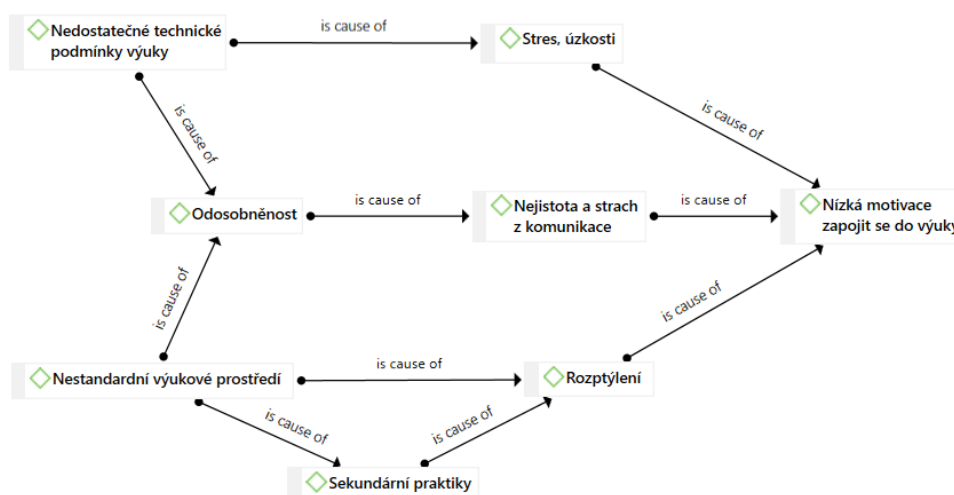
Studenti se do takové výuky zapojovali taktéž nepřírozeně: pomocí emoji, textem, zvukem nebo kamerovou reprezentací, případně kombinací těchto. Do chatu psali svá vyjádření a poznámky tehdy, když jim nepřišly důležité nebo když nechtěli vyrušovat. Pomocí mikrofonu studenti komunikovali při důležitějších dotazech nebo připomínkách, případně v menších skupinkách v rámci breakout rooms. Motivace k zapnutí kamery je během školního roku postupně opouštěla, a zapínali si ji hlavně jen tehdy, když chtěli být solidární s učiteli, kteří by se jinak dívali do prázdných obrazovek. Naopak od jejího zapnutí je odrazovala latentní „peer pressure“ ostatních studentů a touha „skrýt se“ před vyučujícím. I když si komunikační partneři kameru zapnuli, tak věděli, že její nízké rozlišení stejně neumožní zachytit jakýkoliv detail. Proto věnovali méně úsilí vzhledové přípravě, ať už se týkala oblečení nebo třeba make-upu. Deficit v tomto vizuálním projevu studenti někdy nahrazovali specifickými kamerovými pozadími.

Zodpovězení tří vedlejších otázek, které jsem si vytyčil v metodologické části, mi nyní umožní prožívání studentů popsat hlouběji.

5.1.1 Vedlejší výzkumná otázka 1

Jak distanční výuka ovlivnila motivaci studentů prvních ročníků MUNI v akademickém roce 2020/2021 zapojit se do procesu výuky?

Rozbor získaných dat ukázal, že komunikační partneři měli většinou nízkou motivaci k zapojení se do distanční výuky, což bylo způsobeno několika faktory. Technické problémy – například vypadávání internetu nebo nefunkční emoji přihlášení se – působily studentům stres a úzkosti, které následně snižovaly motivaci k zapojení se. Nestandardní výukové prostředí, tedy bytostně intimní studentské pokoje přetvořené na improvizované veřejné učebny, rozptylovalo komunikační partnery svou familiárností a monotónností. Kromě toho ale také studentům umožňovalo provozovat Goffmanovy sekundární praktiky, a tím se rozptylovat ještě více. Nesoustředěný student potom nemá motivaci se zapojit, protože často ani neví, o čem se zrovna diskutuje. Obecně se dá říct, že komunikační partneři často dělali jen naprosté minimum pro to, aby splnili požadavky učitelů a úspěšně ukončili předmět. Kombinace toho, že se studenti nemohli účastnit výuky na půdě univerzity, a že nedošlo k imediaci virtuálního prostoru jako náhražky fyzického výukového prostředí, vedla k odosobnění charakteristické nízkým množstvím vstupních informací při interakci. To – jak se domníval i Goffman – působilo nejistotu a strach z komunikace jak během samotné výuky, tak při socializaci. A nejistota, podobně jako stres, snižuje motivaci zapojit se.

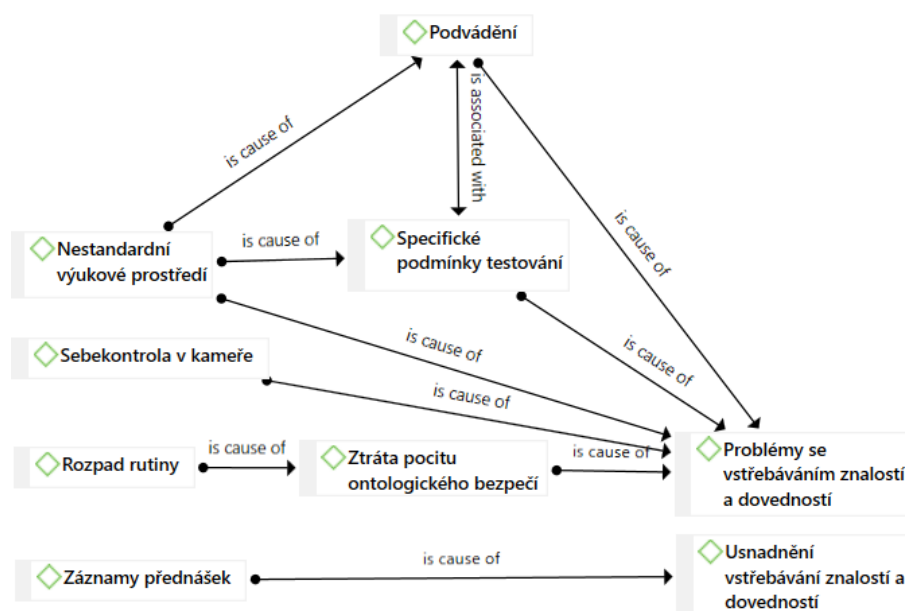


Obr. 5: Schéma vedlejší výzkumné otázky #1. Zdroj: vlastní tvorba v programu Atlas.ti

5.1.2 Vedlejší výzkumná otázka 2

Jak studenti prvních ročníků MUNI v akademickém roce 2020/2021 popisovali vliv distanční výuky na schopnost vstřebávat znalosti a dovednosti?

Jednotlivé aspekty distanční výuky podle komunikačních partnerů většinou ztěžovaly vstřebávání znalostí a dovedností, které se jim učitelé snažili předat. Rozptýlení způsobované nestandardním výukovým prostředím nebo také častou sebekontrolou v kameře je samovypovídajícím problémem. Proces učení se byl ale specifický také kvůli podmínkám testování a podvádění – faktorům, které se vzájemně ovlivňovaly. Studenti měli pocit, že distanční systém testování od nich vyžaduje podvádění, a proto se při testech spoléhali na pomůcky nebo na pomoc spolužáků, případně se více než samotné informace učili efektivně je hledat v povinné četbě. Schopnost efektivně se učit narušil i rozpad každodenní rutiny, která byla před covidem z velké části koncipována právě chozením do školy. Absence rutiny mohla u studentů nabourat pocit ontologického bezpečí, což by jen více podporovalo zhoršení efektivity práce. Jediný pozitivní aspekt, který usnadnil vstřebávání znalostí a dovedností, byly nahrávky přednášek. Ty některým komunikačním partnerům umožnily lépe si poskládat svůj denní rozvrh a efektivněji využít čas, jiní je zase využívali pro opakování si učiva před zkouškami.

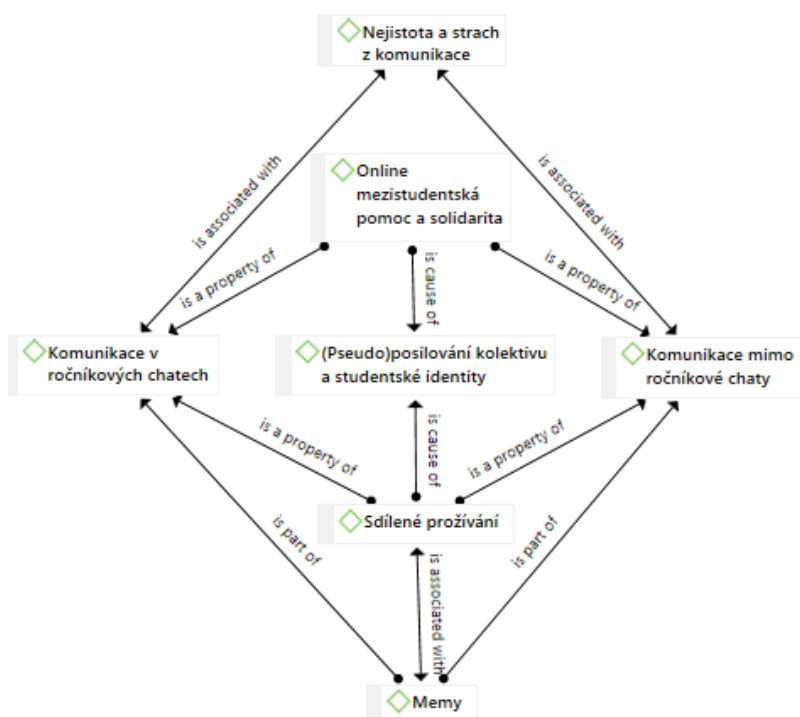


Obr. 6: Schéma vedlejší výzkumné otázky #2. Zdroj: vlastní tvorba v programu Atlas.ti

5.1.3 Vedlejší výzkumná otázka 3

Jak se studenti prvních ročníků MUNI v akademickém roce 2020/2021 socializovali v době distanční výuky?

Studenti mezi sebou komunikovali pomocí instant messengers, a to jak na ročníkové úrovni, tak v menších skupinkách nebo jeden na jednoho. Ač oba tyto typy komunikace – podobně jako samotná distanční výuka – vyvolávaly nejistotu a strach z komunikace, spousta studentů se přesto do chatů zapojila. V obou případech byly charakteristické jednak vysoká míra solidarity a pomoci mezi sebou, jednak sdílení svého prožívání s ostatními. Tyhle prožitky přitom nebyly komunikovány pouze textem, ale také prostřednictvím memů, které si spolužáci posílali do ročníkové skupiny i vzájemně mezi sebou. Mezistudentská pomoc i sdílené prožívání pomáhaly s posilováním kolektivu a studentské identity, ač pro některé to byla spíše pouhá náhražka fyzických interakcí. Konec distanční výuky do jisté míry prokázal, že právě kontaktní interakce jsou mezi studenty preferovány, což mělo za následek pokles projevů pomoci a solidarity i sdíleného prožívání na ročníkových chatech.



Obr. 7: Schéma vedlejší výzkumné otázky #3. Zdroj: vlastní tvorba v programu Atlas.ti

5.2 Limity výzkumu

Prvně je nutné zdůraznit, že vzhledem k velikosti vzorku a k exploratorní povaze této práce nelze výsledky výzkumu generalizovat na celou populaci, tedy na všechny studenty prvních ročníků v akademickém roce 2020/2021. Možnost navazujícího výzkumu je navíc značně omezená tím, že období distanční výuky již pominulo. Přesto se nabízí ověřit výsledky tohoto výzkumu (nízká motivace zapojit se do výuky, problémy se vstřebáváním znalostí a dovedností, způsoby socializace) kvantitativně, například pomocí dotazníkového šetření, a přispět tak k hlubšímu porozumění problémům distanční výuky v případě, že se v budoucnu bude muset z jakéhokoliv důvodu vrátit. Součástí analýzy původně měla být i kapitola o vytváření studentské identity v době distanční výuky, ale tematicky ani rozsahově do textu nezapadala, proto jsem ji nezahrnul. Množství získaných dat o tom, co pro komunikační partnery znamená být studentem během distanční výuky, mě ale nabádá k širšímu rozpracování tohoto tématu například v rámci diplomové práce.

Dalším limitem této práce je má nezkušenost s prováděním jakéhokoliv výzkumu. Ač dle mého názoru tato nezkušenost drasticky nezasáhla do výsledků práce, jsem si vědom některých mých slabin, s kterými jsem mohl v průběhu výzkumu pracovat lépe – ať už jde o slabiny v rešerši tématu nebo ve sběru dat. Až hluboko v procesu vytváření této práce jsem si plně uvědomil obtíže s psaním o takto doširoka rozkročeném tématu – každá z jednotlivých částí výzkumu by si zasloužila širší teoretické ukotvení, nicméně rozsah práce a omezené časové možnosti mě donutily k zahrnutí pouze obecnějších teorií středního dosahu. Co se týče sběru dat, vnímám, že jsem se někdy až příliš urputně držel struktury, místo abych se komunikačních partnerů doptal na potenciálně zajímavé informace. Otázky jsem v některých případech nevědomky pokládal takovým způsobem, kdy mohly tlačit komunikační partnery do odpovědi, kterou jsem očekával nebo chtěl slyšet. Asi dvakrát se mi stalo, že jsem si rozhovor domluvil na hlučné místo, což vedlo k tomu, že přepsat některé části bylo velmi obtížné až nemožné. S výše uvedeným se pojí i fakt, že jsem si sám distanční výukou v prvním ročníku prošel, což může v očích některých čtenářů snižovat nezkraslenost tohoto výzkumu. Tyto pochyby částečně reflektuje uzávorkování mých zkušeností před samotným začátkem analýzy. Uvedené limity by se měly vzít v potaz při práci s výsledky tohoto výzkumu.

6 Závěr

Distanční výuku a její efektivitu bych shrnul slovy Pavly: byla „v některých případech nepříjemná, ale rozhodně jsme se z ní mohli hodně naučit“. A naučit jsme se mohli nejen znalosti a dovednosti spojené s našimi obory: v důsledku online výuky jsme se učili pracovat sami se sebou a se svým časem. V novém prostředí jsme se učili neortodoxně řešit problémy, které vyvstávaly z částečně improvizované podoby výuky. V návaznosti na to jsme se více než kdy dříve učili spolupracovat mezi sebou. Učili jsme se vycházet se svou rodinou či svými spolubydlícími, se kterými jsme trávili v podstatě všechnen čas. Zároveň jsme se ale učili vytvářet si další kontakty v online prostředí. A v neposlední řadě jsme se učili novému, primárně virtuálnímu způsobu nahlížení na mezilidské interakce. Jsou to zkušenosti, které jsou v tomto neustále se měnícím světě nepochybně užitečné a které nám už nikdo neodpáře.

Nepochybně se toho mnoho naučili i pedagogové a samotné vedení univerzity. Online výuka po sobě zanechala spoustu výtvarů: například hybridní výuku, která učitelům i studentům umožňuje větší flexibilitu, když se využije správně. Jak řekl Milan: „*Obrovské pozitivum distanční výuky vidím v tom, že nám zdigitalizovala spoustu procesů, které by se mohly tvářit že "ne, ne, ne, tohle zdigitalizovat prostě nejde". Ale ukázalo se, že to může fungovat i na dálku, i když by se tomu někteří chtěli bránit.*“

Je však nutné říct, že všechna tato pozitiva vznikla z velkých negativ. Osamělost, stres, frustrace, demotivace, vyhoření; pocit, že nám bylo upřeno to, co nám náleželo a na co jsme se těšili – a v důsledku problémy s učením a s efektivitou samostudia. S tímto vším se během online výuky musela většina z nás potýkat, což kromě kvantitativních výzkumů provedených v minulých letech naší univerzitou i jinými institucemi znovu ukazuje i tato kvalitativní práce. Jejím ambicí bylo zjistit a popsat, jak studenti prvních ročníků MUNI v akademickém roce 2020/2021 prožívali období distanční výuky v kontextu síťových médií a instant messengers.

Myslím si, že tento cíl se mi podařilo naplnit: pomocí fenomenologické analýzy polostrukturovaných rozhovorů s devíti studenty tehdejších prvních ročníků jsem poukázal na faktory, které ovlivňovaly motivaci těchto studentů k zapojení se do online výuky. Dále jsem prostřednictvím jejich vyjádření popsal, jaký vliv měla distanční výuka na schopnost vstřebávat znalosti a dovednosti, a vysvětlil jsem jejich způsoby

online socializace. V analytické části výzkumu jsou popsány mnohé další kontexty online výuky a prožitky studentů.

Práce představuje malý výsek z nesmírně komplexního období koronavirové pandemie a s ní spojené distanční výuky a slouží tak jako historický záznam pro ty, kteří si stejnou zkušeností neprošli. Chtěl bych tu nakonec navázat na úvod a na název této práce: myslím si, že za poslední dva roky kontaktního studia se z nás – virtuálních studentů – nakonec přece jen stali studenti aktuální, tedy plnohodnotní. Mediovanou realitu jsme nechali za námi a domnívám se, že díky ní si nyní o to více vážíme reality bezprostřední.

Použité zdroje

ACOSTA-GONZAGA, Elizabeth a Elena Fabiola RUIZ-LEDESMA. Students' Emotions and Engagement in the Emerging Hybrid Learning Environment during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability* [online]. 2022, **14**(16), 1-14 [cit. 2022-12-11]. ISSN 2071-1050. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/su141610236>.

AMENDOLA, Simone et al. A Longitudinal Study on Generalized Anxiety Among University Students During the First Wave of the COVID-19 Pandemic in Switzerland. *Frontiers in Psychology* [online]. 2021, **12**(643171), 1-10 [cit. 2022-12-11]. ISSN 1664-1078. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.643171>.

AWOKE, Mengist et al. Perceived Stress and Coping Strategies Among Undergraduate Health Science Students of Jimma University Amid the COVID-19 Outbreak: Online Cross-Sectional Survey. *Frontiers in Psychology* [online]. 2021, **12**(639955), 1-11 [cit. 2022-12-11]. ISSN 1664-1078. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.639955>.

BERGER, Peter L. a Thomas LUCKMANN. *Sociální konstrukce reality: Pojednání o sociologii věděni*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. ISBN 80-85959-46-1.

BESSER, Avi, Gordon L. FLETT a Virgil ZEIGLER-HILL. Adaptability to a sudden transition to online learning during the COVID-19 pandemic: Understanding the challenges for students. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology* [online]. 2022, **8**(2), 85-105 [cit. 2022-12-11]. ISSN 2332-211X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/stl0000198>.

BOLTER, Jay D. a Richard GRUSIN. Imediace, hypermediace, remediace. *Teorie vědy*. 2005, roč. XIV(XXVII), č. 2, s. 5-40. ISSN 1210-0250.

BOYD, Danah M. a Nicole B. ELLISON. Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication* [online]. 2007, **13**(1), 210-230 [cit. 2023-04-19]. ISSN 10836101. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>.

CHALMERS, Alan F. *What is This Thing Called Science?*. 4th ed. St. Lucia: University of Queensland Press, 2013. ISBN 978-0-7022-4963-1.

POUŽITÉ ZDROJE

COFINI, Vincenza et al. E-Learning Satisfaction, Stress, Quality of Life, and Coping: A Cross-Sectional Study in Italian University Students a Year after the COVID-19 Pandemic Began. *International Journal of Environmental Research and Public Health* [online]. 2022, **19**(13), 1-17 [cit. 2022-12-11]. ISSN 1660-4601. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/ijerph19138214>.

CRESWELL, John W. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 2007. ISBN 978-1-4129-1607-3.

DEACON, David et al. *Researching Communications: A Practical Guide to Methods in Media and Cultural Analysis*. 3rd ed. London: Bloomsbury Academic, 2021. ISBN 978-1-5013-1696-8.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměněné vydání. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1966-8.

GARCIA, Angela Cora a Jennifer BAKER JACOBS. The Eyes of the Beholder: Understanding the Turn-Taking System in Quasi-Synchronous Computer-Mediated Communication. *Research on Language and Social Interaction* [online]. 1999, **32**(4), 337-367 [cit. 2023-03-23]. ISSN 0835-1813. Dostupné z: https://doi.org/10.1207/S15327973rls3204_2.

GARRIS, Christopher P. a Bethany FLECK. Student evaluations of transitioned-online courses during the COVID-19 pandemic. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology* [online]. 2022, **8**(2), 119-139 [cit. 2022-12-11]. ISSN 2332-211X. Dostupné z: <http://doi.org/10.1037/stl0000229>.

GIANGRASSO, Barbara et al. Mattering and Anti-Mattering in Emotion Regulation and Life Satisfaction: A Mediation Analysis of Stress and Distress During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Psychoeducational Assessment* [online]. 2022, **40**(1), 125-141 [cit. 2022-12-11]. ISSN 0734-2829. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/07342829211056725>.

GIDDENS, Anthony. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press, 1991. ISBN 978-0-7456-0889-1.

GIDDENS, Anthony. *Důsledky modernity*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. ISBN 80-86429-15-6.

GOFFMAN, Erving. *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Anchor Books, 1961. ISBN 9780202309712.

GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo: Sebe prezentace v každodenním životě*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1342-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.

LÉVY, Pierre. *Kyberkultura: zpráva pro Radu Evropy v rámci projektu "Nové technologie: kulturní spolupráce a komunikace"*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0109-5.

LIM, Alexander. Instant messaging. In: DANESI, Marcel, ed. *Encyclopedia of Me-dia and Communication* [online]. Toronto: University of Toronto Press, 2013 [cit. 2023-04-19]. ISBN 978-1-4426-1169-6. Dostupné z: <https://ezproxy.muni.cz/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?authtype=ip&custid=s8431878&lang=cs&profile=eds&direct=true&db=nlebk&AN=683041>.

MACEK, Jakub. Virtuální. In: *Revue pro média* [online]. Brno: Revue pro média, c2005 [cit. 2022-12-10]. Dostupné z: <http://www.rpm.fss.muni.cz/Revue/Heslar/virtualni.htm>.

MACEK, Jakub. *Poznámky ke studiím nových médií* [online]. Brno: MUNI Press, 2013 [cit. 2022-12-10]. ISBN 978-80-210-6477-5. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/259464742_Poznámky_ke_studiim_novych_medii.

MASARYKOVA UNIVERZITA. Celoškolní předmětová anketa jaro 2021. *Informační systém Masarykovy univerzity* [online]. Brno: Masarykova univerzita, c2023 [cit. 2023-04-20]. Dostupné z: https://is.muni.cz/auth/pruzkumy/souhrnne_vysledky?fakulta=1423;id=22182.

MASARYKOVA UNIVERZITA. Celoškolní předmětová anketa podzim 2020. *Informační systém Masarykovy univerzity* [online]. Brno: Masarykova univerzita, c2023 [cit. 2023-04-20]. Dostupné z: https://is.muni.cz/auth/pruzkumy/souhrnne_vysledky?fakulta=1423;id=20242.

POUŽITÉ ZDROJE

MIHELE, Roxana. Online Teaching and Learning Between Temporary Solution and Future Necessity. *Romanian Review of Geographical Education* [online]. 2021, **10**(2), 45-66 [cit. 2022-12-11]. ISSN 2285 – 939X. DOI: 10.24193/RRGE220213 Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1311200>.

MILLER, Daniel. *Stuff*. Cambridge – Malden: Polity Press, 2010. ISBN 978-0-7456-4424-0.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

ODBOR PRO STRATEGII REKTORÁTU MASARYKOVY UNIVERZITY. *COVID-19 International Student Well-being Study: Přestavení a výsledky průzkumu za MU* [online]. Brno: Odbor pro strategii Rektorátu Masarykovy univerzity, 22. 7. 2020 [cit. 2023-04-20]. Na vyžádání u Odboru pro strategii Rektorátu MUNI.

ODBOR PRO STRATEGII REKTORÁTU MASARYKOVY UNIVERZITY. *Zpětná vazba studentů MU k dopadům pandemie covid-19 na studium v roce 2021: Souhrnné výsledky otázek doplněných v institucionálních průzkumech MU a předmětové anketě v roce 2021* [online]. Brno: Odbor pro strategii Rektorátu Masarykovy univerzity, 27. 5. 2022 [cit. 2023-04-20]. Dostupné z: https://is.muni.cz/auth/do/rect/strategie/prihl/Reflexe_pandemie_v_pruzkumech_MU_web.pdf.

PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník: Lidské zdroje*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

RIZUN, Mariia a Artur STRZELECKI. Students' Acceptance of the COVID-19 Impact on Shifting Higher Education to Distance Learning in Poland. *International Journal of Environmental Research and Public Health* [online]. 2020, **17**(18), 1-19 [cit. 2022-12-11]. ISSN 1660-4601. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/ijerph17186468>.

SCHUTZ, Alfred a Thomas LUCKMANN. *The structures of the Life-World*. London: Northwestern University Press, 1974. ISBN 0-435-82818-5.

STOCKINGER, Kristina, Raven RINAS a Martin DAUMILLER. Student adaptability, emotions, and achievement: Navigating new academic

terrains in a global crisis. *Learning and Individual Differences* [online]. 2021, **90**(102046), 1-10 [cit. 2022-12-11]. ISSN 10416080. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102046>.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-858-3460-X.

WU, Shizhen et al. Increases in Anxiety and Depression During COVID-19: A Large Longitudinal Study From China. *Frontiers in Psychology* [online]. 2021, **12**(706601), 1-12 [cit. 2022-12-11]. ISSN 1664-1078. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.706601>.

ZHANG, Keshun et al. Adaptability Promotes Student Engagement Under COVID-19: The Multiple Mediating Effects of Academic Emotion. *Frontiers in Psychology* [online]. 2021, **11**(633265), 1-8 [cit. 2022-12-11]. ISSN 1664-1078. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.633265>.

ZHAO, Shanyang. The Internet and the Transformation of the Reality of Everyday Life: Toward a New Analytic Stance in Sociology. *Sociological Inquiry* [online]. 2006, **76**(4), 458-474 [cit. 2022-12-10]. ISSN 0038-0245. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2006.00166.x>.

Příloha A Struktura rozhovoru

- **Úvodní otázky**
 - Fakulta a obor studia
 - Místo pobytu během distanční výuky; měl/a možnost poznat Brno?
 - Nastupoval s ní/m někdo na obor, koho znal/a z dřívějška?
- **Očekávání od vysoké školy a konfrontace s realitou**
 - Co pro ně znamená výuka, vysoká škola, vysokoškolský život?
 - Odpovídaly tyto představy skutečnosti?
 - Měnila se její/jeho zkušenost v čase?
- **Výhody a nevýhody distanční výuky a pocity z ní**
- **Distanční výuka a média**
 - Pracovní síť a technické problémy
 - Chat, mikrofon, kamera
- **Distanční výuka a učitelé**
 - Místo, odkud přednášeli
 - Způsob výuky
 - Vztah k učitelům v distanční výuce
- **Distanční výuka, soustředění se a učení se**
 - Vtaženost do výuky
 - Sekundární praktiky
 - Způsob učení se a nahrávky přednášek
- **Distanční výuka a socializace**
 - Vnímání spolužáků a vztahy s nimi
 - Způsoby komunikace; témata komunikace
 - Spolupráce se spolužáky
- **Distanční výuka a studentská identita**
 - Považovala se za studenta/studentku?
 - Imatrikulace
 - MUNI merch
- **Distanční výuka a rutina**
 - Změna rutiny
 - Změna celkového časového rozložení dne
- **Důsledky distanční výuky a celkové zhodnocení**
- **Sociodemografické údaje (pokud ještě nezazněly)**
- **Fotky, pokud nějaké KP vybral/a**

Příloha B Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu

INFORMOVANÝ SOUHLAS S ÚČASTÍ VE VÝZKUMU

Výzkum, jehož se jako respondent/ka účastníte, je součástí výzkumu k bakalářské práci BYTÍ VIRTUÁLNÍM STUDENTEM ANEB MEDIOVANÁ REALITA DISTANČNÍ VÝUKY vedené na Katedře mediálních studií Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity (dále jen Výzkum).

Informace o Výzkumu:

- Výzkum je prováděn formou rozhovorů, online rozhovorů nebo video-rozhovorů, které trvají zhruba 60-90 minut. Rozhovory budou nahrávány a následně přepsány do textové podoby (poté je nahrávka smazána). Informace, jež v rozhovoru sdělíte, mohou být použity pouze pro potřeby Výzkumu.
- Součástí Výzkumu může být i sběr vizuálního materiálu z doby distanční výuky, například memů. Tento materiál může s Vaším svolením sloužit k doplnění závěrečného textu Výzkumu nebo jako podpůrná interpretační data.
- Pro potřeby Výzkumu budou po dobu jeho průběhu uchovány Vaše následující kontaktní údaje: telefonní číslo či email.
- Výzkum má **výlučně vědeckou povahu** a data v něm získaná nebudou použita ke komerčním ani jiným účelům, jež nesouvisejí se zmíněným výzkumným projektem.
- Výzkum je **důsledně anonymní**: (1) Veškerá data během něj získaná budou anonymizována tak, abyste nebyl/a identifikovatelný/á. Současně se výzkumník zavazuje, že (2) neanonymizované audiozáznamy budou smazány neprodleně po přepisu a anonymizaci rozhovorů a (3) že souvislé přepisy rozhovorů nebudou zveřejněny, (4) přičemž zveřejněny mohou být jen vybrané anonymizované citace, a to v publikacích vědecké povahy. (5) Neanonymizovaná i anonymizovaná data budou chráněna (dvojí bariérou) před přístupem kohokoliv mimo výzkumný tým.
- Máte právo vědět, jakým způsobem byla užitá data získaná během rozhovoru a máte právo seznámit se s anonymizovanou podobou přepsaného rozhovoru. V budoucnosti máte rovněž právo vyžádat si text závěrečné práce založené na tomto Výzkumu a kopie dalších publikací, v nichž byla data získaná v rámci Výzkumu přímo užitá.

Prohlašuji, že jsem četl/a celý výše uvedený text a porozuměl/a jsem jeho smyslu. Souhlasím s mojí účastí v uvedeném výzkumném projektu a rozumím, že mohu souhlas odmítnout, případně svobodně a bez udání důvodů z účasti odstoupit.

Zároveň souhlasím s poskytnutím svých osobních údajů v rozsahu rozhovoru, který se mnou bude veden, a v rozsahu kontaktních údajů, které jsem pro potřeby Výzkumu uvedl/a.

Souhlasím / nesouhlasím s možným budoucím použitím získaných dat (vč. osobních údajů) v pseudonymizované podobě pro další výzkumné účely. (označte prosím zvolenou variantu)

Byl/a jsem informován/a, že

- mám právo požadovat přístup k osobním údajům týkajícím se mé osoby, jejich opravu nebo výmaz, popřípadě omezení zpracování, mám právo vznést námitku proti zpracování osobních údajů týkajících se mé osoby,
- mám právo podat stížnost dozorovému orgánu (Úřad na ochranu osobních údajů) v případě, že se domnívám, že zpracování mých osobních údajů probíhá v rozporu s právními předpisy;
- mám právo tento souhlas se zpracováním osobních údajů kdykoliv odvolat, aniž by mi za to hrozila jakákoliv sankce či znevýhodnění, a to oznámením na elektronickou adresu bvackova@mail.muni.cz, případně jinou formou na kontaktní údaje správce osobních údajů. Zákonnost zpracování údajů před odvoláním souhlasu tím není dotčena.

INFORMOVANÝ SOUHLAS S ÚČASTÍ VE VÝZKUMU

Kontaktní osoba správce osobních údajů:

Mgr. Boris Rafailov, Ph.D., Katedra mediálních studií a žurnalistiky, FSS MU, Joštova 10, 60200 Brno
Telefon: 549 494 959, email: rafailov@fss.muni.cz

Kontaktní údaje na vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Barbora Vacková, Ph.D., Katedra mediálních studií a žurnalistiky, FSS MU, Joštova 10, 60200 Brno
Telefon: 549 497 115, email: bvackova@mail.muni.cz

Kontakt na pověřence pro ochranu osobních údajů Masarykovy univerzity: poverenec@muni.cz

Na základě výše uvedených informací uděluji tímto Masarykové univerzitě (jako správci a zpracovateli osobních údajů) souhlas s uvedeným zpracováním osobních údajů za účelem vědeckého výzkumu.

Jméno a příjmení: Podpis:

V dne:

Za řešitelský tým:

Jméno a příjmení: Podpis:

V dne:

Informovaný souhlas existuje ve dvou kopiích, kdy jedna patří respondentce / respondentovi a druhá je uchována Masarykovou univerzitou.

Příloha C Uzávorkování zkušenosti výzkumníka – plná verze

Distanční výuka pro mě byla velmi nepříjemným zážitkem. Poprvé jsem se s ní setkal mezi březnem a červnem 2020, kdy jsem se na gymnáziu připravoval na maturitu, přičemž všichni tehdy očekávali, že do dvou týdnů se školy zase otevřou. Neotevřely. Distanční výuka tehdy byla ještě v zárodku – žádné videokonference a žádné pracovní sítě: učitelé posílali výukové materiály nebo cvičení k vyplnění přes e-mail a testy jsme psali ve Formulářích Google. Třikrát před maturitou měla naše třída vyhrazený jeden den na kontaktní výuku ve škole, přičemž každý šel pouze na ty předměty, ze kterých maturoval. Maturita proběhla za přísných hygienických opatření také kontaktně.

Mé pocity z distanční výuky na gymnáziu nebyly tak negativní jako na MUNI. Řekl bych, že to bylo z velké části díky tomu, že jsem už dlouho znal své spolužáky, a bylo tedy jednoduché se s nimi spojit přes sociální sítě a potkat se venku. Nejspíš jsem se také uchlácholil představou, že distanční výuka je jen velmi krátkodobé řešení. Nejdříve jsem opravdu věřil, že skončí za dva týdny. Když ale pořád pokračovala, začal jsem doufat, že se alespoň neprotáhne až do vysokoškolského studia. Léto s téměř nulovými přírůstky nakažených koronavirem mě o tom přesvědčilo, stejně jako v září moji středoškolští spolužáci, kteří na Univerzitě Palackého už dva týdny měli výuku. Bohužel asi týden před začátkem výuky na MUNI bylo oznámeno, že distanční výuka bude pokračovat dál. Ještě chvíli byla povolena prezenční účast alespoň na seminářích – stihl jsem jeden, než nám i tento pozůstatek kontaktní výuky byl odepřen. V tomto momentě jsem se – stejně jako spousta dalších – ocitl v situaci, která minimálně v Česku neměla obdoby: nezažil jsem v akademickém roce ani týden kontaktní výuky.

Situace na MUNI byla oproti gymnáziu najednou úplně jiná. Výuka probíhala na platformách pracovních sítí a rozhodně s větší mírou profesionality. Přesto mám pocit, že to nestačilo. Neznal jsem fyzický prostor školy, neznal jsem učitele a neznal jsem spolužáky. Neměl jsem nic, čeho bych se mohl chytit, abych si připadal alespoň trochu jako vysokoškolský student. Od nástupu na vysokou školu jsem si sliboval nový začátek – možnost osamostatnit se, najít si další kamarády, dospět. Ve výsledku jsem měl se spolužáky z gymnázia pronajatý byt, kam ale stejně nemělo moc cenu jezdit, protože nebylo s kým a kam po Brně chodit. Nenašel

jsem si ani jednoho nového kamaráda a místo dospívání jsem trávil více času doma s rodiči než kdy dříve.

Do výuky jsem se rozhodně zapojoval méně než na gymnáziu. Ano, byl tu jakýsi přechod mezi středoškolským a vysokoškolským módem, ale nemám pocit, že by mě v tomto výrazně ovlivnil. Mohly za to spíše samotné podmínky výuky. Když člověk promluvil, často se ostatním sekal nebo přerušil někoho, kdo také chtěl něco říct. Obvykle jsem proto dlouho vyčkával, jestli nezačne mluvit někdo jiný, než jsem se k tomu odhodlal sám. Promlouvat k prázdné obrazovce samo o sobě nebylo moc příjemné a ani kamerové reprezentace učitelů nebo spolužáků v mizerné kvalitě to moc neulehčovaly.

Soustředění se na samotnou výuku i na učení zhoršovalo také to, že jsem neustále byl ve stejném prostředí. Pokud to šlo, cestoval jsem sice mezi mým bytem v Brně a mým domovem ve vesnici poblíž Prostějova, ale ani jedno z těchto míst mi nedokázalo nahradit univerzitní prostředí. V obou případech mě rozptylovaly věci v bezprostředním okolí i abstraktní nápady, co bych mohl v tomto prostředí dělat místo školy. Na online přednášky jsem až na výjimky chodil pravidelně, abych si zachoval alespoň trochu denní režim, přesto jsem chodíval spát pozdě v noci a vstával pár minut před začátkem výuky.

Jak jsem psal výše, nové kamarády jsem si nenašel. S vysokoškolskými spolužáky jsem komunikoval minimálně a do ročníkového chatu se aktivně nezapojoval. Byl jsem osamělý, ale ne natolik, abych měl odvahy někomu sám od sebe napsat a snažit se s ním spřátelit. Ročníkové skupiny ale celkem žily a já se rád podíval na memy, které spolužáci vytvářeli o věcech týkajících se výuky. Cítil jsem částečnou sounáležitost s ostatními, když na chatu probírali své odpovědi v testech. A byl jsem jim vděčný za všechny informace a užitečné odkazy, které do chatů psali, protože já sám bych se pravděpodobně nezeptal.

Rejstřík

A

Acosta-Gonzaga, Elizabeth, 28
Amendola, Simone, 28
Awoke, Mengist, 28

B

Baker Jacobs, Angela, 25
Berger, Peter L., 22
Besser, Avi, 28
Bolter, Jay D., 24
Bourdieu, Pierre, 55
Boyd, Danah M., 25

C

Cofini, Vincenza, 28
Corbinová, Juliet, 31, 39
Creswell, John W., 33

Č

časoprostorové rozpojení, 22

D

Danesi, Marcel, 24
Daumiller, Martin, 28
Deacon, David, 35
digitální média, 21, 22
Disman, Miroslav, 31, 32
distanční výuka / online výuka, 19, 20, 21,
22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33,
35, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49,
50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60,
61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72

E

Ellison, Nicole B., 25

F

Fleck, Bethany, 29
Flett, Gordon L., 28

G

Garcia, Angela C., 25
Garris, Christopher P., 29
Giangrasso, Barbara, 29
Giddens, Anthony, 22, 48
Goffman, Erving, 25, 26, 27, 45, 47, 52, 66
Gombrich, Ernst, 23
Grusin, Richard, 24

H

Hendl, Jan, 34
Husserl, Edmund, 33
hypermediace, 24

Ch

Chalmers, Alan F., 32

I

imediace, 24, 41, 49, 65, 66
instant messengers, 19, 20, 21, 24, 30, 31,
55, 68, 71
interaktivní média, 21

J

Jirka (komunikační partner), 36, 46, 49, 51,
58, 61, 62

L

Lévy, Pierre, 20
Lim, Alexander, 24
Luckmann, Thomas, 22, 23

M

Macek, Jakub, 20, 21
Martina (komunikační partnerka), 37, 44,
50, 54, 55, 57, 60, 61, 65
McLuhan, Marshall, 24
Mihele, Roxana, 29
Milan (komunikační partner), 37, 46, 50,
52, 53, 54, 56, 61, 71
Miller, Daniel, 23

REJSTŘÍK

Miovský, Michal, 34

N

nová média, 21

O

oddělení prostoru od místa, 22
odosobněnost, 49, 51, 55, 57, 61, 62, 66
Olga (komunikační partnerka), 36, 43, 44,
45, 46, 47, 51, 52, 53, 56, 57, 62
ontologické bezpečí, 48, 51, 67

P

Palán, Zdeněk, 19
Pavla (komunikační partnerka), 37, 42, 43,
47, 50, 53, 56, 60, 62, 63, 64, 71
pracovní síť, 42, 44, 48, 51, 59, 61
primární zóna, 22
přední region / jeviště, 26, 27, 66

R

Reichel, Jiří, 34
Renata (komunikační partnerka), 36, 43,
45, 46, 49, 50, 56, 57
Rinas, Raven, 28
Rizun, Mariia, 28
Ruiz-Ledesma, Elena F., 28

S

Sandra (komunikační partnerka), 36, 42,
43, 44, 45, 47, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59,
61
sekundární praktiky (secondary
adjustments), 45, 50, 66
sekundární zóna, 22, 23
Schutz, Alfred, 22, 23
síťová média, 19, 20, 21, 22, 30, 31, 41, 65,
71
social networking sites, 25
Stockinger, Kristina, 28
Strauss, Anselm L., 31, 39
Strzelecki, Artur, 28

V

Vanessa (komunikační partnerka), 36, 45,
48, 50, 51, 56, 57, 61, 62
Vašek (komunikační partner), 36, 50, 51,
52, 53, 57, 61, 62

W

Wu, Shizhen, 28, 29

Z

zadní region / zákulisí, 26, 27, 66
Zeigler-Hill, Virgil, 28
Zhang, Keshun, 28
Zhao, Shanyang, 22, 23
zóna „tady a teď“, 22, 23
zóna „tam a teď“, 22, 23
zóna „tam a tehdy“, 22, 23