

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
Pedagogická fakulta

Disertační práce

ROLE VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE  
V DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Mgr. Lucie Rohlíková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Miroslava Váňová, CSc.  
Obor studia: pedagogika

Praha, září 2005

## **Prohlášení**

Předkládám tímto k posouzení a obhajobě disertační práci zpracovanou na závěr doktorského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

Prohlašuji, že tuto práci jsem vypracovala samostatně, s použitím odborné literatury a dostupných pramenů uvedených v seznamu, jenž je součástí této práce.

V Curychu dne 3.9.2005

Mgr. Lucie Rohlíková

## Poděkování

Na tomto místě bych ráda vyjádřila své díky všem, kdo mne podpořili při psaní této disertační práce a bez jejichž pomoci by bylo její dokončení nemyslitelné.

Především bych ráda poděkovala vedoucí disertační práce doc. PhDr. Miroslavě Váňové, CSc., za podporu, odborné vedení, vstřícnost a laskavost během celého mého doktorského studia. Velký dík patří také všem kolegům z Centra počítačové podpory vzdělávání Západočeské univerzity v Plzni – především Ing. Janu Hánovi, Ph.D., Ing. Milanovi Edlovi, Ph.D., PaedDr. Janě Vejvodové, CSc., Magdě Edlové, DiS., a dalším, kteří mi přispěli cennými připomínkami a participovali na přípravě a průběhu on-line kurzu Úvod do distančního vzdělávání, jehož analýza a evaluace je součástí této práce. V neposlední řadě bych ráda poděkovala RNDr. Heleně Zlámalové, ředitelce Národního centra distančního vzdělávání v Praze, za důvěru, spolupráci a záštitu při celostátním výzkumném šetření provedeném na vysokých školách v České republice. Velkou pomoc dlužím Veronice Müllerové, která mi hlídala dceru Elišku a zároveň pomáhala při náročném technickém zpracování dat celostátního výzkumu. Poděkování bych ráda vyjádřila také celé své rodině, která mne po dobu doktorského studia, a zejména pak v jeho závěru, podporovala. Především pak děkuji svému manželovi Ondřeji Rohlíkovi za pomoc a podporu psychickou, odbornou i technickou.

## Obsah

1. ÚVOD .....	1
1.1 Cíle a metody disertační práce .....	2
1.2 Struktura disertační práce .....	2
1.3 Vymezení základních pojmů .....	3
1.3.1 Distanční vzdělávání .....	3
1.3.2 Vysokoškolský učitel .....	4
2. VYSOKOŠKOLSKÝ UČITEL V DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	5
2.1 Specifika distančního vzdělávání .....	6
2.1.1 Výhody a nevýhody řízeného samostudia.....	6
2.1.2 Distanční pedagogický proces.....	7
2.1.3 Distanční studující.....	9
2.1.4 Distanční vzdělávání na vysokých školách .....	12
2.1.5 Názory vysokoškolských učitelů na distanční vzdělávání .....	15
2.2 Pedagogická komunikace v distančním vzdělávání .....	17
2.2.1 Specifika distanční pedagogické komunikace.....	17
2.2.2 Typy distanční pedagogické komunikace .....	19
2.2.3 Komunikace jako prostředek socializace .....	22
2.2.4 Komunikace prostřednictvím studijních opor .....	24
2.2.5 Zásady distanční pedagogické komunikace .....	25
2.3 Role a kompetence v distančním vzdělávání .....	27
2.3.1 Role vysokoškolského učitele .....	27
2.3.2 Kompetence vysokoškolského učitele .....	33
2.3.3 Tutor – role a kompetence.....	40
2.3.4 Osobnost tutora z pohledu studujících .....	45

3. PŘÍPRAVA VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITELŮ NA DIST. FORMU STUDIA.....	49
3.1 Trendy ve vzdělávání vysokoškolských učitelů.....	50
3.1.1 Cíle, obsah, metody.....	51
3.1.2 Standardizace a certifikace.....	55
3.1.3 Spolupráce vzdělávacích institucí.....	57
3.2 On-line kurz Úvod do distančního vzdělávání.....	60
3.2.1 Základní informace o kurzu.....	60
3.2.2 Vzdělávací systém a použité technologie.....	61
3.2.3 Struktura kurzu a didaktická východiska.....	66
3.2.4 Struktura jednotlivých kapitol.....	69
3.2.5 Zkušenosti s nasazením kurzu do výuky.....	78
3.2.6 Evaluace kurzu.....	81
3.2.7 Výsledky závěrečného evaluačního dotazníku.....	84
4. CELOSTÁTNÍ DOTAZNÍKOVÝ PRŮZKUM.....	97
4.1 Cíle a pracovní hypotézy.....	98
4.2 Postup řešení.....	99
4.3 Interpretace výsledků dotazníku.....	100
4.3.1 Část A – Základní informace.....	103
4.3.2 Část B – Formy studia.....	107
4.3.3 Část C – Používané technologie.....	111
4.3.4 Část D – Pedagog.....	116
4.4 Závěrečná interpretace zjištění.....	120
5. ZÁVĚR.....	122
6. ABSTRACT.....	124
7. LITERATURA.....	125
Příloha 1.....	140

# 1. ÚVOD

Distanční vzdělávání je fenomén, který se v České republice výrazněji uplatňuje od začátku 90. let 20. století, kdy se otevřely možnosti kontaktů s jinými, zejména západními školskými systémy. Vzhledem k novým strategiím v řízení lidských zdrojů a politice zaměstnanosti se v poslední době stále častěji zdůrazňuje nutnost celoživotního vzdělávání a zájem o distanční vzdělávání roste. V souvislosti s rozvojem informačních a komunikačních technologií se nabízejí nové nástroje a prostředky pro překonávání vzdálenosti a distanční vzdělávání se postupně stává integrální součástí vzdělávací soustavy v České republice.

Velký význam pro rozvoj distančního vzdělávání u nás měl program Phare „Multi-country Cooperation in Distance Education“,<sup>1</sup> díky kterému byla zřízena a vybavena síť center distančního vzdělávání (Národní centrum distančního vzdělávání a regionální centra v Praze, Brně, Olomouci a Liberci)<sup>2</sup>. Vedle těchto center existují v současné době další soukromé i státní instituce, které se distančnímu vzdělávání věnují a připravují kurzy i studijní programy. Pozornost je soustředěna především na využití moderních informačních a komunikačních technologií a rozvoj e-learningu a on-line vzdělávání. Na vysokých školách se distanční vzdělávání s úspěchem využívá v kurzech celoživotního vzdělávání, ale také v graduálních studijních programech, zejména pak jako součást kombinované formy studia.

Mezi vysokoškolskými učiteli má distanční vzdělávání své nadšené propagátory i zarputilé odpůrce. Autorka disertační práce patří mezi příznivce distančního vzdělávání, nicméně je si vědoma nejen přínosů, ale i úskalí této formy studia. Získala řadu vlastních zkušeností jako autorka distančních studijních opor, tutorka distančních kurzů a také měla možnost zúčastnit se několika kurzů jako distanční studující. V současné době působí v Centru počítačové podpory vzdělávání Ústavu celoživotního vzdělávání Západočeské univerzity v Plzni jako metodička.

<sup>1</sup> Phare. [online] Bruxelles: European Commission [cit. 3.6.2005]. Dostupné na WWW:

<<http://europa.eu.int/comm/enlargement/pas/phare/index.htm>>.

<sup>2</sup> Národní síť distančního vzdělávání. [online]. Praha: NCDiV CSVŠ [cit. 3.6.2005]. Dostupné na WWW:

<[www.csvs.cz](http://www.csvs.cz)>.

## 1.1 Cíle a metody disertační práce

Cílem disertační práce je na základě analýzy našich i zahraničních pramenů, komparativního studia materiálů mezinárodních organizací a identifikace potřeb na vysokých školách v České republice vytvořit a experimentálně ověřit kurikulum vzdělávacího programu pro přípravu vysokoškolských učitelů na práci v distančním vzdělávání.

Jako praktický výstup disertační práce byl vytvořen on-line kurz Úvod do distančního vzdělávání pro přípravu vysokoškolských učitelů na roli autora distančních studijních opor a tutora distančních studijních programů. Kurz získal v soutěži e-learning v Hradci Králové v rámci festivalu TECHfilm 2004 cenu Národního centra distančního vzdělávání a je organizován na Západočeské univerzitě v Plzni pro studující/vysokoškolské učitele z různých vysokých škol v České republice.

V rámci disertační práce byl dále proveden celostátní dotazníkový výzkum mapující současný stav distanční a kombinované formy studia na vysokých školách v České republice. Závěrečná zpráva výzkumu je prvním dokumentem tohoto typu zaměřeným na distanční vzdělávání v České republice, neboť dosud nebyl nikdy výzkum podobného rozsahu proveden.

## 1.2 Struktura disertační práce

Vlastní text disertační práce obsahuje čtyři systematicky dále strukturované kapitoly. První část disertační práce je úvodní studií problematiky specifik distančního vzdělávání a distanční pedagogické komunikace se zaměřením na role a kompetence vysokoškolského učitele v distanční formě studia. Autorka zde shrnuje a komentuje současné poznatky, myšlenky a doporučení našich i zahraničních odborníků a vychází také z analýzy vlastních zkušeností z pozice tutorky, autorky a metodičky distančních kurzů. Vlastní text první a druhé kapitoly disertační práce je doplněn o názory a reflexe vysokoškolských učitelů získané v anketách, diskusích a evaluacích on-line kurzu Úvod do distančního vzdělávání.

Ve třetí kapitole disertační práce se autorka zabývá současnými trendy ve vzdělávání vysokoškolských učitelů pro práci v distančním vzdělávání a vychází z případových studií konkrétních vzdělávacích programů v zahraničí. V souladu s uvedenými moderními trendy vytvořila autorka disertační práce on-line kurz Úvod do distančního vzdělávání. Jeho podrobný popis a evaluace experimentálních běhů jsou obsahem druhé části třetí kapitoly disertační práce.

Pro objektivní popis současného stavu distančního vzdělávání v České republice a vzdělávání vysokoškolských učitelů v této oblasti neexistuje žádná komparativní studie nebo jiná relevantní literatura, o kterou by bylo možné se opřít. Proto autorka zvolila metodu dotazníkového průzkumu, který pod záštitou Národního centra distančního vzdělávání provedla na všech vysokých školách v České republice. Výzkumu se zúčastnilo 91 respondentů, podrobná systematická analýza odpovědí je zařazena jako čtvrtá kapitola disertační práce.

V závěru disertační práce autorka formuluje doporučení pro koncepci distančních studijních programů a pro přípravu vysokoškolských učitelů pro práci v distanční formě studia na vysokých školách v České republice.

V přehledu použité literatury autorka uvádí 225 našich i zahraničních publikací, z nichž při psaní disertační práce vycházela. V současné době je celosvětově věnována pozornost především e-learningu, proto nejzajímavější práce z posledních dvou let se soustřeďují právě na e-learning; neméně myšlenky, které se v nich objevují, lze ve většině případů zobecnit na celou oblast distančního vzdělávání. V České republice není nejnovější odborná zahraniční

literatura o distančním vzdělávání příliš dostupná. Část pramenů si proto autorka zapůjčila v Zentralbibliothek Zürich a ETH Zürich ve Švýcarsku a dále především čerpala z relevantních internetových zdrojů.

### 1.3 Vymezení základních pojmů

V oblasti distančního vzdělávání existuje značná rozdílnost v používání terminologie. Určitou aktivitu ve sjednocení terminologie vyvíjí Národní centrum distančního vzdělávání. Dnes obecně uznávané definice základních pojmů byly představeny v roce 1998 v Glosáři distančního vzdělávání (Míka, J.; Průcha, J., 1998) a v roce 2004 bylo připraveno druhé, upravené a doplněné vydání této příručky (Míka, J.; Průcha, J., 2004). V disertační práci vycházíme ve většině případů z definic pojmů zařazených v tomto glosáři, pouze u vybraných termínů uvádíme vlastní definice nebo definice převzaté z jiných zdrojů.

V této kapitole jsou uvedeny pouze základní termíny (distanční vzdělávání a vysokoškolský učitel), které se objevují v názvu disertační práce a jejichž úvodní vymezení považujeme za zcela zásadní. Vymezení ostatních dílčích pojmů je provedeno přímo v textu, když jsou uvedeny poprvé.

#### 1.3.1 Distanční vzdělávání

V odborné literatuře nacházíme v současné době tři typy definic distančního vzdělávání. První přístup zdůrazňuje geografické oddálení učitele a studujícího (Keegan, D., 1986, Holmberg, B., 1981) a popisuje distanční vzdělávání jako takovou formu studia, kdy učitel a studující nejsou v přímém fyzickém kontaktu (Dvořáková, E., 1996). Další typ definic poukazuje na časové oddálení procesu vyučování a procesu učení, tedy charakterizuje distanční vzdělávání jako asynchronní (Moore, M. G. 1973), a třetí způsob vymezení distančního vzdělávání akcentuje využití moderních technologií (Saba, F.; Twitchell, D. 1988).

Ve snaze o komplexní definici charakterizují Zlámalová, H.; Průcha, J. (1996) distanční vzdělávání takto:

„Distanční vzdělávání je forma řízeného studia, při němž dospělí účastníci studují samostatně, na základě multimediální prezentace učiva a kontakt s vyučujícími/konzultanty je jim zprostředkován technickými komunikačními prostředky.

Multimediální prezentace využívá různých nosičů informace (tištěné texty, audiovizuální materiály, počítačové interaktivní programy aj.) a různé komunikační prostředky (rozhlas, telefon, televize, fax, e-mail aj.). Studium v systému distančního vzdělávání je tedy individuální, probíhá mimo prostory vzdělávací instituce, která studujícím poskytuje podpůrné vzdělávací služby v konzultačních střediscích.“

Evropská komise vymezuje „distanční vzdělávání (studium)“ v Memorandu o otevřeném distančním vzdělávání v Evropském společenství (1991):<sup>3</sup>

„Distanční vzdělávání (studium) je definováno jako jakákoliv forma studia, kde student není pod stálým či bezprostředním dohledem tutorů, nicméně využívá plán, vedení a konzultace podpůrné organizace (vzdělávací instituce). Distanční vzdělávání charakterizuje samostatně

<sup>3</sup> European Commission. *Memorandum – Open Distance Learning in the European Community*. COM(91)388 final, Brussels, 12th November 1991 (volně přeloženo).



studium (samostudium), a proto je silně závislé na didakticky kvalitním návrhu materiálů, které musí nahradit interaktivitu mezi studentem a vyučujícím běžnou v prezenční výuce.

Samostudium je vždy doplněno podporou tutora a dalším podpůrným servisem, který je v ideálním případě poskytován regionálním studijním centrem a využívá ve stále větší míře moderní komunikační média.“

Tato práce se zamýšlí nad distančním vzděláváním v obecné rovině a v celé jeho šíři od klasického korespondenčního vzdělávání až po nejmodernější e-learning a on-line vzdělávání, tedy ve shodě s výše uvedenými komplexními definicemi.

### 1.3.2 Vysokoškolský učitel

V české literatuře o distančním vzdělávání se zpravidla nepoužívá termín „učitel“, aby se zdůraznila absence tradičního prezenčního vyučování v distančních vzdělávacích programech.<sup>4</sup> Souhrnnému označení pedagogických pracovníků v oblasti distančního vzdělávání se autoři většinou vyhýbají a věnují se vymezení jednotlivých rolí a pracovních funkcí (např. tutor, autor studijních opor, garant kurzu), případně se užívá obecného termínu pedagog. Vzhledem k tomu, že tato práce je orientována na kontext vysokých škol, domníváme se, že je třeba vycházet z ustálených termínů vysokoškolské pedagogiky. I zde je ale situace do značné míry komplikovaná. Zákon o vysokých školách 111/1998 Sb.<sup>5</sup> vymezuje v §70 kategorii „akademický pracovník“. Tento termín však není příliš ustálen, v oblasti distančního vzdělávání se s ním v praxi nesetkáváme v podstatě vůbec. Na doporučení doc. PaedDr. Jaroslavy Vašutové, Ph.D., která patří k předním odborníkům v oboru vysokoškolská pedagogika, je v této disertační práci užíván pro obecné označení akademického pracovníka, který participuje na přípravě, koncepci, organizaci, průběhu a vyhodnocení distančního vzdělávání, termín „vysokoškolský učitel“, který považujeme za dlouhodobě ustálený a dostatečně zřejmý. Dále v některých případech v textu uvádíme termín „pedagog“, který zde chápeme ve významu vzdělavatel (edukátor)<sup>6</sup> a vnímáme jako pojem obecnější a nadřazený pojmu vysokoškolský učitel.

<sup>4</sup> Tento trend podporuje také Národní centrum distančního vzdělávání.

<sup>5</sup> Zákon č. 111/98 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách).

<sup>6</sup> PRŮCHA, J. *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, s.17-22.

## 2. VYSOKOŠKOLSKÝ UČITEL V DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Distanční vzdělávání předpokládá na jedné straně samostatného studujícího, který je schopen plánovat svůj volný čas a věnovat ho studiu a na straně druhé vzdělávací instituci, která připraví výborně didakticky zpracovaný studijní program a zajistí pro studující vhodný a dobře fungující servis. Kvalitní distanční vzdělávání se neobejde bez působení profesionálních pedagogů, ale s trochou nadsázky lze říci, že řada vysokoškolských učitelů má pocit, že se „obejde“ bez distančního vzdělávání. Učitelé, kteří měli možnost se s distanční formou studia důkladněji seznámit (ať už teoreticky nebo prakticky) a jsou si vědomi možností této formy studia, ale i jejích úskalí, vyjadřují obvykle pozitivní vztah k distančnímu vzdělávání. V akademických diskusích o distančním vzdělávání se však setkáváme i s odmítavými nebo nevyhraněnými postoji k této formě studia. Nejčastějšími důvody nedůvěry v distanční vzdělávání bývají:

- neznalost problematiky distančního vzdělávání,
- špatné zkušenosti s dálkovým vzděláváním, případně s nekvalitním distančním kurzem,
- nepodložený úsudek, že „u nás“ je zcela jiná situace než jinde ve světě,
- přesvědčení, že „můj předmět“ lze studovat pouze prezenčně,
- výrazná nechuť přibírat si další pracovní úkoly,
- určitý konzervativismus v přístupu k výuce na vysoké škole.

Autorka disertační práce představuje distanční vzdělávání jako formu studia pro pedagogy velmi inspirativní, zajímavou a v mnoha ohledech také výhodnou a zároveň zdůrazňuje nezastupitelnou roli vysokoškolských pedagogů při koncipování, vytváření, průběhu i evaluaci distančních kurzů a studijních programů. Teoretické reflexe specifík, kladů i negativ distančního vzdělávání z pohledu učitele i studenta jsou v této části disertační práce doplněny o myšlenky, názory a postoje vysokoškolských učitelů/účastníků on-line kurzu Úvod do distančního vzdělávání.

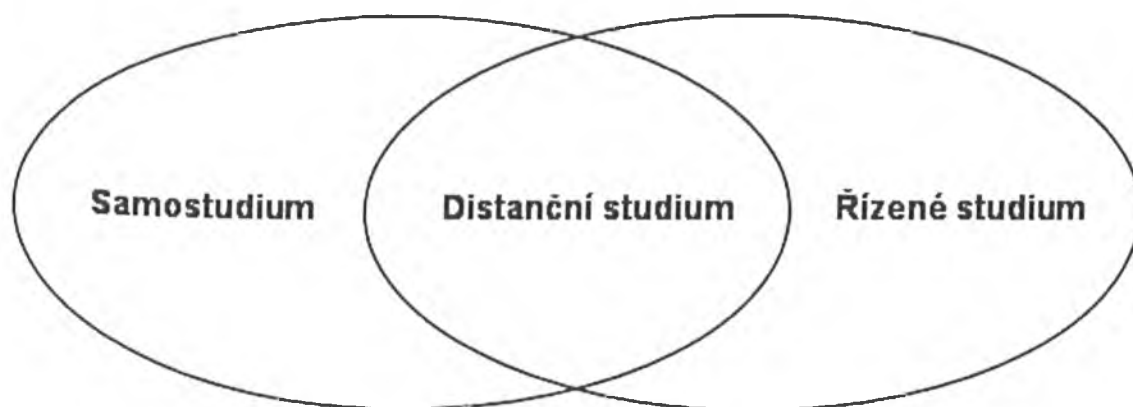
## 2.1 Specifika distančního vzdělávání

„Vzdálenost nic neznamená, důležitý je první krok.“ (Du Deffand, 1763)<sup>7</sup>

Přídavné jméno "distanční" je odvozeno od slova "distance", což znamená "vzdálenost" či "odstup". Pojem "distanční vzdělávání" můžeme vysvětlit jednoduše jako "vzdělávání na dálku", "takové vzdělávání, kdy mezi vzdělávatelem (vzdělávací institucí) a vzdělávaným je určitá vzdálenost". Vzdálenost zde však nechápeme jako „oddálení“ vzdělavatele a vzdělávaného, ale naopak jako výzvu k „přiblížení“ vzdělávací instituce k vzdělávanému. Cílem všech aktérů distančního vzdělávání je překonání vzdálenosti a bariér, které znemožňují zájemci absolvovat určitý vzdělávací program.

### 2.1.1 Výhody a nevýhody řízeného samostudia

Distanční vzdělávání můžeme charakterizovat jako řízené samostatné studium (Zlámalová, II; Průcha, J., 1996). Velký důraz je kladen na autonomii studujícího, ale studující není pravým samoukem, protože má distanční pedagogickou podporu tutora a celý systém je připraven tak, že ovlivňuje postup a částečně i tempo studujícího (např. studijní opory suplují učitele v dávkování a návaznosti učiva, jsou dány termíny odevzdání úkolů apod.).



Obr. 1 Distanční vzdělávání jako řízené samostudium

V ideálním případě by mělo distanční studium těžit z výhod samostudia i studia řízeného pedagogem – viz obr. 1. Bohužel obojí má také své nevýhody, takže při přípravě a průběhu studijních programů je třeba záporny minimalizovat a klady maximálně využít. V tab.1 je přehled jednotlivých forem a stručná charakteristika jejich specifík z hlediska studujícího.

<sup>7</sup> „La distance n'y fait rien, il n'y a que le premier pas qui compte.“ (cit. podle JÉZÉGOU, A. *La formation à distance: Enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris: L'Harmattan, 1998.).

		Distanční studium	
Samostudium		Řízené prezenční studium	
-	+	+	-
Doma se nemohu pořádně soustředit, není klid ani čas na učení.	Studuji doma, nemusím nikam chodit.	Mám jasně stanovený čas, kdy se věnuji studiu, vše ostatní hodím za hlavu.	Musím na hodiny dojíždět, zabere mi to zbytečně moc času.
Nemám kontrolu, zda postupuji správně.	Sám si volím postup studia.	Pedagog mi pomáhá vybrat nejlepší postup studia a kontroluje mě.	Nemohu si sám volit postup studia, je jednotný pro celou studijní skupinu.
Nic mě nehoní, tak postupuji pomalu.	Studuji podle svého rytmu.	Pedagog rytmus studia usměrňuje tak, abych vše zvládnul.	Nemohu postupovat podle svého rytmu, ostatní mě zdržují nebo naopak nestíhám.
Nemám, s kým bych konzultoval zásadní problémy a otázky studia.	Musím se mnohem víc snažit a to, co si sám zjistím, si lépe pamatuji.	Mohu se pedagoga zeptat na otázky, které se při studiu vynořují.	Nechci ostatní zdržovat dotazy a obtěžovat svými problémy.
Nemám, s kým bych se poradil ani s kým bych se porovnal.	Nikdo mě nezdržuje při učení.	Mohu se poradit se spolužáky a vidím, jak jsem v porovnání s nimi úspěšný.	Ostatní studující mě rozptylují a zdržují.

Tab.1 Klady a záporny samostudia, řízeného prezenčního studia a distančního studia

## 2.1.2 Distanční pedagogický proces

Pro základní vizualizaci pedagogického procesu můžeme v prezenčním i v distančním vzdělávání využít tzv. didaktický trojúhelník (Skalková, J., 1999). Pojmy v tradičním schématu učitel↔žák↔učivo upravila pro kontext vzdělávání dospělých A. Jézégou (1998) (viz obr.2) a vychází z předpokladu, že každý pedagogický proces zahrnuje všechny tři subjekty (učivo, pedagog, studující), všechny tři vztahy mezi nimi (učit se, vzdělávat, didakticky zpracovávat učivo), ale klade důraz vždy na jeden z nich. Přestože didaktický trojúhelník nepostihuje všechny indentifikovatelné komponenty pedagogického procesu ani celkovou komplexnost vyplývající z vazeb pedagogického procesu s okolím (Průcha, J., 2002), domníváme se, že toto schéma může být inspirativním východiskem pro teoretické úvahy o distančním pedagogickém procesu.



Obr.2 Didaktický trojúhelník

Dnešní systémy distančního vzdělávání akcentují vztah studující↔učivo. Ideálem je aktivní samostatný studující obklopený studijními materiály, literaturou, počítačem a dalšími technickými vymoženostmi. Je však třeba zdůraznit, že pedagog je v distančním vzdělávání v pozadí jen zdánlivě, účast pedagogů je při koncipování, přípravě i průběhu distančního studijního programu nezbytnou podmínkou kvality. V praxi se nepotvrzují skeptické teorie, které v distančním vzdělávání spatřují „konec učitelské profese“, naopak se zde pro pedagogy otevírá široké pole působnosti. Příklady činností pedagoga v systému distančního vzdělávání ve vztahu pedagog↔studující a pedagog↔učivo uvádíme v tab. 2 a tab. 3.

PEDAGOG ↔ STUDUJÍCÍ	
<b>Podpora</b>	Seznamuje studující se vzdělávacím systémem, s pojetím a obsahem studijního programu. Pomáhá s výběrem vhodného vzdělávacího modulu. Charakterizuje studijní zátěž a metody řízeného samostudia. Poskytuje odbornou a metodologickou konzultaci. Organizuje komunikaci v rámci studijní skupiny. Poskytuje aktuální informace, doporučuje doplňující literaturu. Organizuje a moderuje prezenční setkání a exkurze. Posiluje motivaci studujících a pomáhá při překonávání studijních i osobních problémů.
<b>Kontrola</b>	Monitoruje práci studentů. Sleduje pokroky a výsledky jednotlivých studujících. Opravuje písemné práce a úkoly.
<b>Evaluace</b>	Hodnotí individuální i skupinové pokroky ve studiu. Při zkouškách zjišťuje a hodnotí vědomosti a dovednosti studujících.

Tab.2 Činnosti pedagoga ve vztahu pedagog ↔ studující

PEDAGOG ↔ UČIVO	
<b>Koncepce</b>	Má hlavní slovo při koncipování celého distančního vzdělávacího systému a jednotlivých vzdělávacích programů. Navrhuje strukturu systému a způsob komunikace se studujícími. Stanovuje cíle, obsah, metody atd.
<b>Vytváření studijních opor</b>	Navrhuje pedagogickou koncepci a obsah studijních opor. Spolupracuje s dalšími odborníky na vytváření studijních textů a multimediálních studijních opor. Připomínkuje grafickou stránku a výslednou podobu studijního balíčku.
<b>Evaluace</b>	Provádí testování a evaluaci studijních opor a celého vzdělávacího programu. Shromažďuje, třídí a vyhodnocuje připomínky a náměty všech zúčastněných (týkající se obsahu studia i jeho organizace, hodnocení výsledků, kvality studijních opor atd.). Navrhuje modifikace vzdělávacího programu ve smyslu jeho zkvalitnění a zefektivnění. Přispívá k formulování obecných metodických zásad vytváření distančních vzdělávacích systémů.

Tab. 3 Činnosti pedagoga ve vztahu pedagog ↔ učivo

### 2.1.3 Distanční studující

Typický distanční studující má motivaci dále studovat a rozšířit své znalosti, ale je zaměstnán a v době vyučování pracuje, případně z nějakého důvodu nemůže nebo nechce studovat v denním studiu a docházet do vzdělávací instituce (Gibbons, H. S.; Wentworth, G. P., 2001). Věková struktura a motivace ke studiu distančních studujících je odlišná od studentů prezenčního denního studia (viz tab. 4).

Ve většině distančních kurzů a studijních programů se jedná o vzdělávání dospělých a vzdělávání při zaměstnání.<sup>8</sup> Distanční forma studia se jeví jako ideální zejména pro postgraduální a další vzdělávání, případně pro určité typy graduálních studijních programů.

„Distanční forma studia je úspěšná a vhodná především pro oblast vzdělávání dospělých. Důvodem je zejména nezbytnost výrazné motivace studujícího, který musí být během studia velmi aktivní, musí se potýkat s jistou osamělostí při studiu, musí se donutit k pravidelnému studiu a dokázat podřídit své zájmy a další povinnosti tomuto faktu.“ (Zlámalová, H., 2000)

<sup>8</sup> Je však třeba zdůraznit, že i základní a střední distanční vzdělávání má své opodstatnění a mnohaletou tradici v mnoha zemích – např. vzdělávání dlouhodobě nemocných dětí, vzdělávání dětí, které delší dobu pobývají s rodiči v zahraničí, vzdělávání špičkových umělců nebo sportovců apod.

Studující	Prezenční studium na VŠ	Distanční studium na VŠ
Studium	Hlavní pracovní náplň (obvykle)	Studium je možné v čase mimo práci a starost o rodinu
Věk	19 - cca 26 let	24 – 45 let (orientačně)
Podmínky ke studiu	Obvykle dobré podmínky, podpora rodiny atd.	Ztížené podmínky ke studiu
Průběh vzdělání	Obvykle kontinuální vzdělání, přechod do vyšších vzdělávacích stupňů bez přerušení	Většinou z různých důvodů přerušené vzdělání, odložené vzdělání – tzv. druhá šance
Studijní dovednosti	Studijní návyky ze SŠ	Ztráta některých studijních dovedností během přerušeni studia
Motivace	Zájem o obor, příprava kariéry, ale také vnější motivace (nátlak rodičů apod.)	Rekvalifikace, postup v kariéře, platový postup, ztráta zaměstnání nebo strach z ní apod.
Praxe	Takřka nulová představa o praxi	Dobrá znalost praxe, možnost okamžitě v praxi vyzkoušet získané vědomosti a dovednosti

Tab. 4 Studující v prezenčním a v distančním vzdělávání

Bellier, S. (2001) uvádí, že distanční studující by měl mít následující předpoklady:

- mít chuť studovat,
- mít dostatečné sebevědomí (vnímat sebe sama jako schopného studenta),
- nebát se riskovat a pouštět se do velkých a dlouhodobých úkolů,
- být kreativní,
- chápat vzdělávání jako celoživotní proces,
- být iniciativní,
- být schopný sebereflexe,
- být ochotný převzít odpovědnost za své vzdělání.

Je zřejmé, že řada studujících v distančním vzdělávání nemá všechny uvedené předpoklady. Úkolem pedagoga je individuálně přistupovat ke každému jednotlivci, motivovat a podporovat studující. Pokud má být distanční vzdělávání dospělých úspěšné, je třeba pečlivě připravit individuální studijní plány jednotlivých studujících při respektování zásad andragogické didaktiky.

Cílem distančního vzdělávání není přijmout do kurzu každého, kdo má zájem a pak jej „vyhodit“, protože vzdělávací proces nezvládl. Cílem je pravý opak, a sice pomoci každému, kdo se chce vzdělávat, aby ve studiu uspěl. Tento fakt musí být základním prvkem činnosti vzdělávací instituce a motivační činnosti tutora/pedagoga (Zlámalová, H., 2000).

V rámci evropského projektu SEEQUEL<sup>9</sup> byl v roce 2004 vytvořen velmi zajímavý dokument, tzv. **Listina práv (e)studujícího - (e)Learners Bill of Rights**,<sup>10</sup> jako určitý souhrn charakteristik, které by měl splňovat e-learningový systém/materiál/servis, aby jej bylo možné považovat za kvalitní. Listina vymezuje 17 práv a částečně i povinností studujícího

<sup>9</sup> Projekt SEEQUEL (Sustainable Environment for the Evaluation of Quality in E-Learning). [online] [cit.5.3.2005] Dostupné na WWW: <<http://www.education-observatories.net/seequel/index>>.

<sup>10</sup> European Institute for E-Learning. (e)Learners Bill of Rights. SEEQUEL, 2004. [online] [cit.5.3.2005] Dostupné na WWW: <[http://www.education-observatories.net/seequel/SEEQUEL%20elearners\\_Bill\\_of\\_rights.pdf](http://www.education-observatories.net/seequel/SEEQUEL%20elearners_Bill_of_rights.pdf)>.

a předkládá jejich krátkou a rozšířenou formulaci. Dokument není zamýšlen jako závazné dogma, spíše jako výchozí bod pro diskusi kvality v e-learningu. Přehled základních práv je navíc velmi inspirujícím rámcem pro přípravu studijních programů a kurzů. Formulace mají obecnou platnost pro celou oblast distančního vzdělávání, netýkají se tedy pouze e-learningu, i když pro jeho potřeby byla listina především sestavena.

V následujícím výčtu si dovoluujeme představit hlavní myšlenky, které se v listině objevují. Nejedná se o přesný překlad, pouze o volné formulace a vysvětlení jednotlivých základních práv. Dle (e)Learners Bill of Rights tedy studující má právo:

- na otevřený a rovný přístup ke vzdělávání,
- na precizní, kompletní a ověřitelné informace o studiu, aby si mohl vybrat vhodný studijní program,
- na poradenské služby v oblasti celoživotního vzdělávání,
- na rychlé, efektivní a příjemné jednání s administrativními pracovníky,
- na podporu kvalifikovaného a kompetentního pedagoga, který aktivně pracuje na svém dalším profesionálním rozvoji,
- na vhodné, dostupné a špičkové (nejmodernější) vzdělávací prostředí umožňující snadnou podporu studujících,
- na ePortfolio<sup>11</sup> pro snadné plánování a řízení vzdělávání, ale také jako přehled předešlého vzdělání a podklad pro kariérní postup,
- na vzdělávání zaměřené na vlastní reálné potřeby a zájmy studujícího, zohledňující jeho předešlé zkušenosti a současné problémy,
- na dostatek profesionálně zpracovaných a stimulujících zdrojů usnadňujících sebevzdělávání,
- na vzdělávání a nácvik dovedností v souladu s přesně vymezenými platnými standardy uznávanými profesní komunitou,
- na aktivní spoluúčast při tvorbě studijního plánu a výběru konkrétních vzdělávacích aktivit,
- na uznání a ocenění předešlého vzdělávání příslušným počtem kreditů v daném kreditním systému, nebo v systému kariérního postupu,
- na kvalifikovanou metodickou podporu a pomoc v úvodu studia,
- na individuálně zvolené, vyvážené a efektivní výukové strategie,
- na využití efektivních metod pro snadnou sebekontrolu,
- na spravedlivý a transparentní proces hodnocení,
- na efektivní zpětnou vazbu a korektní postup v případě stížností a problémů.

Potencionální studující v distančních studijních programech a e-learningových kurzech si nelze představovat jako neviditelné studenty ani jako studenty zprůměrované (Mareš, J., 2005). Studijní programy připravujeme pro celé spektrum studujících, různých typů osobností, různých studijních stylů, různých zájmů, potřeb a předešlých zkušeností. Studující je třeba vnímat jako osobnosti s právem na maximální kvalitu ve všech bodech vymezených výše, ale také s povinností aktivního přístupu a odpovědnosti za své celoživotní vzdělávání a sebevzdělávání.

<sup>11</sup> ePortfolio je možné zjednodušeně charakterizovat jako digitální databázi osobních údajů, dat, dokumentů pro prezentaci studujícího např. při hledání zaměstnání, kariérním postupu apod. Portfolio je mimo jiné archivem absolvovaných vzdělávacích programů, obsahuje např. vypracované úkoly, poznámky a hodnocení studujícího ze strany pedagogů atd. (European Institute for E-Learning. *De quoi est fait un ePortfolio?* [online] [cit.5.3.2005] Dostupné na WWW: <<http://www.eife-l.org/portfolio/doc/epart1>>.



## 2.1.4 Distanční vzdělávání na vysokých školách

Literatura o distančním vzdělávání často uvádí tabulky srovnávající distanční a prezenční formu studia. Problém vysokoškolských pedagogů však obvykle není v tom, jak se jedno od druhého liší, ale jak zvládnout obojí najednou (Rohlíková, L., 2001). Při zavádění distančního vzdělávání na vysokých školách totiž často dochází k tomu, že ke všem svým dosavadním povinnostem musí pedagog přibrat ještě několik nových funkcí.<sup>12</sup> Může se zdát, že nové funkce jsou v podstatě ekvivalenty funkcí, které pedagog již zastává (viz tab. 5). Jejich ekvivalentnost je však pouze zdánlivá, praktická činnost vyplývající z těchto funkcí se výrazně liší od činnosti v prezenční výuce, mnohdy vyžaduje jiný přístup i nové kompetence. Zvládnout vše na profesionální úrovni je velmi náročné.

ÚKOLY VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE	
Prezenční vzdělávání	Distanční vzdělávání
Koncepce studijních programů	Koncepce a management kurzů
Koncepce sylabů (osnovy, plány, učebnice)	Pedagogická koncepce kurzů
Organizační záležitosti	Administrace kurzů
Pedagogické a metodologické zpracování učiva	Pedagogické a metodologické zpracování distančních studijních opor
Pedagogicko-psychologická podpora studujících, pomoc v začátcích, individuální přístup, konzultace	Pedagogicko-psychologická podpora studujících, pomoc v začátcích, individuální přístup, konzultace
Sumativní a formativní evaluace studentů	Sumativní a formativní evaluace studujících
Věda a výzkum	Výzkum v oblasti inovace distančního vzdělávání a on-line výuky
Publikační činnost	Prezentace výsledků, propagace

Tab. 5 Úkoly vysokoškolského učitele v prezenčním a distančním vzdělávání

Vztah vzdělavatel – vzdělávaný se v distančním vzdělávání neodvíjí podle tradičního modelu učitel – žák/student. Možné modely vztahu jsou např. konzultant – praktikant, poskytovatel služby – klient atd. Přehodnocení tohoto vztahu nebo lépe řečeno dvojí vztahy v jednom zaměstnání (v případě, že pedagog participuje na prezenční i distanční výuce v graduálních studijních programech i kurzech celoživotního vzdělávání) mohou být pro mnoho pedagogů nepřijemné.

Pracovní vztahy s nadřízenými a kolegy jsou v distančním vzdělávání kvalitativně odlišné od obvyklých pracovních vztahů učitele, protože pedagog v nich vystupuje v jiných rolích – např.:

- **manager studijních programů/kurzů** – pracovník zodpovědný za řízení a koordinaci dalších pracovníků, realizaci studijních programů/kurzů, organizaci a průběh studia, rozpočtování nákladů, vyhodnocení zpětnovazebných informací o průběhu a kvalitě studia atd.,
- **garant kurzu** – vedoucí pracovník týmu, který koncipuje a realizuje konkrétní studijní program/kurz,
- **autor distančních studijních opor** – odborný pracovník a metodik,
- **tutor** – metodický zprostředkovatel distančního studia, průvodce studujícího,

<sup>12</sup> Tento trend potvrdil i dotazníkový výzkum, jehož vyhodnocení je součástí čtvrté kapitoly disertační práce.

- **konzultant** – odborný pracovník, který poskytuje konzultace nebo dodatečný výklad,
- **korektor** – odborný pracovník, který opravuje písemné práce a úkoly,
- **examinátor** – odborník, který zjišťuje a hodnotí vědomosti a dovednosti studujících,
- **evaluátor** – odborník, který shromažďuje, třídí a vyhodnocuje podněty, návrhy, stížnosti k průběhu i výsledkům studia, sloužící k zavádění změn a inovací.

Pedagog může zastávat také další funkce, i když zde není účast pedagogického pracovníka nutná – např.:

- **administrátor** – pracovník, který odpovídá za evidenci studujících, evidenci vykonaných zkoušek a zorganizovaných tutoriálů, průběžné hodnocení studia, komunikaci se studujícími, odměňování zaměstnanců vzdělávací instituce atd.,
- **logistik** – pracovník zabývající se agendami souvisejícími s vydáváním, skladováním, kompletováním a expedicí studijních opor,
- **technik** – odborný pracovník zabývající se instalací, implementací a údržbou technických prostředků.

Řada vysokých škol v České republice založila v posledních letech centra distančního vzdělávání, která mají připravovat distanční studijní programy. Podpora těchto center ze strany vedení školy se v jednotlivých institucích liší, rozdílný je i způsob vlastní práce.<sup>13</sup>

Hlavní osy činnosti centra distančního vzdělávání obvykle tvoří:

- příprava a organizace studijních programů a kurzů,
  - analýza poptávky, koncepce a příprava studijních programů a kurzů,
  - metodická podpora autorů a tutorů,
  - realizace, organizace a administrace studijních programů a kurzů,
- výzkum a inovace v oblasti distančního vzdělávání,
- poradenství.

Stálými pracovníky centra distančního vzdělávání bývají:

- manager,
- metodik distančního vzdělávání a vytváření distančních studijních opor,
- technik (informatik),
- administrátor (logistik).

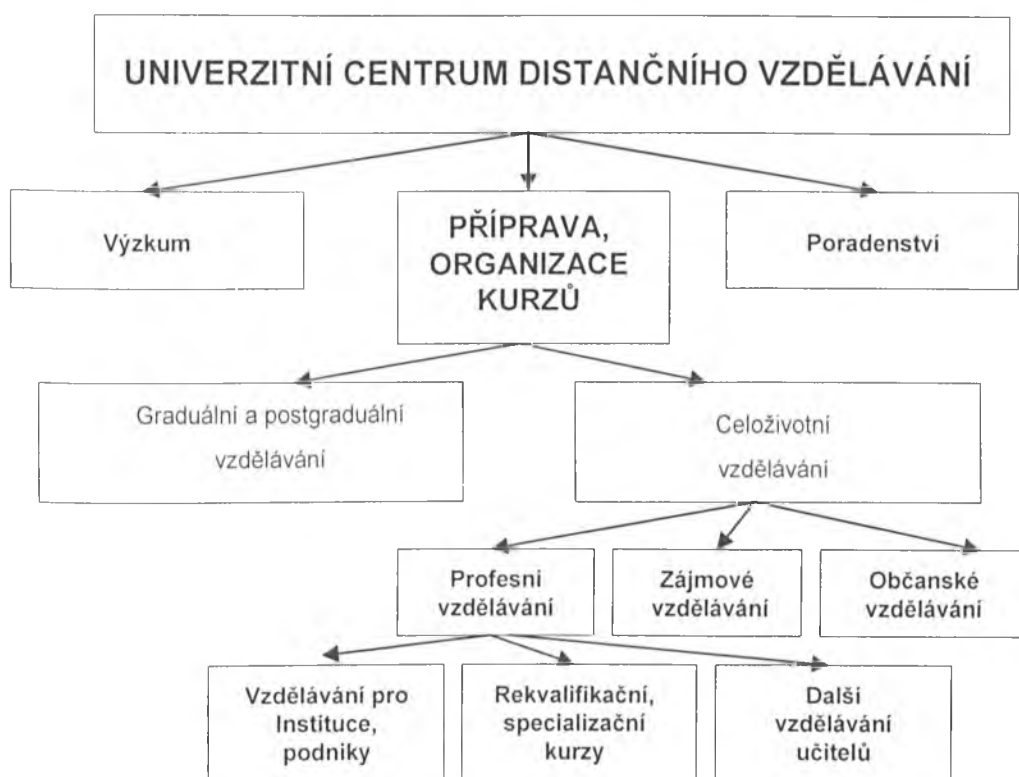
Pro zajištění jednotlivých studijních programů centrum většinou uzavírá smlouvy s externími pracovníky, kteří působí např. jako autoři distančních studijních opor, tutoři a korektoři. Pro každý studijní program nebo modul je obvykle jmenována zodpovědná osoba – garant.

Dobře fungující centrum distančního vzdělávání má k dispozici také studijní centrum (studovnu) s knihovnou a mediátkou, kam mohou studující docházet samostatně pracovat. Studijní centrum má na starosti speciálně vyškolený pracovník.

Z hlediska organizační struktury vysokých škol a úlohy centra distančního vzdělávání se setkáváme s řadou variant. Nejčastěji je centrum samostatné pracoviště, které zodpovídá za veškeré distanční aktivity vysoké školy (distanční graduální studijní programy i distanční

<sup>13</sup> viz vyhodnocení dotazníkového výzkumu ve čtvrté kapitole disertační práce.

kurzy celoživotního vzdělávání). Jeden z možných modelů činnosti centra distančního vzdělávání je představen na obr. 3.



Obr. 3 Příklad činnosti centra distančního vzdělávání

V ideálním případě by měly distanční vzdělávací programy/kurzy na vysoké škole vznikat ve spolupráci centra distančního vzdělávání s odbornými katedrami vysoké školy. Pracovníci kateder nemusí sami vytvářet celý distanční studijní program, pouze se soustředí na garanci odborného obsahu a během jednotlivých fází přípravy a průběhu programu spolupracují se specialisty z centra distančního vzdělávání. Centrum distančního vzdělávání zajišťuje vysokou úroveň organizační, administrativní i metodické stránky programu.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> V některých zemích (např. v Norsku) se jednotlivá centra distančního vzdělávání specializují na přípravu programů dle zaměření vysoké školy a díky vzájemnému propojení center je studijní program využíván celoplošně. Obdobná spolupráce specializovaných center by byla žádoucí i v České republice.

## 2.1.5 Názory vysokoškolských učitelů na distanční vzdělávání

Na závěr této podkapitoly disertační práce jsme zařadili výběr myšlenek a komentářů získaných během moderovaných diskusí v rámci on-line kurzu Úvod do distančního vzdělávání. Účastníci kurzu se vyjadřovali k výhodám a nevýhodám distančního vzdělávání a ke specifickým distanční pedagogické práce na základě svých osobních zkušeností z distančního studia.

Z obsáhlé databáze diskusních příspěvků ze čtyř běhů kurzu bylo vybráno, zkráceno a upraveno 15 různých vyjádření, která v celkovém souhrnu podávají obraz základních výhod a úskalí distančního vzdělávání a jsou průřezem palety názorů, které se v diskusích objevily. Diskuse probíhaly na základě dvou různých zadání, a to po názvem „Můj názor na distanční vzdělávání“ (viz tab. 6) a „Pedagog v distančním vzdělávání“ (viz tab. 7).

<b>Co Vás na distančním vzdělávání láká a co odrazuje? Přístupujete k této formě studia optimisticky, nebo pesimisticky? Myslíte, že lze učit na dálku a lze se naučit na dálku?</b>
K distančnímu studiu přistupuji velmi pozitivně, neboť mi umožňuje studovat a provádět úkoly, když na to mám čas a můžu se plně soustředit. Vidím v tom velikou budoucnost a to je i důvod, proč se takto sám vzdělávám, abych toho mohl využít v další učitelské praxi.
Domnívám se, že by tato forma vzdělávání mohla být významná pro lidi, kteří nemají možnost za vzděláváním dojíždět, kteří jsou silně motivováni k učení. Vidím v tomto způsobu i spoustu úskalí, jako např. nedostatečný sociální kontakt mezi studujícími, nerozvíjení některých sociálních dovedností, které jsou významné pro některé profese.
Na distančním vzdělávání mne láká možnost učit se novým věcem novým způsobem - prostřednictvím IT. Tedy vábení a lákání je silné. Odrazují mne zejména možné technické problémy. Podle mého názoru se na dálku učit lze a jestli naučit - no, to už záleží na kvalitě kurzu na straně jedné a snaze a úsilí studujícího na straně druhé.
Kdysi jsem absolvovala korespondenční kurz angličtiny. Celkem jsem se u toho bavila, ale chyběla zpětná vazba a postřehy mých spolužáků, protože jeden občas netuší, že vlastně netuší... až když se někdo jiný zeptá....
V současnosti vidím hlavní přínos informačních a komunikačních technologií ve zpružnění komunikace a v otevření diskusí pro ostatní zájemce z kurzu, což mohlo dříve při této formě probíhat jen přes lektora. Proto přistupuji k problematice spíše optimisticky, zejména pro oblast kombinované formy vysokoškolského vzdělávání.
Distanční studium velmi pomůže například talentovaným jedincům, kteří vynikají ve svých odvětvích (sport, hudba apod.) a chtějí se vzdělávat, ale pro svou vytíženost tak nemohou učinit prezenční formou studia. Rovněž pro handicapované kolegy může mít tato forma studia obrovský přínos.
Osobně vidím velkou výhodu distančního vzdělávání ve skutečné možnosti dospělého studujícího ovlivnit svůj další - zejména profesní - rozvoj. Není při své snaze o další sebevzdělávání nucen studovat podle nějakého rigidního systému, modulový systém kurzů mu umožňuje sestavit si svůj vlastní studijní program na míru podle svých potřeb, zájmů, možností.
Možnost překonávání vzdálenosti (a časová nezávislost) jsou pro mne nejdůležitější faktory, které mne na distančním vzdělávání fascinují. V době nekonečných možností (pro studenty i pedagogy) cestovat, sbírat zkušenosti v cizích laboratořích a na cizích pracovištích je toto cesta ke zvýšení flexibility obou účastníků vzdělávacího procesu bez výraznější újmy na jeho kvalitě.
<b>Souhrnné vyhodnocení:</b> Ve vyjádření studujících převládá velmi pozitivní náhled na distanční vzdělávání, což je samozřejmě ovlivněno tím, že respondenty jsou učitelé, kteří do studia v kurzu Úvod do distančního vzdělávání dobrovolně vstoupili, protože jsou motivováni připravovat v budoucnu distanční studijní programy nebo využívat prvky distančního vzdělávání ve své praxi a zároveň jejich studijní zkušenost ze studia v kurzu je kladná. Za hlavní výhody považují flexibilitu v čase a místě, možnost dalšího profesionálního rozvoje a využití moderních informačních a komunikačních technologií.

Tab. 6 Můj názor na distanční vzdělávání – výběr myšlenek z diskuse

**Většinou se v souvislosti s distančním vzděláváním hovoří o tom, že pedagogům přibude řada nových povinností a úkolů a přijdou o své "milované" vyučování. Vnímáte to také tak?**

Na distanční formě studia mne přitahuje především to, že zde by měl člověk pracovat s lidmi, kteří se chtějí vzdělávat. To je to, co zatím stále někdy postrádám u studentů prezenčního studia. Ale prezenční studium přináší studentovi i vyučujícímu více podnětů a považuji ho za nenahraditelné.

Ze přibude nových povinností a úkolů, to je nabíledni - hlavně pro ty, kdo nemají práci s počítačem v malíčku, v čemž ovšem může učitel i zaostávat za studentem. Bude to určitě hodně o hledání, ověřování, příjemných překvapeních, ale i o zklamání, když se něco nedaří tak, jak tutor předpokládal... Na druhé straně, proti té "novosti" a "nebezpečné nepředvídatelnosti", chybějícímu osobnímu kontaktu aj. se mi jeví jako přitažlivé to, jak budou lidé reagovat. Pro někoho může být až dobrodružstvím sledovat, jak těm ostatním jde nebo nejde učení, komunikace, jak a kam se rozvíjí "pracovní linie" - určitě se najdou provokatéři i "baviči" atd.

Nemyslím si, že by pedagog, který je distančnímu vzdělávání nakloněn, o něco přicházel. Je to nová forma studia a tomu se musí přizpůsobit i jeho myšlení. Možná nebude v bezprostředním kontaktu se svými studenty, nebude mít okamžitou zpětnou vazbu, ale může si s náplní kurzů prostě "hrát" jinak. Může výuku možná daleko lépe a hlouběji promýšlet, vytvářet zajímavé materiály ke studiu, dávat studentům k dispozici různé druhy pramenů.

To, jestli učitel přijde o své „milované“ vyučování - to už je (do značné míry) věc každého konkrétního učitele. Já osobně se cítím skutečně šťastná ve třídě při klasické výuce. Na druhé straně mi naprosto nečiní obtíž seznámit se s něčím novým, konkrétně s distanční formou studia a jejími specifiky. Vždyť dokud danou problematiku neznám a prakticky neovládám, nemohu vědět, jestli tento nový způsob vzdělávání nebudu milovat ještě víc než klasickou výuku. Nemyslím si, že jsem vzor přijímání všech novinek a aktivit, je ve mně jistá míra konzervativismu, ale přesto věřím, že pro mne, mé studenty a mou školu bude distanční vzdělávání přínosem.

Domnívám se, že pokud je učitel opravdu dobrým pedagogem, najde své místo i v distančním vzdělávání. Chce to aplikovat jen jiné metody a styl práce. V současném a překotném rozvoji vědy a techniky se postupně, dle mého názoru laika v tomto oboru, bude stírat rozdíl mezi prezenčním a distančním vzděláváním v řadě oblastí. Jako příklad mohu uvést on-line semináře i přednášky (prezenční lektor bude moci organizovat audio nebo videokonference k vybraným tématům formou on-line semináře apod.). Samozřejmě, že takto organizovaná výuka vyžaduje maximální přípravu lektora a je časově náročná, ale o to s vyšší kvalitou.

Pedagog v distančním vzdělávání sice něco ztrácí, především tím myslím přímý kontakt se studenty, sociální atmosféru z výuky, také vtípné a bezvadné poznámky v průběhu kontaktní výuky, odezvu v neverbální komunikaci studentů a také tak významné poznání studenta a spojení s jeho identitou, ale na druhou stranu lze distančním vzděláváním získat, a to tím, že mám čas na poskytnutí reflexe studentovi, na hodnocení jeho úkolů, možnost dokumentace prací o studentovi - zakládání tzv. portfolia - podklad pro hodnocení studenta.

Nepatřím k těm extrémistům, kteří tvrdí, že ve škole je to nejlepší o prázdninách bez studentů. I když určité pozitivum tu je, pokud jde o prázdné výtahy kdykoliv okamžitě dostupné a volný průchod do menzy. Pokud jde o otázku do diskuse, ruku na srdce, kdo z nás má při systému nepovinných přednášek posluchárnu nabitou vědychtivými studenty (zvláště pokud má vydaná skripta, nebo prezentace zpřístupňuje na intranetu) a kdo je schopen na seminářích překonat hradbu (tak jsem tady, abych získal čárku za účast) různými formami aktivizace. Za největší pozitivum distanční formy považuji právě aktivizaci studenta tím, že mu dávám možnost studovat tehdy, když má vytvořené podmínky a chce se mu, a ne v pevných mantinelech rozvrhu. Nevýhodou distanční formy je samozřejmě ta prostorová odloučenost, preference zejména písemného projevu komunikace. Proto si myslím, že z pohledu pedagoga není možné ani jednu z forem, to znamená zcela prezenční nebo zcela distanční, upřednostňovat či zatracovat a správný přístup vede k blended learningu.<sup>15</sup>

**Souhrnné vyhodnocení:**

Respondenti se shodují v názoru, že pedagog, který působí v distanční formě studia, ztrácí zejména okamžitou odezvu studujících, možnost sledovat jejich vnější projevy a aplikovat učební styly oblíbené v prezenční formě studia. Na druhé straně získá delší čas na rozmyšlenou při odpovídání na dotazy, prostor pro rozvoj svých komunikačních dovedností (zejména psané formy, ale i mluveného projevu, např. při zprostředkované audiovizuální komunikaci apod.). Významným bonusem je v distančním vzdělávání, a zejména v e-learningu, možnost archivace a analýzy procesu a výsledků výuky.

*Tab. 7 Pedagog v distančním vzdělávání – výběr myšlenek z diskuse*

<sup>15</sup> Blended learning není v českém jazyce ještě zcela ustálený termín, vyjadřuje kombinaci e-learningu s jinými formami studia - nejčastěji s prezenční formou. (MÍKA, J. ; PRŮCHA, J. *Glosář distančního vzdělávání (DiV)*. Praha: NCDiV/CSVŠ, 2. doplněné vydání 2004, s.7).

## 2.2 Pedagogická komunikace v distančním vzdělávání

„Pedagogická komunikace zprostředkovává vzájemné působení lidí, jejich vztahy, společnou činnost a sama je zprostředkována slovy, gesty, pohledy, odstínem hlasu. Obvykle jde o přímý osobní styk lidí ve stejném čase a na stejném místě. Pedagogická komunikace může také probíhat oddáleně v prostoru a čase, mezi mluvčím a adresátem se pak objeví nějaký prostředník, nějaký mezičlánek.“ (Mareš, J.; Křivohlavý, J., 1995)

Distanční vzdělávání může mít řadu podob, vždy však zahrnuje dvě základní složky: materiály a dialog (Ferguson, R., 1996). Problematika distanční pedagogické komunikace se dotýká obou těchto složek. Studijní materiály by měly být navrženy tak, aby usnadnily čtení a porozumění textu, otázky by měly stimulovat přemýšlení a úkoly by měly být příležitostí k oboustranné interakci. Dialog mezi studujícím a tutorem a mezi studujícími v rámci studijní skupiny je důležitý pro motivaci a podporu studujících, umožňuje využití nově získaných znalostí a dovedností a usnadňuje hodnocení pokroku studujících (Sadik, A., 2000). Distanční pedagogická komunikace má svá specifika, která jsou jednak obecného rázu (úskalí zprostředkované komunikace), jednak vyplývají z použití jednotlivých technických prostředků.

Teoretická část této kapitoly disertační práce byla doplněna o subjektivní reflexi zážitků a pocitů několika studujících/vysokoškolských pedagogů on-line kurzu Úvod do distančního vzdělávání. Pět zainteresovaných studujících ze dvou různých běhů kurzu odpovídalo volně na 7 otázek umístěných přímo v původním textu této kapitoly. Tím byla sjednocena používaná terminologie a otevřela se možnost vyzvat studující ke komentáři vybraných tabulek či myšlenek v textu. V disertační práci jsme zachovali kompletní odpovědi studujících, umístění jednotlivých otázek a k odpovědím bylo doplněno stručné souhrnné vyhodnocení.

### 2.2.1 Specifika distanční pedagogické komunikace

Pedagogická komunikace je vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům. Má stránku obsahovou, procesální a vztahovou a informace se v ní zprostředkovávají jazykovými i neязыkovými prostředky (Gavora, P., 1988). Distanční pedagogická komunikace využívá různých typů komunikačních prostředků a technologií, což můžeme vnímat jako určité vybočení z tradičního schématu přímé prezenční pedagogické komunikace učitel – student. S ohledem na výchovně vzdělávací proces a jeho cíle přináší možnost realizovat pedagogickou komunikaci “na dálku” řadu výhod, ale i problémů.

V čem se zejména liší distanční pedagogická komunikace od komunikace prezenční?

#### → chybí kontakt tváří v tvář

Přestože je studující v kontaktu s tutorem a ostatními studujícími, často se neznají osobně, což do značné míry ovlivňuje jejich vzájemnou interakci. Individuální přístup ke každému ze studujících se zdá být samozřejmostí. Problémem však je, že tutor většinou nemá k dispozici podrobnější informace o studujícím. Každý studující je jiný, ale pro tutora je to v první fázi v podstatě jen jedno jméno ze seznamu. V prezenčním vzdělávání si ani neuvědomujeme, jak důležité je mít možnost poradit se, nechat se inspirovat spolužáky, sdílet

úspěchy i neúspěchy a vidět sebe sama v porovnání s ostatními. Tíhu osamocení a izolace pociťuje většina distančních studujících.

#### → korespondenční komunikace

V distančním vzdělávání je velmi častá písemná komunikace, která je asynchronní (mezi otázkou ze strany studujícího a odpovědí pedagoga je určitý časový posun). Nové komunikační technologie výrazně napomáhají větší pružnosti a dynamičnosti distanční komunikace, přesto z ryze praktického hlediska není většinou možné, aby odpověď přišla ihned (např. pedagog se věnuje čtení elektronické pošty a odpovídání na dotazy jen v určité dny a hodiny apod.). Pro některé studující může být také problémem písemný projev jako takový. Při písemné komunikaci je třeba více dbát na vyjadřování, na pravopis a celkově je písemná komunikace náročná na čas. Mnozí lidé, kteří nemají problémy s ústní komunikací, písemná komunikace náročná na čas. Mnozí lidé, kteří nemají problémy s ústní komunikací, selhávají při komunikaci písemné a vyhýbají se jí. Naopak některým studujícím písemný projev problémy nečiní a kvitují s povděkem možnost v klidu si rozmyslet a naformulovat odpověď.

#### → komunikace prostřednictvím techniky

Pomineme-li problém poruchovosti techniky, odpor některých studujících i pedagogů k technickým „vymoženostem“ a prostou neschopnost některých z nás dostat techniku „na svou stranu“, zůstává tu stále jistá těžkopádnost, strojenost a neosobnost zprostředkované komunikace.

#### Otázka č. 1: Co se mi z pozice studujícího nejvíc líbilo a co mi nejvíc vadilo na distanční komunikaci?

- A) Možnost komunikovat distančně, v dobu a z místa, které mi vyhovuje, byla skvělá. K odstranění komunikačních bariér směrem k tutorovi a kolegům z kurzu pomohly částečně vizitky, částečně vyhledání podrobnějších informací na osobních www stránkách, pokud byly k dispozici.
- B) Co se mi nejvíc líbilo: mohla jsem studovat v místě pracovního života a rytmu, mít významně narušená místa školy, trávit tím mnoho času, být vyřazena z běžného pracovního života a rytmu, mít významně narušený běžný způsob soukromého života (bydlení, stravování, koníčky, komunikace a styk s rodinnými příslušníky). Dále jsem více méně svobodně volila ke studiu dobu, kdy jsem k němu měla ze subjektivního hlediska nejvhodnější podmínky (časový prostor, psychickou připravenost, fyzickou kondici). Jediné, co mi vadilo velice silně, byla nemožnost face-to-face přímé komunikace s učitelem a spolužáky. Tradice a výchova jsou železná a tu roztrhnout chvíli trvá. Předpokládám, že toto není problém pro současnou mladou generaci, která se snáze sžívá s neustálými změnami.
- C) Distanční komunikace mi nedělala problémy, ráda píši. Obzvláště příjemná byla synchronní komunikace (chat), a to i přes můj rezervovaný přístup k výpočetní technice. Co mi nejvíc na distanční komunikaci vadilo? Snad jen to, že se více nerozvinula komunikace mezi studujícími v první části kurzu, to však považuji za svůj vlastní nedostatek a myslím, že to neplatí o druhé části kurzu.
- D) Nejvíce jsem oceňovala možnost si zvolit místo a čas ke studiu bez nutnosti dojíždět do vzdělávací instituce. Vadilo mi, že se osobně nemohu setkat s tutorem a spolužáky – je to i moje vina, neměla jsem čas jet na úvodní tutoriál.
- E) Z pozice studujícího jednoznačně oceňuji možnost zvolit si ke studiu, a tedy i ke komunikaci, dobu, která mi nejvíce vyhovuje. Asynchronní komunikace, která byla v kurzu nejčastěji využívána, poskytuje také možnost rozmyslet si otázky a odpovědi dopředu, což považuji také za významnou výhodu. Nevýhodou distanční komunikace je podle mého názoru nemožnost poznat své spolužáky a tutora. Mám za to, že stejně jako v prezenční „třídě“ i při distančním studiu dokáže důkladnější znalost spolužáků lépe rozproudit diskuse a komunikaci obecně. Při znalosti pouze jmen a pracoviště jsem trochu cítila zábrany komunikovat neformálně.

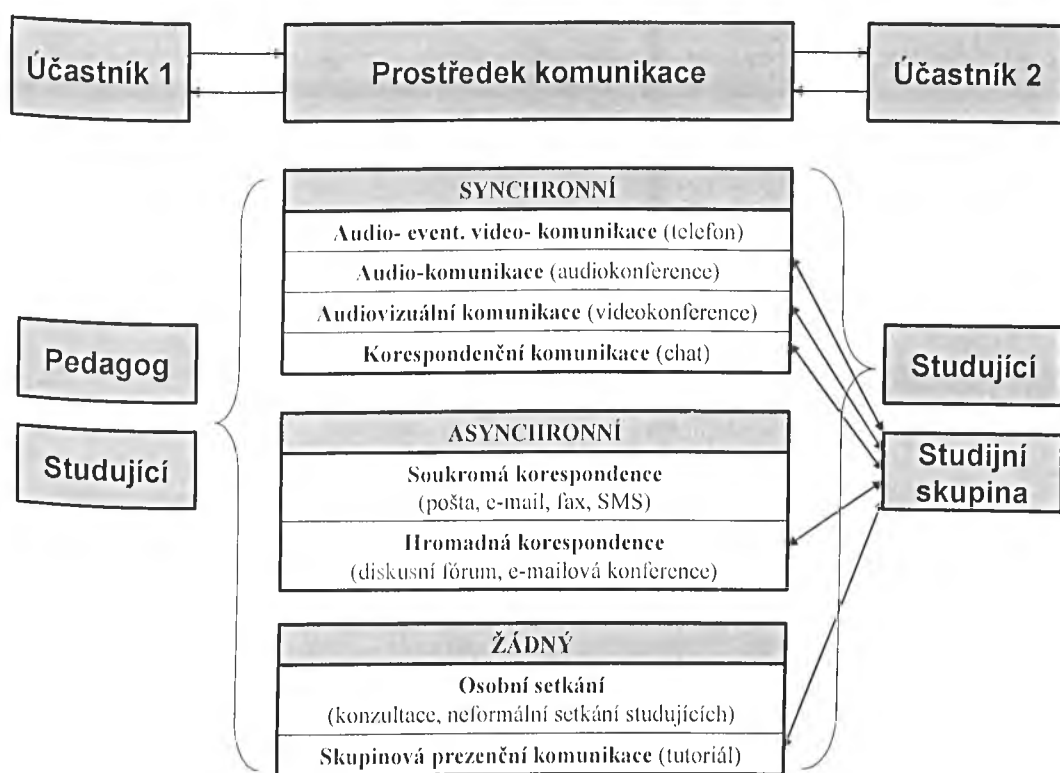
#### Souhrnné vyhodnocení:

Respondenti shodně oceňují flexibilitu distančního vzdělávání jako výraznou výhodu a na straně druhé všichni uvádějí, že během komunikace v kurzu pociťovali sociální bariéry a problémy v navazování distančních kontaktů.

## 2.2.2 Typy distanční pedagogické komunikace

Rozlišujeme komunikaci soukromou (mezi pedagogem a studujícím a mezi dvěma nebo několika studujícími) a veřejnou, hromadnou, kdy pedagog nebo studující komunikuje s celou studijní skupinou (Palán, Z., 2003). Z hlediska účastníků a používaných prostředků (viz obr. 4) můžeme identifikovat následující typy pedagogické komunikace v distančním vzdělávání:

- distanční synchronní komunikace (s okamžitou odezvou),
- distanční asynchronní komunikace (s časovou prodlevou),
- prezenční komunikace v rámci distančního vzdělávání.



Obr. 4 Schéma komunikace v distančním vzdělávání

Mareš, Křivohlavý (1995) vymezují tři roviny pedagogické komunikace podle míry připravenosti komunikace:

- komunikace, která se dá detailně připravit a promyslet předem,
- komunikace, která se dá připravit jen rámcově,
- nepřipravená komunikace.

V asynchronní komunikaci se jedná v podstatě vždy o komunikaci připravenou předem, která však (např. pokud je mluvčí v časové tísní) může nést rysy komunikace nepřipravené nebo připravené rámcově. Studující i tutoři distančních kurzů většinou vítají delší čas na rozmyšlení si odpovědi na zadanou otázku, ale zároveň postrádají okamžitou odezvu.



Synchronní distanční komunikace je většinou připravena ze strany iniciátora komunikace a příprava recipienta je závislá na předechozí domluvě obsahu komunikace nebo je odkázána k improvizaci.

**Otázka č. 2: Co se mi líbilo a co mi vadilo na asynchronní komunikaci v kurzu (diskuse v učebně)? Jak vidím využití asynchronní komunikace v případném vlastním kurzu? Jak může učitel diskusi rozproudit, a čím ji naopak „zazdít“?**

A) Asynchronní komunikaci v kurzu formou připravených diskusí ve studijním plánu a připravených oporách i operativně vyvolaných v průběhu studia hodnotím pozitivně. Jde o důležitý zpětnovazebný prvek, rozšiřující komunikaci tutor – student – tutor (úkoly k řešení, testy, ankety) o mnohostrannější dimenzi tutor – student – učebna. Těžkou úlohou tutora je samozřejmě takovou diskusi vyvolat a motivovat její rozvoj. Myslím, že si nemůže klasicky vybrat mezi metodou bíče a kostky cukru, ale zůstává mu jen jedna možnost té kostky cukru, tzn. formulovat taková témata, která jsou pro studujícího zajímavá a přitažlivá a odpovídají jeho motivaci, čili důvodům, proč se do kurzu přihlásil. Ze strany tutora je proto nutný lidsky přívětivý přístup, snaha o zpestření, nezadávání úkolů k memorování, ale nechat prostor pro tvůrčí rozvinutí diskuse, případně ji poznámkami v učebně orientovat.

B) Diskusí v učebně jsem po celou dobu kurzu brala jako základ komunikace studující – tutor i studentů navzájem a její asynchronnost jsem brala jako nutnou daň systému, ve kterém jsem studovala. Z pozice učitele chápu nutnost toho, aby tutor měl stanovené vybrané dny a hodiny pro komunikaci v učebně (má více aktivit, více kurzů, nemůže se přizpůsobovat jednotlivým studujícím, to by od počítače nevstal 24 hodin 7 dní v týdnu). Z pohledu studujícího tento systém mé nátuře příliš nevyhovoval, mám ráda odpovědi na své otázky co nejdříve a těžko se s prodlevou srovnávám. Učebnu bych ve svém kurzu určitě využívala. Její velký přínos vidím v otevřených příspěvcích, protože ty umožňují všem studujícím aspoň částečné porovnání se s ostatními studujícími ve skupině, zařazení sebe sama do „třídy“ a sdílení poznatků – to je velmi obohacující, je-li toho využíváno. K rozproudění diskuse v učebně pomůže do jisté míry uvolněné a nenásilné vyjadřování tutora, který si nehraje na vševěda a citlivě reaguje na příspěvky studujících. Spolehlivě ji zabije nadřazenost tutora na jedné straně a také to, pokud by nechal nějaký příspěvek bez odpovědi, na straně druhé neochota studujících se diskuse zúčastnit.

C) Asynchronní komunikace jako taková je jistě nezastupitelný prostředek v distančním vzdělávání, nejen pro komunikaci studující – pedagog, ale i pro vzájemný kontakt ve studijní skupině. Já osobně jsem měla pocit, že s ostatními studujícími nesdílím tolik jejich problémy, proto jsem s nimi byla cestou asynchronní komunikace v kontaktu méně, než by se mi líbilo. Je to však tím, že jsem do problematiky distančního vzdělávání vstoupila relativně nedávno a navíc ne jako pedagog, který se chystá distančně vzdělávat. Role učitele v diskusi je určitě nesmírně důležitá, ale nevím, jestli existují nějaké univerzální prostředky na rozproudění diskuse. Myslím, že velmi záleží na empatii pedagoga, jak se večtí do problémů studijní skupiny a dokáže ji vybudit k co největší aktivitě. Také pochopitelně velmi záleží na studujících, jak vstřícně budou na tuto aktivitu pedagoga reagovat.

D) Diskuse v učebně se mi líbila. Za nevýhodu považuji, že odezvu nelze očekávat ihned, ale až po určité, předem neznámé době. Pokud jsem netrpělivě očekávala odpovědi při skupinové spolupráci, častěji jsem se přihlašovala a pátrala, zda už někdo odpověděl. Ve vlastním kurzu bych diskusí ráda využila, pokud by to použité prostředí umožňovalo. Myslím, že diskusi je možné rozproudit, pokud tutor navrhne téma, které je pro většinu studujících zajímavé a ke kterému se mohou vyjádřit, např. na základě svých zkušeností. Tutor může diskusi „zazdít“, pokud zadá nepřitažlivé téma, nereaguje včas na příspěvky, diskusi neusměrňuje, nesnaží se dodávat další podněty a diskusi nechá „vyšumět“ do ztracena.

E) V žádné komunikaci, která se odehrávala v rámci kurzu, nechyběl pozitivní náboj, a to ať už při kontaktu s tutorkou nebo mezi účastníky navzájem. Příčinu lze určitě vidět mimo jiné v tom, že se jedná právě o asynchronní komunikaci, tedy každý účastník si může zvolit pro komunikaci v rámci kurzu dobu, která je pro něj nejvhodnější. Je zřejmé, že ke studiu a diskusím pak nebude student přistupovat tehdy, je-li rozzlobený na celý svět. Rovněž jsem ocenila možnost rozmyslet si otázky a odpovědi dopředu. Tutor je v podstatě v otázce přístupu k diskusím všemohoucí osobou. Nevhodně zvoleným tématem, které studující nezaujme, nebo nešetrným přístupem k účastníkům může diskusi spolehlivě zkazit. Naopak povzbuzení debaty je možné prostřednictvím otázek konkrétních, jasně formulovaných, zajímavých a nejlépe směřovaných na osobní zkušenosti účastníků.

#### **Souhrnné vyhodnocení:**

Část respondentů hodnotí asynchronní komunikaci kladně z důvodu dostatku času na formulaci otázek i odpovědí, část respondentů naopak časovou prodlevu v komunikaci vnímá negativně. Respondenti se shodují v tom, že role tutora při vedení asynchronní diskuse spočívá zejména v zadávání atraktivních témat, empatickým přístupem ke studujícím a celkovém pozitivním ladění pedagogické komunikace.

**Otázka č. 3: Co se mi líbilo a co mi vadilo na synchronní komunikaci (chat)? Jak vidím využití synchronní komunikace v případném vlastním kurzu?<sup>16</sup>**

A) Na chatu hodnotím pozitivně interaktivitu komunikace, možnost okamžité reakce. Pokud je začleněno do diskuse více osob, ztrácí se ale přehled a hrozí nebezpečí, že poběží jen ve dvoustranných rozříštěných dialezech. Jde o náročnější koordinaci pro tutora jak po stránce přípravy (koordinace termínů, kdy se kdo dostane k počítači, založení místnosti), tak vlastní realizace, tzn. udržení diskuse u správného tématu. Negativně působí i technická omezení maximálního rozsahu znaků v odpovědi. Z těchto důvodů ji nepovažuji za moc vhodnou pro širší rozsah účastníků kurzu, řekl bych, že únosná míra je cca 3 – 4 diskutující. Pro vysokoškolský kurz v kombinované formě si myslím, že to je možnost sice vyzkoušet v jedné předem stanovené relaci, ale nespolehat se na nějaké frontální využití.

B) Nejvíce jsem ocenila právě odbourání asynchronního charakteru komunikace. V případě „uzamčené místnosti“ pro chat na xchat.cz vidím jen technické problémy, ty prakticky neexistují např. v prostředí ICQ, které dokonce umožňuje i audiokonferenci. Na chatu mi nevadilo vůbec nic, trochu svazující je pouze nutnost domlouvat dobu chatu dopředu, protože více lidí se těžko na jednotné době shodne. V případě chatu 1 vs 1 jde o přínosnou aktivitu. Osobně právě v audiokonferenci vidím jeden z pádných argumentů pro to, že i v oblasti jazykového vzdělávání – a to i pro dovednost speaking (u které je jiná než prezenční forma výuky často zpochybňována) má DiV své místo. Proto by chat v mém případném kurzu být zastoupen měl.

C) Synchronní komunikace je oživující prvek distančního vzdělávání, navíc výrazně snižuje pocit izolace a osamocení při studiu. Rozhodně jeho využití považuji za velmi přínosné.

D) Na chatu se mi líbila možnost bezprostřednějšího kontaktu s tutorem a ostatními spolužáky. Vadilo mi, že pokud jsme komunikovali ve skupině s více než dvěma účastníky, tak se někdy stalo, že než jsem si rozmyslela a napsala odpověď k probíranému tématu, ostatní už se bavili na téma jiné a mně se zdálo, že bych odeslanou odpověď do debaty nevhodně zasáhla. Ve svém kurzu bych tuto možnost ráda použila buď v rámci LMS (pokud by to umožňoval) nebo mimo kurz (např. na xchatu), ale jen pro kroužky s malým počtem studentů (a každý kroužek v jiném čase). Při velkém počtu studentů v ročníku (300-500) by to však bylo časově nezvládnutelné.

E) Synchronní komunikace ve formě chatu určitě do kurzu patří, její výhodou je to, že prostřednictvím spontánních odpovědí se mohou účastníci lépe poznat a především tutor s dostatkem empatie se díky chatu může o svých „žácích“ leccos dozvědět. Většinou však není možné sladit časový program všech účastníků kurzu, aby se mohli zúčastnit chatu v jeden okamžik. To považuji za jeho velkou nevýhodu. Každopádně bych chat do vlastního kurzu zařadila jako zpestření klasických asynchronních diskusí.

**Souhrnné vyhodnocení:**

Všichni respondenti hodnotí chat jako velmi přínosnou aktivitu pro oživení distančního studia a navázání bližších vztahů mezi studujícími. Zároveň jsou si vědomi určitých technických a organizačních omezení a on-line synchronní komunikaci by využili jen pro malé skupinky diskutujících.

Na první pohled se může zdát, že v distančním vzdělávání (mimo osobní konzultace a prezenční setkání) téměř úplně chybí neverbální komunikace. Pokud se ale snažíme, jisté formy neverbální komunikace, případně tzv. komunikace činem (Vašutová, J., 2002), můžeme vysledovat i v distančním vzdělávání – grafická úprava odevzdaných úkolů, dodržení termínů, velmi časté nebo naopak vůbec žádné kontaktování tutora, pasivní nebo aktivní zapojení účastníka do diskusí apod. Pro diagnostické účely je možné využít i některé metody analýzy textu, paralingvistiky, eventuálně grafologie.

<sup>16</sup> pozn. LMS EDEN, ve kterém probíhá kurz Úvod do distančního vzdělávání, on-line chat neumožňuje, proto bylo synchronní setkání organizováno na veřejném chatu [www.xchat.cz](http://www.xchat.cz).

**Otázka č. 4: Jakých prvků neverbální komunikace jsem si v kurzu všiml/a? Udělal/a jsem si např. díky neverbální komunikaci v kurzu konkrétnější obrázek o tutorovi a jednotlivých studujících?**

A) V podobě studijních opor se mi těžko odlišuje, co by mohlo být prvkem neverbální komunikace, protože jakýkoliv obrázek, schéma, grafická úprava jsou vždy spojeny s nějakým průvodním textem, což už je podle mne komunikace verbální. Samozřejmě, že volba obrázků, grafická úprava, rozsah odpovědi, rychlost odpovědi na diskusi mohou dokreslit získanou představu o tutorovi a jednotlivých studujících. To mohu jako studující potvrdit u autorky a tutorky kurzu ÚDIV v jedné osobě, kdy formální úprava textů - proložení obrázky, ikonami a schémata svědčí o snaze co největšího zpřístupnění a přiblížení studijních materiálů studujícímu. Taktéž styl odpovědi na diskusi a odevzdané úkoly, rychlost reakce, taktně vedená komunikace svědčí o dobře zvládnutém pedagogickém přístupu ke studentům. Je faktem, že řadový student si může udělat názor na osobnost ostatních studentů v kurzu jen z omezených prvků neverbální komunikace, jakými jsou např. forma fotografie či motta ve vizitce, rychlost reakce na diskusi k učebně, ale hlavně podíl na řešení společných úkolů.

B) Jako studující jsem si mohla všimnout a všimla např. toho, zda mí kolegové v kurzu reagovali výhradně na příspěvky tutorky nebo i na příspěvky dalších studujících, zda reagovali často / sporadicky / nikdy, pravidelně / nárazově, jak pojímali své příspěvky: propracované / ležérní / nedbalé / small talks, do jaké míry se třídě svěřovali se svými starostmi a radostmi nebo zůstali odtaziť. Specifikem naší třídy byla podle mne účast relativně malé skupinky studujících na pravidelné diskusi. Díky učebně jsem se cítila velice dobře ve vztahu k tutorce, o níž jsem si mohla díky učebně vytvořit docela informačně nabitý obrázek a která se stala pro mne naprosto živoucím tutorem.

C) Neverbální komunikace zůstala z mé strany do značné míry opomenuta. Tutorku jsem poznala osobně, proto byla moje představa velmi konkrétní a verbální i neverbální komunikace velmi milá. Nicméně musím přiznat, že některé studující jsem si na základě jejich komunikace (ale to možná spíš verbální, než neverbální) několikrát připomněla jejich vizitkami.

D) O tutorce jsem si mohla udělat obrázek podle snahy o rychlé a povzbudivé odpovědi na mé dotazy, podle snahy vyřešit co nejdříve mé problémy (pokud se vyskytly) a motivující, velmi pečlivě zpracovaná hodnocení mých úkolů. O spolustudujících vypovídalo jejich aktivní zapojení do diskusí, chatu a společného úkolu a přátelský tón jejich diskusních příspěvků.

E) Neverbální komunikace má v distančním vzdělávání své nenápadné, ale nezastupitelné místo. Dá se leccos vyčíst ze stavby vět (jednoduché nebo až příliš složité), používání cizích slov, obrázků a grafických symbolů, hodně řekne i to, jak autor svůj příspěvek podepíše (zda iniciálami, jménem, jménem i příjmením, příjmením nebo vůbec). Troufám si říci, že díky neverbální komunikaci jsem určitě poznala alespoň základní charakteristické vlastnosti některých účastníků a především tutorky.

**Souhrnné vyhodnocení:**

Respondenti si byli vědomi prvků neverbální komunikace v kurzu a shodují se na tom, že na základě těchto prvků si vytvořili lepší představu o osobnosti své tutorky a ostatních studujících.

### 2.2.3 Komunikace jako prostředek socializace

Jedním z hlavních cílů pedagogické a sociální komunikace v distančním vzdělávání je omezit pocit osamocení studujícího. V tab. 8 jsou uvedeny nejběžnější komunikační aktivity pro překonání sociální izolace v distančním vzdělávání.

Aktivita ze strany pedagoga/kurzu/systému	Aktivita ze strany studujícího
Umožnit vzájemné představení studujících.	Představit se, vyplnit elektronickou vizitku apod.
Dát studujícím k dispozici kontakty na ostatní.	Využít možnosti kontaktovat ostatní, být aktivní, nebat se iniciovat komunikaci.
Umožnit kontakt studujících všemi dostupnými prostředky, aby si mohli vybrat, co jim nejvíc vyhovuje (telefon, fax, email, chat, klasický dopis posílaný poštou apod.).	Pokud nevyhovuje některý z používaných komunikačních prostředků, vyzkoušet jiný.
Uspořádat prezenční setkání (seznamovací, průběžné, závěrečné, exkurze, soustředění apod.).	Aktivně se zúčastnit prezenčního setkání.
Založit zajímavé on-line diskuse a podnitit zájem studujících účastnit se jich.	Pravidelně se účastnit on-line diskusí, případně založit diskuse vlastní.
Připravit zajímavou skupinovou práci, kterou je možno zvládnout distančně a je nutné ji dělat v týmu.	Zapojit se aktivně do týmové spolupráce na úkolu pro skupinu distančních studujících.
Při zpracování studijních materiálů zařadit v hojně míře pedagogické impulsy a komunikativní prvky.	Postupovat při studiu podle studijního návodu a využívat komunikativní prvky studijních materiálů (např. odpovědět si na otázky v textu, hledat řešení nastíněných problémů apod.)
Pomoci ostýchavým studujícím navázat kontakty s ostatními (např. ze strany tutora).	V případě problémů v komunikaci s ostatními požádat tutora o pomoc.

Tab. 8 Komunikace jako prostředek překonání izolace studujících v distančním vzdělávání

**Otázka č. 5:** Souhlasíte na základě svých zkušeností s výše uvedenou tabulkou? Doplnili nebo vyřadili byste něco? Jaké byly Vaše pocity z osamocení při studiu?

A) Se systemizací aktivit tutora a studujícího směrem k překonání sociální a prostorové vzdálenosti je možné beze zbytku souhlasit. Úvodní tutoriál podle mne docela pomůže překonat tyto bariéry osobním poznáním tutora i jednotlivých studujících. U jinak tematicky zaměřených kurzů, například pro vysokoškolské studenty prezenční (individuální studijní plány) či kombinované formy, by byly cenné i ty ostatní prvky prezenčních setkání, exkurze, prezentace společného řešení úkolů. Sám za sebe jsem celkem intenzivně pocity z osamocení při studiu nepociťoval, hned na začátku jsem se snažil je vyladit seznámením s vizitkami, případně dalšími zjistitelnými údaji o účastnících. Myslím, že při společném řešení prezentací již žádné bariéry nefungovaly.

B) V jednom ze svých domácích úkolů jsem psala o nepříliš vhodné místnosti, v níž se odehrával náš úvodní tutoriál (klasická počítačová učebna), a to vzhledem k jejímu uspořádání – tato poznámka platí i zde: prezenční setkání zorganizovat ve vhodném, tomuto uzpůsobeném prostředí, které umožní skutečně face-to-face komunikaci bez překážek, uspořádání sedadel účastníků např. v kruhu, aby na sebe dobře viděli apod. Jinak s tabulkou souhlasím.

C) K uvedené tabulce nemám žádné připomínky, jen konstatuji, že aktivita studujícího je opravdu velmi důležitá. Když studující budou pasivní, vždy se to na kvalitě kurzu projeví, ale pedagog v distančním vzdělávání se asi během své praxe setká i s takovou situací. Osamocení jsem při studiu nijak zvlášť nepociťovala, myslím že kurz není tak dlouhý, aby se tyto pocity stačily plně rozvinout.

D) S obsahem tabulky souhlasím, nic bych neupravovala. Postrádala jsem fotografie některých studujících ve vizitkách, scházelo mi, že nevím, jak vypadají. Moje pocity osamocení: Vzhledem k čilým kontaktům s torkou i ostatními spolužáky, především v rámci skupinové spolupráce jsem osamocení celkem nepociťovala. Jen když jsem nemohla najít závěrečný dotazník, chybělo mi, že se nemohu hned někoho zeptat (i když e-mailové adresy na ostatní studující jsem měla k dispozici, ale nevyužila jsem je).

E) Tabulka podle mých zkušeností obsahuje vše, co lze použít při překonávání osamocení při studiu. Za velice důležité považuji jakékoli aktivity prováděné skupinově – ať už tutoriály nebo týmová spolupráce při řešení společného úkolu. Osamocení při studiu jsem nijak zvlášť nepociťovala – kurz nebyl nijak zásadně náročný, takže potřeba radit se se spolužáky tu nevznikla. Domnívám se však, že úvodní tutoriál měl být o trochu více interaktivnější, aby účastníci měli pocit, že studují společně v jedné třídě a neostýchali se pak více spolupracovat a komunikovat navzájem.

**Souhrnné vyhodnocení:**

Respondenti shodně považují navázání sociálních kontaktů během studia za velmi významné a uvádějí, že vzhledem k využití různých aktivit k překonání sociální vzdálenosti v kurzu osamocení při studiu nepociťovali.

## 2.2.4 Komunikace prostřednictvím studijních opor

„Žák (studující) čtením učebnice komunikuje s autorem, psaním do pracovního sešitu sděluje učitelů své řešení, posloucháním nahrávky na sebe nechává působit poselství skladatele, stisknutím klávesy sděluje autorovi vyučovacího programu svou odpověď...“ (Mareš, J. ; Krivohlavý, J., 1995)

Distanční studijní opory zahrnují vedle zprostředkování poznatků pedagogické impulsy, jejichž prostřednictvím je usměrňován učební proces studujícího.

**Otázka č. 6: Měl/a jste při práci v kurzu pocit, že pedagog je pořád s Vámi? Díky čemu jste nejvíce cítil/a jeho přítomnost? Pomáhaly Vám pedagogické impulsy při studiu?**

A) Měl. I když jsem se podrobně studijním textům věnoval především přes soboty a neděle, snažil jsem se každý den minimálně ráno a večer podívat do učebny, zda se událo něco nového a odpovídat na diskusi, jak nejrychleji to šlo. Oceňuji, že tak jak byly formulované předem připravené úkoly a diskuse, šlo o prověření získaných znalostí na praktických ukázkách. Myslím, že pro zpětnou kontrolu studujícího o rozsahu zvládnutí penza ve studijním textu je nejlepší formou autotest s volnými odpověďmi a možností konfrontace s modelově zpracovanou situací.

B) Ano, přítomnost pedagoga jsem cítila neustále. Jeho přítomnost mi „dávaly“ kontrolní otázky s komentáři k jednotlivým odpovědím ve studijních textech, tabulky, schémata, která suplovala jeho tabuli, shrnující články na konci kapitol, úkoly, ankety atd. Pedagogické impulsy mi pomáhaly zejména motivačně, částečně i z hlediska řízení mé studijní práce.

C) To rozhodně ano. Bylo to podle mého názoru tím, že tutorka věnovala kurzu (tedy i komunikaci se studujícími) enormně času. Pedagogické impulsy byly zajímavé, povzbuzující a motivující.

D) Ano, v kurzu jsem měla pocit, že pedagog mě stále podporuje – díky různým otázkám, úkolům a testům s okamžitým vyhodnocením v textu. Přítomnost pedagoga jsem nejvíce cítila v osobních odpovědích na své otázky, reakcích na mé problémy, v pečlivých a povzbuzujících hodnocení mých úkolů, dále ve vedení diskusí a chatů, v pochvalách skupiny při skupinové spolupráci. Tyto impulsy mě motivovaly a pomáhaly mi při studiu, které tak bylo zábavnější.

E) Při práci v kurzu jsem měla opravdu intenzivní pocit, že tutorka kurzu je s námi, v každé větě a v každém slově. Její přítomnost byla znát především z originálního a velice empatického přístupu, jaký zvolila pro prezentaci studijních článků, ale i úkolů a sebehodnotících prvků. Pedagogické impulsy mi ve studiu určitě pomohly.

### **Souhrnné vyhodnocení:**

Respondenti shodně odpověděli, že virtuální přítomnost pedagoga zřejmá z pečlivě zvážených a citlivě zařazených pedagogických impulsů byla velmi motivující a významně pomáhala při zvládnutí studia.

V distančním vzdělávání rozlišujeme různé typy distančních studijních opor:

- textové studijní opory (distanční studijní texty, průvodce studiem, cvičebnice atd.),
- audiovizuální studijní opory (audiokazety, videokazety, rozhlasové a televizní vysílání atd.),
- e-learningové nástroje (CD-ROM, on-line kurz atd.).

V tab. 9 jsou uvedeny základní funkce, které by distanční studijní opory měly plnit (Bočková, V., 1996).

<b>Funkce</b>	<b>Popis</b>
Informativní	Prezentují nové učivo. Zařazují nové učivo do systému. Poskytují odkazy na literaturu k dalšímu studiu.
Motivační	Posilují motivaci ke studiu. Eliminují obtíže učení. Upozorňují studující na možná úskalí. Naznačují cesty řešení. Zařazují průběžné motivující hodnocení.
Komunikativní	Nahrazují prezenční pedagogickou komunikaci. Aktivizují prostřednictvím kladení otázek. Předkládají problémy k řešení. Vyžadují vlastní stanoviska studujících. Konfrontují teorii a praxi.
Rídící	Záměrně navozují učební činnosti. Zasahují do průběhu učení řídicími impulsy. Orientují studijní úsilí žádoucím směrem.
Diagnostická, kontrolní a evaluační	Umožňují studujícímu sledovat vlastní pokrok. Obsahují zpětnovazebné aktivity. Obsahují autokorektivní cvičení k sebekontrolě a sebehodnocení. Obsahují úkoly hodnocené vzdělávací institucí.

Tab. 9 Funkce distančních studijních opor

## 2.2.5 Zásady distanční pedagogické komunikace

H. P. Grice považuje za základ efektivní komunikace princip kooperace a dále stanovuje konverzační maxima kvantity, kvality, relevance a způsobu.<sup>17</sup> Pokud se na tyto obecně platné principy podíváme perspektivou distančního vzdělávání, můžeme v rámci jednotlivých principů zdůraznit některé zásady zvláště významné v distanční pedagogické interakci (viz tab. 10).

<b>Obecné zásady funkční komunikace</b>	<b>Zásady zvláště důležité v komunikaci distanční</b>
<b>Princip kooperace</b> Spolupracuj s partnery, formuluj své repliky právě tak, jak to příslušný moment dialogu vyžaduje.	<b>Princip aktivity</b> Aktivně využívej možnosti komunikačních prostředků, neboj se iniciovat komunikaci.
<b>Maximum kvantity</b> Řekni dost, ale neříkej více, než je nezbytné, aby sdělení bylo dostatečně informativní, ale zároveň co nejúspornější.	<b>Maximum rychlosti</b> Na dotazy odpovídej rychle, ale nebuď otrokem komunikace, spíše si zvol termíny a odpovídání na dotazy se věnuj pravidelně.
<b>Maximum kvality</b> Neříž, neříkej nic, pro co nemáš dostatek důkazů.	<b>Maximum opatrnosti</b> Slova vol opatrně, zejména v písemné komunikaci platí, že "co je psáno, to je dáno".
<b>Maximum relevance</b> Řekni to, co je v daný moment důležité a vhodné vzhledem k tématu, cílům a účastníkům.	<b>Maximum zdvořilosti</b> Nikdy nevíš s určitostí, jak bude adresát reagovat, proto se vždy vyplatí správné oslovení a zdvořilá forma zprávy.
<b>Maximum způsobu</b> Vyjadřuj se jasně, srozumitelně, přesně, jednoznačně.	<b>Maximum osobnosti</b> Nepotlačuj svou osobnost, naopak ji zdůrazňuj, využij svůj osobitý humor a způsob vyjadřování.

Tab. 10 Zásady distanční pedagogické komunikace

<sup>17</sup> podle MAREŠ, J.; KRIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995. (cit. podle MÜLLEROVÁ, O.; HOFFMANOVÁ, J. *Kapitoly o dialogu*. Praha: Pansofia, 1994, s.37 ).

**Otázka č. 7: Souhlasíte na základě svých zkušeností s výše uvedenou tabulkou? Doplnili nebo vyřadili byste něco? Jaké hlavní zásady a ponaučení ohledně distanční pedagogické komunikace si berete do své praxe?**

A) S tabulkou souhlasím, s tím že zásady distanční pedagogické komunikace musí být konjunkcí se zásadami obecné funkční komunikace. Já osobně jsem si dal především za úkol přistupovat ke komunikaci tak, aby byla pro studenta uživatelsky přijatelná, snažit se potlačit mentorský technokratický způsob výuky, ke kterému námi vyučované odborné disciplíny mnohdy přímo vybízejí. V tom si myslím, že mám já, ale obecně i další vysokoškolské pedagogové určité rezervy, i když v podmínkách převážně verbální komunikace v distančním studiu se musí nalézat i verbální prvky, které by studujícího motivovaly, například řečnické otázky, komentáře, motto, poznámky. To se ovšem jen částečně dá naprojektovat do studijních textů, důležitý je i styl komentáře k odeslaným úkolům a motivačních diskusních příspěvků.

B) Já bych tabulku zorganizovala jinak. Zásady funkční komunikace platí přece i při komunikaci v DiV, ovšem umístění do dvou sloupců jakoby evokuje opozici či jiné srovnávání. Já bych dala pravidla efektivní komunikace, pod ně pravidla komunikace v DiV se zdůrazněním faktu, že pro DiV nesmíme zapomenout na pravidla výše uvedená, ale musíme akcentovat i pravidla další (která máte uvedena v druhém sloupci). Obsahově se nedá pravidlům nic vytknout ani v jednom z uvedených sloupců a pro případnou aktivní práci v DiV si myslím, že bych je přijala všechny.

C) I s touto tabulkou beze zbytku souhlasím a do své nejen distanční praxe, ale také životní si беру zvláště poslední 3 zásady efektivní komunikace – maximum opatrnosti, zdvořilosti a osobnosti.

D) S obsahem tabulky souhlasím, nic bych neupravovala. Znalosti získané v kurzu okamžitě uplatním v rozpracovaném distančním kurzu, který s kolegyní dokončujeme. K vlastnímu textu, cílům a shrnutí doplníme obsah s hypertextovými odkazy, časové nároky, úvodní motivující otázku, průběžné kontrolní otázky, více cvičení s modelovým řešením před spuštěním autotestu. Podnětný je bod „Maximum osobnosti“ – budu přemýšlet nad možností oživit výklad vtipem – je pravda, že výklad je zábavnější a student má větší chuť pokračovat ve studiu.

E) S tabulkou beze zbytku souhlasím, samozřejmě s tím, že pro distanční komunikaci platí zároveň obecné zásady funkční komunikace. Osobně jsem si na příkladu našeho kurzu (potvrzuje to ale i pravidlo „maximum osobnosti“) ověřila, že se vyplatí mít originální a lidský přístup ke studujícím.

#### **Souhrnné vyhodnocení:**

Respondenti jsou si vědomi významu uplatnění všech zásad funkční komunikace i doplňujících zásad komunikace distanční v pedagogické komunikaci v rámci distančních kurzů. Několik respondentů zdůraznilo shodně význam maxima osobnosti, které vnímají jako velmi důležitý a zlidšťující prvek při distanční komunikaci prostřednictvím technických prostředků.

## 2.3 Role a kompetence v distančním vzdělávání

V nových společenských a vzdělávacích podmínkách nabývají role pedagoga nových kvalit a rozměrů. Nedotknutelná autorita pedagoga jako vzdělavatele a vychovatele přechází do úrovně facilitátora, pomocníka a poradce. Tyto své role si pedagog nevolí. Jsou garantovány společnostmi, vzdělávacími strategiemi a konkrétními vzdělávacími institucemi. (podle Vašutová, J., 1999)

V odborné literatuře věnované distančnímu vzdělávání se nutnost adaptace učitele na garantování nových rolí v současné společnosti zdůrazňuje velmi často a zároveň se setkáváme se srovnáváním role učitele v prezenčním vzdělávání a role tutora v distančním vzdělávání. Tyto dvě role jsou většinou dávány do opozice a bývá konstatováno, že „role tutora je širší než role učitele v prezenčním studiu“ (Brychtová, Š.; Charbuský, M., 2003, Fojtík, R., 2003). Domníváme se, že nelze takto jednoznačně tvrdit, že by role tutora byla rozsáhlejší nebo náročnější než role prezenčního učitele, spíše se jedná o kvalitativní rozdíly v činnostech a trochu jiný styl práce. Nelze vnímat vysokoškolského učitele v prezenčním vzdělávání jako strnulého přednášejícího, jehož náplní práce je výklad a zkoušení a činnost jeho studujících spočívá pouze v naslouchání, memorování a následném opakování přesných frází při zkoušce. Pokud naopak máme na mysli vysokoškolského učitele, který využívá moderní technologie i strategie učení, který dodává studujícím podněty pro samostatné uvažování a řešení problémů, v tom případě se rozdíl mezi rolí prezenčního a distančního pedagoga do značné míry stírá.

V této kapitole disertační práce se autorka věnuje problematice pedagogických rolí a kompetencí vysokoškolského učitele z různých pohledů a uvádí několik klasifikací, které sestavili naši i zahraniční odborníci v oblasti obecné pedagogiky, vysokoškolské pedagogiky a distančního vzdělávání. V samostatné podkapitole je podrobněji představena teorie role tutora v distančním vzdělávání doplněná o analýzu evaluace role tutora z pohledu studujících on-line kurzů Úvod do distančního vzdělávání a Didaktika českého jazyka I organizovaných na Západočeské univerzitě v Plzni.

### 2.3.1 Role vysokoškolského učitele

Pod pojmem „role“ se mohou skrývat různé významy. J. Kořan (1998) charakterizuje „role“ jako vysoce spekulativní pojem, který v sobě zahrnuje i normativní očekávání, jejichž formulace je spíše záležitostí mlčenlivé tradice než exaktní artikulace.

Armstrong, M. (1999), Eger, L. (2002) formulují konkrétnější definici a uvádějí, že role popisuje úlohu, kterou má jednotlivec hrát při plnění požadavků svého pracovního místa.

V oblasti distančního vzdělávání se s pojmem „role“ zachází dosti volně, v této práci se dotkneme následujících významů:

- role pedagoga v distančním vzdělávání jako úloha a význam působení pedagogů v distančním vzdělávání,
- role pedagoga v distančním vzdělávání jako pracovní zařazení a funkce a z toho vyplývající pracovní náplň (tutor, autor studijních opor, garant kurzu apod.),



→ role pedagoga jako charakteristická činnost a úloha pedagoga v konkrétním vzdělávacím procesu a ve vztahu ke studujícímu (podporuje, vede, směřuje, řídí, navrhuje, radí, konzultuje, hodnotí atd.).

Pedagogické role jsou konstruktem, jehož smyslem je vystihnout rozsah a specifikaci povinností a zodpovědností ve škole a v kontextu školy/vzdělávací instituce (Vašutová, J., 2004). Jak bylo řečeno výše, dřívější pojetí role učitele jako vychovatele a vzdělavatele se rozrůžňují vzhledem k proměnám funkcí školy (Walterová, E., 2000), vzdělávacím podmínkám a mění se také v závislosti na nových rolích žáka (studujícího), který již není vnímán jako pouhý objekt vyučování (Vašutová, J., 1999).

Vrátíme-li se k charakteristice činností pedagoga v distančním vzdělávání strukturovaných na základě didaktického trojúhelníku (viz obr. 2), který jsme představili v kapitole 2.1.2, můžeme v osách pedagog↔studující a pedagog↔učivo vymezit základní role učitele. Ve vztahu pedagog↔studující identifikujeme role učitele např. v souladu s klasifikací J.Harlanové (Kostrub, D., 2003): učitel jako inspirátor, facilitátor a konzultant. Pro obecné vymezení rolí v ose pedagog↔učivo je pak vhodný pohled J.Vašutové (2004), která popisuje vztah učitele ke kurikulu, a to sice ve dvou různých kontextech:

- učitel jako uživatel a zprostředkovatel kurikula,
- učitel jako tvůrce kurikula.

V obou osách můžeme doplnit roli kontrolní a evaluační, ale je třeba konstatovat, že toto obecné rozdělení rolí učitele na bázi vymezení základních činností nepostihuje celý rozsah profese učitele. Komplexnější obraz role pedagoga v současné společnosti získáme při úvaze nad strukturací rolí J.Vašutové (1999), která vymezuje ve třech zorných úhlech dnešní role žáka (studujícího):

- žák (studující) jako osobnost,
- žák (studující) jako učící se jedinec,
- žák (studující) jako klient.

Podíváme-li se ze stejných hledisek na role pedagoga, můžeme zde identifikovat následující role:

- pedagog jako osobnost,
- pedagog jako facilitátor, pomocník, poradce, konzultant,
- pedagog jako poskytovatel nebo zprostředkovatel vzdělávací služby.

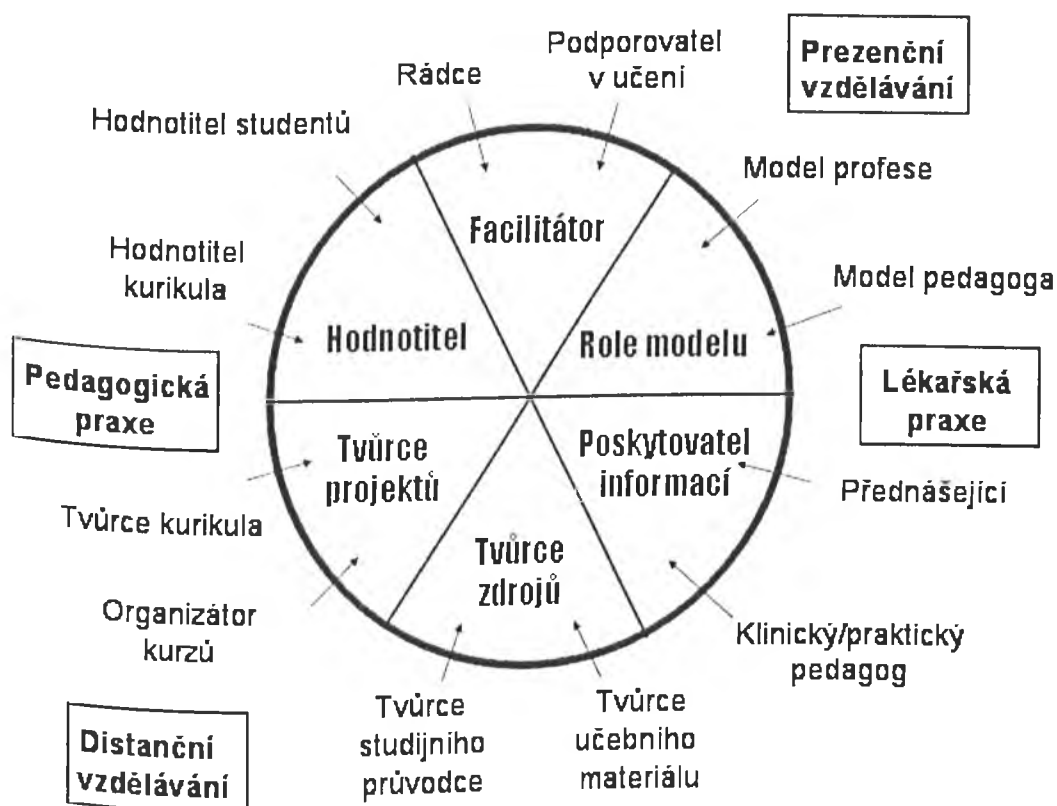
Toto vymezení rolí platí bez rozdílu v prezenčním i v distančním vzdělávání a v obou těchto formách studia se v dnešní době akcentuje vzdělávání zaměřené na studujícího (Dewey, J., 1904, Rogers, C. R., 1951, Mutschig-Pitrik, R., 2002) a založené na konstruktivistických přístupech (Bachelard, B., 1940, Bruner, J., 1966, Piaget, J.; Inhelderová, B. 1966, Tonucci, F., 1991, Deschênes, A.-J., aj., 1996).

Studující je aktivním subjektem v získávání znalostí a dovedností a své zkušenosti sdílí a konfrontuje s ostatními studujícími. Pedagog je proaktivní – podporuje studujícího, navozuje problémové situace, pomáhá vybrat a utřídit studijní materiály a zdroje a vést účinnou komunikaci v rámci studijní skupiny (Denis, B. aj., 2004). Role učitele v konstruktivistickém pojetí výuky shrnujeme v tab. 11 (podle Macek, Z., 2001).

Facilitátor	→ plánování → organizování
Průvodce	→ poradenství → směřování
Člověk „otevřené mysli“	→ učit se průběžně ze zkušenosti
Kognitivní podpora	→ navrhování → doporučování → vybízení k tvořivosti → podporování nezávislého myšlení
Posouzení u jednotlivých studujících	→ možnosti → silných stránek → potřeb → pocitů
Stanovení hranic	→ kvantity → kvality

Tab. 11 Pedagogické role v konstruktivistickém vyučování a učení

V souladu s moderními teoriemi vzdělávání vypracovali původně pro vzdělávání lékařů R. M. Harden a J. A. Crosby (2000) velmi zajímavý přehled pedagogických rolí vysokoškolského učitele (viz obr. 5). Toto schéma má obecnou platnost pro vymezení rolí vysokoškolského učitele v prezenčním i distančním vzdělávání (Vašutová, J., 2002).



Obr. 5 Role vysokoškolského pedagoga (podle Harden, R. M.; Crosby, J. A., 2000, Vašutová, J., 2002 - upraveno)

Výše uvedené klasifikace pedagogických rolí nejsou zcela vyčerpávající a lze je doplnit o další termíny charakterizující významné role pedagoga. Např. v žádném z výše uvedených přehledů není zmíněn pohled na pedagoga jako na autoritu pro studující (snad částečně v roli stanovení hranic a roli modelu). Role autority (v pozitivním slova smyslu) je však nepochybně jednou ze základních rolí učitele. Na rozdíl od vzdělávání dětí a teenagerů, kteří se většinou těší na konec školní docházky a „konec dohledu a nátlaku pedagogů“, dospělý studující často po neúspěšných autodidaktických pokusech v mnoha případech sám vyhledává autoritu pedagoga a vkládá v ni mimo jiné naději na posílení vlastní motivace pro studium a záruku kvality. J. Vašutová (2002) v souhrnném přehledu pedagogických rolí vysokoškolského pedagoga uvádí termín supervizor, ve kterém je autorita částečně obsažena (vztah pedagoga ke studujícímu jako vztah zkušeného k nezkušenému, zdůrazněno je vedení studujících, ale zároveň je vztah definován jako partnerský).

V souvislosti s rolí hodnotitele a při zobecnění jedné z dalších důležitých rolí vysokoškolského učitele/lékaře je třeba se zmínit také o specifickém termínu „diagnostik“. Učitel diagnostikuje vzdělávací potřeby, zájmy a styly učení studujících, odhaluje jejich obtíže a zdroje obtíží, diagnostikuje sociální vztahy studujících ve studijní skupině a v širším sociálním kontextu (Vašutová, J., 2004). Mezi pedagogické role řadíme také roli sebehodnotitele (pedagog jako osobnost schopná pedagogické sebereflexe a autoevaluace).

Učitel zosobňuje model hodnot, poskytuje vzorec kultivovaného a etického chování a mezilidských vztahů. V odborném vzdělávání se učitel stává modelem profesní socializace (Vašutová, J., 2004). Pro účely vzdělávání dospělých a celoživotního vzdělávání je třeba pojetí role modelu podle Hardena a Crosbyho ještě částečně doplnit, velmi významná je totiž také role pedagoga jako „modelu studujícího“. Zejména v poradenské a psychologické práci pedagoga je velmi vhodné uplatnění příkladů z vlastních studijních zkušeností. Pro motivaci studujících i jejich postoj k pedagogovi je dobré, pokud se pedagog dále vzdělává a tuto svoji zkušenost dovede reflektovat a využít při vlastní práci se studujícími. Ve vzdělávání dospělých má velký význam také kolegiálnost, předávání vzájemných zkušeností mezi studujícími navzájem a mezi studujícími a pedagogem, který může přecházet až do role „spolustudujícího“ (Denis, B. aj., 2004).

„Naši učitelé nesmějí být podobní sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdu.“  
(J.A.Komenský)

Role pedagoga jako průvodce studujících nezahrnuje pouze poradenství a směřování, ale také určité odlehčení náročného studia a využití osobitého humoru. Řada distančních studijních programů se prezentuje jako velmi profesionální systém na vysoké technické úrovni, což ovšem zdaleka není zárukou efektivního a „příjemného“ studia. S. Štech (1998) poukazuje na to, že pedagogické profesní činnosti mají v mnohém „kutílské charakteristiky“, zejména pak v „plánovité improvizaci“. I v distančním vzdělávání, ve světě techniky a inženýrské logiky, má tato role improvizátora a „kutíla“ svůj význam (schopnost poradit si v neobvyklých situacích; využít všeho, co je po ruce; schopnost rychle reagovat; postupovat nestandardně atd.).

Několikrát jsme uvedli, že v distančním vzdělávání a v moderní pedagogice obecně se poukazuje na to, že učitel již není nositelem vědění, ale spíše nositelem metody a strategie učení. Je však třeba zdůraznit, že v dnešní záplavě informací nemůže pedagog pouze

studujícími navrhnout, jak a kde potřebné informace najít, a již nesledovat konkrétní obsah a kvalitu informací, které studující skutečně získali. Proto role pedagoga jako poskytovatele kvalitních informací a vědecké autority je stále živá a má své opodstatnění i v distančním vzdělávání (zejména v práci autora distančních studijních opor, ale např. i nový rozměr role přednášejícího při využití videokonference, rozhlasového a televizního vysílání apod. ).

V distančním vzdělávání je třeba věnovat zvýšenou pozornost roli tutora, která je nejenom pracovní funkcí, ale zároveň specifickou pedagogickou rolí. Podrobně se rolí tutora zabýváme v kapitole 2.3.3 a 2.3.4 disertační práce.

V tab. 12 je jako shrnutí výše rozpracované problematiky zařazen přehled pedagogických rolí identifikovatelných v distančním vzdělávání. Tento přehled není zdaleka vyčerpávající, z velkého množství různých pojmů, rozdělení a vymezení pedagogických rolí, které nacházíme v odborné literatuře, bylo vybráno 50 rolí. Přestože se některé z termínů často užívají jako synonyma a jejich definice se překrývají, domníváme se, že každý z uvedených pojmů má jedinečný význam. V tabulce je označeno, do jakých činností vysokoškolského učitele v distančním vzdělávání se ve vztazích pedagog↔studující a pedagog↔učivo v distančním pedagogickém procesu jednotlivé role promítají.

ROLE		PEDAGOG ↔ STUDUJÍCÍ		PEDAGOG ↔ UČIVO	
		Informace a podpora studujících	Kontrola a evaluace studujících	Koncepce a vytváření stud. opor	Evaluace
1	Zprostředkovatel vzdělávací služby	+	+	+	+
2	Organizátor	+			+
3	Administrátor	+			+
4	Manažer	+		+	+
5	Facilitátor	+		+	
6	Tutor	+	+		+
7	Pomočník	+			
8	Poradce	+			
9	Usměrňovatel	+	+	+	
10	Průvodce	+		+	
11	Rádece	+			
12	Mentor	+	+		
13	Supervizor	+	+		
14	Konzultant	+			
15	Instruktor	+	+		
16	Cvičitel	+	+		
17	Trenér	+	+		
18	Podporovatel v učení	+	+	+	
19	Podporovatel tvořivosti	+		+	
20	Podporovatel nezávislého myšlení	+	+	+	
21	Poskytovatel informací	+		+	
22	Přednášející	+		+	
23	Praktický pedagog	+	+	+	
24	Nositel metody	+		+	
25	Improvizátor	+			
26	Osobnost	+	+	+	
27	Nositel osobitého humoru	+	+	+	
28	Autorita	+	+		
29	Stanovitel hranic	+	+	+	
30	Model profese	+	+		
31	Model pedagoga	+	+		
32	Model studujícího	+			
33	Spolustudující	+			
34	Tvůrce projektů			+	
35	Tvůrce kurikula			+	
36	Tvůrce studijního průvodce	+		+	
37	Tvůrce učebních materiálů	+		+	
38	Autor studijních opor	+		+	
39	Vědecká autorita	+		+	
40	Diagnostik	+	+		+
41	Hodnotitel studujících		+		+
42	Posuzovatel možností studujících	+	+	+	
43	Posuzovatel talentu studujících	+	+		
44	Posuzovatel potřeb studujících	+	+	+	
45	Posuzovatel pocitů studujících	+	+		+
46	Korektor	+	+		
47	Examinátor		+		+
48	Sebehodnotitel				+
49	Hodnotitel kurikula				+
50	Evaluátor		+		+

Tab. 12 Pedagogické role v distančním vzdělávání

### 2.3.2 Kompetence vysokoškolského učitele

S vymezením rolí úzce souvisí pojem „kompetence“. Spector, J. M. a La Teja (2001) uvádí, že kompetence vypovídají o dobré kvalifikaci pro vykonávání určité činnosti, úkolu nebo pracovní funkce. Pokud je osoba kompetentní něco dělat, dosáhla takové úrovně kompetence, která je uznatelná a ověřitelná určitou odbornou komunitou. Armstrong, M. (1999), Eger, L. (2002) charakterizují kompetence jako očekávání výkonu na pracovišti – co by lidé měli být schopni dělat; normy a výstupy, kterých by lidé měli při plnění specifických rolí dosáhnout.

Pro použití v dalším (distančním) vzdělávání L. Eger (2002) doporučuje následující pojetí kompetence (cit. Everard, K.B; Moris, G., 1996):

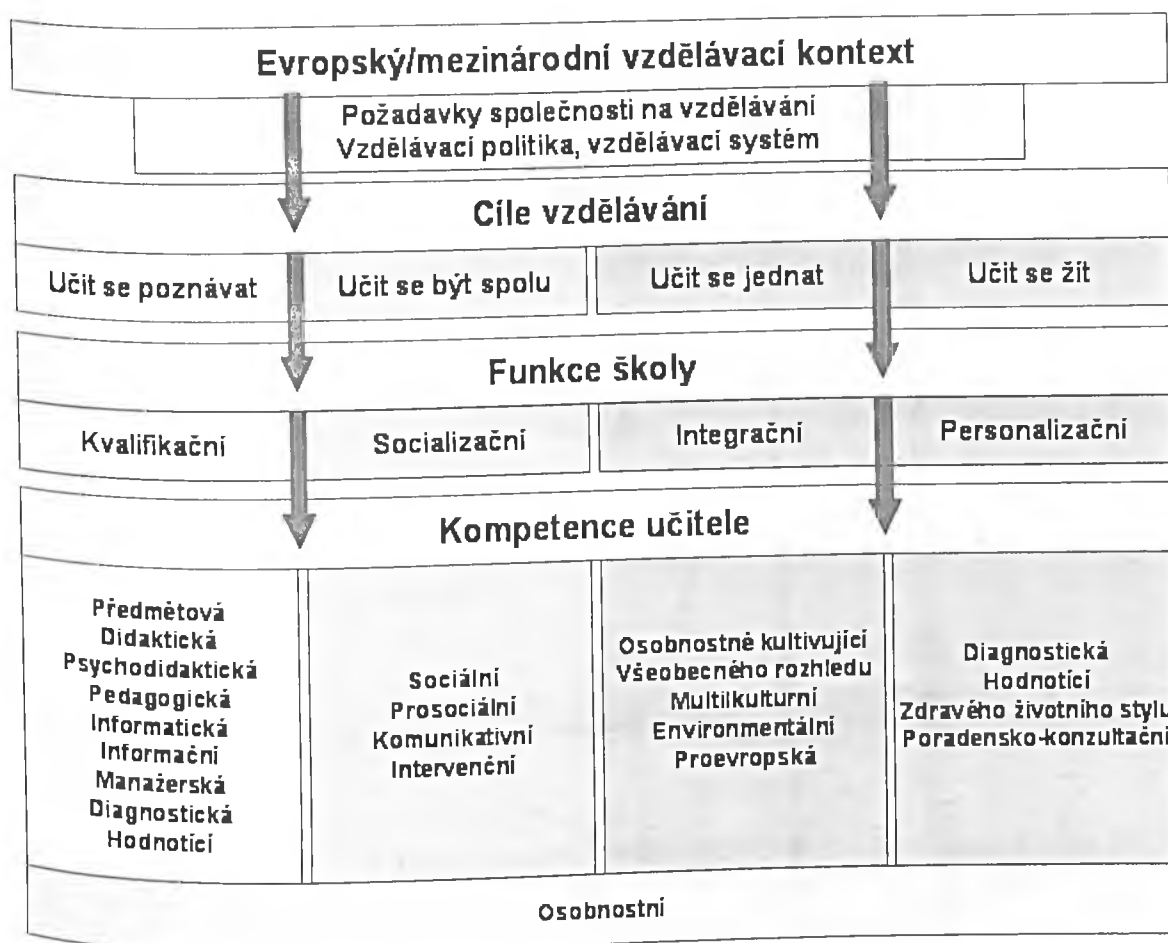
„Kompetence chápeme jako kombinaci znalostí a dovedností se schopností jejich využití v konkrétní situaci v praxi. Mohou obsahovat motivy, očekávání a hodnoty jako aspekty sebeřízení a vztahují se k výkonnosti člověka i jeho možného úspěšného nasazení či uplatnění pro řešení určité činnosti, úkolu či problému.“

Pedagogické kompetence vysokoškolského učitele vymezuje J. Vašutová (2002) jako soubor specifických a vysoce expertních znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které reflektují dynamiku vzdělávacích procesů v terciární úrovni a proměny studentské populace, jejich intelektové a osobnostní předpoklady, individuální zájmy a vzdělávací potřeby. V této práci užíváme pojmu „kompetence“ ve shodě s výše uvedenými definicemi jako se souborem kvalifikačních a osobnostních předpokladů nezbytných pro úspěšný výkon profese (Vašutová, J., 1999).

V současné době je odmítán behavioristický přístup, který vnímá kompetence jako izolované pracovní dovednosti k výkonu povolání a zároveň se ustupuje od vytváření normativních modelů profese učitele s detailním výčtem charakteristik v ideální podobě. Za vhodný považujeme integrativní, holistický přístup, který profesní kompetence chápe jako komplexní schopnost či způsobilost k vykonávání profese zahrnující znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty i osobní charakteristiky (Spilková, J., 2004) a vymezuje klíčové, reálné kompetence, které jsou vázány na konkrétní vzdělávací kontext (Kyriacou, Ch., 2004).

Inspirativní model kompetencí, které reflektují funkce školy v současné i budoucí společnosti, odvodila z tzv. Delorsova<sup>18</sup> konceptu čtyř pilířů vzdělávání ve 21.století J. Vašutová (2004) – viz obr. 6.

<sup>18</sup> DELORS, J. *Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21.století“*. Překl. J. Kotásek. Praha: ÚIV, 1997.



Obr. 6 Kompetence odvozené z cílů vzdělávání a funkcí školy

K jednotlivým vzdělávacím cílům jsou přiřazeny funkce školy a z nich se dále odvozuje rámcové vymezení profesních kompetencí učitele. Kompetence osobnostní, která se týká psychické odolnosti, fyzické zdatnosti, empatie, osobních postojů, dovedností a vlastností, se promítá do všech čtyř vzdělávacích cílů.

V oblasti stanovení profesních kompetencí učitelské profese se setkáváme i s dalšími velmi podnětnými přístupy různých autorů. Švec (1999), Vašutová (2002) uvádějí následující klasifikaci pedagogických kompetencí:

- psychopedagogická kompetence (např. dovednost analyzovat učivo, formulovat učební úlohy, organizovat učební činnosti atd.),
- komunikativní kompetence (např. dovednost motivovat žáky, řídit pozornost žáků atd.),
- diagnostická kompetence (např. dovednost analyzovat žákův výkon, diagnostikovat styl učení, klima ve třídě atd.),
- osobnostní kompetence (např. dovednost empatického a asertivního chování),
- rozvíjející kompetence (např. dovednost akčního výzkumu, využití informačních technologií, sebereflexe atd.).

S pojmem pedagogická kompetence souvisí a částečně se překrývá termín pedagogická (učitelská) způsobilost. Pařízek, V. (1988), Průcha, J. (2002) rozlišují několik složek způsobilosti učitele pro úspěšný výkon jeho povolání:

- odborná způsobilost (na základě pedagogické, didaktické, psychologické aj. přípravy),

- výkonová způsobilost (pracovní zdatnost podmíněná fyzickou a neuropsychickou schopností k zvládnání pracovního vypětí aj.),
- osobnostní způsobilost (vlastnosti vůle a charakteru, sociální zralost, schopnost mezilidských vztahů aj.),
- společenská způsobilost (především morální vlastnosti učitele jako nositele určitých hodnot),
- motivační způsobilost (ztotožnění se s rolí učitele, angažovanost pro její realizaci).

Přehled pedagogických kompetencí vysokoškolského učitele zpracovala J. Vašutová (2002). Zmiňuje následující oblasti znalostí, dovedností a postojů:

- interpersonální strategie (vztahy a interakce),
- strategie učení studentů (kognitivní styly, motivace, zdroje a bariéry učení, studijní úspěšnost),
- rozvoj osobnosti studentů a jejich profesionální socializace (osobní dovednosti, zkušenostní učení, sociální učení, individuální zájmy a potřeby, věkové a intelektové zvláštnosti studentů),
- management studijních činností studentů (uspořádání studijních podmínek pro podporu učení, řízení studijních činností, kontrola a dokumentace),
- transformace nových vědních poznatků do kurikula (vytváření a aktualizování kurikula),
- projektování studijních programů/kurzů/výuky,
- užívání heuristických, badatelských, aktivizujících a učení podporujících metodických postupů ve výuce,
- aplikování informačních technologií (výuka podporovaná počítačem),
- strategie hodnocení studujících (zkoušení, testování, zpětná vazba, formativní a sumativní hodnocení, sebehodnocení studentů, nástroje sebereflexe studentů),
- pedagogická tvořivost při tvorbě studijních textů a materiálů pro výuku,
- sebehodnocení a sebereflexe vysokoškolských učitelů (techniky a jejich efektivnost, sebevzdělávání a seberozvoj).

Všechny výše uvedené klasifikace kompetencí je možné aplikovat jak na prezenční, tak na distanční vzdělávání. Domníváme se, že pokud se chceme zaměřit výhradně na oblast distančního vzdělávání, stačí např. ve výčtu kompetencí vysokoškolského učitele podle J. Vašutové v jednotlivých položkách výčtu pouze doplnit slovo „distanční“ (např. strategie učení distančních studentů) a tento přehled ještě rozšířit o následující specifické kompetence:

- schopnost distanční pedagogické komunikace (techniky, strategie, využití komunikačních technologií),
- schopnost týmové práce na přípravě a realizaci distančních studijních programů.

V prezenčním vzdělávání může pedagog sám koncipovat, připravit, vyučovat i hodnotit studijní program – je nepředstavitelné, že by toto bylo možné zvládnout na profesionální úrovni i v distančním vzdělávání, což je zřejmé např. při pohledu na souhrn kompetencí nutných pro zajištění distančních studijních programů (viz tab.13). Zde uvedený přehled potřebných kompetencí pro 13 různých rolí v distančním vzdělávání sestavil na základě výsledků dotazníku zadaného expertům P. Williams (2000).



ROLE	KOMPETENCE	
	Speciální	Obecné
Administrátor/ Manager	Manažerské dovednosti Schopnost sestavit rozpočet Znalost marketingu Schopnost strategického plánování	Schopnost práce v týmu Znalost technologií Komunikační schopnosti Jazykové schopnosti
Tutor/ Facilitátor	Znalost obsahu studijního programu Znalost strategie výuky Znalost obecné pedagogiky Znalost využití technologií ve vzdělávání Znalost pedagogické koncepce interaktivních technologií Schopnost práce s literaturou, rešerše Schopnost analýzy chování a reakcí	Znalost distančního vzdělávání Schopnost písemného vyjadřování Schopnost klást otázky a odpovídat Schopnost vytvořit pro studující kolaborativní prostředí Znalost teorie vzdělávání dospělých Znalost možností podpory studujících
Metodik	Schopnost pedagogické koncepce studijních programů Znalost pedagogické koncepce interaktivních technologií Znalost charakteristiky používaných médií Znalost obecné pedagogiky Schopnost připravit návrh distančního textu Znalost využití technologií ve vzdělávání Znalost strategie výuky Znalost programování se zaměřením na technologie používané v distančním vzdělávání Znalost teorie učení a stylů učení	Schopnost využívat zpětnou vazbu Organizační schopnosti Znalost přístupu k technologiím Schopnost plánovat Schopnost využívat software Znalost autorského zákona a souvisejících předpisů Schopnost poradit a diskutovat Schopnost jednat s lidmi Znalost multimédií Schopnost prezentace Schopnost konzultovat Schopnost hodnotit Schopnost vést skupinu Schopnost editovat text
Expert pro technologie	Znalost hardware Schopnost obsluhy a opravy technologií Znalost využití technologií ve vzdělávání	Schopnost pracovat na projektu Schopnost navrhovat změny Schopnost vyjednávat Schopnost vyhodnocovat potřeby Schopnost analyzovat data Schopnost pracovat s lidmi
Expert pro používaný systém	neuvečeno	
Expert na přípravu a podporu pracovníků	Schopnost zaškolení pracovníky pro práci v distančním vzdělávání Schopnost podávat konzultace a poradit	
Knihovnik	Schopnost práce s literaturou, rešerše	
Technik	Schopnost obsluhy a opravy technologií Znalost hardware Znalost počítačových sítí	
Examinátor	Znalost obecné pedagogiky	
Autor st. opor/ Grafik/ Designer	Schopnost koncepce studijních programů Znalost charakteristiky používaných médií Schopnost připravit návrh distančního textu Znalost využití technologií ve vzdělávání	
Instruktor/ Cvičitel/ Trenér	Schopnost vzdělávat Schopnost analýzy chování a reakcí Znalost obecné pedagogiky Znalost strategií výuky Znalost využití technologií ve vzdělávání Znalost programování se zaměřením na Web Znalost teorie učení a stylů učení Schopnost poskytovat poradenství	
Expert pro média/ Editor	Znalost využití technologií ve vzdělávání Schopnost koncepce studijních programů Znalost charakteristiky používaných médií	
Vedoucí týmu/ Evaluátor/ Iniciátor změn	Schopnost analýzy chování a reakcí Manažerské dovednosti Znalost marketingu Schopnost strategického plánování Schopnost rozhodování a taktiky Znalost obecné pedagogiky	

Tab. 13 Role a kompetence v distančním vzdělávání podle P. Williamse (2000)

Současným trendem u nás i v zahraničí je profesionalizace učitelství (Spilková, J., 2004), která vychází z pojetí učitelství jako expertní profese (Berliner, D., 2001) a učitele jako odborníka, který usnadňuje procesy učení a vytváří příznivé podmínky a podnětné situace, v nichž se studující vzdělávají optimálním způsobem (Spilková, J., 2004). Snahy po vytvoření profesního standardu na základě vymezení klíčových dovedností jsou výrazně patrné i v oblasti distančního vzdělávání a zejména v e-learningu, kde již několik let probíhá živá diskuse zdůrazňující profesionální přístup a standardizaci jako podmínky dosažení kvality.

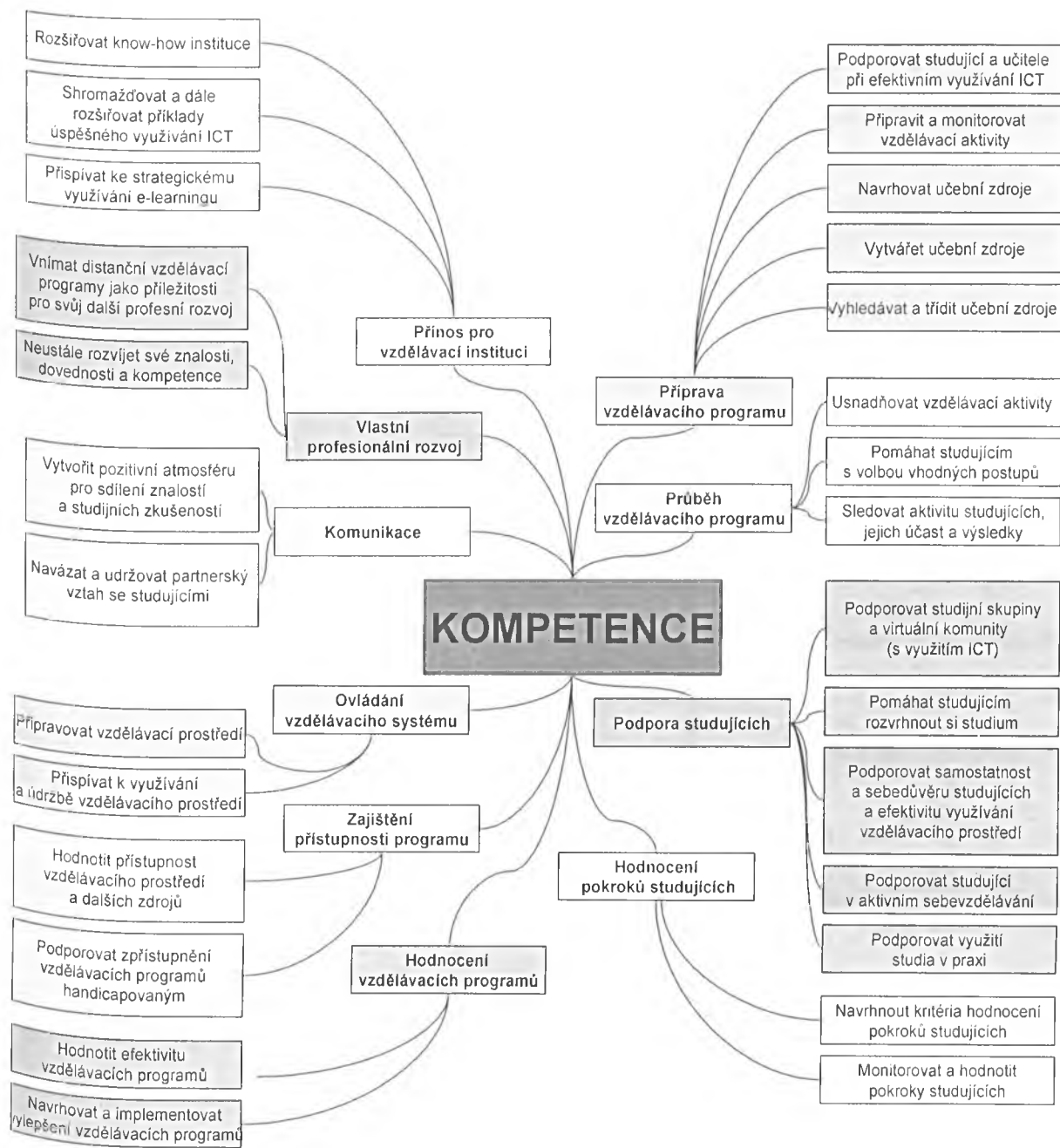
Klasifikace kompetencí učitelů působících v oblasti e-learningu představila řada odborníků a institucí. Pozoruhodná je například práce společnosti European Institute for e-learning (EIFEL), která vypracovala rámcový přehled klíčových kompetencí vycházejících z deseti okruhů činností učitele:<sup>19</sup>

1. Příprava vzdělávacího programu
2. Řízení průběhu vzdělávacího programu
3. Podpora studujících
4. Hodnocení pokroků studujících
5. Zajištění přístupnosti programu
6. Hodnocení vzdělávacích programů
7. Ovládnutí vzdělávacího systému
8. Přínos pro vzdělávací instituci
9. Vlastní profesionální rozvoj
10. Komunikace

Jednotlivé okruhy jsou dále konkretizovány a jsou vymezeny dílčí klíčové kompetence – viz obr. 7.

V porovnání s výše uvedenými klasifikacemi kompetencí je v tomto přehledu zajímavá skutečnost, že jako jedna z nezbytných kompetencí učitele je zde uvedena schopnost být přínosem pro vzdělávací instituci. Toto pojetí učitele nikoli jako izolované osobnosti, ale jako člena týmu je velmi inspirativní, a to nejen v distančním vzdělávání, ale v pedagogice obecně.

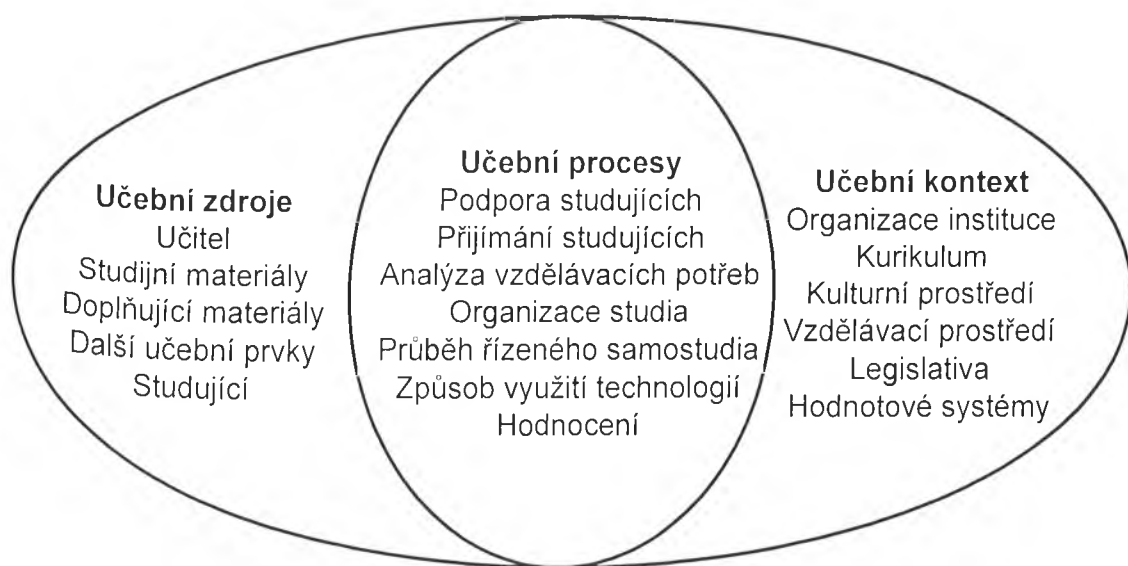
<sup>19</sup>Competency Framework for Trainers and Teachers. EIFEL, 2004.[online] [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://www.eife-l.org/observatory/competencies/tframework>>.



Obr. 7 Klíčové kompetence pedagoga v e-learningu

Jak už bylo uvedeno výše, v závěru roku 2004 zveřejnila Evropská unie první výstupy projektu SEEQUEL.<sup>20</sup> Tento projekt je společnou iniciativou eLearning Industry Group (eLIG) a řady dalších evropských organizací a asociací působících na všech úrovních v oblasti vzdělávání.

Základním cílem je společná strategie při vytváření mezinárodních standardů a vytvoření rámce pro zajištění kvality e-learningu.<sup>21</sup> Studijní zkušenost je charakterizována jako souhrn kvality tří složek: učební zdroje, učební procesy a učební kontext – viz obr. 8.



Obr. 8 Složky kvality v e-learningu

<sup>20</sup> Projekt SEEQUEL (Sustainable Environment for the Evaluation of Quality in E-Learning). [online] [cit. 3. 6. 2005] Dostupné na WWW: <<http://www.education-observatories.net/seequel/index>>.

<sup>21</sup> Core Quality Framework. SEEQUEL 2004. [online] [cit. 3. 6. 2005] Dostupné na WWW: <[http://www.education-observatories.net/seequel/SEEQUEL\\_core\\_quality\\_Framework.pdf](http://www.education-observatories.net/seequel/SEEQUEL_core_quality_Framework.pdf)>.

V rámci projektu SEEQUEL byla pro jednotlivé dílčí složky kvality v e-learningu zpracována kritéria, včetně následujících klíčových kompetencí pedagoga:

- schopnost podporovat učení (založené na předchozích zkušenostech),
- schopnost podporovat motivaci studujícího k učení,
- flexibilita/ schopnost přijímat změny,
- schopnost zvládat složité situace,
- komunikační schopnosti (vytvoření vztahu se studujícími, adekvátní komunikace),
- specifické vzdělání v oblasti e-learningu,
- intuitivní a systémové myšlení,
- otevřenost vůči novým poznatkům,
- organizační schopnosti,
- praktické schopnosti,
- schopnost identifikovat a řešit problémy,
- schopnost iniciovat a vést aktivity usnadňující učení,
- relevantní zkušenosti s e-learningem,
- respektování různosti studujících/multikulturalismus,
- schopnost dodávat odvalu a podporovat studující,
- schopnost týmové práce,
- orientace v nových technologiích (ICT, e-learningové nástroje),
- schopnost monitorovat učební pokroky studujících,
- schopnost hodnotit učební pokroky studujících.

Tento přehled je možné považovat za výčet kompetencí důležitých pro využití e-learningu v práci vysokoškolského učitele, a to jak v distančním, tak v prezenčním vzdělávání.<sup>22</sup> Podnětným prvkem je zdůraznění významu specifického vzdělání a relevantních e-learningových zkušeností z pozice studujícího i pedagoga. Není blíže definováno, které konkrétní kompetence patří do skupiny praktických schopností, ale přepokládáme, že jsou sem zahrnuty např. pohotovost, zručnost, schopnost poradit si v různých nestandardních situacích apod.

### 2.3.3 Tutor – role a kompetence

V podstatě se všemi rolami a kompetencemi uvedenými v předchozích částech disertační práce se můžeme setkat ve vzdělávání distančním i prezenčním. Pro distanční vzdělávání je charakteristická především role tutora.

Podle Zlámalové, H. (2000):

„Tutor = specifický termín přejatý z angličtiny.<sup>23</sup> Umožňuje odlišit specifiku pedagogického pracovníka v distančním studiu od klasického učitele v prezenčním studiu. Tutor je metodický zprostředkovatel distančního studia a hodnotitel průběžných výsledků. Je v nejbližším kontaktu se studujícími a má charakteristické povinnosti...“

<sup>22</sup> Pod pojmem e-learning zde chápeme různé formy počítačově podporované výuky, tedy nejenom distanční nebo on-line vzdělávání, ale také např. práci s CD-ROMem, WWW zdroji apod.

<sup>23</sup> Původ tohoto slova je ale latinský, v latině „tutor“ znamená ochránce, strážce, opatrovník, patron.

Pracovní náplň tutora je v různých institucích různá – odlišná je zejména „šíře záběru“ tutora.

Tutor je především facilitátor (Ryan, S. aj., 2000) a jeho základním úkolem je pedagogicko-psychologická podpora studujících. Tutor usnadňuje a řídí studium, zpřístupňuje doplňující zdroje (Rogers, C. R., 1951), upozorňuje na mezipředmětové vztahy a souvislosti teoretických poznatků se zkušenostmi z praxe (Lentell, H., 2003) a podporuje studující při překonávání studijních překážek. Simpson, O. (2002) rozlišuje akademickou a neakademickou podporu studujícího ze strany tutora. Neakademická podpora zahrnuje podporu psychologickou a organizační aspekty studia (časový rozvrh, vytvoření individuálního studijního plánu apod.), akademická podpora spočívá v rozvíjení studijních schopností a vedení studujícího při získávání nových znalostí a dovedností.

Práce tutora by měla být založena na principech učení zaměřeného na studenta – student-centered learning (Rogers, C. R., 1951). Carl R. Rogers zdůrazňuje, že učitel/tutor musí mít především důvěru ve studující, že jsou schopni se samostatně učit. Studující má být vnímán jako zákazník, nikoli pouze jako konzument, spotřebitel vzdělávacího programu. Úkolem tutora není za každou cenu dodávat motivaci, informace, organizovat studujícím učební materiály a stále kontrolovat a zkoušet. Úkolem tutora je především vytvořit atmosféru respektu a otevřenosti, kde jsou citlivě přijímány názory a zkušenosti jednotlivce nebo skupiny a kde učitel sám se cítí být spíše členem studijní skupiny nežli autoritou.

Přístup C. R. Rogerse rozpracovává pro distanční kontext a e-learning R. Moteschnig-Pitrik (2002) a uvádí, že tutor by měl ke studujícím přistupovat s pochopením pro jejich způsob myšlení, osobní pocity, ale i záporné vlastnosti.

Studující by měli mít možnost volit si svobodně v rámci kurikula a vzdělávacího kontextu své studijní cíle a vhodné učební zdroje. Evaluace studujících by měla být prováděna na základě předem definovaných vnějších kritérií, případně formou sebehodnocení nebo evaluace skupinové, neměla by být založena pouze na subjektivním pohledu učitele.

V dnešní době práce tutora zahrnuje řadu specifických činností on-line s využitím informačních a komunikačních technologií. Mezi hlavní on-line aktivity patří podpora on-line týmové práce a moderování on-line diskuse. Tutor pokládá otázky a odpovídá na příspěvky studujících, přispívá do diskuse svými názory a znalostmi, soustředí diskusi k zásadním bodům, upozorňuje na příspěvky, které v diskusi zanikly, a provádí syntézu významných témat. Zajišťuje, že práce všech studujících bude přijata a ceněna a vede studijní skupinu k tomu, aby pomáhala jednotlivým členům vyjádřit své myšlenky, konfrontovat různé úhly pohledu a převzít odpovědnost za své vzdělávání (Ryan, S., aj. 2000).

Shrneme-li nejběžnější definice role tutora a jeho pracovní náplně, můžeme si pod pojmem tutor představit pedagoga, který na dálku a s využitím moderních technologií:

- podporuje studující v začátcích, při zpracování individuálních plánů studujících,
- pomáhá studujícím v nesnázích, při řešení studijních i osobních problémů,
- konzultuje s jednotlivými účastníky studijní postup a tempo studia,
- sleduje průběh studia jednotlivých studujících a posiluje jejich motivaci,
- organizuje prezenční setkání studujících (tzv. tutoriály),
- připomínkuje kvalitu a účinnost vzdělávacího systému a studijních opor.

V širším pojetí je práce tutora doplněna o další funkce:

- korektor – kontrola a oprava úkolů,
- examinátor – zkoušení a hodnocení studujících,
- eventuálně část administrativních úkolů – evidence studujících, výkazy o studiu apod.

Širší pojetí práce tutora je v České republice nejběžnější a má své výhody, protože pokud tutor neopravuje a nezkouší, prakticky vůbec nevidí výsledek své práce.

O kompetencích, které podmiňují kvalitní práci tutora, se zmiňuje řada našich i zahraničních autorů. Často citovanou klasifikaci představil Zane L. Berge (1995), který rozdělil základní kompetence tutora se zaměřením na práci on-line moderátora/facilitátora do čtyř skupin:

- pedagogické kompetence,
- sociální kompetence,
- manažerské kompetence,
- technické kompetence.

V tab. 14 jsou k tomuto základnímu výčtu kompetencí doplněny dle V. Bočkové jako samostatná skupina kompetence diagnostické a jsou zde uvedeny konkrétní příklady kompetencí.

Kompetence	Popis
<b>Pedagogické</b>	Komunikační dovednosti Schopnost motivovat Znalost metodiky distančního vzdělávání Odborné znalosti Zájem o pedagogickou činnost Kladný vztah ke studujícím
<b>Diagnostické</b>	Schopnost analyzovat a hodnotit výkon studujícího Schopnost diagnostikovat styl učení Schopnost identifikovat problémy
<b>Sociální</b>	Schopnost vytvořit „přátelskou“ atmosféru Schopnost sociální komunikace
<b>Manažerské</b>	Organizační schopnosti Administrativní schopnosti Schopnost převzít odpovědnost
<b>Technické</b>	Dobrá znalost vzdělávacího systému Perfektní znalost používaných studijních opor Znalost práce s používanými technickými prostředky Schopnost řešit jednoduché technické problémy

*Tab. 14 Kompetence důležité pro práci tutora v distančním vzdělávání*

Denis, B. (2004) identifikuje 7 hlavních a 4 vedlejší role tutora v distančním vzdělávání a ke každé z uvedených rolí pak uvádí základní skupiny kompetencí: pedagogické, komunikativní, expertní a technologické.

Hlavní role tutora (Central roles) jsou:

1. **facilitátor obsahu** (content facilitator): tutor intervenuje jako expert na danou disciplínu, ale také pomáhá studujícímu při obtížích s pochopením látky...,
2. **facilitátor metakognitivních procesů** (metacognition facilitator): tutor podporuje reflexi studijních aktivit, rozvoj studijních dovedností...,
3. **facilitátor procesu učení** (process facilitator): tutor pomáhá studujícímu při výběru studijní strategie, plánování časového rozvrhu studia...,
4. **poradce** (advisor/counsellor): tutor je prostředníkem v komunikaci studujícího se vzdělávací institucí, navazuje se studujícími bližší vztah...,
5. **hodnotitel** (assessor - formative and summative): tutor poskytuje zpětnou vazbu, poskytuje studujícímu průběžné hodnocení, v některých případech působí jako examinátor ...,
6. **technolog** (technologist): tutor pomáhá studujícím efektivně využívat technologie a řešit základní technické problémy ...,
7. **manažer zdrojů** (resource provider): tutor vyhledává, popisuje a vytváří zdroje tak, aby poskytoval relevantní a okamžitou aktuální podporu studujícím.

Jako vedlejší (Peripheral Roles) označuje B. Denis následující role :

8. **manažer/administrátor** (manager/administrator): tutor má na starosti řadu administrativních záležitostí, mnohdy včetně přijímání přihlášek studujících ...,
9. **tvůrce studijních opor** (designer): tutor často intervenuje při vytváření kurzu nebo jeho části, zejména jako metodik a poradce...,
10. **spolustudující** (co-learner): tutor by měl být partnerem a přítelem studujících, měl by být nakloněn vzájemnému obohacování se, společné diskusi a výměně zkušeností...,
11. **vědec** (researcher): tutor by měl být schopen akčního výzkumu a reflexe své práce a prožitých tuteorských zkušeností.

V tab. 15 je uvedeno, které kompetence jsou pro zajištění jednotlivých rolí nejvýznamnější.



Kompetence Role	Pedagogické	Komunikativní	Expertní (znalost disciplíny)	Technologické
Facilitátor obsahu			+	
Facilitátor metakognitivních procesů	+	+		
Facilitátor procesu učení	+	+		+
Poradce	+	+		+
Hodnotitel	+		+	
Technolog				+
Manažer zdrojů			+	+
Manažer/administrátor				+
Tvůrce studijních opor			+	+
Spolustudující	+	+		
Vědec	+			

Tab. 15 Role a kompetence e-tutora podle DENIS et al (2004)

Denis, B. (2004) vyjadřuje názor, že tutor jako facilitátor obsahu nemusí být automaticky expertem stejně fundovaným jako např. autor kurzu, ale musí obsahu kurzu dobře rozumět a poskytovat studujícím relevantní zdroje. Podobně i další autoři se domnívají, že odborné znalosti nejsou nezbytným předpokladem kvalitní práce tutora (Brychtová, Š.; Charbuský, M., 2003), na druhé straně je těžko představitelné, že by tutor byl schopen poskytovat rady a doporučení ke studiu oboru, ve kterém by se dostatečně neorientoval.

„Základem úspěšného zvládnutí práce tutora nejsou ani tak vynikající znalosti teorie jako spíše praktické dovednosti, schopnost empatie, dobré komunikační předpoklady a znalosti z oboru psychologie vzdělávání a vzdělávání dospělých. Tutor je spíše poradcem než expertem, ale měl by být schopen vidět problematiku pod širším zorným úhlem než studující, který je řešenou problematikou bezprostředně zahlcován.“ (Zlámalová, 2004)

Domasik-Bilocq, M.-Cl. (2001) zdůrazňuje, že role tutora se mění podle úrovně studujících, vyučované disciplíny, vzdělávacích cílů, používaných vzdělávacích systémů a technologií, zařazených aktivit atd. Proto je při definování rolí pedagoga třeba brát v potaz nejenom, že studium bude distanční, ale je nutné pečlivě zvažovat konkrétní kontext: kdo bude studovat, co bude studovat, s kým, kde, jak, kdy a proč. Jakmile budou všechny tyto otázky zodpovězeny, je možné odpovědět též na dotaz, jaký typ podpory budou studující potřebovat, kdo tuto podporu zajistí a jaké kompetence k tomu potřebuje.

### 2.3.4 Osobnost tutora z pohledu studujících

V této podkapitole disertační práce uvedeme subjektivní poznámky a postřehy studujících získané v anketách a evaluacích dvou distančních kurzů organizovaných na Západočeské univerzitě v Plzni. Jedním z nich je kurz již zmiňovaný a vytvořený v rámci této práce, Úvod do distančního vzdělávání, a druhým kurzem je on-line kurz Didaktika českého jazyka 1, který je využíván v kombinované formě studia učitelství pro 1. stupeň základní školy. Kurz Didaktika českého jazyka 1 byl také oceněn Soutěží e-learning na festivalu TECHfilm 2004 v Hradci Králové, kde získal 3. cenu udělovanou sdružením EUNIS. Autorkou a zároveň tutorkou tohoto kurzu je PaedDr. Jana Vejvodová, CSc.

#### A) Evaluace tutora

Oba sledované on-line kurzy (Úvod do distančního vzdělávání a Didaktika českého jazyka 1) mají v závěru plánu studia zařazený podrobný evaluační dotazník, jehož několik otázek se dotýká práce tutora. Souhrn volných odpovědí studujících podává velmi zajímavý obraz o vlastnostech a kompetencích, které studující považují za důležité, kterých si všímají a které nejvíce oceňují. Z databáze odpovědí jsme vybrali 12 příkladů z kurzu Úvod do distančního vzdělávání (viz tab.16) a 8 vyjádření studujících z kurzu Didaktika českého jazyka 1 (viz tab.17). Při evaluaci práce tutek obou kurzů studující shodně oceňují vstřícnost, ochotu a trpělivost a vyzdvihují individualizovaný, osobní a taktní přístup. Je velmi potěšitelné, že studující uvádějí, že získali během kurzu k distančnímu vzdělávání a e-learningu pozitivní vztah a uvítali by další obdobně zpracované studijní programy.

Co jste na práci Vašeho tutora nejvíce oceňoval/a?
Osobní přístup, rady, povzbuzení.
Neustále dobrou náladu :-), ochotu, pohotovost, "bohatost" odpovědí (nikdy stručně, vždy velmi podrobně a výstižně), tolerantnost s "opozdílci" :-), tutorka mi vracela chuť k dokončení, i když jsem měl pocit, že mi to nezadržitelně utíká pod rukama.
Vstřícnost a snahu udržet zájem o kurz, nerad bych použil poněkud omšelý termín "pozitivní motivace", ale pochvala zpravidla potěší každého.
Angažovanost a osobní přístup.
Reakce na diskusi i úkoly (je umění pochválit a přitom vytknout taktně chyby), entuziasmus. Z vyjádření tutora při vyhodnocování úkolů bylo zřejmé, že posuzuje nejen objektivní výsledek práce, ale dokáže se i vžít do pocitů studenta a pozitivně úkoly okomentovat tak, aby studenta povzbudil, pochválil.
Prakticky každé hodnocení úkolů mi připadalo osobní a provedené s velkým zaujetím. Ať jest to neobvyklé, na hodnocení úkolu(!) se člověk vlastně mohl těšit.
Milé vystupování a ochotu.
Viditelnou snahu pomoci s problémy, motivující přístup, pozitivní hodnocení, sympatické jednání.
Takt, pečlivost, komunikativnost, snahu o osobní individuální přístup.
Motivující pochvaly, příjemnou a rychlou komunikaci, ochotu poradit a vyjít vstříc, dobrou organizaci společných chatů a diskusí.
Vstřícnost, laskavost a v neposlední řadě skvělou odbornou erudici.

Tab. 16 Příklady závěrečné evaluace tutorky kurzu Úvod do distančního vzdělávání

Cheťete něčo vzkázat své tutorce? Jaké máte dojmy týkající se on-line kurzu obecně?
Kurz byl pro mne velice přínosný. Je lepší v tom, že doma mám na prostudování více času a je možno probrat více témat než na konzultaci. Také kontakt s lektorem je možný. Na druhé straně má ústní podání na přednášce výhodu bližšího kontaktu.
Oceňuji Váš nápad využít e-learningu jako moderní učební metody právě v tomto předmětu. Musela jste si s tím dát velkou práci a myslím, že to přináší užitek a ulehčení práce nejen Vám, ale i Vaším studentům. Ještě se mi velmi líbil Váš ochotný přístup k řešení různých problémů. Také obdivuji, jak jste ve svém volném čase našla čas číst naše přípravy a ještě nám na ně odepisovat. Myslím si, že tento kurz byl pro nás velmi přínosný. Když má člověk přístup k internetu, tak je takový kurz úžasným pomocníkem.
Chtěla bych velmi poděkovat za ochotu vždy pomoci. Vyhovovalo mi, že kurz byl zpracováván prostřednictvím internetu, tudíž jsem se studiu mohla věnovat podle svých časových možností.
Kdyby polovina vyučujících na fakultě měla stejný přístup, studovala bych s radostí. Takto mám pocit, že přijdu o 10 let života, že moje studium je založeno na štěstí a na tom, jak se který doktor vyspal, zda mu není zima nebo horko, nemá hlad nebo jinou újmu a zda jsem jeho vkusu vhodně oblečená na zkoušku. To všechno mám při zkoušce na paměti. Kam se pak vejdou vědomosti? Při tomto kurzu jsem psychicky odpočívala. Spoustu předmětů bych takto mohla studovat. Na velkém množství přednášek jsem úplně zbytečně. Díky.
Milá Jano, celý kurz se mi velice líbil. Nejdříve jsem se bála toho, co mě čeká, ale později jsem pochopila, že jsem udělala dobře, když jsem se k Vám přihlásila. Je to mnohem lepší než klasická přednáška. Myslím si, že touto formou, která je zábavnější, se naučím mnohem víc. Děkuji za vše.
Kurz byl veden moderně, příjemně. Mnoho nových informací jsem si vytiskla. Nepříjemné dojmy mám pouze z vlastního nedostatku užívání internetu.
Děkuji za pěkný přístup a milé chování, které není na vysoké škole běžným. Kurz se mi líbil, už bych se něčeho dalšího on-line nebála.
Děkuji za trpělivost. Kurz je výborný pro studující dálkového studia, témata se proberou hlouběji, je prostor pro individuální dotazy. Odpadá často nesmyslné dojiždění. Podmínkou ovšem je, aby studující měl snadný přístup k internetu. Myslím, že podobným způsobem by mohlo být probíráno více předmětů.

Tab. 17 Příklady závěrečné evaluace tutorky kurzu Didaktika českého jazyka I

## B) Vlastnosti ideálního tutora

Účastníci kurzu Úvod do distančního vzdělávání byli před seznámením se studijními články a aktivitami věnovanými osobnosti tutora požádáni o zodpovězení následující anketní otázky:

**Uved'te prosím 5 vlastností, které by podle Vás měl mít ideální tutor. Napište je za sebou v pořadí, jak Vás napadají.**

Pro účely této práce byly z databáze vybrány namátkou anketní odpovědi patnácti studujících ze čtyř různých běhů kurzu. Jednotlivé odpovědi jsou uvedeny v tab. 18.

V celkovém počtu 75 položek v tabulce se objevilo 37 různých vlastností. Nejvíce respondentů uvádělo jako důležité vlastnosti ideálního tutora komunikativnost, trpělivost, schopnost empatie, odbornost, vstřícnost, kreativitu a schopnost motivovat studující.

1.	2.	3.	4.	5.
5 bodů	4 body	3 body	2 body	1 bod
odbornost	spravedlnost	komunikativnost	flexibilita	zkušenost
přívětivý	důsledný	měl by umět formulovat otázky do diskusí	měl by umět motivovat	kreativní
kreativita	zodpovědnost	schopnost empatie	důslednost	smysl pro humor
schopnost vést	vstřícnost	rozhodnost	schopnost komunikovat	zvědavost
komunikativní	kvalifikovaný	přátelský	empatický	taktní
empatie	vstřícnost	odbornost	komunikativnost	snaha o inovace a schopnost sám se učit
trpělivost	kreativita	pedagogické schopnosti	komunikativnost	schopnost pracovat s LMS
měl by mít čas 24 hodin denně	vždy dobrou náladu a pocit vstřícnosti	schopnost pochopit problémy studujících	jasně formulovat odpovědi	mít znalosti pro jasné odpovědi
trpělivost	komunikativnost	organizační předpoklady	odbornost	důvtipnost
trpělivost	empatie	motivující,	asertivní při komunikaci	pohotový (flexibilní)
přátelskost	empatie	kreativita	flexibilita	motivace
spolehlivost	preciznost	tolerance	zkušenost	trpělivost
pečlivost	komunikativnost	důslednost	schopnost empatie	zodpovědnost
mít zájem o lidi	trpělivost	komunikativnost	kooperativnost	tolerantnost
trpělivost	laskavé jednání	vytrvalost	chuť zkoušet nové učební metody a snažit se je zpřístupnit studentům	dobrou orientaci v učivu

Tab. 18 Odpovědi 15 respondentů v anketě Vlastnosti ideálního tutora

V tab. 19 jsou vlastnosti seřazeny podle celkového počtu bodů, který jednotlivé položky získaly, pokud první vlastnost, která respondenta napadla, obodujeme pěti body, druhou vlastnost čtyřmi body atd.

Vlastnosti ideálního tutora	Body	Součet bodů	Počet položek
komunikativnost, schopnost komunikovat, komunikativní	3+2+5+2+2+4+4+3	25	8
trpělivost	5+5+5+1+4+5	24	6
empatický, empatie, schopnost empatie	2+5+4+4+2	17	5
odbornost, kvalifikovaný, dobrá orientace v učivu	5+4+3+1+2+1	16	6
vstřícnost, vždy dobrou náladu a pocit vstřícnosti	4+4+4	12	3
kreativní, kreativita	1+4+3	8	3
přátelský, přátelskost	3+5	8	2
důsledný, důslednost	4 + 3	7	2
měl by umět motivovat, motivující, motivace	2+3+1	6	3
pohotový (flexibilní), flexibilita	1+2+2	5	3
přívětivý	5	5	1
schopnost vést	5	5	1
měl by mít čas 24 hodin denně	5	5	1
spolehlivost	5	5	1
pečlivost	5	5	1
mit zájem o lidi	5	5	1
spravedlnost	4	4	1
preciznost	4	4	1
laskavé jednání	4	4	1
zkušenost	1+2	3	2
měl by umět formulovat otázky do diskusí	3	3	1
rozhodnost	3	3	1
pedagogické schopnosti	3	3	1
schopnost pochopit problémy studujících	3	3	1
organizační předpoklady	3	3	1
tolerance, tolerantnost	3	3	1
vytrvalost	3	3	1
jasně formulovat odpovědi	2	2	1
asertivní při komunikaci	2	2	1
kooperativnost	2	2	1
chut' zkoušet nové učební metody a zpřístupnit je studentům	2	2	1
zvědavost	1	1	1
taktní	1	1	1
snaha o inovace a schopnost sám se učit	1	1	1
schopnost pracovat s LMS	1	1	1
důvtipnost	1	1	1
zodpovědnost	1	1	1

Tab. 19 Vyhodnocení ankety Vlastnosti ideálního tutora

### 3. PŘÍPRAVA VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITELŮ NA DISTANČNÍ FORMU STUDIA

K dalšímu vzdělávání vysokoškolských učitelů je třeba přistupovat jako k organickému procesu zahrnujícímu celou řadu aktivit od formálních vzdělávacích programů (ukončených diplomem či certifikátem), přes neformální získávání specifických znalostí a dovedností pod vedením odborných lektorů až po různé typy informálního vzdělávání.<sup>24</sup> Nejčastějšími vzdělávacími aktivitami profesionálního rozvoje vysokoškolských učitelů jsou:

- ucelené vzdělávací programy a kurzy,
- stáže, práce pod vedením mentora,
- pracovní aktivity: řešení problémů, práce na projektech, diskuse s kolegy,
- výzkumné aktivity: monografie, články, výzkum,
- účast na konferencích a seminářích,
- konzultace s experty a osobami z praxe,
- výměna zkušeností v rámci úzké skupiny specialistů,
- členství v profesních asociacích.

S ohledem na cíle a rozsah disertační práce se v této kapitole věnujeme pouze prvnímu z výše uvedených bodů, a sice komplexním vzdělávacím programům a kurzům určeným pro přípravu vysokoškolských učitelů na distanční formu vzdělávání. Autorka vychází ze studia nejnovějších našich i zahraničních materiálů věnujících se problematice distančního vzdělávání, e-learningu, vzdělávání učitelů a profesionalizace učitelské profese. V první části této kapitoly autorka představuje několik konkrétních zahraničních projektů a na jejich příkladě demonstruje současné trendy v přípravě vysokoškolských učitelů. Ve druhé části pak podrobně popisuje vlastní kurz Úvod do distančního vzdělávání, jeho koncepci, realizaci a výsledky evaluace experimentálních běhů.

<sup>24</sup> Competency Framework for Trainers and Teachers. EITEL, 2004 [online]. [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://www.eife-l.org/observatory/competencies/ttframework>>.

### 3.1 Trendy ve vzdělávání vysokoškolských učitelů

Příprava distančního vzdělávacího programu nemůže vycházet jen ze spontánních schopností pedagogů, protože předpokládá specifické pedagogické, technické a manažerské schopnosti a dovednosti (Thompson, L., 1997) a vyžaduje skutečně profesionální přístup a fundovanou pedagogickou reflexi na základě dokonalé znalosti nejen oboru, ale i metodiky distančního vzdělávání.

Většina vysokoškolských pedagogů jsou odborníci, logotropové, kteří svou pozornost věnují především vyučované disciplíně, a nikoli způsobu výuky. Jejich metody vyučování obvykle odrážejí jejich vlastní studentské zážitky a učitelé napodobují metody vyučujících, kteří je během studia nejvíce ovlivnili. I přesto, že se většinou snaží napodobit ty nejlepší ze svých učitelů, tento způsob není ideální, protože v podstatě „reprodukuje minulost“ (Vašutová, J., 1999). Bohužel zde narážíme na neochotu vysokoškolských pracovníků dále se v pedagogicko-psychologických disciplínách vzdělávat a velmi záleží na přístupu vedení vysoké školy a jeho schopnosti motivovat své zaměstnance k dalšímu vzdělávání a k pružnosti v přejímání moderních metod.

Vzdělávací programy zaměřené na přípravu vysokoškolských učitelů pro distanční vzdělávání by měly (v souladu s klasifikacemi pedagogických kompetencí uvedenými v předchozí kapitole) rozvíjet především:<sup>25</sup>

- schopnost podporovat učení (založené na předchozích zkušenostech),
- schopnost podporovat motivaci studujícího k učení,
- schopnost přijímat změny/flexibilita,
- komunikační schopnosti (vytvoření vztahu se studujícími, adekvátní komunikace),
- schopnost iniciovat a vést aktivity usnadňující učení,
- relevantní studijní zkušenosti s distančním vzděláváním,
- relevantní pedagogické zkušenosti s distančním vzděláváním,
- respektování různosti studujících/multikulturalismus,
- schopnost pracovat s využitím ICT a e-learningových nástrojů,
- schopnost pracovat s on-line technologiemi (event. s nástroji virtuálního prostředí),
- schopnost monitorovat učební pokroky studujících,
- schopnost hodnotit učební pokroky studujících.

Důležitým požadavkem je, aby učitel získal nejenom teoretickou přípravu, ale především praktické zkušenosti z pozice distančního učitele i studujícího a specifické dovednosti vázané na konkrétní vzdělávací kontext, potřeby a možnosti vzdělávací instituce. Proto jsou v této části disertační práce zkušenosti a trendy ve vzdělávání vysokoškolských učitelů demonstrovány na pěti případových studiích konkrétních zahraničních institucí. Ve zkrácené a upravené verzi zaměřené především na e-learning byla tato část disertační práce prezentována na konferenci BELCOM'05 a publikována ve sborníku.<sup>26</sup>

<sup>25</sup> Core Quality Framework. SEEQUEL 2004 [online]. [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <[http://www.education-observatories.net/seequel/SEEQUEL\\_core\\_quality\\_Framework.pdf](http://www.education-observatories.net/seequel/SEEQUEL_core_quality_Framework.pdf)> (upraveno).

<sup>26</sup> ROHLÍKOVÁ, L. E-learning – současné trendy v přípravě vysokoškolských učitelů. In BELCOM'05 : sborník příspěvků z konference, Praha: ČVUT, 2005.

### 3.1.1 Cíle, obsah, metody

Pod pojem distanční vzdělávání je možné zahrnovat řadu velmi rozdílných projektů, uvažovat o rozmanitých cílových skupinách, definovat různé vzdělávací cíle, předpokládat různorodý studijní kontext, organizační možnosti, virtuální prostředí, vzdělávací strategie, použité technologie, způsob autorské přípravy i implementace jednotlivých kurzů atd.

Značná variabilita distančního vzdělávání napovídá, že velmi různá bude i vlastní pedagogická práce vysokoškolského učitele v konkrétním studijním programu, a určuje základní požadavky na kvalitní vzdělávací programy pro učitele. Z pohledu vysokoškolského učitele/zájemce o distanční vzdělávání je třeba zejména získat:

#### 1) obecný základ

- udělat si přesnější představu o možnostech a limitech distančního vzdělávání,
- seznámit se s hlavními pojmy, principy a zásadami distančního vzdělávání,
- osvojit si základní dovednosti využití ICT ve výuce,

#### 2) specifické dovednosti

- připravit se na práci v konkrétním kontextu (např. v LMS, který používá moje instituce aj.),
- osvojit si dovednosti potřebné pro práci autora distančních studijních opor, tutora, moderátora on-line diskusí apod.

Takto rozvržené základní cíle jsou v současných kurzech přípravy učitelů nejběžnější. Většinou je struktura kurzu rozdělena právě do dvou modulů. Ten obecněji zaměřený bývá organizován jako prezenční seminář nebo workshop, druhá část je pak velmi často připravena jako on-line kurz. Příkladem takového dvoumodulového vzdělávání učitelů může být např. kurz „On-line vzdělávání“ organizovaný na Karolinska Institutet<sup>27</sup> ve Švédsku – viz případová studie 1.

#### Případová studie 1

#### KAROLINSKA INSTITUTET

The Department of Learning, Informatics, Management and Ethics

Karolinska Institutet

SE-171 77 Stockholm

SWEDEN

Karolinska Institutet (KI) je lékařská univerzita s 5000 studenty a 19 různými graduálními programy zaměřenými na medicínu a zdravotní péči. Na této univerzitě zároveň studuje 2500 doktorandů/Ph.D. studentů, díky čemuž je KI jednou z největších lékařských univerzit v Evropě. Většina učitelů na KI považuje sebe sama primárně za vědce s většími či menšími pedagogickými povinnostmi. Jen velmi malá část z nich prošla nějakým formálním pedagogickým vzděláním. V roce 2002 se výbor KI pro pedagogiku rozhodl tuto situaci změnit a inicioval řadu kurzů pro vzdělávání svých vyučujících v oblasti pedagogiky. KI též přijala rozhodnutí, že každý z jejich učitelů musí absolvovat minimálně třítydenní pedagogické školení.

<sup>27</sup>BANKS, S.; DENIS, B.; FORS, U. aj. Staff development and e-tutors training [online]. *Networked Learning Conference 2004. Conference proceeding*, 2004. [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <[http://www.shef.ac.uk/nlc2004/Proceedings/Symposia/Symposium6/Banks\\_et\\_al.htm](http://www.shef.ac.uk/nlc2004/Proceedings/Symposia/Symposium6/Banks_et_al.htm)>.



V současné době – v roce 2004 – je na KI organizováno 16 různých pedagogicky zaměřených kurzů, z nichž 2 jsou věnovány e-learningu a on-line vzdělávání.<sup>28</sup> I v ostatních kurzech jsou ale obsaženy některé příklady metod e-learningu a distančního vzdělávání. Během let 2002-2003 se více než 500 učitelů zúčastnilo alespoň jednoho z nabízených kurzů.

### **On-line vzdělávání - kurz pro učitele**

Tento týdenní problémově pojatý kurz je určen pro skupinu cca dvaceti učitelů a probíhá ve dvou fázích:

1. První dvoudenní část kurzu zahrnuje krátký úvod do teorie vyučování a základů distančního vzdělávání. Učitelé jsou rozděleni do skupin po 2 – 4 a v těchto skupinkách mají za úkol společně navrhnout plán studia fiktivního distančního kurzu. Při zpracovávání tohoto praktického úkolu učitelé zároveň získávají další teoretické poznatky z pedagogiky a metodiky distančního vzdělávání. Závěrem je pak iniciována společná diskuse nad všemi vytvořenými plány a důvody pro a proti. Tato fáze kurzu umožní zcela nezkušeným učitelům v této oblasti získat teoretický i praktický základ pro to, aby mohli začít uvažovat jako e-tutoři.

2. Další část školení je založena na vlastním kurzu, který učitelé ve skupinách vytvářejí. Navrhují detailní plán studia a praktická řešení jednotlivých aktivit. Tato část kurzu probíhá dva týdny částečně na distančně vzdělávací platformě PingPong. Podpora učitelů je prováděna instruktorem pouze prostřednictvím této platformy. Učitelé si tak zároveň prakticky vyzkoušejí, co to představuje být studentem v distančním kurzu. Jednotlivé skupiny učitelů jsou také vyzvány, aby prostřednictvím platformy předaly své poznámky a komentáře ke studijním plánům ostatních skupin. Kurz je zakončen prezenčním setkáním, jehož hlavním programem je diskuse nad vytvořenými kurzy se zaměřením na role tutora a studujícího v distančním vzdělávání.

Kurz se setkává s velmi pozitivními ohlasy učitelů. V evaluacích většina učitelů oceňuje, že mohli pracovat na vlastním kurzu, a tak průběžně řešit praktické problémy. Zároveň se učitelé shodují na tom, že velkým přínosem pro ně bylo důkladné seznámení s používanou platformou z pozice studujícího.

### **E-learning – kurz pro učitele**

Tento týdenní kurz navazuje na kurz On-line vzdělávání. Zaměřuje se na e-learning a seznamuje učitele s rozmanitostí jeho nástrojů, uvádí příklady, zkušenosti z kurzů a pedagogické rady. Kurz zahrnuje teorii, prezentace i praktické úkoly s on-line materiálem, vizualizační a simulační metody v lékařském vzdělávání, plánování e-learningových kurzů, autorská práva, role učitele a studenta, využití videokonference ve vzdělávání a krátký úvod do distančního vzdělávání.

Tento kurz běží již od roku 2002 a je u učitelů KI velmi oblíben. Většinou vyzdvihují praktické příklady využití e-learningových nástrojů ve výuce lékařství a zejména získání praktických dovedností tyto nástroje pro vzdělávací účely využívat.

### **Závěrečný komentář**

Kurz kombinující teorii a praxi má velký význam právě pro vzdělávání učitelů bez formálního pedagogického vzdělání. Takto připravené kurzy jsou velmi efektivní a Karolinska Institutet bude v budoucnu připravovat i další kurzy, více specializované, zaměřené na konkrétnější cílovou skupinu nebo na podrobné seznámení s využitím některého z e-learningových nástrojů.

Kombinace prvků prezenčních a distančních, tedy tzv. blended learning, a zároveň vlastní účast budoucího on-line pedagoga v on-line kurzu, to jsou jednoznačně hlavní trendy patrné v řadě současných vzdělávacích iniciativ.

Další výraznou strategií, kterou (podobně jako Karolinska Institutet) uplatňuje ve svých kurzech řada institucí, je problémová výuka a kolaborativní učení. On-line komunikace zároveň napomáhá učení, neboť méně zkušenosti studující se učí efektivní on-line komunikací od ostatních zkušenějších účastníků a samozřejmě také od tutora. Tutor hraje v kurzech pro učitele zároveň nezastupitelnou roli modelu partnerského a individualizovaného přístupu ke studujícím. Příkladem dalšího úspěšného vzdělávacího programu zahrnujícího zkušenostní

<sup>28</sup> Web-site for teacher training: Karolinska Institutet [online]. [cit. 3.6.2005] Dostupné na WWW: <http://www.fime.ki.se/teachertraining>.

metody jsou virtuální workshopy pro vysokoškolské učitele věnované e-learningu na Univerzitě v Sheffieldu<sup>29</sup> – viz případová studie 2.

#### Případová studie 2

#### UNIVERSITY OF SHEFFIELD

The University of Sheffield, School of Education

388, Glossop Road, Sheffield S10 2JA

UK

Začátkem roku 2003 byla School of Education pověřena LTSN Generic Centre<sup>30</sup> ve Velké Británii, aby uskutečnila dva virtuální workshopy zaměřené na e-learning, které by přispěly ke vzdělávání akademických pracovníků a využití e-learningu ve výuce jejich předmětů. Cílovou skupinou pro tyto dva kurzy byli převážně vysokoškolské učitelé z britských vysokých škol, ale také osoby odpovědné za vzdělávání a podporu učitelů.

Za tímto účelem byly workshopy připraveny jako virtuální komunity, tak aby umožňovaly účastníkům vyzkoušet si sami na sobě, co je to e-learning a e-tutoring.

Workshopy měly specifické cíle a výsledky se vztahovaly k využití e-learningu v různém kontextu, k pedagogice, k motivaci a úspěchu studujících, ke skupinové práci on-line, ke kolaborativnímu učení, ke studijním komunitám, k přípravě kurzů a e-tutoringu. Každý workshop trval 18 hodin během cca 3 týdnů. Po prvním týdnu, kdy proběhly úvodní a socializační aktivity, byly studujícím zpřístupněny studijní materiály a případové studie, o kterých se diskutovalo on-line. Role tutora spočívala ve vytvoření komunity, usnadnění diskuse, intervencí v klíčových momentech a roli „spolustudujícího“. Účastníci měli k dispozici rozmanité zdroje, články, případové studie věnované e-learningu, dokumenty, odkazy na webové stránky atd. Na závěr byly všechny aktivity shrnuty a byly vytvořeny zdroje pro další vlastní práci účastníků.

#### Hodnocení průběhu a výsledků

Účastníci nejvíce oceňovali možnost stát se on-line studujícími a interakci mezi tutorem a studujícími navzájem. Tutor zároveň sloužil jako vzor on-line komunikace a stylu práce e-tutora. Oceňována byla také struktura aktivit se specifickými učebními tématy vztahujícími se ke každé aktivitě a vytvoření zdrojů použitelných po ukončení workshopu. Ačkoli byl workshop evidentně úspěšný, z evaluace vyplynula také řada problémů:

- Osmnáctihodinový rozvrh workshopu byl příliš krátký pro dosažení znalostí a dovedností v některých učebních tématech. Organizátoři shledali, že pro získání dovedností účastníků v on-line komunikaci je třeba více času než předpokládali. Přestože je vysoká poptávka po krátkých kurzech, pro organizaci dalších workshopů budou počítat s rozvrhem na minimálně 30 hodin.

- Příliš krátká doba workshopu měla za následek nesmírně nabitý program a neúnosně vysoké zatížení facilitátora.

- Velké pracovní vyčerpání některých účastníků workshopu velmi znesnadňovalo jejich účast a občas mělo za následek i nedokončení on-line aktivit. Zejména byla jejich účast omezena, pokud se připojovali přímo ze zaměstnání.

- Bylo možno rozpoznat 3 úrovně účastníků – velmi aktivní, málo aktivní a neaktivní. Svoji roli zde hrál opět nedostatek času, ale zajímavé je, že někteří zcela neaktivní účastníci workshopu v závěrečné evaluaci uváděli, že workshop byl pro ně velkým přínosem.

- Ve vstupních dovednostech účastníků byl veliký rozdíl – od úplných začátečníků, po osoby, které již v oblasti e-learningu působí. V úvodu studia byli účastníci požádáni, aby zveřejnili své životopisy, aby bylo možné na základě relevantních informací vhodně sestavit studijní komunity. Někteří účastníci s malými zkušenostmi v oblasti e-learningu ale byli zaskočeni tím, že mají pracovat ve stejném workshopu s osobami, které dle informací v životopisech již považovali za „experty“. Metodu využití životopisu účastníků je tedy třeba považovat za nepříliš šťastnou.

<sup>29</sup> BANKS, S.; DENIS, B.; FORS, U. aj. Staff development and e-tutors training [online]. *Networked Learning Conference 2004. Conference proceeding*, 2004. [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: [http://www.shef.ac.uk/nlc2004/Proceedings/Symposia/Symposium6/Banks\\_et\\_al.htm](http://www.shef.ac.uk/nlc2004/Proceedings/Symposia/Symposium6/Banks_et_al.htm).

<sup>30</sup> Higher Education academy [online]. [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <http://www.heacademy.ac.uk/default.asp>.

- během workshopu bylo vytvořeno velké množství učebního obsahu, včetně praktických příkladů a odkazů na literaturu. Účastníci však daleko víc oceňují interakci s tutorem a s ostatními studujícími než práci s poskytovanými zdroji. Model studijní komunity, ve které účastníci diskutují o svých profesionálních zájmech na základě vhodně zvolených aktivit ve spolupráci s ostatními členy komunity, je ideálním způsobem školení pro tuto cílovou skupinu a tento typ dalšího vzdělávání.

#### Závěrečný komentář

Z evaluace vyplynulo, že tento model virtuálního školení tutorů prostřednictvím zkušenostního učení a v kontextu vlastního profesionálního rozvoje účastníků s on-line komunikací jako prostředkem pro získání znalostí a dovedností je velice úspěšný. Nicméně je třeba důkladně zvážit časový rozvrh a délku kurzu a poskládat studijní aktivity tak, aby braly v úvahu možnosti a pracovní prostředí tutorů i účastníků. Zajímavostí je, že workshopy byly plně obsazeny již 10 dní po upozornění na jejich konání na webových stránkách – dlouhý seznam „čekatelů“ ukazuje na velkou poptávku po tomto druhu studia.

Z obsahového hlediska je v kurzech o e-learningu a distančním vzdělávání nejčastější rozdělení do několika kapitol, které se věnují obecnému úvodu do problematiky a poté rolím tutorů, autora a manažera v distančním vzdělávání. Klasickým příkladem dnes nejběžnější struktury vzdělávacího programu je např. kurz Net-Trainers<sup>31</sup> organizovaný European Net-Trainers Association (ENTA) – viz případová studie 3.

#### Případová studie 3 EUROPEAN NET-TRAINERS ASSOCIATION ENTA Head Office 22 rue Roudouloune, 31 Portet-sur-Garonne FRANCE

Kurz Net-trainers je distanční on-line kurz, v jehož rámci získají účastníci dovednosti potřebné pro zajištění on-line vzdělávání. Tento kurz je nabízen ve třech jazycích (anglicky, německy a francouzsky). Jeho absolventi obdrží European Net-Trainers Certificate, který je uznáván ve Francii, Německu a Velké Británii.<sup>32</sup> Kurz je určen pro vysokoškolské učitele, lektory, autory studijních opor, techniky a organizátory on-line kurzů a obsahuje úvodní modul a čtyři hlavní studijní moduly:

1. The first steps in Net-Trainig (17hod.)  
- první kroky v on-line vzdělávání – základní pojmy, úvod do studia.
2. Concept and challenges of Net-Training (20 hod.)  
- specifika otevřeného, distančního a on-line vzdělávání, ekonomické a sociální aspekty.
3. Tutoring Net-Learners (role tutorů - 58 hod.)  
- individuální přístup, pedagogická podpora studujících, vytváření vztahu s distančním studujícím, praktické použití různých komunikačních on-line prostředků (synchronních i asynchronních), organizace studijních aktivit, podpora týmové spolupráce studujících.
4. Designing Net-Learning materials (role autora - 45 hod.)  
- výběr, adaptace, vytváření a uspořádání různých typů učebních materiálů pro on-line vzdělávání.
5. Developing a Net-Training project (koncepce, management a implementace - 20 hod.)  
- koncepce a realizace on-line studijních programů a kurzů, případně transformace prezenčních studijních programů tak, aby byly flexibilní a přístupné on-line.

<sup>31</sup> NET-trainers [online]. ENTA [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW:  
<<http://www.nettrainers.org/en/index.asp?p=6-1>>

<sup>32</sup> V letošním roce se připravuje (pokud bude finančně podpořeno EU) rozšíření členů této asociace o další země, za Českou republiku by se členem měla stát Západočeská univerzita v Plzni.

Celý kurz je založen na tzv. 7 klíčových principech:

- 160 hodin studia během šesti až sedmi měsíců,
- 100% on-line,
- otevřené vzdělávání (individualizované, flexibilní, samostatné studium),
- kolaborativní učení,
- "learning by doing" (zkušenostní učení),
- "contract learning" (vzdělávání na základě smlouvy a individuálního studijního plánu),
- výrazná podpora tutora.

#### Závěrečný komentář

Čistě distanční on-line vzdělávání má výhody zejména v případě mezinárodní spolupráce a celkově lze takto koncipovaný kurz považovat za velmi přínosný z hlediska sebereflexe učitele a analýzy vlastních prožitých zkušeností z pozice distančního studujícího. V klíčových principech tohoto kurzu jsou vyjádřeny hlavní trendy v současném distančním vzdělávání. Pozornost je třeba věnovat termínu „contract learning“, který spočívá v existenci určité smlouvy mezi institucí a studujícím, kdy jsou dopředu přesně definovány cíle, metody a formy studia a evaluace a v průběhu studia se dodržují. Studující tedy předem velmi přesně ví, co ho v kurzu čeká a co se na oplátku očekává od něj.

Třem základním rolím v distančním vzdělávání věnují pozornost i kurzy organizované v České republice, např. školení Národního centra distančního vzdělávání (NCDiV), které probíhá formou tří prezenčních seminářů:

- seminář pro tutory,
- seminář pro autory distančních opor,
- seminář pro organizátory a administrátory distančního vzdělávání.

Od roku 1997 do 31.12.2004 bylo v tomto kurzu úspěšně vyškoleny 383 osob, které získaly osvědčení NCDiV a zájem o tento kurz je stále vysoký.<sup>33</sup>

Podobnou strukturu má také kurz Distanční minimum<sup>34</sup> zajišťovaný Centrem distančního vzdělávání Univerzity Palackého v Olomouci, který je rozčleněn do pěti modulů:

- Úvod do distančního vzdělávání,
- Tutor v distančním vzdělávání,
- Texty v distančním vzdělávání,
- E-learning v distančním vzdělávání,
- Akreditace v distančním vzdělávání.

### 3.1.2 Standardizace a certifikace

V distančním a on-line vzdělávání je v současnosti patrný důraz na přesné vymezení rolí jednotlivých aktérů, stanovení požadovaného vzdělání a specifických kompetencí pro výkon konkrétní funkce. Vytvoření standardů pro e-learning a vzdělávání učitelů věnuje nemalou pozornost také Evropská unie, např. v rámci již zmiňovaného projektu SEEQUEL.<sup>35</sup>

<sup>33</sup> Školící kurz NCDiV pro pracovníky distančního vzdělávání [online]. CSVŠ NCDiV, 2005 [cit.3.6.2005]

Dostupné na WWW: <[www.csvs.cz](http://www.csvs.cz)>.

<sup>34</sup> HOBLÍKOVÁ, L.; VŠETULOVÁ, M.; HOLUB, L. aj. Distanční minimum on-line/on Barborka. In: *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže eLearning 2004*, Hradec Králové: Gaudeamus, 2004, s. 102 – 110. Informace dostupné také na: <<http://www.cddiv.upol.cz/www/minimum.htm>> [3.6.2005].

<sup>35</sup> Projekt SEEQUEL (Sustainable Environment for the Evaluation of Quality in E-Learning) [online]. [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://www.education-observatories.net/seequel/index>>.

Vzniká řada nových „povolání“ a existují možnosti absolvovat specializované studijní programy – např. Certified E-learning Professional Programme.<sup>36</sup>

Mimo probíhající standardizaci a certifikaci na mezinárodní úrovni a v rámci jednotlivých zemí existuje také samozřejmě řada příkladů vnitřní standardizace a certifikace, kterou provádí konkrétní vzdělávací instituce pro svoji potřebu. Příkladem promyšleného systému vzdělávání a vnitřní certifikace a zároveň vzdělávacího programu velmi přesně „zacíleného“ na osvojení specifických dovedností tzv. on-line mentora je např. kurz organizovaný na Florida State University (FSU), USA<sup>37</sup> - viz případová studie 4.

#### Případová studie 4

##### FLORIDA STATE UNIVERSITY

Office for Distributed & Distance Learning  
Suite C3500 University Center  
Tallahassee, FL 32306-2550  
USA

#### Role mentora<sup>38</sup>

Mentor je členem pedagogického týmu (Instruction Team) některého z kurzů provozovaných FSU a pracuje pod dohledem vedoucího pracovníka týmu (profesora nebo instruktora), jehož je asistentem. Základním úkolem mentora je zajišťovat osobní kontakt se studujícími, usnadnit studujícím navázání kontaktů a vytvoření malé studijní skupiny, podporovat kolaborativní aktivity a pomáhat s administrativními a studijními problémy. Většina komunikace mentor-student probíhá elektronickou formou – prostřednictvím řady webových nástrojů – e-mail, zprávy (Announcement), diskuse (Discussion Board) a Digital Drop Box. Mentor využívá všech těchto prostředků, pokud chce, může využívat také telefon a fax, případně iniciovat osobní konzultace. Mentor má v jedné sekci na starosti maximálně 25 studentů (většinou kolem 20), jeden mentor může mít ale na starosti více sekcí. V jednotlivých kurzech se časové nároky na práci mentora liší, obvykle se mentor věnuje kurzu, který odpovídá tříhodinovému v prezenční výuce (za 3 kredity), cca 10 hodin týdně. FSU využívá mentory zejména ve vysokoškolských distančních studijních programech, včetně všech kurzů on-line.

#### Vztah mentor-instruktor

Detaily práce mentora v jednotlivých kurzech vymezuje Instruction Team a mohou se v některých aspektech lišit. Mentor může být požádán o zajištění některé ze široké škály on-line aktivit v kurzu. Mentor má podporu ostatních členů týmu, zejména pedagogického vedení. Pokud student potřebuje pomoci s nějakým studijním problémem, mentor mu buď sám přímo poradí, nebo mu zprostředkuje pomoc jiného člena pedagogického týmu. Instruktor je hlavní autoritou a má odpovědnost za podobu a průběh kurzu a podporuje mentora. Instruktor vytváří studijní materiály, stanovuje cíle, otázky k diskusím, zadává úkoly a další aktivity. Instruktor vede a kontroluje mentora, poskytuje vysvětlení k nejasnostem ve studijních materiálech, komentuje mentorovo hodnocení studentů a průběh diskusí. Vztah instruktora a mentora i rozdělení odpovědností je přesně definováno.

<sup>36</sup> *Guide to the Certified E-learning Professional Programme* [online]. The Training Foundation, 2004. [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <[http://www.trainingfoundation.com/tfimages/ftp/Guide to the CeLP Programme 2001v1.3.pdf](http://www.trainingfoundation.com/tfimages/ftp/Guide%20to%20the%20CeLP%20Programme%202001v1.3.pdf)>.

<sup>37</sup> *The mentor role@FSU* [online]. Florida state univesity.[cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://online.fsu.edu/instructormentor/role.html>>.

<sup>38</sup> V tomto případě je používán anglický termín „mentor“ ekvivalentem pro (v našem kontextu obvyklejší) termín tutor. Rozdíltem ve funkci tutora v českých podmínkách a mentora FSU je však fakt, že mentor pracuje pod vedením instruktora. Poskytuje studujícím metodickou a psychologickou podporu, nenese však odpovědnost za celý průběh a pedagogickou účinnost kurzu.

### Požadované vzdělání a certifikace mentorů

Kandidát na pozici mentora musí mít dosažené magisterské vysokoškolské vzdělání v oboru se vztahem k obsahu kurzu. V některých případech může být za dostačující vzdělání považován licenciát (a profesní zkušenosti). Kandidát musí samozřejmě také splňovat další obvyklé zákonné podmínky pro získání zaměstnání. Pro vzdělávání a certifikaci lektorů je vypracován tzv. Mentor Certification Program. Má dvě části:

#### 1) Discipline Area Certification

Kandidát musí mít doporučení katedry, v jejímž kurzu bude posléze jako mentor působit (tzn. katedra si musí certifikaci kandidáta vyžádat). V ideálním případě je kandidát zároveň doktorandem na jmenované katedře.

#### 2) Mentor Training Certification

Při podpisu smlouvy se mentor zavazuje zúčastnit se vzdělávacího programu, který má dvě fáze: Mentor Training Workshop (prezenční workshop) a Mentor Training Course (distanční on-line kurz).

Mentor Training Workshop se koná vždy jednou ročně na půdě univerzity v Tallahassee na Floridě a obsahuje:

- informace o Florida State University,
- setkání s vedením a členy pedagogického týmu,
- zaškolení v používání webového rozhraní kurzu,
- podrobné seznámení s obsahem kurzu,
- trénování základních mentorských dovedností.

Mentor Training Course je on-line kurz, jehož cílem je osvojení následujících kompetencí:

- odesílání zpráv studijním skupinám,
- používání e-mailu pro kontakt studijních skupin i jednotlivých studujících,
- odesílání příspěvků do diskuse,
- přijímání odevzdaných úkolů od studentů a odesílání zpět úkolů vyhodnocených,
- využití chatu,
- analýza úkolů,
- poskytování zpětné vazby studentům,
- vytváření virtuálních studijních skupin.

Po úspěšném absolvování obou vzdělávacích programů se kandidát stává certifikovaným mentorem pro práci v distančních kurzech FSU.

#### Závěrečný komentář

Program certifikace mentorů FSU je velmi zajímavým příkladem propracovaného formálního vzdělávání zaměřeného na osvojení potřebných kompetencí pro práci v kontextu vzdělávací instituce a konkrétního kurzu.

Velmi profesionální a transparentní přístup ke stanovení potřebné kvalifikace, vymezení pracovní náplně a z toho vyplývajícího způsobu odměňování tutorů/mentorů je v zahraničí samozřejmostí, a to nejenom v komerčních vzdělávacích institucích, ale i ve veřejném vysokém školství.

V České republice se zatím s přesným vymezením rolí tutora a dalších aktérů on-line vzdělávání na vysokých školách setkáváme jen výjimečně. Obvyklá praxe je ta, že pokud je předmět převáděn do kombinované nebo distanční formy studia, působí zde stejný pedagog jako ve výuce prezenční. V ideálním případě se tento pedagog sám iniciativně (případně na doporučení zaměstnavatele) zúčastní nějakého průpravného školení, nicméně není to zdaleka podmínkou nebo pravidlem.<sup>39</sup>

### 3.1.3 Spolupráce vzdělávacích institucí

Přes řadu snah a projektů spolupráce na národní i mezinárodní úrovni je třeba říci, že je zde patrná značná rozříštěnost aktivit. Většinou si každá instituce připravuje kurz vzdělávání pedagogů sama, případně krátkodobě (výjimečně dlouhodobě) spolupracují dvě nebo několik institucí. Velmi zajímavým příkladem mezinárodní spolupráce je např. Learn-Nett project<sup>40</sup> – viz případová studie 5.

<sup>39</sup> viz výsledky celostátního dotazníkového výzkumu ve 4. kapitole disertační práce.

<sup>40</sup> BANKS, S.; DENIS, B.; FORS, U. aj. Staff development and e-tutors training [online]. *Networked Learning Conference 2004. Conference proceeding*, 2004. [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: [http://www.shef.ac.uk/nlc2004/Proceedings/Symposia/Symposium6:Banks\\_et\\_al.htm](http://www.shef.ac.uk/nlc2004/Proceedings/Symposia/Symposium6:Banks_et_al.htm).

## Případová studie 5 LEARN-NETT PROJECT

<http://tecfa.unige.ch/proj/learnnet/welcome.html>

Learn-nett project byl zahájen už v roce 1997 s cílem připravit meziuniverzitní kolaborativní studijní prostředí pro školení budoucích učitelů v oblasti ICT. Základem distanční práce studujících v tomto kurzu je:

- vlastní proces výuky (distanční kolaborativní studium),
- konkrétní produkt kolaborativní práce (vytvořit nebo analyzovat některou ze vzdělávacích informačních a komunikačních technologií),
- reflexe studijního procesu (popsat a analyzovat studijní zkušenost).

### Účastníci projektu

V roce 2004 se do projektu zapojili studující ze sedmi institucí, a to ze tří států (Belgie, Francie a Švýcarsko). Studijní prostředí předpokládá účast různých aktérů vzdělávacího procesu :

- Koordinátor je hlavním garantem projektu, jeho úkolem je vedení projektu a zprostředkovávání komunikace mezi univerzitami.
- Lokální animátor (local animator) má na starosti studující ze své univerzity. Stará se o pedagogické i technické aspekty studia, poskytuje studujícím podporu a pomoc s řešením problémů. Na závěr projektu organizuje lokální setkání všech aktérů.
- Tutor pracuje distančně se skupinou studujících z různých univerzit. Základními úkoly tutora je vybudování studijní komunity, vysvětlení projektu, řízení práce, pomoc s výběrem relevantních zdrojů, evaluace.
- Profesor je osoba zodpovědná za kurz z pohledu univerzity. Oficiálně definuje cíle, počet hodin a kreditů studia a kritéria evaluace.
- Studujícími byli studenti graduálních nebo postgraduálních studijních programů zapsaní v kurzu zaměřeném na marketing vzdělávacích technologií.

V roce 2004 se projektu účastnilo cca 50 studentů, 15 e-tutorů, 7 lokálních animátorů a 7 profesorů.

### Fáze projektu

1. Technická a pedagogická příprava: prezentace cílů, rolí jednotlivých aktérů, postupu a kritérií evaluace. Budoucí studující také měli možnost vyjádřit svoje očekávání od tohoto projektu. Pokud bylo třeba, animátor proškolil některé ze studujících, protože účast v projektu předpokládala určité předchozí zkušenosti studujících s distanční kolaborativní prací. Bylo třeba také zaškolení studujících v práci s nástroji virtuálního portálu Learn-Nett.
2. Sestavení studijních skupin a první virtuální kontakty (s podporou e-tutora). Studenti si vybrali témata vlastních projektů a podle toho byli rozděleni do skupin (maximálně po pěti studentech). V jedné skupině byli vždy studenti ze dvou různých institucí. Sestavení skupin provedli tutoři po vzájemné diskusi a zohlednění zájmu jednotlivých studujících o témata projektů. Poté každý z tutorů zahájil práci se svojí skupinou. Pro setkání studijních skupin byly zorganizovány videokonference.
3. Vysvětlení projektů, rozdělení práce v týmu. Studijní skupiny pravidelně spolupracovaly s tutorem i lokálním animátorem.
4. Vlastní realizace projektů a jejich evaluace tutorem i ostatními studijními skupinami. Studující publikovali své práce na webových stránkách virtuálního campusu a zpracovali podrobnou evaluaci průběhu studia.

### Školení tutorů

Každý rok se jednodenního přípravného setkání účastnilo cca 15 tutorů, kteří byli pro svou práci připravováni podle následujícího modelu (Denis, B., 2003):<sup>41</sup>

- 1) získání zkušenosti s distančním studijním systémem,
- 2) společná diskuse nad rolí tutora,
- 3) definování cílového profilu tutora,
- 4) shrnutí rolí tutora a sepsání charty,
- 5) praktická příprava,
- 6) zpětná vazba.

<sup>41</sup> DENIS, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ?. In *Distances et savoirs*, 1- n°1/2003, s. 19-46.

Cílem tohoto školení bylo vytvořit společně přehled rolí a funkcí tutora. Po stručném představení používaného virtuálního prostředí, jeho filosofie, nástrojů a zdrojů se účastníci podělili s ostatními o svoji představu toho, co by měla být role tutora v Learn-Nett projektu. Diskuse probíhala nejdříve v menších skupinách formou chatu s pomocí tutora, který již měl nějaké zkušenosti s kolaborativní distanční prací. Skupiny pak v rámci plenárního setkání prezentovaly svoje závěry a společně byl sestaven profil tutora. Profil tutora byl vypracován písemně, aby si tutoři své role dobře zapamatovali a mohli je také dobře prezentovat studujícím. Během dalších aktivit – krátkých příkladů z praxe – měli tutoři možnost vyzkoušet si reagovat na dané situace. Díky tomuto cvičení si tutoři mohli lépe uvědomit rozsah a limity své role (např. aby brali v úvahu, že v projektu jsou i další aktéři, na které je vhodné delegovat některé otázky – profesori, lokální animátoři apod.). Po tomto jednodenním tréninku byla podpora tutorů organizována prostřednictvím audiokonference a diskusního fóra.

#### Závěrečný komentář

V rámci projektu Learn-Nett byla zorganizována 3 setkání budoucích tutorů. Vedoucí projektu provedli srovnání výsledků dvou školení (jedno zahrnující školení tutorů a jedno nikoli) ve stejném kolaborativním výukovém prostředí a konstatovali, že školení jednoznačně přispělo k větší soudržnosti interakcí mezi e-tutory a studujícími. Díky školení tutorů nebyly v práci a přístupu tutorů ke studujícím takové rozdíly jako v průběhu projektu, který školení nezahrnoval.

Definovaný společný profil tutora nelze standardizovat, protože jednotliví tutoři ke studijním skupinám přistupují různě. Během školení účastníci vyzdvihovali nutnost mít ke studujícím proaktivní přístup (zejména pokud studující nemá schopnost samostatně dosáhnout cílů kolaborativní práce, vyhledat relevantní zdroje, shodnout se s ostatními na programu atd.) Stupeň proaktivity se může samozřejmě v různých fázích projektu lišit. Role tutora je zaměřena na pedagogické a komunikační procesy, závisí na specifické situaci a vývoji práce každé jednotlivé skupiny.

Obdobný projekt kolaborativního on-line vzdělávání učitelů by bylo velmi zajímavé a žádoucí uskutečnit i v České republice, kde jsou dosud organizovány v oblasti e-learningu především obecné kurzy přinášející nejzákladnější informace. Několik specializovaných kurzů na hlubší proniknutí do problematiky konkrétních otázek on-line vzdělávání nabízí např. Matematicko-fyzikální fakulta Univerzity Karlovy v Praze prostřednictvím portálu TELMAE<sup>42</sup>:

- Instruktor v on-line learning,
- On-line vzdělávací prostředí pro výuku přírodním vědám,
- Synchronní komunikace v on-line studiu,
- Testy a testování nejen v on-line výuce,
- Virtual World,
- VLE I – Virtuální vzdělávací prostředí I,
- VLE II – Virtuální vzdělávací prostředí II,
- VLE III – Expert v on-line vzdělávacích systémech.

Příkladem zajímavé spolupráce institucí v České republice je eLearningový portál moravskoslezského regionu VIRTUNIV<sup>43</sup> a cyklus odborných seminářů Zvyšování odbornosti učitelů VŠ v oblasti využití ICT pro e-learning, které probíhají od roku 2002 a věnují pozornost aktuálním tématům z oblasti distančního vzdělávání, e-learningu a informačních a komunikačních technologií.

<sup>42</sup> Vzdělávací portál TELMAE [online]. Praha: MFF UK [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <http://telmae.karlov.mff.cuni.cz/>.

<sup>43</sup> VIRTUNIV: eLearningový portál moravskoslezského regionu [online]. [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: [www.virtuniv.cz](http://www.virtuniv.cz).



## 3.2 On-line kurz Úvod do distančního vzdělávání

Tato kapitola je věnována prezentaci on-line kurzu Úvod do distančního vzdělávání, který byl vytvořen v rámci disertační práce a projektu Využití ICT technologií při výuce učitelů.<sup>44</sup> Kurz byl implementován a realizován týmem Centra počítačové podpory vzdělávání Západočeské univerzity v Plzni ve složení:

Ing. J. Hán, Ph.D. – management,

Mgr. Lucie Rohlíková – autor kurzu, metodický a obsahový garant,

Ing. Milan Edl, Ph.D., Mgr. Vladislava Hánová – implementace, technická realizace,

Magdalena Edlová, DiS. – administrativa.

S přípravou obrázků a dalšího multimediálního materiálu pomáhali autorec disertační práce Jan Topinka, Kateřina Baxová, Marek Šantora a Ing. Ondřej Rohlík, Ph.D.

Kurz získal cenu Národního centra distančního vzdělávání v soutěži e-learning v rámci festivalu TECHfilm v listopadu 2004 v Hradci Králové. V květnu 2004 byl zahájen pilotní běh kurzu a po jeho řádné evaluaci a modifikacích byl kurz akreditován v rámci celoživotního vzdělávání na Západočeské univerzitě v Plzni a zařazen do nabídky Centra počítačové podpory vzdělávání Ústavu celoživotního vzdělávání ZČU. Dosud se uskutečnily tři řádné běhy tohoto kurzu.

### 3.2.1 Základní informace o kurzu

Západočeská univerzita v Plzni má s profesionální přípravou autorů distančních studijních opor a tutorů on-line kurzů bohaté zkušenosti a klade důraz zejména na didaktiku distančního vzdělávání v souladu se současnými trendy. Aktivita v oblasti e-learningu zastřešuje pro celou univerzitu Centrum počítačové podpory vzdělávání, které mimo technického a manažerského zázemí poskytuje zejména podporu metodickou současným i budoucím autorům a tutorům on-line kurzů a distanční formy výuky. V současné době se zájem o distanční vzdělávání a e-learning ze strany učitelů z vysokých, vyšších odborných i středních škol velmi zvýšil a Centrum počítačové podpory vzdělávání organizuje řadu seminářů jak obecněji zaměřených (na roli tutora, autora), tak i specializovaných na konkrétní problematiku (např. autorská práva a e-learning apod.).

On-line kurz Úvod do distančního vzdělávání podává ucelenou vstupní informaci o distančním vzdělávání pro zájemce o práci autora, tutora a manažera distančních kurzů. Kurz je pečlivě promyšlený didakticky, napsaný čtivě s důrazem na interaktivní přístup a průběžnou podporu motivace studujících. Obsahuje řadu podnětů pro sebereflexi studujících a zároveň orientuje frekventanty k získání a vyhodnocování praktických zkušeností s moderní on-line formou studia. Učební obsah je prezentován se zvyšující se náročností od nejzákladnějších informací a definic, přes obecný přehled specifik distančního vzdělávání a nástin historického i současného vývoje distančního vzdělávání u nás i ve světě k praktickému osvojení kompetencí autora, tutora a manažera v distančním vzdělávání.

<sup>44</sup> Transformační a rozvojový projekt MŠMT 32/03.

Cílem je, aby po absolvování kurzu studující:

- měli základní přehled o distančním vzdělávání u nás i ve světě,
- měli konkrétní představu o možnostech a limitech distančního vzdělávání,
- byli připraveni na roli tutora distančního kurzu,
- uměli vytvářet distanční studijní texty,
- uměli navrhnout a připravit distanční kurz nebo studijní program.

Základní cílovou skupinou kurzu Úvod do distančního vzdělávání jsou učitelé VŠ, kteří mají minimální nebo žádnou zkušenost s distančním vzděláváním. Kurzu se mohou účastnit také učitelé středních a základních škol, studenti učitelství a další zájemci o problematiku distančního vzdělávání – je možné jim nabídnout mírně upravenou verzi kurzu a zejména individuální přístup tutora.

Kurz je časově rozvržen na cca 3 měsíce (1 semestr), proto je možné jej po minimálních úpravách a případné akreditaci využít také např. jako volitelný předmět v rámci vysokoškolských studijních programů.

Kurz je zahajován úvodním tutoriálem věnovaným vzájemnému seznámení jednotlivých účastníků kurzu, představení plánu a organizace studia, metodice distančního studia a distribuci studijního balíčku.

V případě, že se kurzu účastní pouze studující ze Západočeské univerzity v Plzni, je zařazeno také prezenční setkání v průběhu kurzu, věnované neformální diskusi, remotivaci studujících, eventuálně řešení studijních problémů a závěrečné setkání soustředěné na evaluaci kurzu. V případě účasti studujících z různých institucí se průběžný a závěrečný tutoriál koná formou on-line synchronní diskuse prostřednictvím chatu.

Úspěšní absolventi kurzu obdrží v závěru studia osvědčení. Podmínky jeho získání:

- aktivní účast v kurzu,
- získání min. 360 bodů za odevzdané úkoly (v každém modulu kurzu 180 bodů),
- získání min. 20 bodů v závěrečném testu,
- zaslání minimálně jednoho příspěvku do každé z hlavních diskusí.

V závěru kurzu studující zpracovávají velmi podrobný evaluační dotazník, který je využit pro účely evaluace a případné modifikace kurzu a zároveň také jako poslední studijní aktivita (příklad závěrečné evaluace kurzu).

### 3.2.2 Vzdělávací systém a použité technologie

On-line verze kurzu je připravena a provozována ve vzdělávacím prostředí EDEN. Studující obdrží také off-line verzi kurzu na CD-ROMu a tištěnou příručku pro práci v EDENU.

Přístup do kurzu je registrovaným uživatelům zajištěn přes portál Virtuální univerzity Západočeské univerzity v Plzni ([sparta.zcu.cz](http://sparta.zcu.cz)), kde se po přihlášení studujícímu otevře osobní portál s odkazy na všechny on-line kurzy, do kterých je právě přihlášen včetně kurzu Úvod do distančního vzdělávání (viz obr. 9).

# VIRTUÁLNÍ UNIVERZITA

Novinky   Informace   Kurzy   Diskuze   Uživatelé   Knihovna

## Osobní portál studenta

OSOBNÍ PORTÁL   Kurzy   Kalendář   Zprávy   Aktivity   Osobní údaje

## Prostředí kurzu



Obr. 9 – Postup přihlášení do kurzu

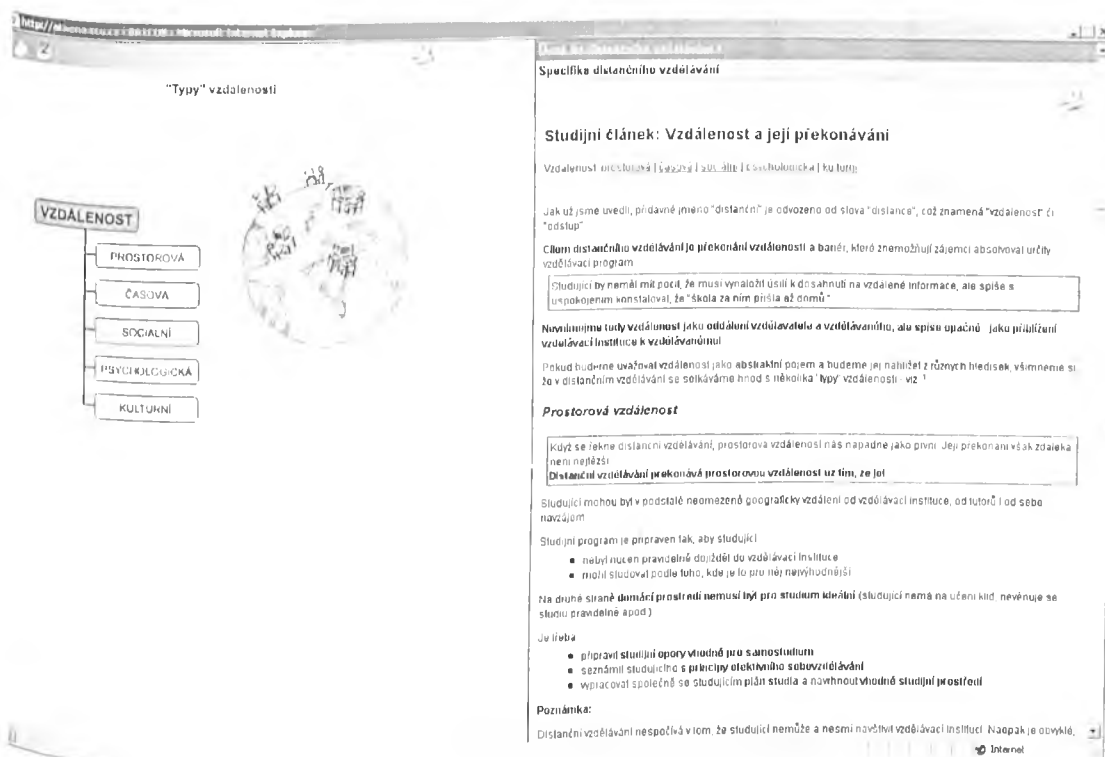
E-learningový systém EDEN společnosti RENTEL a.s. je komplexní vzdělávací systém s prezentací studijních materiálů, komunikačními prostředky a zpětnovazebními prvky v podobě úkolů, testů a anket. Západočeská univerzita v Plzni se společností RENTEL a.s. úzce spolupracuje na vývoji a testování tohoto systému. Možnosti systému EDEN:

- jednoduchá navigace,
- podrobný monitoring studijních aktivit,
- integrované komunikační nástroje,
- kategorizace studijních materiálů,
- snadný tisk studijních materiálů,
- rychlá aktualizace studijních materiálů,
- fulltextové vyhledávání,
- strukturované pohledy dle klíčových slov,
- hypertextové linky a odkazy na další zdroje,
- testování formou autotestů,
- snadná distribuce úkolů, testů a anket,
- automatizace procesu zadávání a vyhodnocování testů,
- automatické generování testových otázek dle zadaného stupně obtížnosti,
- časové ohraničení, případně opakování jednotlivých testů,
- zpracování statistických přehledů.

Asynchronní komunikace studujících s tutorem a studujících mezi sebou je možná prostřednictvím diskusního fóra, tzv. Učebny. Je možné založit veřejný nebo uzamčený (určený jen někomu) příspěvek. Učebna je využívána jak pro organizační záležitosti kurzu, tak pro studijní účely.

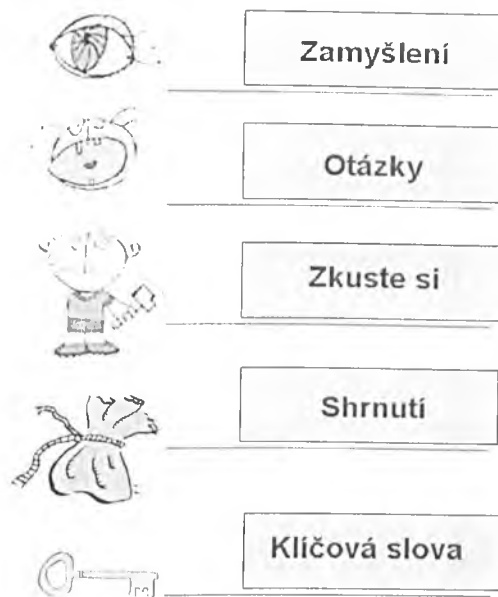
System EDEN nemá zatím zakomponovanou možnost synchronní komunikace, ale vzhledem k tomu, že většina studujících má o vyzkoušení synchronní komunikace v rámci kurzu zájem, vypisuje tutor termíny pro setkání na některém z veřejných chatů (např. [www.xchat.cz](http://www.xchat.cz)). Pro zájemce a technicky zdatnější studující organizuje tutor také audio-konferenci, opět s využitím některého z externích, obecně dostupných nástrojů (např. ICQ, Skype).

Studijní články v systému EDEN jsou zpracovávány pro tzv. půlenou obrazovku, kde v pravé části je umístěn text a levá část obrazovky je vyhrazena pro multimediální komponenty (viz obr. 10).



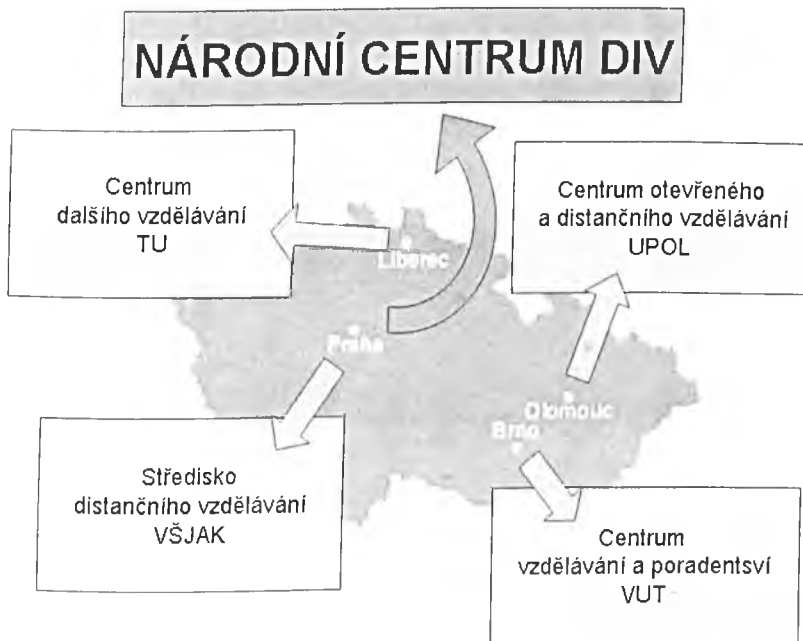
Obr. 10 Příklad studijního článku – půlená obrazovka

EDEN je možné charakterizovat jako dosti strohé prostředí bez ikoněk a obrázků. Proto se autorka kurzu rozhodla oživit studijní články veselými obrázky a trochu netradičními ikonami (viz obr. 11), aby celkově studijní prostředí působilo pozitivně.

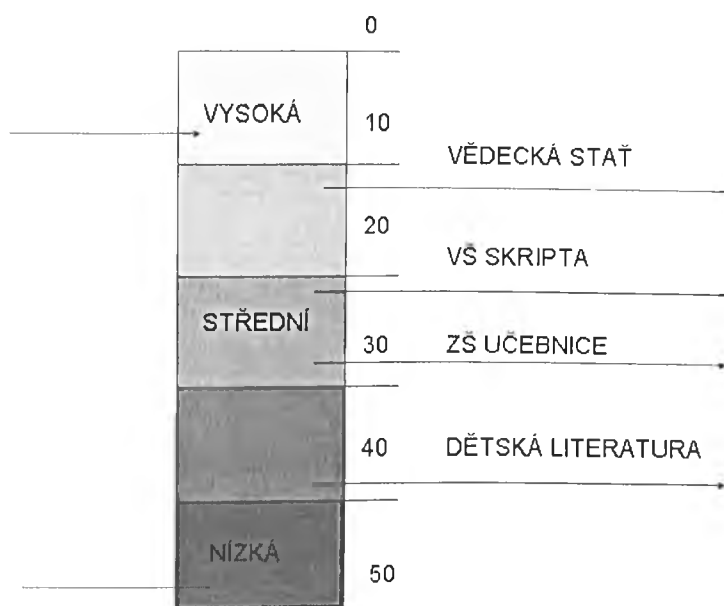


Obr. 11 Příklady ikon použitých v kurzu Úvod do distančního vzdělávání

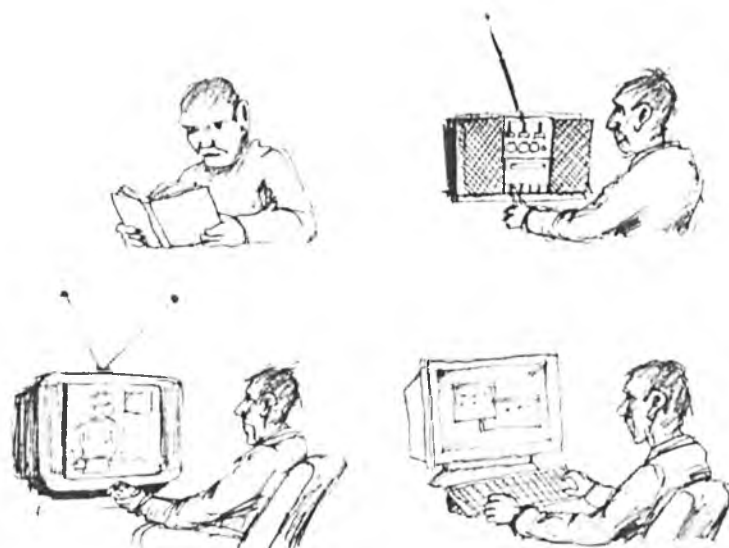
V kurzu jsou zařazeny obrázky, schémata, grafy a animace. Všechny tyto prvky jsou voleny uvážlivě, s ohledem na obsah a cíle kurzu – příklady viz obr. 12, 13 a 14.



Obr. 12 Příklad schématu: Síť distančního vzdělávání v České republice (projekt Phare)



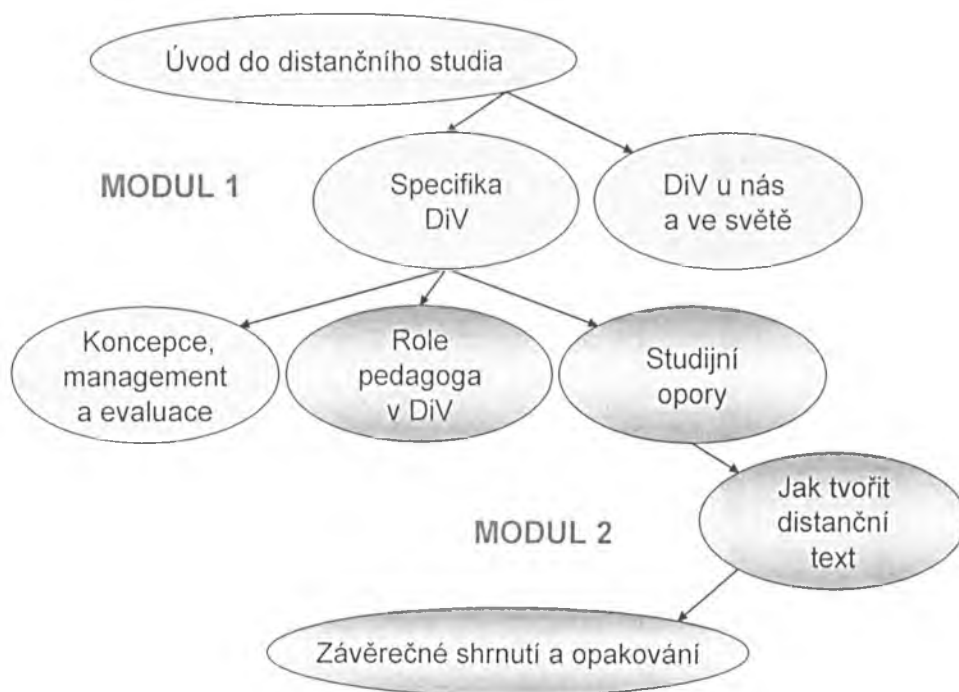
Obr. 13 Příklad grafu: Obtížnost textu – tzv. Mistríkova míra srozumitelnosti textu



Obr. 14 Příklad ilustrativního obrázku: Typy studijních opor

### 3.2.3 Struktura kurzu a didaktická východiska

Vzhledem k velkému rozsahu zpracovaného učiva je kurz rozčleněn na dvě části, dva navazující moduly – viz obr. 15. První část kurzu podává obecný vhled do problematiky distančního vzdělávání, druhá část je pak zaměřena více prakticky, k osvojení dovedností nezbytných pro vlastní tvůrčí práci v distančním vzdělávání.



Obr. 15 Struktura kurzu Úvod do distančního vzdělávání

#### MODUL 1

##### Studijní návod

Úvodní kapitola, jejímž cílem je usnadnění orientace studujících v kurzu, obsahuje základní informace o kurzu a studijní návod pro efektivní studium. Je zde připraveno 5 pokusných aktivit (anketa, úkol, test, autotest a diskuse), aby si studující mohli na jednoduchých příkladech vyzkoušet fungování systému EDEN a při dalším studiu už nemuseli řešit zbytečné technické problémy.

##### 1) Úvod do distančního studia

Tato kapitola uvádí základní terminologii distančního vzdělávání, pomáhá s vypracováním individuálního plánu studia a přináší náměty pro vstupní aktivity distančních kurzů. Součástí této kapitoly je významná socializační aktivita - vyplnění vizitky studujících (viz tab. 20).

## 2) Specifika distančního vzdělávání

Tato kapitola obsahuje několik kratších studijních článků pro základní seznámení s distančním vzděláváním. Mimo další studijní aktivity je zde také zařazen časově náročnější úkol, díky kterému studující získají přehled o aktivitách vlastní vzdělávací instituce v oblasti distančního vzdělávání.

## 3) Distanční vzdělávání u nás a ve světě

Tato dosti obsáhlá kapitola mapuje současné distanční vzdělávání u nás i ve světě (s důrazem na situaci v Evropské unii). Čtyři z připravených studijních článků zabíhají do větších podrobností a jsou označeny jako nepovinné. Míra pečlivosti jejich prostudování je ponechána na rozhodnutí a zájmu jednotlivých studujících.

## 4) Organizace a evaluace v distančním vzdělávání

Toto je více prakticky zaměřená kapitola, přináší studujícím užitečné informace pro přípravu distančních studijních programů a kurzů. Jeden ze zařazených studijních článků je malou případovou studií a představuje podrobněji zásady a fungování jedné z největších distančně vzdělávacích institucí - Národního centra distančního vzdělávání (CNED) ve Francii.

## 5) Závěr 1. části kurzu

Před uzavřením první části kurzu je pro studující připraven krátký test shrnující probraná témata. Druhou aktivitou této kapitoly je zpracování jednoduchého dotazníku pro průběžnou evaluaci kurzu.

MOJE VIZITKA	
Jméno	
Proč jsem se přihlásil na ÚDIV?	
Kde mne najdete?	
Jak mne kontaktovat?	
Zpráva pro "spolužáky":	
Zpráva pro tutora:	
Prostor pro fotografii, obrázek, motto apod.	

Tab. 20 Vstupní socializační aktivita: Moje vizitka

## MODUL 2

### Studijní návod

Pro druhou část kurzu je také k dispozici studijní návod a studující si opět ve spolupráci s tutorem vypracuje individuální plán studia.



### 1) Pedagog v distančním vzdělávání

V této kapitole studující věnují pozornost rolím pedagoga v distančním vzdělávání a podrobněji se zaměří na činnosti a kompetence tutora. Je tu jeden velmi praktický úkol – budoucí tutoři odpovídají na e-mailové zprávy fiktivních studujících svých kurzů.

### 2) Distanční studijní opory

Zde se studující stručně seznámí s různými typy studijních opor používaných v distančním vzdělávání. V této kapitole je zařazen zajímavý úkol pro distanční spolupráci malého týmu studujících.

### 3) Jak tvořit distanční text?

Problematika tvorby distančních textů je velmi široká, proto i tato kapitola patří k těm nejobsáhlejším. Na závěr kapitoly a jako shrnutí dosud probrané látky je připraven náročný úkol – tvorba vlastního distančního textu.

### 4) Závěrečné shrnutí a hodnocení kurzu

Poslední kapitola přináší shrnutí, opakování, bilancování a hodnocení. Je zde připraven závěrečný test i podrobný evaluační dotazník pro hodnocení průběhu kurzu.

Celý kurz je důsledně zpracován s důrazem na moderní strategie výuky. Hlavní didaktická východiska:

- základní principy distančního vzdělávání (viz tab. 21)
- konstruktivistické pojetí kurzu (viz tab. 22)

<b>ZÁKLADNÍ PRINCIPY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ</b> (Příklady aplikace v kurzu Úvod do distančního vzdělávání)	
<b>Sebevzdělávání</b>	důraz na samostatnost a aktivitu studujícího (vlastní volba, kdy, kde a co studovat), didakticky vhodně zpracované učivo
<b>Individualizace</b>	individuální plán studia, individuální tempo, komunikace studující-tutor, psychologická pomoc, motivace a remotivace
<b>Interaktivita</b>	malé dávky učiva, rychlá zpětná vazba, řada interaktivních prvků vně i uvnitř studijních článků
<b>Využití technologií</b>	různé způsoby a prostředky prezentace, zapojení smyslů, zprostředkování efektivní komunikace

Tab. 21 Základní principy distančního vzdělávání v kurzu UDIV

<b>KONSTRUKTIVISTICKÉ POJETÍ KURZU</b> (Příklady aplikace v kurzu Úvod do distančního vzdělávání)	
<b>Kritické myšlení</b>	reflexe vlastního pocitu z jednotlivých aktivit, formulace doporučení pro vlastní kurz, podrobná evaluace
<b>Řešení problémů</b>	problémové zadání některých úkolů a kontrolních otázek, aktivity „Zkuste si“ zařazené před výkladem učiva
<b>Odůvodňování</b>	podněty a témata pro argumentaci v úkolech, kontrolních otázkách, testech a zejména v diskusích
<b>Porozumění</b>	zadání úkolů, testů a kontrolních otázek vyžadující aplikaci poznatků, nikoli pouze jejich reprodukci
<b>Kognitivní flexibilita (transfer)</b>	využití zkušeností z prezenční výuky, podněty pro opakování a oživení dříve prezentované látky
<b>Reflexe</b>	vlastní prožitek on-line formy studia, podněty k reflexi a úvahám v průběhu celého studia
<b>Sdílení</b>	témata k diskusím vybízející ke sdílení zkušeností a znalostí, týmová práce na skupinovém úkolu

Tab. 22 Konstruktivistické pojetí kurzu UDIV

Pro tento kurz je typický zejména důraz na kvalitní práci tutora dle zásad učení zaměřeného na studujícího (student-centered learning). Hlavní principy práce tutora v tomto kurzu lze shrnout takto:

- pozitivní a motivující přístup,
- individuální přístup,
- osobní přístup,
- rychlost (pravidelnost) komunikace,
- důslednost, pečlivost, angažovanost,
- dobře připravená zpětná vazba.

Tutor odpovídá na dotazy, ale také sám v případě potřeby iniciuje komunikaci se studujícími. Tutor též přispívá do hlavních a dalších diskusí, ale zde se snaží nechat více prostoru raději samotným studujícím. V kurzu je zařazena řada studijních aktivit řízených nebo podrobně hodnocených tutorem. Se zvláštní pečlivostí jsou s ohledem na cílovou skupinu studujících vypracovávána individuální bodová i slovní hodnocení odevzdaných úkolů. Tutor vyhodnocuje ankety a zpracovává průběžné a závěrečné statistiky pro informování studujících o dění v kurzu. Z odevzdaných úkolů, které mapují nabídku distančního vzdělávání u nás i ve světě, případně i dalších úkolů zpracovává souhrn, který je posléze studujícím k dispozici.

Kurz prezentuje studujícím důležité zásady, jak připravit kvalitní kurz distančního vzdělávání. Snahou autorky proto bylo připravit co nejlepší kurz právě dle těchto zásad.

Při přípravě kurzu měla autorka i malý „tajný plán“, a sice dvě zásady, které byly hlavním konceptním východiskem celého plánu studia i jednotlivých aktivit:

1. Nechat studující prožít a „užít“ si on-line studium.
2. Nechat studující skutečně „studovat“ a něco se naučit.

Tato východiska vedla k přípravě kurzu, který je náročný, vyžaduje aktivní přístup studujícího a zároveň je pro studium příjemný, efektivní a je zaměřen velmi prakticky, aby motivace studujících vypracovat i náročné úkoly byla vysoká, vzhledem k tomu, že všechny aktivity v kurzu mají svůj zřejmý smysl a není možné je označit za „zbytečnou“ práci.

### 3.2.4 Struktura jednotlivých kapitol

Pro usnadnění orientace studujících v kurzu jsou všechny studijní kapitoly připraveny podle víceméně stejné struktury co do množství aktivit a jejich chronologického řazení.

Pro odevzdání anket, úkolů a testů jsou zadány orientační termíny. Studující ve spolupráci s tutorem vypracovává před začátkem studia individuální plán, ve kterém si může dle vlastních potřeb a možností rozvrhnout termíny studia jednotlivých kapitol a případně si domluvit úpravu navržených termínů.

#### Úvod

Úvod je první částí každé kapitoly, jsou zde specifikovány výukové cíle a časové nároky na prostudování kapitoly. Připojen je seznam literatury a pramenů.

#### Vstupní aktivity

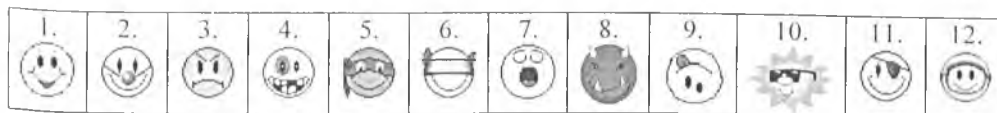
V každé kapitole je zařazena vstupní aktivita pro motivaci studujících a příjemné uvedení tématu (ankety, soutěž, motivační autotest). Anketní otázky žádají, aby studující popsal své pocity a prezentoval své názory. Po obdržení anketních odpovědí od všech (nebo většiny)

studujících tutor anketu vyhodnotí, okomentuje a zašle studujícím současně s podněty pro zamyšlení nad výsledkem anketu.

### Příklady vstupních aktivit

#### ANKETY

A) Z dvanácti „smajlíků“ vyberte toho, který nejlépe odpovídá Vašemu pocitu ze studia v kurzu.



B) Vyplňte krátký vstupní dotazník.

1. Na kurz jsem se těšil(a) - netěšil(a).
2. S distančním vzděláváním nemám zkušenosti - mám zkušenosti jako studující - mám zkušenosti jako tutor - mám zkušenosti jako organizátor.
3. Kurzu se účastním sám/sama - s kolegou, přítelem, přítelkyní atd.
4. S použitím počítače při studiu mám dobré zkušenosti - mám špatné zkušenosti - nemám zkušenosti

C) Jaké jsou vaše osobní možnosti využití jednotlivých studijních opor na různých místech, kde trávíte svůj čas? Můžete využívat tištěné studijní opory, rádio, televizi, audiokazety, videokazety, CD-ROM, on-line kurz doma, v práci, za jízdy (vlakem, autobusem, letadlem, autem), na chatě, na dovolené?

D) Které prvky distančních textů nejvíc oceňujete a které vám naopak nevyhovují, hodnotíte jako zbytečné apod.?

K vybraným prvkům a typům aktivit používaných v tomto kurzu (specifikace cílů, časové nároky, diskuse, ankety, otázka pro Vás, kontrolní otázky, zkuste si, úkoly, shrnutí, testy) doplňte přídatná jména, která nejlépe charakterizují váš postoj k těmto aktivitám (např. užitečné, zajímavé, nudné, skvělé, nepříjemné apod.). Pokud máte chuť, můžete doplnit i delší komentář.

#### SOUTĚŽ: Soutěž o nejlepší slogan

Zúčastněte se naší soutěže a vyhraďte sladkou odměnu :-)

Vymyslete co nejlepší SLOGAN pro propagaci tohoto kurzu!

#### AUTOTEST: Historické mezníky vývoje techniky

Cíl: připomenout si důležité události historie techniky

Časové nároky: 5 min

Zadání:

Jak jsme na tom se znalostmi z historie techniky?

Objev a následné využívání níže uvedených prostředků mělo přímý vliv na rozvoj distančního vzdělávání.

Dokážete časově zařadit jednotlivé objevy, události a jména vynálezců a iniciátorů?

Řešení:

1839 Telegraf - S.Morse

1840 Poštovní známka - Britská královská pošta

1876 Telefon - G.Bell

1877 Gramofon - T.A.Edison

1895 Rádio - G.M.Marconi

1895 Kinematograf - Bratři Lumièreové

1936 Pravidelné televizní vysílání - BBC Londýn

1969 první počítačová síť ARPANet (předchůdce dnešního Internetu) - Pentagon

1972 první e-mail - R. Tomlinson

1981 PC (s operačním systémem MS-DOS) - IBM

Komentář:

100% - 20bodů - Výborně, vaše znalosti nemají chybu!

11 - 19 bodů - Dobrý výsledek, ve světě techniky se neztratíte a nějaké to datum samozřejmě nehraje roli!

1-10 - Je vidět, že v historii techniky trochu plavete. Nebo se spíš topíte. Ale žádná tragédie to není! Hlavní je

umět technické vymoženosti využít v distančním vzdělávání!

## Studijní články

Studijní články jsou připraveny nejenom jako zásobárna „hotových“ informací a poznatků, ale najdeme zde především řadu námětů k přemýšlení, řešení problémů i k sebereflexi. Snahou autorky bylo minimalizovat hutný text a raději zařadit více interaktivních prvků, využít možnosti multimedíí apod.

Přímo v textu studijních článků jsou použity různé typy otázek - řečnické otázky, ale také tzv. „Otázka pro Vás“ (autokorektivní minitest se skrytou odpovědí). Je to vlastně motivační aktivita, dotaz je vždy směřován k nějakému pojmu, který dosud nebyl vysvětlen a jehož význam studující mají odhadnout.



### Otázka pro Vás – příklady:

Co si představíte pod pojmem „tutorát“?

- a) prezenční setkání studujících s tutorem
- b) pedagogicko-psychologická práce tutora
- c) přípravné školení tutorů

Komentář:

- a) *Toto není správná odpověď. Prezenční setkání se nazývají tutoriály! Zkuste jinou možnost.*
- b) *Výborně! Tutorát zahrnuje konzultace, podporu a pomoc studujícím. Poznámka: V českém prostředí se tento pojem příliš nepoužívá, ale je to škoda, protože pro specifickou pracovní náplň tutora neexistuje žádný přesný termín.*
- c) *Toto není správná odpověď! Pro přípravu tutorů se nepoužívá žádný speciální název. Zkuste jinou možnost.*

Co si představíte pod pojmem „duální model“ distančního vzdělávání?

- a) vzdělávací instituce nabízí dvě různé obtížnosti stejného studijního programu
- b) vzdělávací instituce umožňuje studujícím účastnit se studia zároveň ve dvou různých studijních programech
- c) vzdělávací instituce nabízí distanční i prezenční vzdělávání

Komentář:

- a) *Je mi líto, ale tohle není správná odpověď! Zkuste jinou možnost!*
- b) *Je mi líto, ale tohle není správná odpověď! Zkuste jinou možnost!*
- c) *Výborně, C je správně! Duální model je běžný např. na českých vysokých školách, které nabízejí denní prezenční studium a zároveň se věnují přípravě a organizaci distančních studijních programů.*

Jaký je normativ na studenta graduálního studijního programu probíhajícího distanční formou v porovnání se stejným programem probíhajícím prezenčně?

- a) menší
- b) větší
- c) stejný

Komentář:

- a) *Toto není správná odpověď. Zkuste jinou možnost!*
- b) *Bylo by to milé, ale bohužel to tak není.*
- c) *Ano, normativ na studenta je stejný pro všechny formy graduálních studijních programů (prezenční, distanční i kombinovanou).*

Zvláštní aktivitou vybízející k samostatnému uvažování a řešení problémů je cvičení „Zkuste si“, po jehož vyplnění (zpravidla se jedná o volné odpovědi) mohou studující konzultovat modelové řešení.



### Zkuste si – příklady:

**A) Jaké důvody vás vedly k účasti v tomto kurzu?** Napište si je na papír, a až vás začnou trápit myšlenky typu „nezvládnou to“, „je toho moc“, „nechce se mi do učení“ apod., využijte je pro svou vnitřní remotivaci - jejich přečtení vám možná pomůže pustit se do studia s novou chutí.

**B) Vraťte se kvýše uvedeným podobám distančního vzdělávání a pokuste se rozhodnout, zda se z oficiálního pohledu jedná o distanční, kombinovanou nebo prezenční formu studia. Poté konzultujte modelové řešení.**

- studium probíhá distančně zcela bez prezenčních setkání
- studium probíhá distančně s několika prezenčními tutoriály
- přednášky jsou připraveny distanční formou, prezenčně probíhají cvičení a testy
- přednášky probíhají prezenčně, ale cvičení, testy a doplňující činnosti distančně
- studium probíhá prezenčně, ale je doplněno o některé dílčí distanční aktivity
- studijní program je složen z distančních i prezenčních předmětů

*Modelové řešení:*

- distanční
- distanční
- kombinované (cvičení je prezenční a probíhá zde vyučování)
- kombinované (cvičení probíhá distančně a předpokládá řízené samostudium)
- kombinované nebo prezenční (záleží na typu a rozsahu distančních aktivit)
- kombinované

*Komentář:*

*V rozhodnutí, zda se jedná o distanční formu či nikoliv, by měl být dán důraz na samostudium. Není rozhodující počet prezenčních setkání, ale to, zda studující studuje samostatně a pedagog neučí, ale je pouze studujícímu oporou a konzultantem. Kombinovaná forma studia by měla zahrnovat jak samostudium, tak klasické vyučování.*

**C) Máte nějaké nápady jak usnadnit aktualizaci studijních textů a dalších studijních opor v distančním vzdělávání?** Poznamenejte si vše, co vás napadne, a pak se podívejte na modelové řešení.

*Modelové řešení:*

- Doporučuje se např. místo jedné obsáhlé skript připravit balíček útlých sešitků, jejichž aktualizace bude jednodušší a mnohem méně nákladná.
- Významnou úlohu zde hraje také tutor, který studijní materiály obecného charakteru může doplnit aktuálními odkazy na literaturu a další prameny apod.
- Problém zastaralých studijních opor v klasickém distančním vzdělávání s úspěchem řeší on-line vzdělávání, jehož předností je relativně snadná, levná a rychlá aktualizace.

Zajímavým prvkem je tzv. „Zamyšlení“, které přináší různé podněty a otázky k dané problematice, upozorňuje studující na možné úhly pohledu apod., ale neuvádí žádné modelové řešení. Pouze vybízí studující k úvahám. Velmi často jsou zamyšlení zařazena např. při vyhodnocování anket nebo před evičením „Zkuste si“.



### Zamyšlení – příklady:

- A) Představte si několik svých prezenčních studentů a fakt, že budou váš předmět absolvovat distančně.**
- Budou schopni sami organizovat svoje studium?
  - Budou schopni učit se i bez pomyslného biče nad sebou?
  - Budou schopni samostatně pracovat s literaturou a prameny?
  - Budou schopni sami překonávat obtížné kapitoly studia?

**B) Když začíná distanční kurz, vstupujeme do jakési virtuální třídy.** V lepším případě je třída plná stejných, stejně oblečených a stejně se chovajících lidí bez tváře, v horším případě jsme tam úplně sami nebo pouze s nejasnými siluetami „učitelů“. Pokud je distanční systém koncipován s ohledem na studujícího, měly by se tváře a postavy spolužáků i učitelů postupně „vybarvovat“ a studující by měl mít jasno, kde „sedí“, s kým si rozumí a s kým ne, jak je na tom v porovnání s ostatními a hlavně, měl by se ve třídě cítit jako doma - vždyť přece koneckonců doma je!

*Poznámka: Po tomto zamyšlení následuje aktivita „Zkuste si“ : Co by měl obsahovat distanční kurz a co může a měl by udělat studující, aby se třída „vybarvila“? Do tabulky o dvou sloupcích (aktivita ze strany kurzu/systému a aktivita ze strany studujícího) doplňte vše, co vás napadne. Do každého sloupce napište alespoň 3 položky a pak konzultujte modelové řešení.*

**C) Prostudujte si důkladně celkové vyhodnocení ankety týkající se jednotlivých prvků distančních textů, srovnajte ho s vlastními odpověďmi a využijte této ankety k malé reflexi:**

Myslíte si, že má význam do distančních textů zařazovat i „nepříjemné“ prvky?

Jak by bylo možné vylepšit prvky, které byly většinou hodnoceny negativně?

V závěru studijních článků jsou pro krátké zopakování probrané látky zařazeny autokorektivní kontrolní otázky. Většinou se jedná o otázky s volnou odpovědí, doplnění tabulek, vysvětlení probraných pojmů atd. Studující má možnost řešení vyplnit do připraveného formuláře a poté kliknout na modelové řešení. Některé otázky jsou připravené také jako výběr z několika odpovědí, opět s možností okamžité konzultace správného řešení. Řešení některých otázek je možné vyhledat přímo ve studijním článku (jsou tedy zaměřené na opakování), některé otázky jsou pak orientovány k samostatnému uvažování a řešení problémů.



#### Příklady kontrolních otázek:

**A) Uveďte příklady uplatnění metod pozorování v distančním vzdělávání.**

*Modelové řešení:*

- přímé pozorování během tutoriálu a dalších prezenčních setkání,
- pořízení videonahrávky procesu učení (v distančním vzdělávání méně pravděpodobné),
- analýza cesty studujícího on-line kurzem,
- analýza četnosti a způsobu komunikace jednotlivých studujících s tutorem,
- analýza odevzdaných úkolů (úprava, včasná odevzdání atd.),
- analýza účasti jednotlivých studujících v diskusích (četnost zasahování do diskuse, způsob vyjadřování atd.).

**B) Předpokládejme, že by se některá škola rozhodla nahradit všechny své prezenční aktivity distančním vzděláváním. Došlo by podle vás k propouštění pedagogů?**

*Modelové řešení:*

*Distanční vzdělávání je náročné na přípravu i organizaci, takže není pravděpodobné, že by se „ušetřily“ pracovní úvazky pedagogů. Na druhé straně by bylo nutné, aby se učitelé zaškolili a přeorientovali na jiný typ práce (autorství studijních opor, funkce tutorů...).*

**C) Jaké prostředky posilování motivace studujících může využít tutor během distančního kurzu a jaké autor už při plánování kurzu a psaní distančního textu? Uveďte příklady.**

*Modelové řešení:*

*Tutor*  
- průběžná kontrola a hodnocení, osobní zájem tutora o úspěchy a problémy, vstřícné jednání, snaha pomoci v nesnázích, remotivační dopis...

*Autor*  
- volba obsahu učiva a aktivit s ohledem na cílovou skupinu, několik možných cest studiem s ohledem na zkušenosti a zájem studujících, dílčí cíle, motivující komentáře k vyhodnocení autokorektivních testů, zajímavé čtivé zpracování textu...

**D) Doplňte vynechaný termín:**

„Distanční studijní programy jsou obvykle koncipovány jako m..... systémy. Jejich výhodou je možnost „poskládat studium na míru“ podle potřeb studujícího.“

*Modelové řešení:*

„Distanční studijní programy jsou obvykle koncipovány jako **modulové** systémy. Jejich výhodou je možnost „poskládat studium na míru“ podle potřeb studujícího.“

**E) Uveďte konkrétní příklady kurzů, kde se s úspěchem mohou využít prázdné audiokazety?**

*Modelové řešení:*

Kurzy jazyků – k nahrávání mluveného projevu studujících

Kurzy žurnalistiky – k záznamu rozhovorů, anket

Kurzy s hudebním zaměřením – k nahrávání interpretačních výkonů a tvůrčích aktivit studujícího apod.

**I) Rozhodněte, které z uvedených komunikačních prostředků umožňují synchronní a které asynchronní komunikaci.**

dopis poštou – fax – telefon – e-mail – chat – forum

*Řešení:*

dopis poštou (asynchronní) – fax (asynchronní) – e-mail (asynchronní) – forum (asynchronní)

– telefon (synchronní) – chat (synchronní)

Ve studijních člancích jsou na mnoha místech zařazené také zábavné a relaxační prvky: citáty, veselé obrázky, vtipy (viz obr. 16), osobní poznámky autorky apod.

**Příklady citátů:**

Žák není nádoba, která se má naplnit, ale pochoděň, která se má zapálit! (přísloví)

Někdo se mylně domnívá, že když dostává informace z první ruky, nemusí už používat hlavu. (Zdeňka Ortová)

Samota je dobrá věc, žije-li člověk sám se sebou v míru a má-li co určitého na práci.  
(Johann Wolfgang von Goethe)

Toliko o samotě zjeví se mi občas podstatné a tu dospívám k jisté hluboké kontinuitě.  
(André Gide)

Člověk se musí neustále učit. Když začínal zvukový film, musela jsem se učit mluvit. A když začínal barevný film, musela jsem se učit červenat. Bojím se, co všechno ještě přijde! (Marlene Dietrichová)

Nejdříve je třeba naučit se tomu, o čem píšeš, potom je třeba naučit se psát. Na jedno i druhé padne celý život.  
(Ernest Hemingway)

Co je napsáno bez námahy, je obvykle čteno bez potěšení. (Johnson)

## Úkoly

V každé kapitole kurzu jsou většinou zařazeny dva úkoly - jeden náročnější s bodovým hodnocením až 40 bodů a jeden kratší s hodnocením max. 20 bodů. Řešení úkolů zasílá studující tutorovi, který zpracuje podrobné slovní hodnocení. Zadání úkolů je připraveno v bodech tak, aby podle nich mohl studující snadno postupovat. Součástí zadání úkolu je také sdělení kritérií, podle kterých se bude řešení úkolu hodnotit. Úkoly jsou zejména podnětem pro aplikaci probírané látky na konkrétních příkladech a pro individuální vyhledávání informací se vztahem k oboru a potřebám studujícího. Např. ve studijním článku se studující seznámí s různými typy distančního vzdělávání a v rámci úkolu je žádán, aby osvojenou terminologii a typologii použil při prezentaci samostatně vyhledaného distančního kurzu ze svého oboru. Typickým příkladem tohoto přístupu je také úkol Autorská příprava distančního textu, kdy studující při přípravě vlastního návrhu distančního textu musí reflektovat zásady osvojené při studiu kapitoly i celého kurzu.

### Příklady úkolů:

- reflexe vlastního pocitu z úvodních aktivit kurzu a formulace doporučení pro vlastní kurz,
- vyhledávání informací o distančním vzdělávání ve svém oboru u nás i v zahraničí,
- telefonické získání informací o distančním studiu, analýza pocitů z komunikace se vzdělávací institucí, formulace doporučení pro vlastní kurz,
- hodnocení úvodního tutoriálu a návrh ideálního tutoriálu pro druhý modul kurzu,
- vypracování odpovědí tutora na e-mailové zprávy fiktivních studujících,
- hodnocení studijních opor použitých v kurzu a návrh jiných typů studijních opor,
- skupinový úkol – vytvoření animací a jejich evaluace,
- autorská příprava distančního textu.

### Příklad zadání úkolu:

Úkol: Komunikace tutor-studující

Cíl: vyzkoušet si prakticky specifika distanční komunikace

Časové nároky: 20 min

Zadání:

Teď se pokusíme vyřešit některé z běžných situací, do kterých se může dostat tutor distančního kurzu.

Pro splnění úkolu:

1) Vžijte se do role tutora a napište následující e-mailové zprávy studujícím fiktivního distančního kurzu :

A) Studující A již dlouho neodevzdal žádný splněný úkol. Dopisem se snažíte zjistit, zda studuje nebo má nějaké problémy apod., a zároveň ho motivovat ke studiu.

B) Studující B vám oznámil dosti nevybíravým způsobem, že končí a chce vrátit kurzovné, protože kurz „nestojí za nic“. Reagujte.

C) Studující C vám napsal, že už si neví rady - špatně se mu studuje se studijními texty, řadě věcí nerozumí, autokorektivní testy dopadají špatně a úkoly nezvládá. Reagujte.

2) Okomentujte stručně své pocity z vypracovávání tohoto úkolu.

3) Dopisy a komentář zašlete tutorovi.

Hodnocení: max. 40b

Kritéria hodnocení: jednotlivé dopisy (vyjadřování, obsah) 30b, formální stránka (úprava, oslovení atd.) 5b, komentář 5b



### Zadání skupinového úkolu:

Úkol: Animace

Cíl: ověřit vliv animace na efektivitu studia a zároveň si vyzkoušet specifika skupinové práce v distančním vzdělávání

Pro splnění úkolu:

1) Zkontaktujte další dva studující v tomto kurzu a domluvte se s nimi na společném splnění tohoto úkolu.

2) Rozdělte si práci a připravte:

a) několik jednoduchých animací (např. v PowerPointu).

b) dotazník ke zjištění efektivitu studia při použití těchto animací.

3) Každý dejte ve svém okolí (rodina, kolegové, známi) k posouzení tyto animace a požádejte každý alespoň 5 lidí o vyplnění dotazníku.

4) Celkově vyhodnoťte výsledky dotazníku.

5) Stručně okomentujte průběh své skupinové práce a své pocity.

6) Animace, vzor dotazníku, celkové vyhodnocení výsledků dotazníku a komentář zašlete tutorovi.

Tipy pro řešení:

Stačí připravit úplně jednoduché animace (např. bliká obrázek, písmeno, najíždí text apod.). Můžete připravit např. jednu prezentaci s animací a jednu bez animace nebo jednu pěknou a jednu rušivou animaci atd.

Hodnocení: max. 40b

Kritéria hodnocení: za odevzdání úkolu 10b, animace 10b, dotazník 10b, celkové vyhodnocení 5b, komentář 5b

### Diskuse

V každé kapitole je uvedeno téma a založena hlavní diskuse. Pro úspěšné absolvování kurzu musí studující přispět nejméně jedním příspěvkem do každé z hlavních diskusí. Mimo diskuse hlavní mají studující samozřejmě možnost založit si také diskuse vlastní o tématech, která je zajímají.

### Příklady diskusních témat:

**Můj názor na distanční vzdělávání:** Máte nějaké zkušenosti s distančním vzděláváním, dálkovým vzděláváním, korespondenčním nebo jakýmkoli typem vzdělávání na dálku? Přístupujete k této formě studia optimisticky nebo pesimisticky?

**Vzdálenost v distančním vzdělávání:** Jakou vzdálenost (prostorovou, časovou, sociální, psychologickou, kulturní) považujete v tomto kurzu osobně za nejtěživější? Jak ji překonáváte?

**Příprava distančního studia v našich podmínkách:** Možnosti velkých distančních institucí a realita prostředí českých vysokých škol je do značné míry odlišná. Chystáte se připravit vlastní distanční kurz a máte otázky, na které jste v našem kurzu zatím nenalezli odpověď? Neváhejte sdělit Vaše názory a postřehy, ptejte se na vše, co zatím nebylo dostatečně vysvětleno.

**Pedagog v distančním vzdělávání:** Většinou se v souvislosti s distančním vzděláváním hovoří o tom, že pedagogům přibude řada nových povinností a úkolů a přijde o své "milované" vyučování. Vnímáte to také tak?

**Interaktivita:** Všimáte si interaktivních prvků rozhlasového a televizního vysílání? Můžete pro inspiraci doporučit nějaký zajímavý pořad? Co zajímavého z hlediska interaktivity vás upoutalo na Internetu?

**Zajímavé distanční texty:** Setkali jste se v praxi se zajímavým distančním textem? Viděli jste pěkný e-learningový kurz nebo alespoň jeho demo na Internetu? Neváhejte a podělte se o své zkušenosti a postřehy s ostatními!

**Moje plány v distančním vzdělávání:** Jaké budou Vaše další kroky v oblasti distančního vzdělávání? Jak využijete vědomosti a dovednosti získané v tomto kurzu? Máte již jasné plány, nebo zatím váháte? Nehledáte spolupracovníky do týmu? Pochlubte se, poraďte se, poptejte se.

## Shrnutí a opakování

V této části každé kapitoly je prostor pro opakování, procvičování a sebekontrolu. Je zde zařazeno heslovité shrnutí kapitoly (formou tabulky), jsou zde uvedeny kontrolní otázky ke všem studijním článkům a studující jsou vybídnuti k reflexi dosažení cílů studia kapitoly.

## Autotest

Pro zpeštění a jako letmá kontrola probrané kapitoly je vždy na závěr zařazen krátký autotest s několika uzavřenými otázkami, u kterých studující volí jednu správnou ze tří předložených možností.

V kurzu, který si neklade za cíl, aby se studující probíranému učivu naučili nazpaměť, je využití autokorektivních testů s uzavřenou odpovědí omezené. Po delších úvahách autorka přesto klasické autotesty zařadila, jednak pro zpeštění a jednak v rámci strategie „umožnit studujícím, aby si vyzkoušeli standardní možnosti on-line kurzu“. Přestože tyto jednoduché autotesty nemohou dokázat, že pokud studující na všechny otázky odpověděl správně, dokonale si osvojil učivo kapitoly, je třeba uvést, že účastníci kurzu připravené autotesty vítají a přijímají velmi kladně.

### Příklady otázek autotestu:

(pozn. Tučně je vyznačena správná odpověď.)

1) Pro distanční vzdělávání se v českém prostředí vedle zkratky DiV používá zkratka:

- a) DV
- b) **ODL**
- c) DL

2) Z těchto studijních opor umožňuje největší interaktivitu:

- a) tištěný studijní text
- b) **CD-ROM**
- c) audiokazeta

3) V České republice se v oblasti distančního vzdělávání věnuje v současné době největší pozornost:

- a) korespondenčnímu vzdělávání
- b) vzdělávání prostřednictvím rozhlasu a televize
- c) **e-learningu**

4) Vzhledem k současné terminologii bychom dřívější dálkové studium (víkendové přednášky + samostudium) označili jako:

- a) distanční
- b) prezenční
- c) **kombinované**

5) Na monitoru přitahuje pozornost nejprve:

- a) nadpis
- b) obrázek
- c) **pohyb**

## Test

V závěrečné kapitole obou částí kurzu je připraven krátký test, který studující zpracovává v časovém limitu a odesílá tutorovi k vyhodnocení. Test obsahuje zásadně otevřené otázky – pro vypracování jejich volné odpovědi je třeba samostatně uvažovat a teoretické poznatky získané v kurzu použít pro vlastní argumentaci. Aby si studující mohli před vypracováním

testu udělat představu o jeho požadavcích, mohou si vyzkoušet odpověď na jednu modelovou otázku formou autotestu.

#### Testové otázky:

##### MODUL 1:

Argumentujte proti těmto tvrzením:

- Distanční vzdělávání úspěšně absolvuje jen velmi málo studujících.
- Distanční vzdělávání není vhodné pro studium některých oborů – např. lékařství.
- Distanční vzdělávání je jen přejmenované dřívější dálkové vzdělávání.
- Distanční vzdělávání nemá význam pro malé země.
- Distanční vzdělávání je mnohem dražší než vzdělávání prezenční.

##### MODUL 2

Vysvětlete rozdíl:

- mezi distančním vzděláváním a e-learningem
- mezi přednáškou a tutoriálem
- mezi distančním textem a vysokoškolskými skripty

### 3.2.5 Zkušenosti s nasazením kurzu do výuky

V květnu 2004 byl kurz poprvé otevřen jako pilotní běh (UDIV000/UDV2001).<sup>45</sup> První části kurzu se i přes velmi hektický termín na konci semestru aktivně zúčastnilo 13 studujících, z nichž převážná většina neměla žádné předchozí zkušenosti s distančním vzděláváním. Účastníky kurzu byli především zaměstnanci ZČU, dále dva učitelé gymnázia a jedna učitelka základní školy. V závěru pilotního běhu byla provedena velmi pečlivá evaluace a následná modifikace kurzu, v rámci které byly upraveny všechny problémové části kurzu, které znesnadňovaly pilotní běh.

V listopadu 2004 začal první řádný běh kurzu (UDIV003/UDV2003), kterého se aktivně zúčastnilo 12 studujících z několika různých vysokých škol a z vyšší odborné školy. Větší skupinu účastníků tvořili učitelé Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Tam také proběhl zahajovací tutoriál, kterého se autorka disertační práce bohužel nemohla zúčastnit z důvodu dlouhodobého pobytu v zahraničí, což mělo na průběh kurzu mírně negativní dopad, ale zase bylo pro studující zajímavé navázat kontakt s čistě virtuálním tutorem. Celkově byl kurz velmi úspěšný a pro studující i pro tutora byla práce v tomto kurzu díky modifikacím provedeným na základě evaluace pilotního běhu velmi efektivní.

V únoru 2005 pak byl zahájen další běh kurzu (UDIV004/UDV2004), tentokrát se ho účastnila větší skupina učitelů z Ústavu umění a designu ZČU, několik účastníků z dalších vysokých škol a jedna studující z komerční vzdělávací firmy. Celkem se kurzu aktivně účastnilo 11 studujících. Vzhledem k tomu, že zahajovací tutoriál byl velmi úspěšný,

<sup>45</sup> Formálně jsou na Západočeské univerzitě v Plzni jednotlivé moduly kurzu označovány zvlášť: první modul UDIV a druhý modul UDV2. Někteří účastníci kurzu absolvovali pouze první modul a do dalšího již (většinou z časových důvodů) nenastoupili, případně se zúčastnili až některého z pozdějších běhů kurzu, nikoli přímo navazujícího modulu. Studijní skupina se tedy vždy v prvním a druhém modulu jednoho běhu kurzu lišila. V číslování jednotlivých modulů chybí moduly číslo 002, protože kurz 002 byl vygenerován pouze jako testovací demoverze.

a zejména díky několika velmi nadšeným studujícím se výborně rozvinula diskuse v tomto kurzu.

V březnu 2005 proběhlo opět bez účasti tutorky zahajovací setkání čtvrtého běhu kurzu (UDIV005/UDV2005). V tomto běhu kurzu byli přihlášení především studující ze ZČU a jeden studující z jiné vysoké školy. Bohužel většina studujících byla velmi pasivní, řada z nich do kurzu pouze nahlédla a systematicky nepracovala. Tím byla ovlivněna i diskuse, která nakonec probíhala pouze mezi třemi účastníky kurzu.

Před zařazením výsledků závěrečné evaluace považujeme za nezbytné blíže charakterizovat studijní skupinu a průběh kurzu s využitím výsledků vstupního dotazníku a dalších dostupných statistik (viz tab. 23). Je třeba poznamenat, že v těchto statistikách jsou zahrnuti i studující, kteří později bohužel nevyplnili závěrečný evaluační dotazník. Závěrečné evaluace se v podstatě zúčastnili jen ti neaktivnější studující.

	UDIV000 / UDV2001	UDIV003 / UDV2003	UDIV004 / UDV2004	UDIV005 / UDV2005	Celkem
V kurzu bylo přihláшено	24/10	23/4	19/10	12/5	78/29
Počet studujících, kteří odevzdali alespoň jeden úkol	13/6	12/4	11/9	4/5	40/24
Počet studujících, kteří vypracovali všechny úkoly	3/1	10/4	8/6	1/2	22/13
Počet studujících, kteří získali požadovaný limit 180 bodů za úkoly	7/5	12/4	11/6	3/5	33/20
Osvědčení získalo	7/5	12/4	11/6	3/5	33/20
Vstupní dotazník vyplnilo	15	9	10	3	37
Na kurz jsem se těšil/a	13	9	10	3	35
netěšil/a	2	0	0	0	2
S distančním vzděláváním nemám zkušenosti	14	6	7	2	29
mám zkušenosti jako studující	1	2	3	1	7
mám zkušenosti jako tutor	0	1	0	0	1
mám zkušenosti jako organizátor	0	1	0	0	1
S použitím počítače při studiu mám dobré zkušenosti	11	5	10	2	28
mám špatné zkušenosti	0	2	0	1	3
nemám zkušenosti	4	1	0	0	5
Počet vyhodnocených úkolů	74/28	104/32	98/57	26/35	302/152
Počet rozdaných bodů za úkoly	1890/ 1080	2805/ 1040	2590/ 1755	680/ 1040	7965/ 4915
Celkový počet příspěvků v učebně	232/ 144	436/ 212	452/ 216	166/ 170	1286/ 742
Počet diskusních příspěvků v hlavních odborných diskusích	21/24	49/53	67/15	12/16	149/108

Tab. 23 Vybrané statistiky jednotlivých běhů kurzu Úvod do distančního vzdělávání

Ve všech modulech kurzu pracovala aktivně jen část studujících z původně přihlášených zájemců. Neaktivním účastníkům kurzu byly zaslány remotační dopisy, na které část studujících vůbec nereagovala a část studujících reagovala omluvou. Důvody neúčasti nebo

velmi pasivní účasti původně přihlášených účastníků kurzu se různily, lze je shrnout v následujících bodech:

- řada přihlášených zájemců o kurz neměla zřejmě předem přesnou představu o tom, jak bude kurz probíhat a že bude časově náročný,
- řada přihlášených chtěla do kurzu pouze nahlédnout a nikoli systematicky studovat,
- část přihlášených uvedla, že si se zájmem prošla CD s off-line verzí kurzu a že se z časových důvodů nebude dále zapojovat do on-line studia,
- část přihlášených uvedla, že byla v kurzu v podstatě nedobrovolně na základě rozhodnutí vedoucího katedry,
- nikdo z pasivních studujících nevedl, že by důvodem, proč nestudují aktivně, byla špatná kvalita kurzu.

Z pohledu tutora je možné všechny dosud zorganizované běhy kurzu zhodnotit jako úspěšné, nejzajímavější z hlediska komunikace a spolupráce v kurzu byl pilotní běh kurzu a z dalších řádných běhů kurzu pak modul 1 UDIV004 a modul 2 UDV2003. Kurzy, ve kterých pracovalo aktivně více než 10 studujících, byly pro tutora velmi náročné, o čemž svědčí počet diskusních příspěvků a vyhodnocených úkolů. Velké časové zatížení představuje pro tutora především začátek kurzu, kdy pomáhá studujícím často při řešení technických problémů a navíc je v úvodu kurzu zařazena řada krátkých pokusných aktivit pro seznámení studujících se systémem, které je třeba co nejdříve vyhodnotit a poskytnout studujícímu rychlou zpětnou vazbu, že aktivity absolvoval v pořádku.

Práce tutora i studujících byla znesnadněna řadou technických nedostatků systému EDEN. Největší technické problémy bylo třeba řešit v pilotním běhu kurzu. Vzhledem k tomu, že i pro tutora se jednalo o první kurz vedený v tomto systému, ne všechny problémy se podařilo vyřešit okamžitě a celkový průběh kurzu byl těmito potížemi samozřejmě ovlivněn. Výhoda systému EDEN spočívá v tom, že je to prostředí velmi jednoduché na ovládání, takže i přesto, že v některých případech se chová nestandardně, je možné se s tímto systémem velmi rychle seznámit a tutor i studující mohou v tomto systému pracovat celkem efektivně. Přesto je studium provázáno řadou problémů, které nelze řešit jinak než úpravou implementace systému:

- 1) EDEN sám neupozorňuje na to, co je v kurzu nového, a je třeba vše ručně procházet (učebna, úkoly, ankety). Tato funkce systému je velmi důležitá, naopak by mělo být možné, aby si např. tutor nechal denně zasílat na svůj e-mail zprávu, zda se v některém z jeho kurzů něco událo (ne aby musel denně kontrolovat všechny kurzy a jednotlivé složky).
- 2) K vizitkám uživatelů je velmi složitý přístup a vizitky samotné obsahují pouze adresy, nikoli prostor pro zajímavá sdělení studujících ostatním. Do vizitky ze strany studujících nelze vložit foto. Většina studujících očekává přístup k profilům „spolužáků“ spíše pod záložkou Učebna a podobně pod záložkou Kurz by zase bylo žádoucí vytvořit prostor pro základní údaje o kurzu (autor, tutor, časové nároky, cíle, cílová skupina, termíny atd.).
- 3) Pro přístupy uživatelů je třeba používat celá jména studujících, nikoli pouze zkratkovitý login, jak je tomu v systému EDEN. Uvádění celých jmen studujících je velmi významné z hlediska komunikace v rámci studijní skupiny.
- 4) Komunikace tutor-studující je vyřešena velmi neprakticky:
  1. ikona Mail lektor odkazuje studující na e-mailovou adresu vně systému, což není žádoucí prostředek komunikace v kurzu,
  2. ikona Zpráva od lektora nabízí pouze zaslání jednosměrného oznámení tutora a nedává studujícím možnost přímo zareagovat. Proto je třeba veškerou

komunikaci v kurzu vést přes Učebnu, eventuálně také přes osobní emailové adresy.

3. Učebna sama je velmi nepřehledná, často se stává, že si studující vůbec nevšimnou, že jim přišla odpověď na jejich diskusní příspěvek atd.
- 5) EDEN neobsahuje žádný nástroj pro synchronní komunikaci, což je v dnešní době možné považovat za velmi závažný nedostatek. Alespoň chat a hlášení, kdo je právě on-line, jsou běžné funkce standardních LMS.
- 6) Vyhodnocování úkolů je nutné provádět přes Učebnu, protože přímo v úkolech je pro poznámky tutora příliš omezen počet slov a není možné ani připojit soubor, což je velký nedostatek (studující většinou řešení úkolů připojují jako soubor a tutor nezděkuje potřebuje poznámky a opravy napsat přímo do odevzdaného souboru a pak připojit k hodnocení).
- 7) Velkým překvapením pro tutora i studující je, že pokud píšou delší řešení úkolu nebo delší příspěvek do diskuse, EDEN to nevnímá jako aktivitu. Při žádosti o uložení pak vyžaduje login a heslo, ale i přes bezproblémové přihlášení nic neuloží a vše je ztraceno. Je tedy nutné raději pracovat off-line nebo zálohovat do vnějšího textového editoru a pak zbytečně složitě připojovat nebo kopírovat.
- 8) K řešení úkolu ani k diskusnímu příspěvku není možné přiložit více než jeden soubor, což je samozřejmě problém, který se projeví u většiny složitějších úkolů.
- 9) Pokud je připraven test s časovým limitem, nastane občas situace, že studující test omylem spustí již při letmém prvním seznamování se s obsahem kurzu. Pokud studující postupují z plánu studia, je tam ještě úvodní obrazovka, kde je možné studující upozornit, aby si test otevřeli, až v momentě, kdy ho skutečně chtějí vypracovat. Pokud ale postupují přes záložku Testy v záhlaví, jakmile kliknou na název testu, časový limit se spustí. Takto odevzdá řada studujících nevyplněný test hned při prvním vstupu do kurzu a je třeba jim test znovu zadávat.
- 10) V pilotním běhu kurzu si studující několikrát stěžovali na dopředu neavizované odstávky EDENu. Dva další moduly kurzu byly také v úvodu studia ovlivněny několikadenním výpadkem serveru, na kterém jsou uloženy studijní články. Pokud jsou v systému EDEN otevřené kurzy, není možné systém bez udání důvodu a předechozího důrazného ohlášení vypínat. V případě havárie je nutné, aby tutor studující neprodleně informoval.

Po účinných modifikacích kurzu na základě pilotního běhu kurzu se v dalších bžích kurzu podařilo technické problémy omezit, případně na možná úskalí studující dopředu připravit. Z pohledu minimalizace technických potíží je velmi významný úvodní tutoriál, pečlivě připravený studijní návod a v neposlední řadě tzv. pokusné aktivity (anketa, diskuse, úkol, test, autotest), na kterých si studující vyzkouší ovládnání základních funkcí systému.

### 3.2.6 Evaluace kurzu

Pro zpětnou vazbu a evaluaci je v kurzu připravena celá paleta různých nástrojů. Tím, že studující jsou neustále vybízeni k reflexi nad jednotlivými aktivitami v kurzu a svými pocity, probíhá v kurzu velice účinná průběžná evaluace v rámci anket, ale i v rámci úkolů a diskuse v učebně. Dále jsou v kurzu zařazeny dva specializované nástroje na evaluaci kurzu – tzv. pololetní vysvědčení a závěrečný evaluační dotazník.

Pololetní vysvědčení vypracovávali studující v rámci úkolu, aby bylo možné tuto jejich snahu ohodnotit body a jejich motivace vypracovat toto hodnocení byla vyšší (pozn. tento

předpoklad se skutečně potvrdil a vyplnění pololetního vysvědčení věnovali studující patřičnou pozornost). Pololetní vysvědčení je evaluační nástroj kombinující hodnocení různých aspektů výuky formou známky 1 – 5 a slovním komentářem.

V tab. 24 uvádíme příklad vyplněného pololetního vysvědčení jedním z účastníků kurzu a v tab. 25 průměrné známky získané v pololetním vysvědčení ve všech běžích kurzu. V celkovém hodnocení první modul kurzu hodnotili všichni studující kladně, známkou 1 nebo 2. Ve slovním hodnocení studující zpravidla vyjadřovali nespokojenost s technickými problémy systému EDEN a se slabou komunikací mezi studujícími, velmi často však poukazovali na vlastní neúčast v diskusích z časových důvodů. Komunikaci s tutorkou hodnotili všichni studující velmi pozitivně, stejně tak studijní opory a pedagogickou účinnost studia. V hodnocení administrativního zabezpečení studia byly mezi studujícími velké rozdíly, neboť ne všichni pod tímto pojmem chápali totéž. Někteří v rámci této kolonky negativně hodnotili zvolený termín studia, případně to, že byli o konání kurzu informováni na svých pracovištích „na poslední chvíli“ atd.

POLOLETNÍ VYSVĚDČENÍ		
Distanční kurz Úvod do distančního vzdělávání - UDIV003		
Předmět	Známka	Slovní hodnocení
Administrativa a organizace studia	1-	Dílčí výhrady k úvodnímu tutoriálu, nemohli jsme vyzkoušet od začátku ostrý kurz, přístupová hesla jsme dostali až na konci. Dobrá příprava vlastního kurzu. Zatím nejsem schopen ohodnotit, zda bylo vhodné roztržení do dvou samostatných částí, zda neztratím v pokračování kontinuitu.
Pedagogická účinnost studia	1	Splnil mé očekávání. Seznámil jsem se jako student s touto formou a vyzkoušel ji na sobě, získal jsem představu o vytvořené studijní opoře a zejména zpětnovazebních prvcích.
Technická stránka studia – funkčnost a spolehlivost systému	1-	Nemohu porovnat LMS EDEN s jinými, mám zkušenosti jako autor a teď student jen s ním. Měl jsem komplikace s plněním úkolů doma přes pomalý dial-up internet.
Studijní opory	1	Kurz autorsky připraven skvěle, s minimem formálních chyb. Správná proporce textu, schémat, tabulek, odvolávky na doplňující zdroje. Efektivní zpětnovazební prvky, úkoly, autotesty a připravená i dodatečně iniciovaná diskuse.
Komunikace všech zúčastněných	2	Pomalý rozjezd diskuse se strany účastníků v prvních týdnech i přes výraznou snahu tutorky. Oceňuji její vytrvalost a kreativitu, se kterou vyvolávala i nadstandardní formy komunikace, jako jsou chatové diskuse v reálném čase
Celkové hodnocení:	1	Bylo to znamenité. Děkuji zejména tutorce za přizpůsobení se mému tempu studia a velmi rychlé a profesionální odpovědi na všechny dotazy, které jsem na ni vznášel. Oceňuji samozřejmě i neviditelnou podporu ostatních pracovníků centra, kterou jsem ani neváimal, ale bez ní by jeho uskutečnění nebylo možné. Těším se na pokračování.

Tab. 24 Příklad vyplněného pololetního vysvědčení

POLOLETNÍ VYSVĚDCENÍ					
Distanční kurz Úvod do distančního vzdělávání					
	UDIV000	UDIV003	UDIV004	UDIV005	Celkem
Počet respondentů	7	11	10	3	31
Administrativa a organizace studia	1,71	1,05	1,40	1,33	1,37
Pedagogická účinnost studia	1,29	1,18	1,10	1,33	1,23
Technická stránka studia	2,57	1,68	1,50	2,00	1,94
Studijní opory	1,21	1,14	1,00	1,33	1,17
Komunikace všech zúčastněných	1,93	2,14	1,70	2,33	2,03
<b>Celkové hodnocení:</b> (není průměrem výše uvedených známek)	<b>1,64</b>	<b>1,14</b>	<b>1,11</b>	<b>1,33</b>	<b>1,31</b>

Tab. 25 Průměrné známky v pololetním vysvědčení

Předností tohoto způsobu evaluace je fakt, že studující při rozvažování nad „známkou“ za jednotlivé aspekty studia musí brát v úvahu různá pro i proti, která pak obvykle velmi upřímně vyjádří ve slovním komentáři. Proto je možné takto od studujících získat mnoho cenných zpětnovazebných informací, většinou i mnohem více než při vyplňování rozsáhlého evaluačního dotazníku. Ten je v kurzu zařazen v úplném závěru studia a obsahuje 40 otázek, z nichž některé nabízejí výběr z několika možných odpovědí a některé žádají volnou odpověď. Velký počet otázek a příliš podrobné dotazy mají zde za následek spíše negativní jev, a sice, že ve volných odpovědích studující neodpovídají vůbec nebo jen velmi stručně. Řada studujících v kurzu nebrala ohled na velký význam, který závěrečná evaluace pro organizátory studia má, a nevyplnila dotazník vůbec. Celkově je pro souhrnnou evaluaci k dispozici 31 pololetních vysvědčení a 28 závěrečných dotazníků (vyhodnocení závěrečných dotazníků – viz kap. 3.2.7).

Vedle závěrečného evaluačního dotazníku je v poslední kapitole kurzu zařazena také anketa, v jejímž rámci mají studující kurz ohodnotit na škále 1 až 7 bodů dle různých kritérií. Tato anketa nebyla rozdána v pilotním běhu kurzu, ale pouze v dalších řádných bžících kurzu. Celkový souhrn vyhodnocení ankety podává o kurzu velmi pozitivní obrázek. V tab. 26 je uvedeno, kolik studujících volilo kterou pozici na škále.

Zajímavý	1	2	3	4	5	6	7	Nudný
UDV2003	3	1	0	0	0	0	0	
UDV2004	3	0	1	0	0	0	0	
UDV2005	3	2	0	0	0	0	0	
<b>Praktický</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>Teoretický</b>
UDV2003	3	1	0	0	0	0	0	
UDV2004	0	0	3	0	1	0	0	
UDV2005	0	3	1	0	1	0	0	
<b>Užitečný</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>Zbytečný</b>
UDV2003	4	0	0	0	0	0	0	
UDV2004	3	1	0	0	0	0	0	
UDV2005	3	1	0	0	0	0	0	



<b>Příjemný</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>Nepříjemný</b>
UDV2003	4	0	0	0	0	0	0	
UDV2004	2	2	0	0	0	0	0	
UDV2005	3	1	0	1	0	0	0	
<b>Moderní</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>Tradiční</b>
UDV2003	2	1	1	0	0	0	0	
UDV2004	2	2	0	0	0	0	0	
UDV2005	2	3	0	0	0	0	0	
<b>Pestrý</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>Fádní</b>
UDV2003	2	2	0	0	0	0	0	
UDV2004	1	2	0	1	0	0	0	
UDV2005	1	3	1	0	0	0	0	
<b>Náročný</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>Snadný</b>
UDV2003	0	2	1	0	1	0	0	
UDV2004	1	0	1	1	1	0	0	
UDV2005	0	0	2	3	0	0	0	
<b>Hodnotný</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>Bezcenný</b>
UDV2003	4	0	0	0	0	0	0	
UDV2004	2	1	1	0	0	0	0	
UDV2005	2	1	0	0	1	0	0	
<b>Soustavný</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>Nesystematický</b>
UDV2003	3	1	0	0	0	0	0	
UDV2004	2	1	1	0	0	0	0	
UDV2005	2	2	1	0	0	0	0	
<b>Povzbuzující</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>Odrážející</b>
UDV2003	3	0	1	0	0	0	0	
UDV2004	2	2	0	0	0	0	0	
UDV2005	1	3	1	0	0	0	0	

Tab. 26 Postojový dotazník ke kurzu

### 3.2.7 Výsledky závěrečného evaluačního dotazníku

V této části disertační práce představíme celkové vyhodnocení jednotlivých otázek závěrečného dotazníku. U odpovědí nabízejících výběr z několika možností uvedeme v tabulce počet odpovědí k jednotlivým položkám, u otázek s volnou odpovědí zařadíme s ohledem na rozsah disertační práce pouze reprezentativní výběr odpovědí. K jednotlivým otázkám je dále připojen krátký komentář. V případě, že jsou otázky směřovány ke stejnému tématu, není komentář uveden u každé otázky, ale až jako souhrnné vyhodnocení.

V pilotním běhu kurzu byl podrobný evaluační dotazník zařazen v závěru prvního i druhého modulu, v ostatních bžích kurzu bylo v závěru prvního modulu použito pouze pololetní vysvědčení a závěrečný evaluační dotazník byl vyplňován až na konci celého kurzu po absolvování druhého modulu.

### Otázka č. 1

Vyhovovalo Vám studium v on-line kurzu?	UDIV 000	UDV2 001	UDV2 003	UDV2 004	UDV2 005
ano, velmi	1	1	4	3	2
ano	6	2	0	2	3
spíše ne	2	0	0	0	0
ne	0	0	0	0	0

### Otázka č. 2

Cítil/a jste při práci v on-line kurzu větší únavu než při studiu jiných materiálů?	UDIV 001	UDV2 001	UDV2 003	UDV2 004	UDV2 005
ano, výrazně	2	0	0	0	0
ano	0	1	1	0	1
ne	7	2	2	3	4
ne, cítil(a) jsem se dokonce lépe než při studiu běžného textu	0	2	1	2	0

Studující většinou vyjadřovali spokojenost s on-line studiem, negativní hodnocení uváděli především studující, kteří se během studia potýkali s řadou technických problémů, často vzhledem k nedostatku zkušeností s prací na počítači nebo vzhledem k nevyhovujícím technickým parametrům počítače, který měli k dispozici.

Obecně se uvádí, že studium z monitoru je velmi náročné a únavné. Snaha autorky kurzu byla negativa v tomto směru minimalizovat grafickou úpravou a omezením hutného textu. Pocity jednotlivých studujících se liší, velmi záleží na jejich osobních zkušenostech s využitím počítače při studiu. Je však třeba poznamenat, že velká část studujících uváděla, že studijní články si většinou pro snazší studium tiskli.

### Otázka č. 3

Co jste na on-line vzdělávání nejvíce oceňoval/a?

Možnost studovat bez dojíždění (doma nebo v práci), v čase, který mi vyhovoval.
Možnosti nových způsobů kontaktů s ostatními, s vyučujícím, je to pro mě nové a zvláštní. Vyšší míru samostatnosti a nutnost vyvíjet aktivitu, překonávat nejrůznější obtíže.
Možnost poznat nové formy výuky; komunikaci s tutorem - ochotný, věcný, účinný přístup k problémům studujících; poznatky z jiných oblastí učebního procesu (jiných oborů); možnost komunikace a vyměňování zkušeností s ostatními, tedy velký prostor pro diskusi účastníků.
Možnost organizovat si studium individuálně.
Možnost sama si volit čas a místo, kdy a kde se budu studiu věnovat. Jednoduchost on-line komunikace (odpadalo posílání zpracovaných úkolů poštou, docházení na konzultační hodiny apod.).
Kvalitní materiály a přístup tutorů.

#### Otázka č. 4

Co Vám na on-line vzdělávání nejvíce vadilo?

Asi občasná nefunkčnost, tedy nikoliv na straně "dodavatele", ale spíše drobnosti v systému EDEN či občasné výpadky přístupu do internetové sítě. Přes minimální zapojení do kurzových diskusí se mi na síti pracuje lépe než s off-line verzí na CD. Tam je "osamělost" poněkud větší...
Malý kontakt s ostatními. Což bylo povětšinou způsobeno nedostatkem času (hlavně na mojí straně).
To, že jsem neměla přehled, jak pokračují ostatní studenti.
Počáteční neschopnost vyznat se v systému, pořadí kroků při práci. Rozpaky a nesmělost při navazování diskuse s ostatními.
Chyběl mi trochu "učitelský" dohled. Osamocenost při studiu byla znát, na druhou stranu ale aspoň nehrozilo "obšlehnutí" úkolu od spolužáka, aspoň jsem se jim více věnoval sám a musel lépe pochopit "probíranou látku". V mém případě to nakonec asi bylo ku prospěchu věci :-)
To, že nebyl čas pořádně se do toho opřít a stíhat termíny :-(( Čtení textu na obrazovce. Vždycky jsem si je raději vytiskla.

Ve volných odpovědích na tyto dvě otázky uvedli studující v celkovém souhrnu hlavní výhody a nevýhody distančního vzdělávání. Přestože kurz byl hodnocen velmi pozitivně, je zřejmé, že některé negativní stránky distančního studia nelze ze strany autora kurzu příliš ovlivnit. Spíše je třeba studující na možná úskalí předem upozornit a počítat s tím, že určitá negativa distančního vzdělávání během kurzu s největší pravděpodobností pocítí valná většina studujících.

#### Otázka č. 5

Vyhovovalo Vám studium v systému Eden?	UDIV 000	UDV2 001	UDV2 003	UDV2 004	UDV2 005
ano, velmi	0	0	1	0	0
ano	5	2	3	4	4
spíše ne	3	1	0	0	1
ne	1	0	0	0	0

#### Otázka č. 6

Měla jste v průběhu studia nějaké potíže technického rázu (orientace v systému Eden, funkčnost systému apod.)? Pokud ano, uveďte jaké

Dlouho mi trvalo, než jsem se zorientoval, jak funguje, ale možná jsem neměl klid a příliš jsem spěchal.
Méně přehlednou učebnu - sice umožňuje třídění dle času příspěvků, ale pak se zase ztrácí logická provázanost příspěvku. Lepší by bylo zobrazení "vláken" setříděných dle času jejich posledního příspěvku. Hodil by se též např. filtr na zobrazení jen nových či nečtených příspěvků.
Spíše na začátku kurzu, než jsem se v systému zorientovala. Potíže pramenily z mé relativně malé zkušenosti s prací na počítači.
Stránky nefungovaly v prohlížeči Firefox, lektorka mi musela poradit. Nemohla jsem najít tento závěrečný dotazník (opět pomohla lektorka).
Pouze na začátku při poruše na portálu. Obsáhlejší odpovědi je potřebné psát do souboru a pak je připojit k odpovědi. Opět se mně několikrát stalo, že se rozepsaná odpověď ztratila, protože bylo provedeno automaticky odhlášení ze systému.
V modulu 1 se mi samy od sebe odevzdaly dva testy, aniž by uplynul časový limit nebo byly vyplněny všechny otázky. V modulu 2 jsem závěrečný test ani tento závěrečný dotazník nenašla jako obvykle v odkazu pod zadáním, ale až v rubrice "Testy".

Z psychologického hlediska jsou technické nedostatky systému při studiu velmi závažným problémem. Studující jsou technickými potížemi stresováni, nejsou si jisti, zda je chyba v systému, nebo zda sami postupovali špatně a dopustili se nějaké chyby. Nemají možnost ihned a snadno své potíže konzultovat se spolustudujícími nebo s tutorem, ale musí se odhodlat zformulovat dotaz, zaslat jej tutorovi nebo veřejně do učebny a poté případně práci v kurzu přerušit až do doby obdržení odpovědi. To má samozřejmě negativní dopad nejen na postup studia a dodržení termínů rozvržených v individuálním plánu studia, ale především na celkový pocit ze studia a motivaci pro další účast v kurzu.

Zajímavou skutečností je, že všichni účastníci kurzu mají nepochybně řadu zkušeností s využitím techniky v soukromí nebo v praxi při výuce na vysoké škole a měli by si být vědomi občasně nespolehlivosti technických prostředků. V on-line kurzu však očekávají, že bude vše stoprocentní a projevují jen malou toleranci vůči jakýmkoli technickým problémům.

#### Otázka č. 7

Vyhovovala Vám obsahová struktura kurzu/plán studia?	UDIV 000	UDV2 001	UDV2 003	UDV2 004	UDV2 005
ano, velmi	2	2	4	1	2
ano	7	1	0	3	3
spíše ne	0	0	0	1	0
ne	0	0	0	0	0

K plánu studia neměli studující žádné výhrady, kladně hodnotili zařazení různých typů aktivit i označení některých studijních článků jako nepovinné (tedy možnost volby).

#### Otázka č. 8

Kolik času jste ke studiu v kurzu potřeboval/a vzhledem k uvedeným časovým nárokům jednotlivých kapitol?	UDIV 000	UDV2 001	UDV2 003	UDV2 004	UDV2 005
vždy více času	3	1	1	0	1
spíše více času	3	0	1	3	2
skoro vždy stejně času, jak bylo uvedeno	1	2	1	1	1
spíše méně času	1	0	1	1	1
vždy méně času	0	0	0	0	0

#### Otázka č. 9

Vzpomínáte si na některé zvláště špatně odhadnuté časové nároky? Pokud ano, uveďte je...

Nevzpomínám si přesně, ale většina úkolů mi zabrala více času, než bylo odhadováno, zvláště pokud byly spojeny s vyhledáváním na Internetu.
Abych se přiznal, časové nároky jsem obvykle nezkoumal, ani jsem si neevidoval, jak dlouho jsem je ve skutečnosti dělal. Jen vím, že osobně při prvním přečtení článek "vstřebám" jen částečně, pro plné pochopení a ujasnění nejasností se opakovaně vracím (takže vím, že mi to obvykle trvalo déle, než bylo odhadnuto - bráno z mého pohledu).
Časové nároky jsem moc nesledovala, takže nedokážu napsat, jestli některé byly špatně odhadnuté. Spíše pro mě představovaly kritérium, zda se mám do článku pouštět právě nyní, nebo až budu mít více času :)

## Otázka č. 10

Kolik času jste celkem věnoval/a studiu v kurzu? Pokud možno blíže specifikujte.

Kurz probíhal poměrně dlouhou dobu, a tak se celková doba těžko odhaduje. Většinou jsem kurzu věnoval tak 2-3 hodiny týdně (samozřejmě mimo týdny, kdy jsem měl dovolenou apod.).
To se snad ani nedá spočítat. Ale zhruba dvakrát až třikrát týdně po 3 hodinách.
Desítky hodin. Mnoho času "spolklo" chybné technické chování (smazala se řada vypracovaných úkolů), hledání a přemýšlení, co a jak dělat.
Přibližně 5 hodin týdně - část studia materiálů článků, část samostatná práce.
Každý druhý den jsem měla UDIV otevřený minimálně 30 minut na přečtení novinek a odpovědí. Kvůli úkolům a anketám to bylo vždy tak dvě hodiny týdně. Celkem dva měsíce, tedy zhruba 13,5 hodin každý měsíc, tedy dohromady 27 hodin za oba kurzy. Teda to je velmi hrubý odhad a zdá se mi opravdu velmi malý.... :-)) Přidávám odchylku (+5 hodin) :-)
Snažila jsem se studovat pravidelně asi v rozsahu 4 hodin týdně, čas strávený nad úkoly do toho nepočítám. Zejména tvůrčí úkoly mne natolik pohtily, že jsem jim věnovala spoustu času navíc.

Časové nároky jsou v kurzu uvedené u každé studijní aktivity. Studujícímu mohou poskytnout samozřejmě pouze nepřesný odhad doby studia daného studijního článku či doby, kterou je nutné věnovat té či oné aktivitě, protože každý z nás se učí stejnou věc jinak dlouho. Přesto má orientační čas velký význam při individuálním plánování studia a také při sebehodnocení a sebekontrolě. Po pilotním běhu kurzu byly časové nároky na některé aktivity upraveny, zejména byly prodlouženy orientační časy vypracování vybraných úkolů. Celý kurz byl dosud (v pilotním běhu i ve všech třech dalších experimentálních bězích) nabízen jako dva šestitýdenní moduly. Vzhledem k tomu, že řada studujících náročný rozvrh kurzu rozložený na šest týdnů vnímala jako velmi hektický, bude kurz nadále nabízen jako čtyřměsíční (dva moduly po dvou měsících).

## Otázka č. 11

Libily se Vám studijní články?	UDIV 000	UDV2 001	UDV2 003	UDV2 004	UDV2 005
ano, velmi	3	1	2	2	3
ano	6	2	2	3	2
spíše ne	0	0	0	0	0
ne	0	0	0	0	0

## Otázka č. 12

Vzpomínáte si na některé zvlášť obtížné studijní články nebo jejich pasáže? Pokud ano, uveďte je...

Žádný článek nemohu označit jako zvlášť obtížný.
Za zvlášť obtížný bych neoznačila žádný ze studijních článků. Spíš některé nepovinné studijní články byly obsáhlé a náročné na přečtení (DiV v jednotlivých zemích EU), ale to jsem brala jako informativní.
Podle mne bylo vše podáno velice příjemnou a čtivou formou, takže žádnou obtížnou pasáž si nemůžu vybavit :-)

### Otázka č. 13

Vzpomínáte si na některé nejasné, případně chybné pasáže studijních článků? Pokud ano, uveďte je...

Nevzpomínám, studijní články byly napsány fundovaně a příjemným způsobem.

### Otázka č. 14

Líbily se Vám studijní články po jazykové stránce?	UDIV 000	UDV2 001	UDV2 003	UDV2 004	UDV2 005
ano, velmi	3	2	2	2	2
ano	6	1	2	3	3
spíše ne	0	0	0	0	0
ne	0	0	0	0	0

Ke studijním článkům v podstatě nikdo ze studujících neměl žádné výhrady, v pilotním běhu respondenti prostřednictvím těchto otázek v závěrečném evaluačním dotazníku upozornili na několik drobných detailů (např. nefunkční odkaz na externí zdroj, překlep apod.). Nepovinné studijní články jsou psány s menším důrazem na snadné čtení textu, ale nejsou nijak výrazně náročné. Přesto bylo čtení nepovinných studijních článků některými studujícími hodnoceno negativně, neboť zvláště ve srovnání s ostatními texty bylo zřejmě jejich čtení méně příjemné. Jeden ze studujících uvedl v pololetním vysvědčení ke studijním článkům: „Když se zpětně podívám na obsah kurzu, trochu se mi zdá, že obsahuje méně odborných informací, než bych očekával jako student, který má opravdu o tento druh vzdělávání zájem. Kdybych byl takový student, tak bych si určitě vyhledal další informace v doporučené literatuře nebo v odkazech. Ale pro mě, který chce získat jen přehled, byla náplň kurzu šitá na míru.“

Názor tohoto studujícího je ojedinělý a je ovlivněn tím, že v kurzu pro vysokoškolské učitele očekával zřejmě text, který lze charakterizovat jako odborný či vědecký, nikoli příjemně čtivý text psaný spíše populárně naučným způsobem. Nelze však souhlasit s tím, že by text obsahoval málo odborných informací. Naopak výhoda textů spočívá v tom, že odborné informace jsou podány příjemnou formou a není nutné se textem doslova „prokousávat“, jako je tomu v mnohých vysokoškolských skriptech a efektivita studia je zde vysoká vzhledem k interaktivitě a dalším prvkům pro podporu zapamatování a osvojení dovedností.

### Otázka č. 15

Líbila se Vám grafická úprava textu?	UDIV 000	UDV2 001	UDV2 003	UDV2 004	UDV2 005
ano, velmi	4	1	2	1	2
ano	5	1	2	4	3
spíše ne	0	1	0	0	0
ne	0	0	0	0	0

### Otázka č. 16

Považujete použité obrázky, tabulky, grafy za názorné?	UDIV 000	UDV2 001	UDV2 003	UDV2 004	UDV2 005
ano, velmi	3	1	3	0	2
ano	6	2	1	5	3
spíše ne	0	0	0	0	0
ne	0	0	0	0	0

### Otázka č. 17

Vzpomínáte si na některé nejasné, případně chybné tabulky, grafy apod.? Pokud ano, uveďte je...

Nevzpomínám si na žádný případ.

Přestože grafická úprava v systému Edenu není příliš propracovaná a lze ji označit jako designově nezajímavou, studující ocenili doplnění obrázky a dalším materiálem a celkově hodnotili studijní prostředí on-line kurzu jako příjemné.

### Otázka č. 18

Vypracovával/a jste si písemně cvičení „Zkuste si“ a kontrolní otázky?	UDIV 000	UDV2 001	UDV2 003	UDV2 004	UDV2 005
vždy	1	1	0	1	1
většinou ano	4	1	4	3	3
většinou ne	3	1	0	1	1
nikdy	1	0	0	0	0

### Otázka č. 19

Vzpomínáte si na některé zvlášť obtížné otázky? Pokud ano, uveďte je...	UDIV 000	UDV2 001	UDV2 003	UDV2 004	UDV2 005
ano	1	0	0	0	0
ne	8	3	4	5	5

### Otázka č. 20

Vzpomínáte si na některá nejasná, případně chybná zadání otázek? Pokud ano, uveďte je...

Nevzpomínám.

Pro pilotní běh nebyly ve studijních člancích naimplementovány formuláře pro vyplnění kontrolních otázek, pouze byli studující vybídnuti, aby si řešení poznamenali externě, například na papír nebo do poznámkového bloku v počítači. Vzhledem k tomu bylo možné předpokládat, že většina studujících odpovědi písemně vypracovávat nebude, což se potvrdilo. Pro další běhy pak již formuláře k dispozici byly a všechny takto připravené autokorektivní aktivity byly studujícími hodnoceny velmi pozitivně.

### Otázka č. 21

Jak často jste při práci v kurzu potřeboval/a cizí pomoc nebo radu?	UDIV 000	UDV2 001	UDV2 003	UDV2 004	UDV2 005
velmi často	0	0	0	0	0
často	0	0	0	0	0
občas	3	1	1	0	0
skoro ne	4	2	3	4	4
vůbec ne	1	0	0	1	1

### Otázka č. 22

Jak se Vám spolupracovalo s tutorem?	UDIV 000	UDV2 001	UDV2 003	UDV2 004	UDV2 005
výborně	7	2	4	5	5
velmi dobře	1	0	0	0	0
dobře	0	1	0	0	0
špatně	0	0	0	0	0
velmi špatně	0	0	0	0	0

### Otázka č. 23

Co jste na práci Vašeho tutora nejvíce oceňoval/a?<sup>46</sup>

Takt, pečlivost, komunikativnost, snahu o osobní individuální přístup.
Schopnost empatie, vstřícnost, komunikativnost, vždy dobrou náladu - dokonalost sama (a to bez legrace) :-)
Motivující pochvaly, příjemnou a rychlou komunikaci, ochotu poradit a vyjít vstříc, dobrou organizaci společných chatů a diskusí.
Opravdový zájem o studenty a jejich práci.
Vstřícnost, laskavost a v neposlední řadě skvělou odbornou erudici.
Přirozenost a nenásilnost v komunikaci, schopnost empatie, ochotu vyjít vstříc, zodpovězení všech otázek, způsob hodnocení, pocit, že „je tu pro mne“.

### Otázka č. 24

Co Vám na práci Vašeho tutora nejvíce vadilo?

Neměla jsem s tutorem žádné problémy, nic mně nevadilo.
Nedá se říci, že by něco vadilo, i když jsme občas diskutovali.
S nadsázkou - jen to, že neseděl vedle mě, když mi to ze začátku vůbec nešlo... Ale i to mi pomohl zařídit, poslal mi pomocnici. Díky!
Nemám žádnou připomínku.
Vskutku nic.

<sup>46</sup> Část volných odpovědí na tuto otázku byla již zařazena v kapitole 2.3.4 disertační práce.



Komunikace tutor-studující probíhala ve všech bĕžích kurzu takřka bez problémů. Někteří studující využili možnost konzultovat vlastní projekty výuky a různé odborné otázky i studijní nebo osobní problémy a vymĕnili si s tutorem několik desítek zpráv. Někteří studující naopak komunikovali minimálně nebo vůbec. Celkovĕ je možné říci, že frekvence komunikace s různými studujícími se velmi lišila, ale ve všech případech byla velmi příjemná a pozitivně ladĕná.

#### Otázka č. 25

Líbila se Vám zadání úkolů hodnocených tutorem?	UDIV 000	UDV2 001	UDV2 003	UDV2 004	UDV2 005
ano, velmi	0	1	1	3	1
ano	8	2	3	2	4
spíše ne	0	0	0	0	0
ne	0	0	0	0	0

#### Otázka č. 26

Mĕ/a jste se zpracováním některých úkolů problémy? Pokud ano, uveďte je...

Úkoly byly zadány velmi jasnĕ a dobĕ, takže ani se zpracováním jsem nemĕla problémy.
Časovĕ náročnější byl úkol Zahraníční distanĕně vzdĕlávací instituce, pak tĕž pátrání po telefonu na ĕeských pracovištích a hledání informací o DiV. Někteří úředníci neznají správný význam pojmu, a tím podávají chybnĕ informace.
Špatná jazyková dispozice mi velmi ztížila zahraniĕní instituce, malá zkušenost s prací na počítaĕi mne potrápila při animaci, ale to jsou opravdu jen moje problémy :-)
Týmové úkoly byly problém, protože jsme je vypracovávali v dobĕ dovolených.
Úkoly byly pro mne velice časovĕ náročné, protože jsem je chtĕl udĕlat odpovĕdnĕ. Vždy jsem se snažil je udĕlat co nejlépe. Úkoly byly tutorem připraveny na nejvyšší úrovni a promyšlenĕ – oceňuji to!!!

#### Otázka č. 27

Byl/a jste spokojena s tutorovým hodnocením Vámi zpracovaných úkolů?	UDIV 000	UDV2 001	UDV2 003	UDV2 004	UDV2 005
vždy	6	3	4	5	5
vĕtšinou ano	2	0	0	0	0
vĕtšinou ne	0	0	0	0	0
nikdy	0	0	0	0	0

### Otázka č. 28

Vzpomínáte si na nějaké ze strany tutora zvlášť pěkně provedené hodnocení Vámi zpracovaného úkolu?  
Pokud ano, uveďte je...

Vyhodnocení úkolu Informace o studiu; z vyjádření tutora bylo zřejmé, že posuzuje nejen objektivní výsledek práce, ale dokáže se i vžít do pocitů studenta a pozitivně je okomentovat, tak, aby je povzbudil, pochválil.
Všechny byly výborně ohodnoceny a ještě lépe okomentovány. Zpočátku jsem měl při odevzdávání obavy, zda to mám vůbec aspoň trošku správně, pak už jste mi dodala dostatek sebejistoty :-) Všechna hodnocení úkolů byla velmi pěkně provedena. Byla pro mě velmi motivující. Tento způsob hodnocení mně plně vyhovoval.
Všechny byly výstižné, jemné a taktní, pozitivně hodnotící a tedy motivující k další práci.
Každé hodnocení bylo originální a hlavně velice milé :-)
To bych musela vypsát všechny, ale to poslední (hodnocení distančního textu) mne opravdu moc potěšilo a byla jsem na sebe pyšná!!
Pokud byly k nějakým jednotlivostem uvedeny výtky, byly vždy podloženy správnými argumenty a hodnocení i přes ně vyznívalo kladně.

### Otázka č. 29

Vzpomínáte si na nějaké ze strany tutora zvlášť špatně provedené hodnocení Vámi zpracovaného úkolu?  
Pokud ano, uveďte je...

Ne.
Zadné takové nebylo.
Nevzpomínám.

Problémově a prakticky zaměřené úkoly byly pro studující zajímavé a hodnotili je kladně. Většinou odevzdávali úkoly velmi pečlivě zpracované, jen v několika ojedinělých případech nevěnovali studující úkolu patřičnou pozornost. Slovní hodnocení úkolů je důležitým motivujícím faktorem a navíc účinným prostředkem komunikace tutora i se studujícími, kteří se jinak neúčastnili diskusí.

### Otázka č. 30

Zúčastňoval/a jste se diskusí v kurzu?	UDIV 000	UDV2 001	UDV2 003	UDV2 004	UDV2 005
velmi často	0	0	0	2	0
často	0	0	2	0	2
občas	2	3	2	0	3
skoro ne	3	0	0	3	0
vůbec ne	3	0	0	0	0

### Otázka č. 31

Vzpomínáte si na nějaké velmi pěkné diskuse? Pokud ano, uveďte je...

Diskuse, které jsem využívala, byly spíše věcné, týkající se určitého problému či nejasnosti, kterou jsem měla. Takže se o nich nedá říct, že byly velmi pěkné. Ale byly velmi potřebné.
Myslím, že skutečná diskuse je v úvodním kurzu dosti těžká.
Pěkná, a taková spíš neformální, byla diskuse o tom, jaké kdo zná příklady interaktivních pořadů v televizi či rádiu - ukázalo se, jaký kdo je fanoušek toho či onoho média :-)
Další pěkná diskuse, nikoli k tématu UDIVu, se týkala povzbuzování jednotlivých účastníků ve zkuškovém období, kdy se studující navzájem ujišťovali, že vůbec nemají čas a potřebovali by den s 36 hodinami :-)) A samozřejmě velmi kvalitní a plodná :-)) byla diskuse k úkolu Animace.
Pedagog v DIV, Vlastní plány.
Všechny byly zajímavé.

### Otázka č. 32

Vzpomínáte si na nějaké velmi špatně probíhající diskuse? Pokud ano, uveďte je...

Asi celkově měly probíhat diskuse v tomto kurzu mnohem živěji a za přispění více studujících. Ale mám na tom také svůjí vinu, protože jsem se téměř nezapojovala. V pokračování kurzu se budu snažit to napravit.
Většina diskusí měla slabou účast.
O žádné diskusí nemohu říci, že byla špatná.

Většina účastníků kurzu si během studia opakovaně stěžovala na nedostatek času a omlouvala svou neúčast v diskusích. Ve všech bžích kurzu tedy v podstatě do diskusí přispíval jen zlomek studujících. Největší problémy s diskusí byly během pilotního běhu, který se konal částečně v létě v době dovolených. Také některá původně zvolená témata diskusí bylo třeba po pilotním běhu upravit tak, aby byla „konfliktnější“ a diskuse se mohla lépe rozvinout a přinést různorodé pohledy na diskutované téma. Nejživější odborné diskuse probíhaly v kurzu UDIV004, i když i zde to bylo zejména díky nadšenému přístupu pouze několika studujících.

### Otázka č. 33

Vzpomínáte si na nějaké chyby v autotestech v závěru každé kapitoly? Pokud ano, uveďte je...

Nevzpomínám.
Nenarazil jsem na žádnou takovou, abych si jí sám všiml. Podařilo se mi projít všechny autotesty s minimem chyb, studijní látka byla vyložena výborně.
Nevím, zda máte na mysli chyby v zadání úkolů - ty jsem nezaregistrovala, anebo vlastní chyby při řešení úkolů autotestů. Chybovala jsem dost, tak ve 25 procentech úkolů.

Při koncipování kurzu autorka zvažovala, zda vůbec autotesty s uzavřenými odpověďmi v kurzu zařadit, protože jsou vhodné zejména na procvičení zapamatování učiva a jen velmi nelehko se touto formou připravují problémové otázky. Autotesty však byly studujícími přijaty velmi nadšeně a lze předpokládat, že pokud by v kurzu nebyly zařazeny vůbec, studující by si na to stěžovali.

### Otázka č. 34

Co byste do kurzu ještě doplnil/a?

Podrobnější návod, jak se orientovat v systému. Možnost měnit znění zpracovaných úkolů.
Možnost studenta vpisovat si poznámky. K obsahu kurzu, určenému pro daný účel, nemám připomínky.
Na začátku více informací k orientaci v Edenu, jinak by kurz pro mne mohl být maličko barevnější, nic zásadního jsem nepostrádala.
Ukázky na "vzorkovém" kurzu.
Možná by se dalo doplnit více autotestů.
Nějaký "skutečný" test, už jen kvůli možnosti vyzkoušet to na vlastní kůži.

V pilotním běhu nebyly v závěru modulů zařazeny testy, po evaluaci pilotního běhu byly testy na podnět studujících také vytvořeny, zejména proto, aby studující měli možnost vyzkoušet si sami na sobě pocit z on-line testování. Po zkušenostech z pilotního běhu byla též napříště větší pozornost věnována zaškolení studujících v práci v systému, byly připraveny krátké testovací aktivity v úvodu kurzu. Dále byl s ohledem na podporu komunikace mezi studujícími zařazen chat jako povinná součást kurzu (v pilotním běhu byl chat organizován pouze fakultativně, pro zájemce, nyní je součástí plánu studia).

### Otázka č. 35

Co byste vypustil/a?

Nic.
Rozsah článků i úkolů je v daných podmínkách vyhovující.
Vše bych ponechala. Rozsah studijních článků i úkolů mi vyhovoval.
Těžko říci, neznám šíři problematiky. Ale pro naši orientaci v systému to bohatě stačilo.

### Otázka č. 36

Co byste změnil/a?

1. Zpřístupnit lépe technické záležitosti a orientaci v systému všem účastníkům (brožurou - návodem, osobní instruktáží).
2. Vyžadovat povinné aktivní zapojení aspoň do jedné z hlavních diskusí. Studenti jsou tak přivedeni k tomu, že musí najít cestu a způsob, jak práci v systému technicky zvládnout, navíc diskuse je pro aktivitu studenta nejlepší prostředek.
Asi bych se pokusil trochu zpříjemnit prostředí EDEN, ale to není věc tohoto kurzu :)
Přidala bych – chat integrovaný do prostředí EDEN.

Tyto otázky měly velký význam při evaluaci pilotního běhu kurzu, a přestože většina studujících vyjadřovala spokojenost s kurzem, jeho obsahem i rozsahem, objevily se zde některé zajímavé konkrétní náměty, jak kurz ještě vylepšit. V dalších bžích kurzu doporučení směřovala především k technickému vylepšení systému Eden.

### Otázka č. 37

Získal/a jste díky kurzu zájem věnovat se přípravě kurzů distančního vzdělávání?	UDIV 000	UDV2 001	UDV2 003	UDV2 004	UDV2 005
určitě ano	2	0	4	5	2
spíše ano	6	3	0	0	3
spíše ne	1	0	0	0	0
určitě ne	0	0	0	0	0

### Otázka č. 38

Získal/a jste díky kurzu zájem o další studium problematiky distančního vzdělávání?	UDIV 000	UDV2 001	UDV2 003	UDV2 004	UDV2 005
určitě ano	4	0	2	2	2
spíše ano	5	3	2	3	3
spíše ne	0	0	0	0	0
určitě ne	0	0	0	0	0

### Otázka č. 39

Zvolil/a byste po nyníjších zkušenostech pro své další studium stejně zpracovaný kurz?	UDIV 000	UDV2 001	UDV2 003	UDV2 004	UDV2 005
určitě ano	4	1	4	1	3
spíše ano	4	1	0	4	2
spíše ne	1	1	0	0	0
určitě ne	0	0	0	0	0

### Otázka č. 40

Prostor pro připomínky, názory, poznámky, komentáře, vzkazy:

Děkuji za možnost vyzkoušet si kurz.
Ještě jednou vyjadřuji obdiv výborné tutorce a děkuji za velice podnětný kurz. Díky němu se mi bude vlastní distanční kurz zpracovávat daleko snadněji :-)
Také děkuji všem kolegům, kteří vytvořili skvělou "třídu" :-)
Bylo to prima a jsem moc ráda, že jsem se naučila spoustu nových věcí. DĚKUJI.
Kurz byl pro mne velice užitečný a poučný a získané znalosti i zkušenosti určitě využiji ve svém osobním i profesionálním životě. Kurz mne bavil a mrzí mne, že už končí. Chci poděkovat tutorce za skvělé vedení kurzu a inspiraci, kterou mi přinesla.

Z odpovědí na poslední otázky vyplývá, že kurz byl pro většinou studujících podnětnou a pozitivní zkušeností a posílil jejich motivaci pro práci v distančním vzdělávání a pro přípravu vlastních distančních studijních programů a kurzů. V závěru kurzu zaslala řada studujících tutorce velmi milá a osobní poděkování. Celkově je tedy možné kurz hodnotit jako úspěšný a z hlediska poskytnutí základní informace vysokoškolským učitelům o distančním vzdělávání jako plně vyhovující.

#### 4. CELOSTÁTNÍ DOTAZNÍKOVÝ PRŮZKUM: Role vysokoškolského učitele v distanční a kombinované formě studia a e-learningu

V závěru roku 2004 byl na portálu elearningeuropa.info uveřejněn rozhovor s profesorem Tony Batesem, působícím v současné době na Open University v Katalánsku (Universitat Oberta de Catalunya). Tento významný odborník s mnohaletými zkušenostmi v oblasti distančního vzdělávání zde mimo jiné popisuje 5 etap, kterými prochází v podstatě každá instituce při zavádění e-learningu:

1. etapa osamělých běžců (nadšených pro inovace a experimenty)
2. etapa tlaku na vedení univerzity za účelem získání pomoci a prostředků
3. etapa frenetické nekoordinované činnosti
4. etapa koncentrace úsilí, stanovení dalšího postupu a priorit
5. etapa trvalého a optimálního využívání e-learningu

Dle názoru Tonyho Batese se většina institucí nachází v současné době ve fázi třetí a je třeba, aby instituce co nejdříve začaly uvažovat strategicky a definovat priority.

Tento velmi upřímný a výstižný pohled na e-learning nás vedl k tomu, abychom se stejnou optikou podívali na současný stav vzdělávání tutorů a dalších osob působících v oblasti distančního vzdělávání v České republice. Kdo v současné době působí na univerzitách v roli tutora? Jsou to jen „osamělí běžci“ nebo již kvalifikovaní profesionálové? Definovala některá z vysokých škol v České republice podmínky a požadavky na uchazeče o práci tutora?

Nalézt objektivní odpověď na tyto otázky však nebylo v podstatě možné, o stavu distančního vzdělávání na vysokých školách si lze udělat přesnější představu pouze na základě diskuse se zainteresovanými osobami na jednotlivých školách, díky některým příspěvkům na konferencích a částečně při analýze nabídky distančního vzdělávání a e-learningu jednotlivých vysokých škol. Výzkum, který by současnou situaci distančního vzdělávání a e-learningu objektivně a podrobně mapoval na celém území České republiky, dosud nikdy proveden nebyl.

Autorka disertační práce iniciovala uskutečnění takového výzkumu ve spolupráci Národního centra distančního vzdělávání a Centra počítačové podpory vzdělávání Západočeské univerzity v Plzni a připravila obsáhlý dotazník, který byl zaslán na všechny vysoké školy v České republice. Tato kapitola disertační práce je věnována podrobnému

vyhodnocení dotazníku a podává velmi zajímavý obraz o stavu a perspektivách distančního vzdělávání u nás.

#### 4.1 Cíle a pracovní hypotézy

Cílem výzkumu bylo zmapovat současný stav distančního vzdělávání v České republice co do počtu a typů aktivit, strategií jednotlivých institucí, personálního obsazení i základního technického zázemí, definovat aktuální problémy a navrhnout způsoby jejich řešení.

Pozornost byla soustředěna na postavení vysokoškolského učitele v distančně vzdělávacích aktivitách vysokých škol. Především bylo cílem zjistit, co je na vysokých školách zahrnováno pod pojem tutor, jak jsou definovány povinnosti tutora, z jakých prostředků a jak jsou tutoři honorováni (aktuální systémy honorování), případně jak je tato činnost hodnocena (kvantifikována) v rámci pedagogického úvazku a jak se realizuje hodnocení kvality práce tutora. Dále bylo cílem zjistit, zda a jak byli učitelé pro distanční vzdělávání vyškoleni.

Pracovní hypotézy:

##### *Hypotéza 1*

*Čistě distanční vzdělávání s podporou tutora probíhá jen na několika vysokých školách v České republice.<sup>47</sup>*

##### *Hypotéza 2*

*Kombinovaná forma studia je většinou koncipována jako dřívější dálkové studium (prezenční přednášky + samostudium).*

##### *Hypotéza 3*

*Řada vysokých škol v České republice plánuje rozšířit v nejbližší době nabídku distančních nebo kombinovaných studijních programů.*

##### *Hypotéza 4*

*Role tutora na vysoké škole je pojmána velmi variantně jak názvem, tak i náplní práce. Termín tutor je nový, netradiční a jeho interpretace se různí.*

##### *Hypotéza 5*

*Náplň práce tutora většinou není jasně definována a respektována jako individuální péče o studujícího a nejsou stanovena pravidla na honorování (ocenění a kvantifikaci) práce tutora. Hodnocení kvality práce tutora se realizuje velmi málo, je chápáno jako kritika práce, a proto je přijímáno s rozpaky.*

Výzkum byl zaměřen pouze na distanční a kombinovanou formu studia a okrajově také na využití ICT na vysokých školách. Prezenční formu studia výzkum opomíjel, ale jsme si vědomi, že v dnešní době (v případě kvalitně připraveného vzdělávání s důrazem na aktivitu studentů, konstruktivistické pojetí výuky a využití moderních technologií při studiu) se rozdíl

<sup>47</sup> S ohledem na tuto pracovní hypotézu byl výzkum částečně rozšířen o otázky směřující ke kombinované formě studia a k využití ICT ve výuce na vysoké škole.

mezi vzděláváním prezenčním a distančním částečně stírá. V praxi na vysokých školách, které zavádějí kombinované nebo distanční studijní programy nebo připravují e-learningové kurzy, se opakovaně setkáváme s tím, že učitelé sami při transformaci prezenčních studijních programů na distanční formu studia cítí potřebu seznámit se podrobněji s metodikou distančního vzdělávání, s využitím moderních technologií při řízeném samostudiu atd. a tato potřeba dalšího profesního rozvoje je zde mnohem výraznější nežli v prezenční formě studia. Proto se domníváme, že výzkumné aktivity zacílené pouze na distanční vzdělávání a jeho specifika mají svoje opodstatnění (samozřejmě v případě, že neposuzují distanční vzdělávání vytržené z kontextu a zcela izolované od jiných typů formálního, neformálního a informálního vzdělávání).

## 4.2 Postup řešení

Byla zvolena metoda dotazníkového průzkumu, technicky provedená velmi jednoduchou formou, a sice zasláním dotazníku ve formátu .rtf jako přílohy k e-mailu. Většina vyplněných dotazníků byla respondenty opět e-mailem zaslána zpět, pouze jeden vyplněný dotazník byl zaslán v dopise poštou.

Dotazník byl vytvořen během několikátýdenní e-mailové a částečně i prezenční diskuse výzkumného týmu tak, aby otázky byly formulovány jasně a precizně. Původně jsme zamýšleli zaměřit dotazník především k roli tutora, ale vzhledem k tomu, že tento výzkum je v České republice zcela ojedinělý, bylo třeba věnovat značnou část dotazníku obecným charakteristikám instituce tak, aby dotazník podal komplexní a zároveň ne příliš obecný obraz o distančním vzdělávání u nás.<sup>48</sup> Dotazník obsahoval celkem 23 dále strukturovaných otázek (otázky s výběrem jedné nebo více odpovědí, otázky s volnou odpovědí a jejich kombinace). Témata byla rozdělena do čtyř částí:

- A) Základní informace
- B) Formy studia
- C) Používané technologie
- D) Pedagog

Na závěr každé části dotazníku byl prostor pro poznámky respondentů, aby mohli uvést jakýkoli komentář k tématu příslušné části, eventuálně problémy, na které narazili při vyplňování dotazníku (např. bylo zde možné doplnit odpověď, kterou dotazník nenabízí apod.). Pro posouzení relevance odpovědí jednotlivých respondentů byla v závěru každé části dotazníku otázka, zda si je respondent vyplněnými odpověďmi naprosto jistý, jistý, spíše jistý, spíše nejistý nebo velmi nejistý.

Dotazník byl rozeslán koncem měsíce dubna 2005 a termín jeho odevzdání byl stanoven na konec května 2005. Díky pečlivě připravenému dotazníku, příjemnému průvodnímu dopisu a zejména vzhledem k zastřešení tohoto výzkumu Národním centrem distančního vzdělávání byla zajištěna důvěra respondentů a jejich aktivní spolupráce.

K 31. 5. 2005 jsme obdrželi 85 odpovědí, 6 vyplněných dotazníků dorazilo několik dní po termínu. Celkem je tedy v tomto vyhodnocení zahrnuto 91 odpovědí. V devíti případech

<sup>48</sup> Vzor dotazníku včetně průvodního dopisu je přílohou této závěrečné zprávy.



respondenti nevyplňovali celý dotazník, pouze e-mailem odpověděli, že jejich instituce distanční vzdělávání nenabízí.

Respondentům bylo přislíbeno zaslání závěrečné zprávy tohoto výzkumu v měsíci září 2005. Většina respondentů projevovala o závěrečnou zprávu živý zájem, pouze jeden respondent uvedl, že si zaslání závěrečné zprávy nepřeje.

### 4.3 Interpretace výsledků dotazníku

Dotazník byl zaslán na všechny vysoké školy a jejich jednotlivé fakulty většinou k rukám prorektorů a proděkanů pro studium dle e-mailového adresáře Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Bohužel řada e-mailových adres v tomto adresáři byla nefunkčních, proto bylo třeba emaily, které se vrátily zpět, zaslat znovu na aktuální adresy vyhledané na webových stránkách jednotlivých vysokých škol. Dotazník byl dále zaslán na centra distančního vzdělávání na vysokých školách a všem účastníkům konference Alternativní metody výuky 2005. V mnoha případech byly dotazníky v rámci jednotlivých institucí předány k vyplnění dalším zainteresovaným osobám.

Multiplicita odpovědí z jedné instituce nebyla z naší strany vnímána negativně, naopak snahou bylo zejména získat co nejvíce odpovědí od osob v různých pozicích na vysoké škole a s různými zkušenostmi s distančním vzděláváním.

Celkem se výzkumu zúčastnili respondenti z 29 institucí, z 18 různých univerzit a veřejných vysokých škol, ze dvou státních vysokých škol (Policejní akademie ČR a Univerzita obrany Brno) a z 9 soukromých vysokých škol. Dotazník vyplnili respondenti z 24 různých institucí. Počty odpovědí z jednotlivých institucí a jejich fakult a center distančního nebo celoživotního vzdělávání jsou uvedeny v tab. 27.

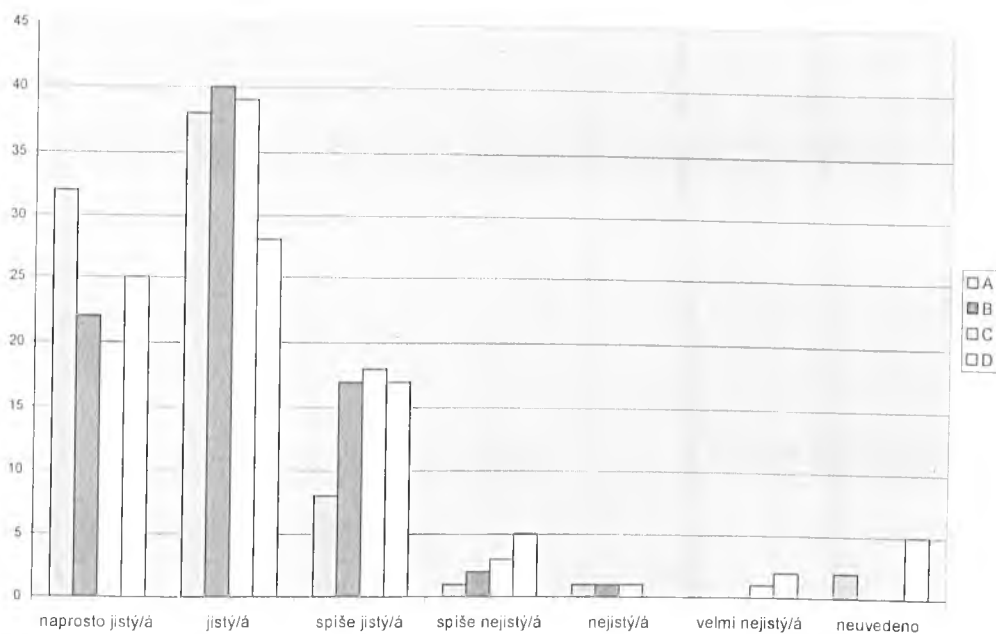
Někteří respondenti uváděli údaje za celou instituci (univerzitu, vysokou školu), někteří pouze za fakultu nebo katedru, případně za aktivity centra distančního vzdělávání. Pro zařazení v celkovém vyhodnocení byly použity odpovědi všech respondentů nebo byl z každé instituce vybrán dotazník, který nejmótižněji charakterizoval situaci na celé instituci a jehož respondent deklaroval jistotu vyplněných odpovědí. Zároveň byly při vyhodnocování jednotlivé dotazníky ze stejné instituce porovnávány a kontrolovány. Pokud se odpovědi respondentů lišily, byla po pečlivém zvážení míry jistoty respondenta, jeho pracovní pozice a z toho vyplývající relevance odpovědi vždy vybrána odpověď, která situaci dané vzdělávací instituce vyjadřovala co nejpřesněji. V případě, že se odpovědi několika respondentů doplňovaly, byly při celkovém vyhodnocení brány v úvahu všechny.

	Počet odpovědí	Vyplněný dotazník	Typ školy		
			veřejná	státní	soukromá
Brno International Business School	1	0	0	0	1
Česká zemědělská univerzita v Praze	1	1	1	0	0
Divadelní fakulta Akademie múzických umění v Praze	1	1	1	0	0
Filmová akademie v Písku, s.r.o.	1	0	0	0	1
Janáčkova akademie múzických umění v Brně	1	1	1	0	0
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Biologická fakulta	1	1		0	0
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta	1	1		0	0
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta	1	1		0	0
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zemědělská fakulta	1	1	1	0	0
Literární akademie, s.r.o.	1	0	0	0	1
Masarykova univerzita v Brně, Centrum pro podporu e-learningu	1	1		0	0
Masarykova univerzita v Brně, Fakulta informatiky	1	1		0	0
Masarykova univerzita v Brně, Fakulta sportovních studií	1	1		0	0
Masarykova univerzita v Brně, Lékařská fakulta	1	1		0	0
Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta	1	1	1	0	0
Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání	1	1		0	0
Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, Zahradnická fakulta v Lednici	1	1	1	0	0
Ostravská univerzita v Ostravě, Filosofická fakulta	1	0		0	0
Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta	1	1	1	0	0
Policejní akademie České republiky	1	1	0	1	0
Soukromá vysoká škola ekonomických studií, s.r.o., Praha	1	1	0	0	1
Technická univerzita v Liberci, Fakulta architektury	1	1	1	0	0
Univerzita Hradec Králové, Fakulta informatiky a managementu	1	1		0	0
Univerzita Hradec Králové, rektorát	1	1	1	0	0
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně Ústí nad Labem, Fakulta sociálně ekonomická	1	1		0	0
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta	2	2		0	0
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta. Centrum celoživotního vzdělávání	1	1		0	0
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Fakulta životního prostředí	2	2		0	0
Univerzita Jana Evangelisty v Ústí nad Labem, rektorát	1	1	1	0	0
Univerzita Karlova v Praze, 1. Lékařská fakulta	1	1		0	0
Univerzita Karlova v Praze, 2. lékařská fakulta	2	2		0	0
Univerzita Karlova v Praze, 3. Lékařská fakulta	2	1		0	0
Univerzita Karlova v Praze, Fakulta humanitních studií	1	1		0	0
Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd	2	2		0	0
Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta	1	1		0	0
Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Plzni	1	1		0	0
Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta	3	3		0	0
Univerzita Karlova v Praze, CERGE-EI, společné pracoviště Karlovy univerzity a Akademie věd ČR	1	1	1	0	0

Univerzita obrany, Brno	2	2	0	1	0
Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta humanitních studií	1	1		0	0
Univerzita Palackého v Olomouci, Lékařská fakulta	1	1		0	0
Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta	14	14		0	0
Univerzita Palackého v Olomouci, Právnická fakulta	1	1		0	0
Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta	1	1		0	0
Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Středisko distančního vzdělávání	1	1	1	0	0
Univerzita Pardubice, Fakulta chemicko-technologická	1	1	1	0	0
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta multimediálních komunikací	2	2	1	0	0
Veterinární a farmaceutická univerzita Brno	1	1	1	0	0
Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava, Ekonomická fakulta	2	2		0	0
Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava, Fakulta elektrotechniky a informatiky	1	1	1	0	0
Vysoká škola Karla Engliš v Brně, a.s.	1	1	0	0	1
Vysoká škola obchodní v Praze, o.p.s.	1	0	0	0	1
Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, s.r.o.	1	0	0	0	1
Vysoká škola v Plzni, o.p.s.	1	1	0	0	1
Vysoké učení technické v Brně, Centrum vzdělávání a poradenství vzdělávání	1	1		0	0
Vysoké učení technické v Brně, Fakulta architektury	1	0		0	0
Vysoké učení technické v Brně, Fakulta chemická	1	1		0	0
Vysoké učení technické v Brně, Fakulta elektrotechniky a komunikačních technologií	1	1		0	0
Vysoké učení technické v Brně, Fakulta podnikatelská	1	1		0	0
Vysoké učení technické v Brně, Fakulta stavební	1	1		0	0
Vysoké učení technické v Brně, Fakulta strojního inženýrství	1	1	1	0	0
Vyšší odborná škola a Vysoká škola polytechnická Jihlava	2	1	0	0	1
Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta aplikovaných věd	1	1		0	0
Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta ekonomická	2	2		0	0
Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická	1	1		0	0
Západočeská univerzita v Plzni, Ústav celoživotního vzdělávání	1	1	1	0	0
Celkem	91	82	18	2	9

Tab. 27 Přehled institucí, které se účastnily výzkumu

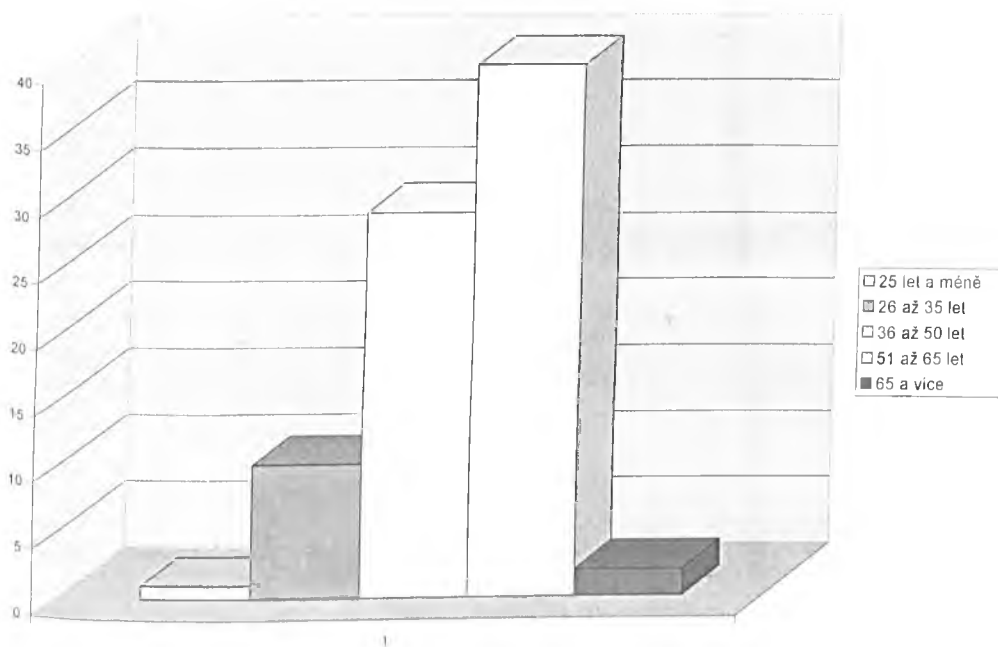
Míra jistoty, kterou udávali respondenti na závěr vyplnění jednotlivých částí dotazníku, byla celkově poměrně vysoká, výsledky výzkumu lze tedy považovat za dostatečně věrohodné. Přehled vyjádření jistoty respondentů je souhrnně vyhodnocen grafem 1.



Graf 1 Míra jistoty respondentů při vyplňování jednotlivých částí dotazníku

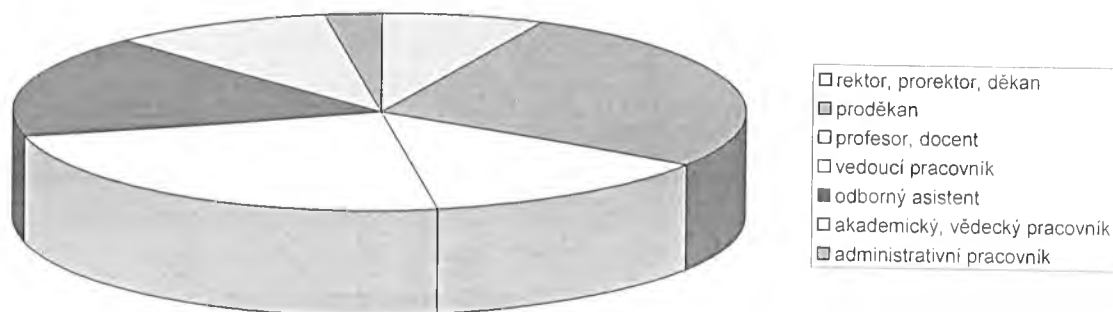
### 4.3.1 Část A – Základní informace

Dotazník byl zasílán k rukám vedoucích akademických pracovníků (rektorům, děkanům, proděkanům atd.), kteří v některých případech delegovali vyplnění dotazníku jiným kompetentním osobám, ale často dotazníku věnovali svůj čas a vyplnili ho sami.



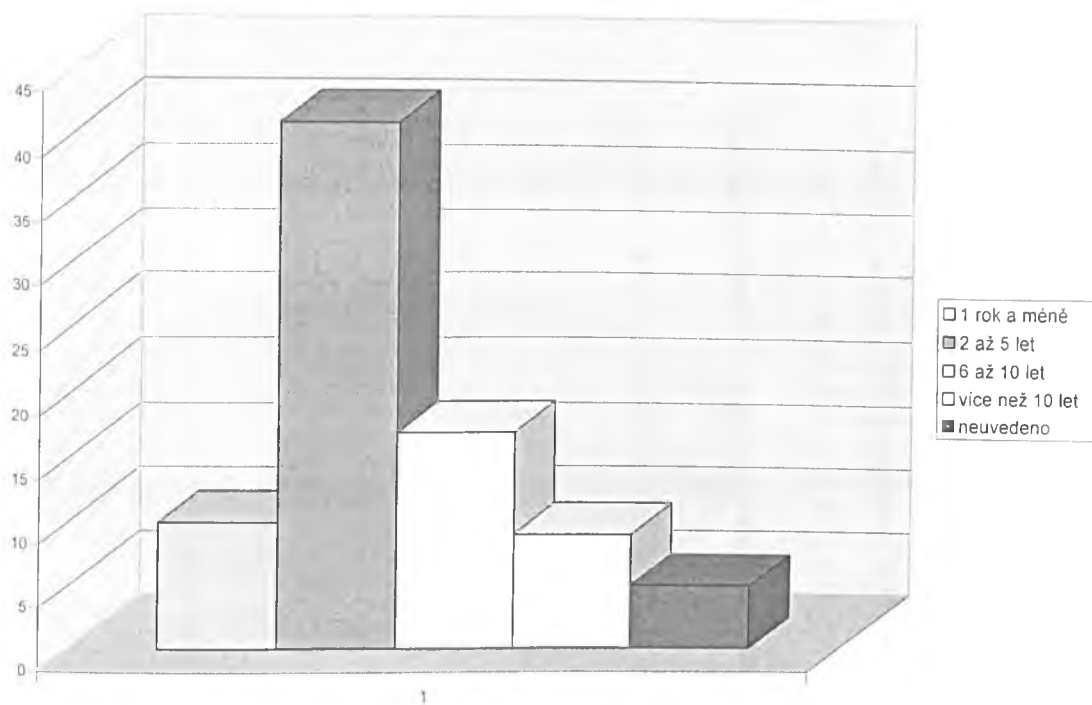
Graf 2 Věk respondentů

Dotazníky vyplnilo 82 osob, z toho 47 mužů a 35 žen. Většina respondentů dotazníku byla starší 50 let a pracuje ve vedoucí funkci na vysoké škole. Věkovou strukturu skupiny respondentů znázorňuje graf 2, funkce a pracovní zařazení respondentů graf 3.

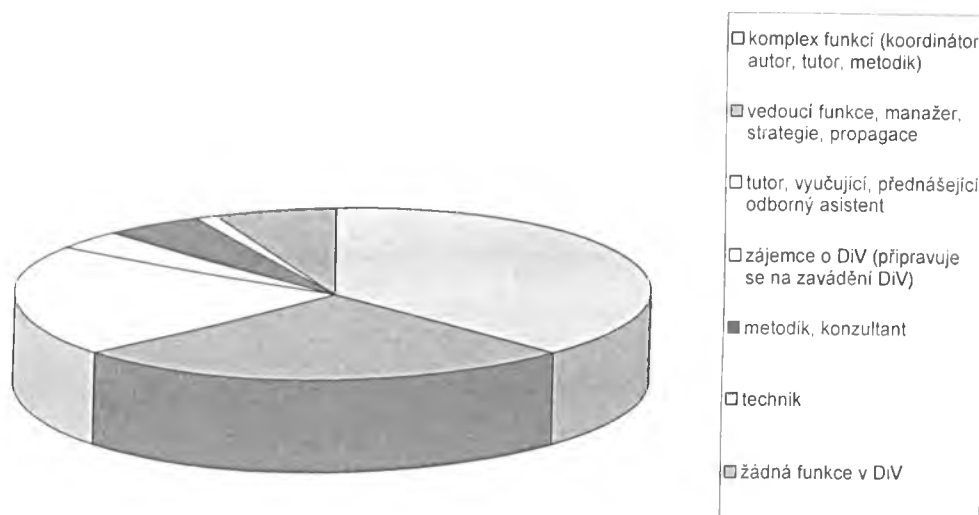


Graf 3 Pracovní funkce respondentů

Zkušenosti respondentů s distančním vzděláváním vyjádřené roky práce v této oblasti a současnou pracovní pozicí shrnují grafy 4 a 5. Většina respondentů pracuje v oblasti distančního vzdělávání 2 až 5 let, a to obvykle v několika různých funkcích zároveň. Dotazník velmi často vyplňoval koordinátor distančních aktivit na vysoké škole, který se ve většině případů věnuje nejen managementu a metodice distančního vzdělávání (eventuálně školení zájemců o distanční formu vzdělávání), ale také autorství distančních studijních programů a v těchto programech zároveň působí jako tutor. Důležitou součástí práce vedoucích pracovníků v distančním vzdělávání je propagace této formy studia a osvěta, jeden z respondentů pro vyjádření této své role použil zajímavý termín „evangelizátor“.

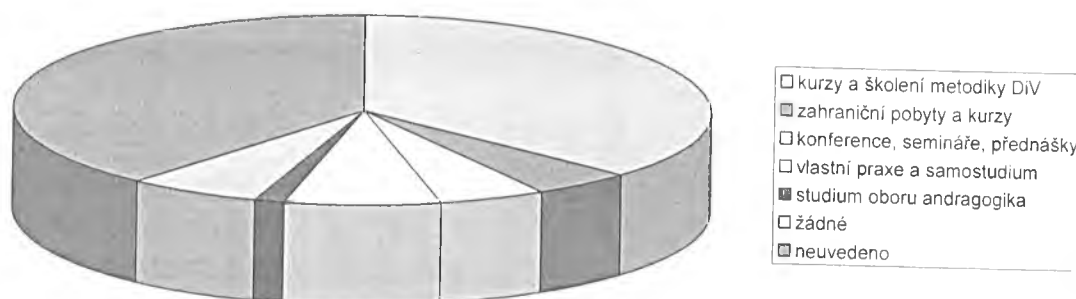


Graf 4 Doba práce respondentů v oblasti distančního vzdělávání



Graf 5 Současná funkce respondentů v oblasti distančního vzdělávání

K charakteristice respondentů přísluší také informace týkající se jejich dalšího profesionálního rozvoje v oblasti distančního vzdělávání. Bohužel tato otázka byla v dotazníku chybně zařazena až na závěr do sekce Pedagog věnované tutorovaným kurzům, kterou vyplňovala jenom část respondentů. Údaje o školení, kterým v oblasti distančního vzdělávání prošli, uvedlo tedy pouze 50 respondentů. Typy vzdělávacích aktivit, které provádějí, jsou shrnuty v grafu 6.



Graf 6 Profesionální rozvoj respondentů v oblasti distančního vzdělávání

Celkem 13 respondentů absolvovalo školení pro pracovníky distančního vzdělávání Národního centra distančního vzdělávání. Dále respondenti uváděli kurzy TELMAE organizované Matematicko-fyzikální fakultou Univerzity Karlovy, kurz Distanční minimum Centra distančního vzdělávání Univerzity Palackého v Olomouci, on-line kurz Úvod do distančního vzdělávání Západočeské univerzity v Plzni a další kurzy věnované specifickým distančním vzdělávání, zaměřené na role tutora, autora a manažera distančního vzdělávání nebo na zaškolení v konkrétním LMS. Část respondentů zmínila vlastní samostudium a účast na konferencích a seminářích u nás i v zahraničí, případně studijní pobyty na zahraničních univerzitách. Distanční studium v kurzech o distančním vzdělávání organizovaných zahraničními institucemi zmínili tři respondenti. Kurzy, kterých se zúčastnili, jsou uvedeny v tab. 28.

Information and Communication Technology for Language Teachers (ICT4LT), UK
On-line E-moderating course, LTSN-ISC University of Ulster
Integrating Multimedia within a WebCT Course, Web CT
Spinning Your Web Classroom - Designing and Teaching an on-line course, On-line distance course on WWW, Leadership-on-line, School of Education at Marquette University in Milwaukee, Wisconsin, USA
LOLA – Learning About Open Learning, On-line distance course on WWW, Institute for computer-based Learning, Heriot-Watt University, Edinburgh, UK

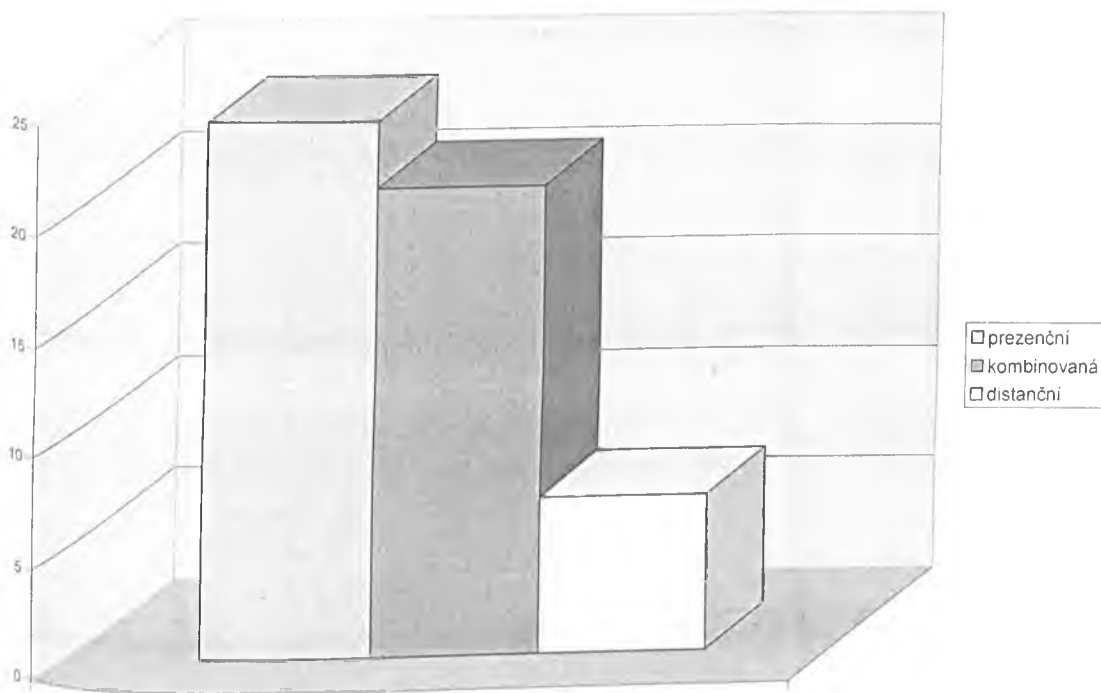
Tab. 28 Zahraniční kurzy, které absolvovali někteří respondenti dotazníku

Poslední otázky části A dotazníku se týkaly počtu studentů přijatých ke studiu na instituci v graduálních studijních programech, kurzech celoživotního vzdělávání celkem a z toho studentů přijatých do distanční a kombinované formy studia a on-line kurzů. Většina respondentů dotazníku uvedla pouze orientační čísla a velmi často si respondenti počty studentů ani netroufali odhadnout. Přesné statistické vyhodnocení by tedy bylo pravděpodobně zavádějící. Celkově však lze konstatovat, že všechny instituce nabízí především prezenční formu studia, kombinovaná forma studia tvoří cca 10-50% objemu výuky, a pokud je organizováno distanční a on-line vzdělávání, pak obvykle představuje méně než 20% (většinou jen několik desítek studentů).

### 4.3.2 Část B – Formy studia

Pro vyhodnocení dalších částí dotazníku byl u většiny otázek soubor odpovědí jednotlivých respondentů upraven tak, že byl pro každou instituci vyplněn souhrnný dotazník, zahrnující odpovědi všech respondentů z dané instituce. Byla vytvořena tabulka obsahující u každé otázky jednu odpověď z každé z 24 institucí (z toho 18 veřejných vysokých škol, 2 státní vysoké školy a 4 soukromé vysoké školy). Pokud z jedné instituce uváděli u stejného bodu různé odpovědi, do tabulky byly zahrnuty všechny. Z této tabulky vychází následující statistické údaje a grafy.

Formy studia nabízené na jednotlivých institucích jsou patrné z grafu 7. Všechny z dotazovaných 24 institucí zajišťují prezenční formu studia, a kromě tří institucí (z toho ve dvou případech se jednalo o soukromé vysoké školy) také všechny uvádějí, že nabízejí i kombinované studium. Distanční formu studia uvedli respondenti ze sedmi institucí, ve všech případech tyto instituce nabízejí zároveň formu prezenční i kombinovanou.



Graf 7 Formy studia

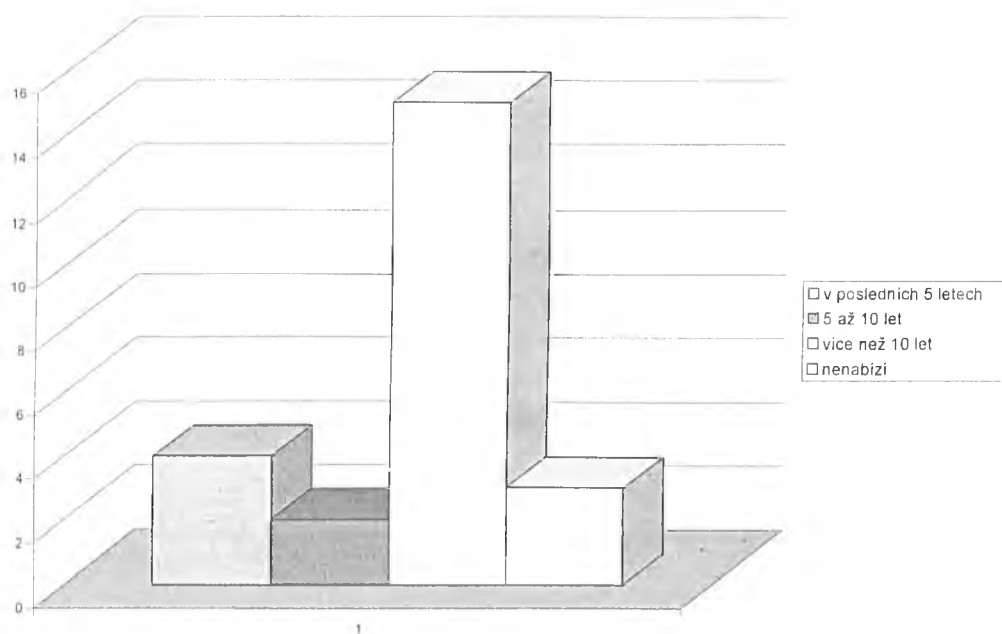


V další otázce zaměřené podrobněji na distanční a kombinovanou formu studia se lišily odpovědi respondentů z jednotlivých fakult vzdělávacích institucí. Zajímavou skutečností je, že pouze dva respondenti uvedli, že jejich fakulta distanční formu studia vůbec nenabízí, ani se o jejím zavedení do budoucna neuvažuje. Všechny další odpovědi respondentů byly pozitivní v tom smyslu, že tyto formy studia nabízeny jsou, případně že se na jejich přípravě intenzivně pracuje nebo se o jejich zavedení do budoucna uvažuje.

Na většině institucí je distanční nebo kombinovaná forma studia organizována odbornými katedrami jako paralela k prezenční formě studia. Respondenti ze 2 institucí uvedli, že je distanční a kombinovaná forma studia administrativně a organizačně oddělena od prezenční formy studia a je zajišťována specializovaným centrem (např. centrem distančního vzdělávání apod.). Respondenti z osmi institucí uvedli, že jejich instituce využívá obě výše uvedené organizační možnosti.

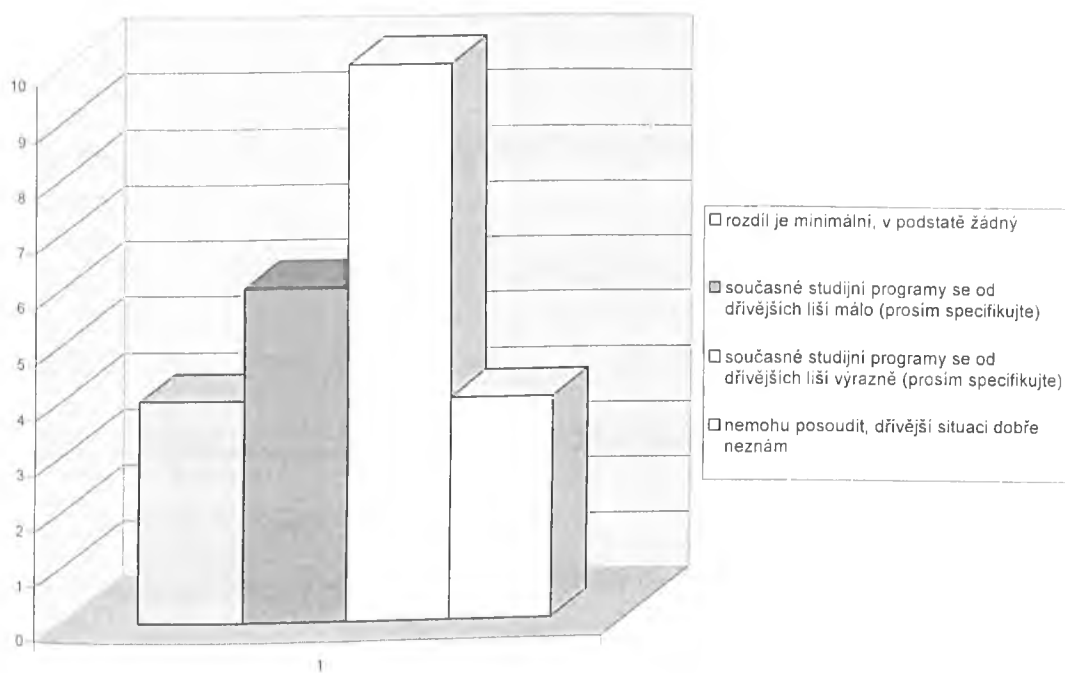
Jeden z respondentů v poznámkách uvedl, že žádná z možností zajištění kombinované formy studia nabízených v dotazníku neodpovídá přesně organizaci v jeho instituci a situaci charakterizoval takto: „Organizačně zatím kombinovanou formu studia zajišťuje studijní proděkan (časový plán, místnosti,...). Učitele daného předmětu pak určí příslušný odborný ústav. Náplň předmětů je určena akreditovaným studijním programem. Až výuka kombinované formy naběhne ve všech ročnících (zatím máme jen 1. ročník), bude organizována samostatným pracovníkem, patrně v rámci studijního oddělení fakulty.“

Při zpracovávání grafu týkajícího se doby, po kterou vzdělávací instituce nabízí distanční nebo kombinovanou formu studia (graf 8), jsme v souhrnném přehledu odpovědí (kde se u jednotlivých fakult i jednotlivých respondentů odpovědi lišily) vybrali vždy nejdelší udanou dobu. Více než 10 let zkušeností s distanční a kombinovanou formou studia uvedli respondenti z 15 různých institucí.



Graf 8 Jak dlouho instituce nabízí distanční nebo kombinovanou formu studia?

Zkušenosti s dřívějším dálkovým studiem uvedli respondenti z 18 institucí. Na čtyřech institucích je dle vyjádření respondentů rozdíl mezi dálkovým studiem a současnou distanční a kombinovanou formou studia minimální, v podstatě žádný. Respondenti z 16 institucí však poukazovali na rozdíly (v šesti případech charakterizovali rozdíly jako malé, v deseti případech jako výrazné) – viz graf 9.



Graf 9 Rozdíl mezi současnou distanční nebo kombinovanou formou studia a dřívějším dálkovým studiem

V poznámkách k malým rozdílům mezi dálkovým studiem a současnou distanční nebo kombinovanou formou studia uváděli respondenti, že prvky distančního studia jsou do kombinované formy zaváděny postupně a průběžně (včetně prvků e-learningu), nejde už jen o redukci učebních plánů pro „dálkaře“, ale studijní programy se v obsahu neliší od prezenční formy studia. Typické je využití webových zdrojů, e-mailu a dalších prvků e-learningu. Jeden z respondentů uvedl, že „organizačně je oproti dálkovému studiu menší rozsah povinných soustředění a konzultací, povinná prezenční přítomnost je požadována pro předměty, jejichž absolvování je podmíněno speciálními laboratořemi, terénními měřeními atp.“

Jeden z respondentů poznamenal, že u kombinované formy jde o tutoriální charakter výuky, respondent z jiné instituce se naopak vyjádřil, že konzultace jsou pořád spíše přednáškami než tutoriály, zároveň uvedl, že ke všem disciplínám nejsou k dispozici studijní opory a LMS se zatím v praxi nepoužívá.

Ve svém vyjádření k výrazným rozdílům zmiňovaných forem studia představil jeden respondent distanční a kombinovanou formu studia jako systém, jehož součástí jsou dva subsystemy „obsah“ a „podpora studia“. Další respondenti poukazovali na existenci distančních studijních opor, stanovení cílů vzdělávání a jejich konkretizaci, individualizaci

výuky a jednotné požadavky na prezenční a kombinované studenty (dříve „úlevy“ pro dálkaře). Respondenti mezi výraznými rozdíly uváděli také „jiný přístup vyučujících (tutorů)“ a jejich proškolení zaměřené na distanční a kombinovanou formu výuky. Výrazným a ze strany respondentů často zmiňovaným rozdílem je využívání e-learningu (elektronická forma studijních materiálů, elektronická podpora studia - distribuce studijních materiálů, využívání e-mailu, univerzitních informačních systémů nebo e-learningového systému).

V otázce týkající se čistě distanční formy studia byly opět velké rozdíly v odpovědích respondentů v rámci jednotlivých institucí. Celkově lze říct, že 18 institucí čistě distanční formu studia nabízí, připravuje nebo o jejím nabízení do budoucna uvažuje, 6 institucí s čistě distančním vzděláváním do budoucna vůbec nepočítá. V rámci jednotlivých kateder a fakult se však situace různí, zamítavý postoj instituce k čistě distanční formě studia vyjádřilo 26 z celkového počtu 82 respondentů.

Z šesti institucí, které čistě distanční formu studia nabízejí, uváděli respondenti z pěti institucí, že se jedná o kurzy celoživotního vzdělávání, jeden respondent uvedl, že se jedná o jednotlivé předměty studijních programů a k akreditaci je zatím připraven jeden kompletní bakalářský studijní program (a pracuje se na dalších). Jeden respondent v poznámkách uvedl, že „distanční kurzy slouží jako příprava a testovací nástroj v proceduře přijímání uchazečů o doktorský program.“

On-line vzdělávání (e-learning) nabízí 8 institucí, další instituce jejich nabídku připravují nebo zvažují, 7 institucí dle vyjádření respondentů tuto formu výuky v nejbližší době neplánuje. Respondenti ze dvou institucí uvedli, že jejich instituce nabízí on-line kompletní bakalářské a/nebo magisterské studijní programy. V ostatních případech se jedná o vybrané předměty studijních programů, často e-learningové kurzy slouží zejména k podpoře prezenčního nebo kombinovaného studia. Jeden z respondentů uvedl: „Elektronická knihovna, elektronické nahrávky hlavních přednášek a systém elektronicky posílaných a opravovaných písemných prací jsou běžnou součástí prezenční i kombinované formy bakalářského studia. V semestru zpracujeme cca 6000 písemných prací s odezvou pro studenta do 1 týdne.“

Několik respondentů uvedlo konkrétní příklady kurzů:

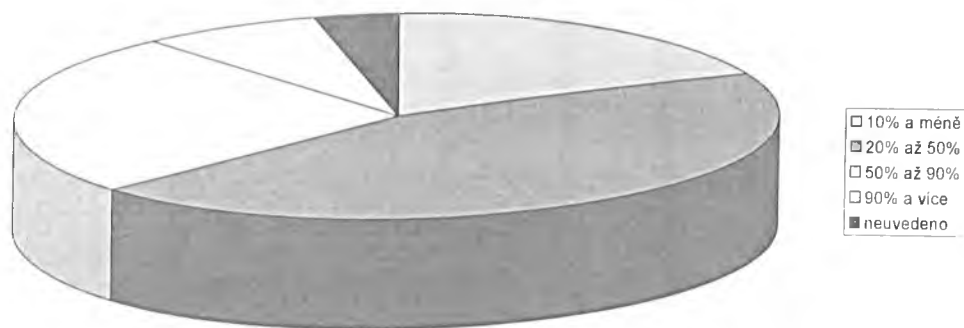
- přípravný kurz pro zájemce o studium,
- výchova chemických talentů na ZŠ,
- kurzy v doplňkovém pedagogickém studiu.

Jeden respondent v poznámkách k této části dotazníku uvedl: „Čistě distanční a e-learningové kurzy nenabízíme, neboť čistě distanční studium na technické vysoké škole je náročné zejména pro studenty, ale také na tvorbu studijních opor především pro odborné předměty. Také zájem o toto studium není doposud tak masový, aby se mohlo uvažovat o ekonomice a přípravě takového distančního či e-learningového studia.“ Obdobně další respondent z technické vysoké školy poznamenal, že jeho instituce „nemůže nabízet distanční formu studia, poněvadž realizuje pouze exaktně orientované studijní programy, jejichž nedílnou složkou je praktická výuka v chemických laboratořích, kterou nelze provádět distanční formou.“

Naopak velmi pozitivně laděnou poznámku týkající se strategie vysoké školy a podpory distanční a kombinované formy studia ze strany vedení uvedl jiný respondent z veřejné vysoké školy: „Máme zkušenosti s vedením on-line výuky, jež vyústily k vypracování metodiky pro široké nasazování. Rovněž je akceptováno vedením fakulty postavení nových metod a forem ve vzdělávání. Je připraven studijní obor k akreditaci v distanční formě.“

Připravuje se akreditace v kombinované formě ve velké šíři. Specifikem je poměrně velké množství studentů ve vyšších ročnících, jež pokračují z celoživotních kurzů (při zaměstnání). Potřeba on-line výuky je pro ně obrovská – tyto potřeby jsou akceptovány vedením fakulty a dochází k systematickým změnám.“

Otázka, kolik procent učitelů dle odhadu respondentů využívá v prezenční výuce prvky e-learningu (e-mail, www zdroje, elektronické prezentace přednášek atd.), byla vyhodnocena grafem 10. Jednotlivé odpovědi respondentů ze stejných institucí se v tomto bodě velmi lišily, v některých případech dokonce velmi výrazně (respondenti jedné instituce dokonce uvedli v svých odpovědích všechny nabízené možnosti, tři nabízené možnosti uvedli rozdílně respondenti ze čtyř institucí). Proto jsme při souhrnném vyhodnocení této otázky vycházeli ze všech získaných odpovědí respondentů, takže graf představuje spíše než objektivní situaci vzdělávacích institucí situaci v nejbližším okolí respondenta a využití prvků e-learningu jím samotným a jeho kolegy. Většina respondentů uváděla, že prvky e-learningu v prezenční výuce využívá méně než 50 % učitelů. Více než 90% uvedlo pouze 6 respondentů.

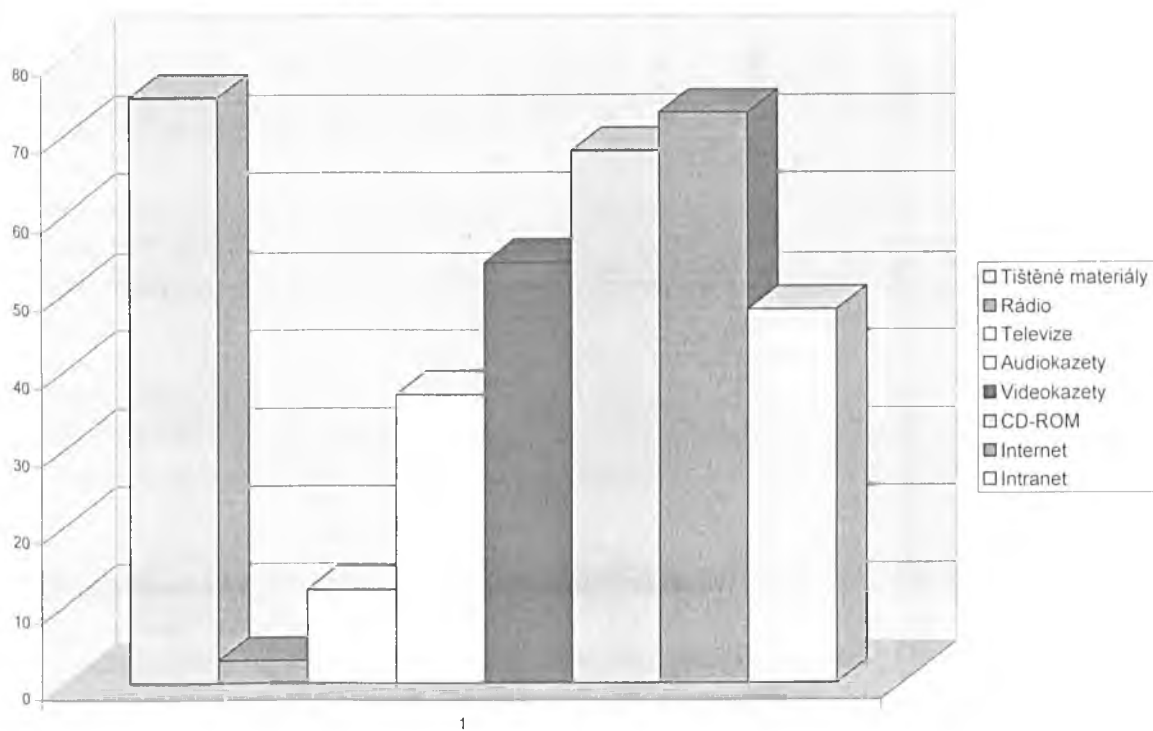


Graf 10 Kolik procent učitelů využívá v prezenční výuce prvky e-learningu

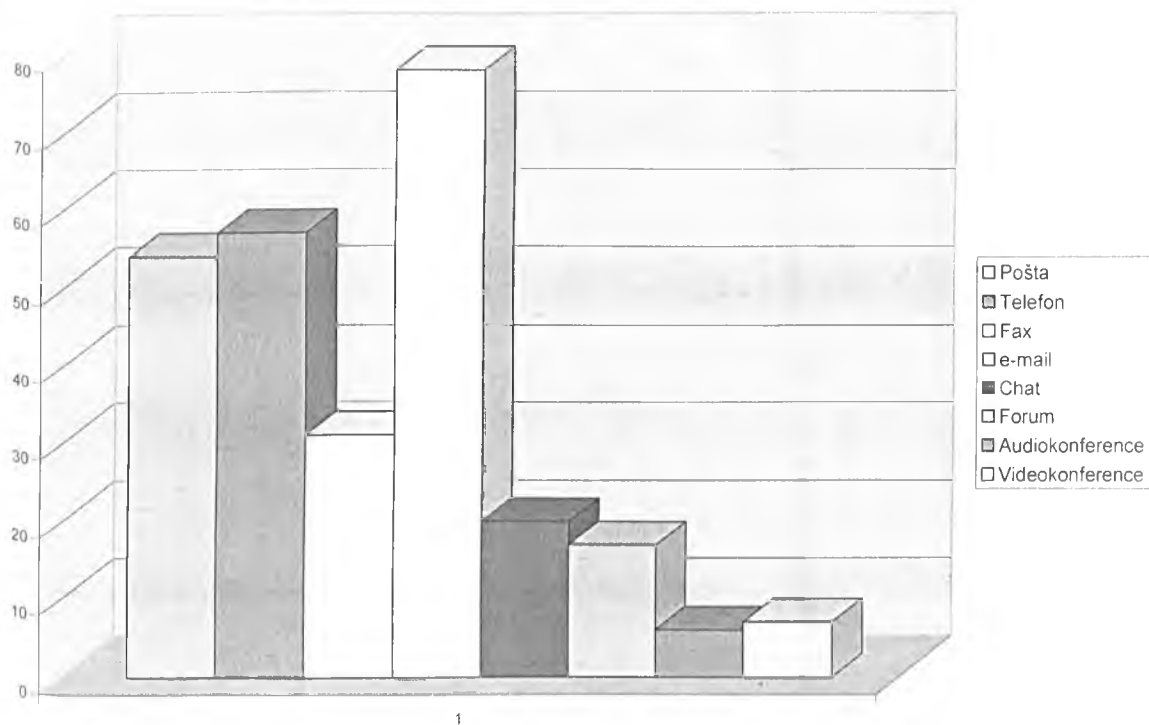
### 4.3.3 Část C – Používané technologie

V první otázce této části dotazníku byli respondenti požádáni o sdělení, které informační a komunikační prostředky využívá jejich instituce v rámci distanční a kombinované formy studia. V odpovědích respondentů ze stejných institucí byly opět značné rozdíly, proto následující grafy nevyjadřují objektivní situaci na institucích, ale spíše situaci v okolí 77 respondentů, kteří údaje k této otázce poskytli.

Využití informačních a komunikačních prostředků pro prezentaci učiva shrnuje graf 11, pro komunikaci v rámci distančních nebo kombinovaných kurzů a studijních programů pak graf 12.



Graf 11 Použití technologií pro prezentaci učiva



Graf 12 Použití technologií pro komunikaci v rámci distanční formy studia

Použití tištěných materiálů v rámci distanční a kombinované formy studia nedeclarovali pouze dva respondenti, pravděpodobně měli při vyplňování této části dotazníku na mysli především speciálně připravené studijní opory a distanční texty. Rádio a televizi využívají vzdělávací instituce jen minimálně. Rozhlasové a televizní vzdělávací pořady připravované vysokými školami v České republice prakticky neexistují nebo jsou zcela ojedinělými projekty spolupráce, systematictěji se distančním vzděláváním prostřednictvím rádia a televize nezabývá žádná vysoká škola.

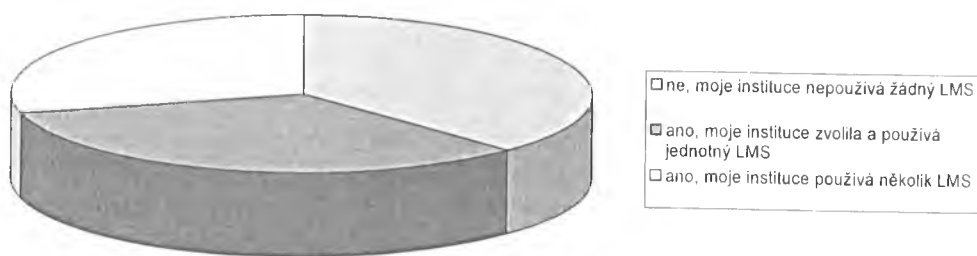
Využití elektronických zdrojů na internetu je v dnešní době zcela obvyklou záležitostí. Zajímavou skutečností je, že CD-ROM je v současnosti dle vyjádření respondentů častěji používán než audio- nebo videokazety, stejně tak e-mail je (vzhledem k jeho nesporným výhodám pružnosti odpovědi a nízké ceny) rozšířenějším komunikačním prostředkem pro komunikaci v rámci kurzů a studijních programů nežli klasická korespondence poštou nebo telefonní komunikace. Využití e-mailu v rámci distanční a kombinované formy výuky uvedlo 100% respondentů.

V poznámkách respondenti doplnili přehled uvedených informačních a komunikačních technologií o další nástroje a prostředky, nebo konkrétní příklady jejich využití:

- DVD-ROM,
- elektronické prezentace (většinou PowerPoint),
- zvukové prezentace,
- animované prezentace pro výklad v elektronické podobě,
- audiozáznamy přednášek a cvičení,
- on-line odevzdávání a hodnocení samostatných prací (též týmových),
- on-line testování, on-line ankety,
- mediátéka (knihovna digitálních obrazových záznamů),
- laboratoř virtuální reality (prostorové zobrazování),
- technologie pro přenos např. lékařských operací do přednáškových sálů,
- www stránky katedry,
- informační systém vysoké školy.

Několik respondentů připomenulo využití LMS<sup>49</sup> jako speciálního softwarového prostředí integrujícího prezentační i komunikační nástroje a prostředky.

Podrobněji se k tomu, zda jejich instituce používá LMS, vyjadřovali respondenti v další otázce – viz graf 13.



Graf 13 Využití LMS

Při sestavení tohoto grafu byla brána v úvahu vždy jen jedna odpověď z každé z 24 institucí. Pokud se odpovědi respondentů různily, byly v souhrnu upřednostněny odpovědi dle následujícího klíče:

1. Především byla brána v potaz odpověď, že instituce využívá několik typů LMS.
2. Dále, pokud některý z respondentů uvedl, že instituce zvolila jednotný LMS, promítla se tato odpověď do grafu, na rozdíl od odpovědi jiného respondenta, který použití LMS na téže instituci neuvedl.

Z takto upraveného přehledu odpovědí vyplynulo, že některý typ LMS je používán v 15 institucích z uvažovaných 24.

Respondenti uvedli většinou i názvy systémů. Používají se systémy komerční, nekomerční (open source) a několik institucí používá nebo vytváří vlastní LMS systém, případně na jeho vytváření participuje – viz tab. 29.

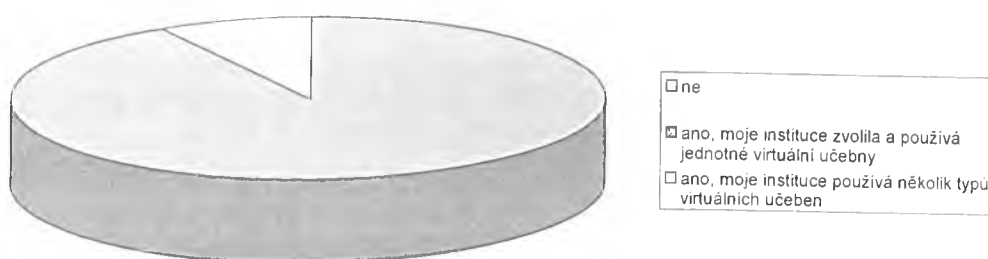
Komerční	WebCT, EDEN, eDoceo, UNIFOR, Barborka, Learning Space, Work Place, Tutor2000, Class Server
Nekomerční (open sources)	MOODLE, Dokeos
Vlastní	IS LMS (MU), ELIS (MENDELU), E-amos (JCU), systém "Podatelny" (FHS UK)
Participace na vytváření nebo úpravách LMS	WebCT (UHK), EDEN (ZCU), UNIFOR (UPOL), Barborka (VSB-TU)

Tab. 29 Používané typy LMS

V poznámkách uvedl jeden z respondentů: „Komerčně zakoupený SW před asi 5 lety zbrzdil implementaci e-learningu o několik let a způsobil velké jizvy na odhodlání lidí využívat nové technologie. Nyní se daří postupně znovu získávat jejich důvěru v možnosti e-learningu díky CMS Moodle, o kterém jsou jen pomalu ochotni zjišťovat, že splňuje jejich

potřeby a očekávání. Po překročení prahu nedůvěry (v možnosti systému i své vlastní) jsou zpravidla intenzivně vtaženi jeho možnostmi a přívětivostí.“

Další otázka dotazníku se dotýkala problematiky využití virtuálních učeben v distanční a kombinované formě studia. Pojem virtuální učebna ani jiný relevantní termín není dosud v České republice pro integrativní vzdělávací on-line systém speciálně upravený pro synchronní výuku ustálen. Rada respondentů si nebyla jistá, co přesně si má pod tímto pojmem představit, a většinou respondenti uvedli, že jejich instituce virtuální učebny nevyužívá (viz graf 14).



Graf 14 Využití virtuálních učeben

Dle odpovědí respondentů dotazníku jsou virtuální učebny připravovány v rámci systému Barborka na Vysoké škole báňské – Technické univerzitě v Ostravě, v rámci systému ELIS na Mendelově zemědělské a lesnické univerzitě v Brně a v rámci projektu elektronické podpory výuky na Masarykově univerzitě v Brně.

Využití virtuálních učeben v současné době uvedli pouze respondenti ze dvou institucí. Jedná se o tzv. „Stážovnu embryologie“ 2. lékařské fakulty UK a tzv. „Virtuální laboratoře“ Fakulty elektrotechniky a komunikačních technologií VUT v Brně. Virtuální laboratoře VUT respondent dotazníku i podrobněji charakterizoval: „Řada předmětů bakalářského studijního programu (v prezenční i kombinované formě) je vybavena a postupně vybavována tzv. virtuálními laboratořemi. Jejich cílem není nahradit skutečnou laboratorní výuku, ale simulace studenta na tuto výuku připravit. Jedná se o animované, internetově přístupné úlohy. V současné době je asi 20% předmětů vybaveno těmito úlohami a probíhá jejich instalace na fakultní server tak, aby byly studentům přístupné stejně jako elektronické texty.“ Dle této definice bohužel není zcela zřejmé, zda se jedná o nástroj zaměřený především na interaktivní simulace laboratorních experimentů nebo o komplexní systém pro synchronní on-line distanční výuku zahrnující prezentační i komunikační prvky (interaktivní studijní materiály, simulace, testování, ale i nástroje pro komunikaci studujících s tutorem a vzájemnou spolupráci studujících).



#### 4.3.4 Část D – Pedagog

V první otázce této části dotazníku měli respondenti uvést, kolik procent učitelů v distanční a kombinované formě studia je zaměstnáno na plný a kolik na částečný úvazek a zda současně působí také v prezenční formě studia. Udání procent bylo však pro většinu respondentů velkým problémem, proto celkové statistické vyhodnocení nelze provést. Je však možné shrnout, že většina vysokoškolských učitelů (převažující odpovědi 60-80%) jsou zaměstnanci, kteří stejný předmět vyučují paralelně v prezenční i kombinované nebo distanční formě studia. Část pedagogů jsou externisty (převažující odpovědi 5-20 %) a jen velmi malá část pedagogů je zaměstnána na částečný úvazek (5-20 % pouze na čtyřech z 24 dotazovaných institucí, jeden respondent uvedl 40 %). Jeden respondent uvedl: „90% učitelů využívá elektronické prostředky k výuce, kontrole studia, klasifikaci atd. Obě formy studia se často prolínají.“

K přípravě distančních kurzů a autorství distančních studijních opor motivují instituce pedagogy především finančně (finanční motivaci uvedli respondenti 14 z 24 institucí). Respondenti uváděli i další formy podpory vedení instituce – např. řešení grantu nebo rozvojového projektu, organizace seminářů, osvěta a propagace distanční formy studia, podpora účasti na národních i mezinárodních odborných akcích atd. Autorství distančních studijních opor se zohledňuje např. v habilitačním řízení na udělení titulu docent. Několik respondentů z 5 institucí uvedlo, že o zavádění prvků distančního vzdělávání a e-learningu do výuky se zajímají vyučující sami, institucionálně zatím k tomu vedení nejsou. Jeden respondent poznamenal: „Fakulta nijak nemotivuje, několik „garantů“ kombinované výuky v rámci svých grantů (TARPů, FRVŠ apod.) dává autorům odměnu za zpracování distančních opor. Není systematický předpis, povinnost, kontrola. Snažíme se o formulaci pravidel, zatím poněkud nesystematicky hledáme oponenty studijních opor atd.“

Podobné formy motivace uváděli respondenti i vzhledem k institucionální podpoře tutorů. Finančně motivuje tutorů 9 institucí. Celkem 4 respondenti uvedli, že jsou tutoři motivováni také snížením úvazku, naopak jeden respondent k této položce poznamenal „rozhodně ne“.

Jeden z respondentů uvedl: „Já jako tutor budu mít v příštím akademickém roce snížený úvazek (lépe řečeno, bude se mi do úvazku počítat i práce e-tutora, která byla doposud brána spíše jako moje hobby). Studenty motivujeme kredity za předmět.“ Na většině institucí se teprve provádí systemizace podpory tutorů, pilotní běhy kurzů byly většinou odměňovány individuálně v rámci projektů. Interní zaměstnanci obdrží většinou odměnu, externí pracovníci jsou obvykle odměněni na základě smlouvy. Práce tutora v distanční a kombinované formě studia graduálních studijních programů je většinou zahrnuta do úvazku a tutor je odměňován dle svého platového zařazení, případně za svoji práci dostává kromě základního platu akademického pracovníka ještě odměny v rámci řešení projektů. Většinou je zvlášť a jednorázově odměněna sobotní výuka a v úvazku také nebývají zahrnuty kurzy celoživotního vzdělávání. Pouze dva respondenti uvedli, že pro jednotlivé činnosti tutora jsou určeny konkrétní částky a tutor je odměňován např. podle počtu odpracovaných hodin, opravených korespondenčních úkolů atd.

Jeden z respondentů uvedl dále zajímavý motivační faktor práce tutora, a sice získání „prestiže odborníka“.

Tutorované distanční a on-line kurzy nabízí 12 z 24 dotazovaných institucí. Počty kurzů a osob, které působí v roli tutora, je velmi nesnadné vyhodnotit, neboť respondenti většinou čísla odhadovali a v rámci jedné instituce se čísla velmi různila. Celkově je možné říci, že většina institucí je zatím pouze ve fázi experimentování a provozuje kolem deseti kurzů a méně. Větší počet kurzů (více než 50) uvedli respondenti pouze ze tří institucí.

Termín tutor je znám, nepříliš ustálen, nicméně používá se ve většině institucí. Jeden respondent uvedl mimo jiné termín e-tutor (etet). Další používané termíny jsou lektor, konzultant, teaching assistant, případně se nepoužívá žádný speciální termín a tutor je osloven akademickým titulem. V roli tutora působí většinou osoby všech věkových kategorií, respondenti uváděli interval 25 až 70 let a průměrný věk cca 35 až 40 let. Na některých institucích se role tutora blíží roli cvičícího a působí zde jako tutoři Ph.D. studentů.

Tutor má na starosti obvykle studijní skupinu 15 až 20 studentů, minimální počet studentů je většinou 5, maximální počet studentů je průměrně 20, na 4 z dotazovaných institucí přesahuje 60 studentů. Jeden respondent uvedl maximální počet 120 studujících ve skupině.

Dle odpovědí respondentů věnuje tutor distanční a kombinované formě studia více času než prezenční výuce nebo zhruba stejný počet hodin. Žádný z respondentů neuvedl, že by čas věnovaný distanční a kombinované formě studia byl v porovnání s prezenční formou studia menší. Jeden z respondentů k tomu poznamenal: „Pokud jde o předmět se stejným počtem studentů a kreditů, je to pro tutora psychicky náročnější než v prezenčním studiu, i když ušetří čas, který by strávil přednáškami“. Řada respondentů zdůraznila, že tutorská práce je velmi individuální a závisí na rozsahu kurzu a počtu přihlášených studentů. Jeden respondent uvedl, že tutor věnuje své práci 30 minut za každých 5 zapsaných studentů, nejméně však 60 minut týdně. Několik respondentů vymezilo týdenní práci tutora na 2 až 4 hodiny v jedné studijní skupině.

Zajímavou a velmi podrobnou odpověď k této otázce poskytl jeden z respondentů dotazníku: „Zpravidla je způsob tutorování prvního běhu e-learningového kurzu neúměrný počtu studentů. Jen povolna se učí pedagog vést výuku tak, aby jej nezahltila. Postupně formuluje úkoly mnohem jasněji a precizněji, přidává systém kritérií, jež studující vedou k vlastní kontrole splnění dle jasně stanovených bodů (formulace podle nejčastěji se vyskytujících nedostatků, jež by pedagoga mohly zahltit; takto se daří odvracet např. odevzdávání nedokonalých samostatných prací apod.). V této oblasti máme vypracovány případové studie, jak práci pedagogů zefektivnit. Snížení přetížení pedagogů při tutorování na fakultě se stovkami studentů pomáhá orientace na sebehodnocení studujících, a to již ve fázi výkladu a zpětné vazby. Úspěšné jsou metody vzájemného hodnocení studentů se statistickým vyhodnocením. Přes velké množství studentů se daří vzbuzovat pocit individuální péče o studenta! (viz dotazníky po ukončení kurzů).“

V otázce, jaké povinnosti práce tutora zahrnuje, uvedli respondenti z 10 institucí podrobně a zároveň velice inspirativní odpovědi, proto jsme se rozhodli zařadit do této závěrečné zprávy několik odpovědí v plném znění (viz. tab.30). Z přehledu odpovědí je zřejmé, že většinou má tutor na starosti vedení celého studia od začátku až po jeho vyhodnocení a jeho pracovní náplň zahrnuje pedagogicko-psychologické, odborné, metodické i organizační a administrátorské činnosti.

<p>Tutor zejména zabezpečuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- konzultační činnosti při volbě, sestavování studijního programu a plánování studia,</li> <li>- distribuci všech studijních materiálů, a to jak v elektronické, tak i korespondenční formě,</li> <li>- zprostředkování technických konzultací s administrátorem systému (v záležitostech provozu vzdělávacího portálu),</li> <li>- přehled o výsledcích studia příslušného posluchače (a zároveň i celé studijní skupiny),</li> <li>- styk s tzv. garanty výuky,</li> <li>- organizaci tutoriálů.</li> </ul> <p>Tutor dále:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- motivuje účastníky ke studiu a pomáhá jim při překonávání studijních i osobních problémů,</li> <li>- hodnotí individuální i skupinové pokroky ve studiu (včetně samostatných písemných prací), shromažďuje záznamy o studiu a předává je studijnímu oddělení.</li> <li>- shromažďuje, třídí, vyhodnocuje a předává náměty i věcné připomínky a návrhy jak své, tak i studujících (týkající se obsahu studia i jeho organizace, hodnocení výsledků, kvality pomůcek apod.), vede tutoriály, diskuse a workshopy, hodnotí je a vede o tom záznamy.</li> </ul>
<p>Komunikace se studenty: prvotní instrukce, technické a obsahové poradenství, hodnocení kvízů.</p> <p>Komunikace s instruktorem: pravidelné reportování o studentech, další rozvoj kurzů.</p>
<p>Nejedná se o profesionálního e-tutora, ale o studenty, kteří se tímto učí a získávají praxi. Tutoři absolvují jednu vyučovací jednotku (45 min.) prezenčního studia týdně, kde se učí zacházet s LMS a diskutuje se o problémech, které přinesl týden práce e-tutora. Celý týden mají rozdělený tak, že každý z nich jednou týdně asynchronně tutoruje (odpovídá na otázky studentů z jazykového kurzu Angličtina on-line). Jedná se o komentáře k řešení procvičovacíh položek, které studenti zodpověděli tak, že počítač jim je nepřijal, ale oni se buďto domnívají, že jde o další možnou variantu, nebo nerozumějí, v čem je chyba.</p>
<p>Běžné úkoly cvičícího.</p>
<p>Vedení tutoriálů (konzultace, výklad, řešení příkladů,...), psaní a oprava testů, zadávání, výběr a oprava úloh, zadávání, výběr a oprava projektů, komunikace se studenty (diskuse, mailem, telefonicky, osobně), zápočty, zkoušení.</p>
<p>Vedení tutoriálů, vedení výcviků, vedení diplomových prací, konzultace, ověřování znalostí formou zkoušek a testů (i on-line testů).</p>
<p>Na tutoriálech mají studující možnost vzájemně se informovat o studijních problémech, diskutovat o probraném učivu nebo na téma dané tutorem, ale také získat přehled o plnění studijních povinností, o charakteru a nárocích samostatné práce a objasnit si individuální dotazy.</p>
<p>Příprava balíčku studijních opor (pouze tutoři – garanti), účast na tutoriálech a skupinových konzultacích, poskytování individuálních konzultací (prezenčně i distančně), průběžná kontrola výsledků studia (korespondenční dávky, on-line testy apod.), zkoušení, ...</p>
<p>Udrží se studenty bezprostřední kontakt, jež není přesně časově nařízen. Zadává a hodnotí úkoly (pokud tutor není současně autorem kurzu, zpravidla úkoly jen hodnotí, zadává případně jen malé dílčí doplňkové úkoly). Otevírá komunikační kanály, jako je rozhovor, fórum, anketa, dotazník. Vede studenty k aktivní práci, spolupráci mezi sebou. Vede on-line agendu o studentech a jejich výkonech (splnění povinností potřebných pro závěrečné hodnocení). Celkově řídí průběh výuky.</p>
<p>Příprava zahajovacího semináře, kde se studující seznámí s obsahem i formou kurzu; pomoc při zajištění přístupu k software ARCGIS; zajištění přístupu studujících k manuálům; pomoc při problémech, které nastanou během zpracování cvičení; příprava zadaných diskusí a jejich moderování; příprava dalších diskusí z dotazů studujících a jejich moderování; informování studujících o nové literatuře či nových zdrojích geodat; kontrola zpracovaných úkolů; zadání projektu; příprava závěrečného semináře, kde se budou prezentovány zpracované projekty.</p>
<p>Studium v naší instituci je specifické, protože se jedná o jednooborové studium složené ze studia řady obsahově spolu souvisejících právních a jiných disciplín. Tutor proto v našich podmínkách není příslušným garantem výuky určité disciplíny, ale je spíše určitým „průvodcem“, který posluchače provází od zahájení studia až po jeho ukončení. Protože tutor nemůže být odborníkem ve všech disciplínách, které jsou předmětem výuky, plní roli „prostředníka“ mezi posluchačem a tzv. garantem výuky určitého předmětu (což je vlastní odborník na příslušnou disciplínu či autor studijní opory). Tutoři jsou pro tuto funkci speciálně zaškoleni a primárně se věnují pouze tutorování.</p>

Tab. 30 Činnosti tutora

Pouze respondenti ze 7 z dotazovaných 24 institucí uvedli, že je stanoveno, jaké vzdělání a kompetence jsou pro funkci tutora požadovány. 8 institucí požaduje předechozí zaškolení tutora pro práci v distančním vzdělávání, 6 institucí požaduje pedagogické vzdělání tutorů. Respondenti z 9 institucí uvedli, že jejich instituce provádí sama zaškolení tutorů v metodice distančního vzdělávání (obvykle jsou však využívány i vzdělávací programy jiných vzdělávacích institucí). Ve volných odpovědích uváděli respondenti příklady aktivit pro vzdělávání a podporu tutorů:

- semináře, workshopy,
- e-learningový kurz,
- přednášky odborníků,
- školení před využíváním jednotného LMS,
- školení + připravený studijní materiál + CD-ROM,
- externí kurzy,
- využití služeb univerzitního útvaru – Centra distančního vzdělávání,
- zaučení zkušeným tutorem,
- předávání zkušeností (vzdělávání vlastními silami),
- na pracovních schůzích se na katedře diskutuje nad funkcí a povinnostmi tutora,
- psané instrukce.

Celkový počet proškolených osob měla řada respondentů potíže odhadnout, nejčastěji respondenti uváděli cca 30 proškolených učitelů na fakultě. Nejvíce proškolených osob uvedl jeden respondent za celou univerzitu, a sice 180.

V poznámkách k této části dotazníku uváděli respondenti zajímavé postřehy, dovoluujeme si zařadit 5 poznámek v mírně zkráceném znění:

1) „Kapitola Pedagog vyžaduje dlouhodobou soustavnou péči. Vliv bude mít i zavádění ISO, jež v naší nyní organizaci probíhá. Pečujeme o rozvoj lidských zdrojů v rámci Zvyšování odbornosti vysokoškolských pedagogů v oblasti využívání ICT ve vzdělávání – VIRTUNIV od roku 2002.“

2) „E-learning považuji za vhodný doplněk všech forem výuky (prezenční, distanční,...), domnívám se však, že nemůže nahradit ani osobní kontakt studentů s vyučujícími, ani práci s klasickou literaturou.“

3) „E-learning na naší instituci je podle mého soudu věcí osamělých bojovníků, které vedení fakulty podporuje podle nejasných kritérií. Neexistuje tu žádná koncepce vzdělávání učitelů a studentů v ICT dovednostech, natož koncepce zapojení ICT do výuky.“

4) „Distanční formu vzdělávání jsme v rámci přípravy budoucích učitelů a při dalším vzdělávání učitelů ze škol zavedli před třemi roky z přesvědčení, že jde o účinnou formu studia. V rámci prezenčního studia (didaktika geografie, geografie malé oblasti) se práce s distančními texty velmi osvědčila. Korespondenční úkoly mají nesrovnatelně vyšší úroveň než běžné „tradiční“ úkoly. Studenti velmi oceňují zpětnou vazbu, kterou jim poskytujeme při hodnocení korespondenčních úkolů. V kurzech dalšího vzdělávání je situace podstatně jiná. Když učitelé ze škol dostávají jednodušší distanční texty, kvalita korespondenčních úkolů je nižší. Důvodem je skutečnost, že učitelé nejsou vedeni na školách ke studiu, nemají návyk číst odbornou literaturu.“

5) „Podpora rozšíření distanční formy studia ze strany fakulty je vysoká – především formou projektu (ale rozšíření čistě distanční formy na další obory je záležitostí budoucnosti). Pedagogové zájem celkem mají. Některé disciplíny distanční formou vyučovat prostě nelze (nutnost kontaktní výuky) – snažíme se najít optimální stav (nezavádět distanční formu plošně, ale zavádět tam, kde to charakter předmětu umožní) – pedagogové aktivně převádějí

učební texty do formy distanční opory, mají zájem se v tomto směru dále vzdělávat – uvědomují si přínos této formy studia.“

#### 4.4 Závěrečná interpretace zjištění

Tento výzkum poskytl velmi zajímavý obraz současného stavu distančního vzdělávání v České republice. Pracovní hypotézy výzkumu byly z větší části potvrzeny a lze je nyní dokumentovat výše uvedenými statistikami a grafy.

##### *Hypotéza 1*

*Čistě distanční vzdělávání s podporou tutora probíhá jen na několika vysokých školách v České republice.*

Výzkum prokázal, že tato hypotéza je správná, z 24 institucí, které se výzkumu účastnily, probíhá čistě distanční vzdělávání na šesti školách. V podstatě všechny instituce však mají větší či menší zkušenosti s dílčími prvky distančního studia a s použitím moderních technologií v prezenční nebo kombinované formě studia.

##### *Hypotéza 2*

*Kombinovaná forma studia je většinou koncipována jako dřívější dálkové studium (prezenční přednášky + samostudium).*

Tuto hypotézu výzkum nepotvrdil, kombinovaná forma studia se dle vyjádření respondentů na většině škol od dřívějšího dálkového studia liší, a to na některých institucích dokonce výrazně. Především nedochází ke zhuštění učiva, ale obsah studia je stejný v prezenční i kombinované formě studia. Charakteristické je využití internetu a speciálních distančních studijních opor.

##### *Hypotéza 3*

*Řada vysokých škol v České republice plánuje rozšířit v nejbližší době nabídku distančních nebo kombinovaných studijních programů.*

Tato hypotéza byla správná, pouze jeden respondent uvedl, že jeho instituce neplánuje ani do budoucna připravit nabídku distančních studijních programů. Všichni ostatní respondenti se vyjádřili pozitivně, což je samozřejmě třeba vnímat jako výzvu pro podporu projektů a vzdělávání v této oblasti.

##### *Hypotéza 4*

*Role tutora na vysoké škole je pojímána velmi variantně jak názvem, tak i náplní práce. Termín tutor je nový, netradiční a jeho interpretace se různí.*

Z výsledků výzkumu je zřejmé, že termín tutor není v České republice používán celoplošně, ale v mnoha institucích je ustálen a je používán aktivně. Dále se pro vysokoškolského učitele v distančním vzdělávání často používá pojem lektor.

##### *Hypotéza 5*

*Náplň práce tutora většinou není jasně definována a respektována jako individuální péče o studujícího a nejsou stanovena pravidla na honorování (ocenění a kvantifikaci) práce tutora. Hodnocení kvality práce tutora se realizuje velmi málo, je chápáno jako kritika práce, a proto je přijímáno s rozpaky.*

Tato hypotéza byla výzkumem také potvrzena, práce tutora je přesně definována, kontrolována a evaluována spíše výjimečně. Pravidla na honorování práce tutora většinou

nejdou nijak zvlášť specifikována, tutor je hodnocen v rámci svého úvazku a případně nárazově odměnou z projektu.

Závěrem lze říci, že distanční vzdělávání již nelze vnímat jako novou a málo známou formu studia. Výzkum prokázal, že větší či menší zkušenosti s distančním vzděláváním má řada vysokých škol v České republice. Z fáze hledání a ojedinělých nekoordinovaných aktivit, experimentů a projektů přechází nyní většina institucí do fáze profesionálního a strategického přístupu k distančnímu vzdělávání.

Dle výsledků dotazníku lze do budoucna předpokládat ještě další zvýšení zájmu o distanční vzdělávání a rozšíření aktivit vysokých škol v této oblasti. Distanční prvky výuky budou stále častější součástí také prezenční formy výuky. Zvýšenou pozornost bude třeba věnovat vzdělávání pedagogů pro využití moderních informačních a komunikačních technologií, distanční pedagogickou komunikaci a podporu distančních studujících. Pro distanční práci vysokoškolských pedagogů je třeba ze strany vzdělávacích institucí připravit vhodné podmínky a účinně pedagogy motivovat.

## 5. ZÁVĚR

„Je neodvratnou skutečností, že vysokoškolský učitel ztrácí v informační společnosti monopol na vzdělání. Zdroje vědění jsou v dnešní době natolik dostupné, že nelze stavět na přenosu informací. Vysokoškolský pedagog se tomu musí přizpůsobit a převzít roli usměrňovatele studentova rozvoje.“ (Bauerová, D., 2002)

Základní role vysokoškolského učitele v dnešní společnosti, kdy je kladen důraz na konstruktivistické pojetí výuky a vzdělávání zaměřené na studujícího, jsou shodné v distančním i v prezenčním vzdělávání. V distančním vzdělávání však můžeme identifikovat specifické role vázané zejména na využití informačních a komunikačních technologií a zvláštnosti distanční pedagogické komunikace. Z identifikace těchto specifických rolí pro konkrétní vzdělávací kontext je možné odvozovat kompetence potřebné pro výkon těchto rolí a na jejich základě vypracovat vhodný vzdělávací program.

V dnešní době nalezneme u nás i v zahraničí v oblasti profesionální přípravy pedagogů pestrou paletu vzdělávacích aktivit, informačních portálů, virtuálních pedagogických komunit a samozřejmě také nabídku ucelených vzdělávacích programů. Ze zkušeností vzdělávacích institucí jednoznačně vyplývá, že fungující distanční vzdělávání je bez účinné přípravy pedagogů pro práci tutora a autora distančních studijních opor nemyslitelné.

Kvalitní distanční kurzy o distančním vzdělávání snoubí teorii i praxi, poskytují obecné informace a zároveň trénují specifické dovednosti pro distanční práci. Kurzy bývají buď kombinací prezenčního workshopu s následným on-line kurzem, nebo jsou 100% on-line. On-line studijní zkušenost je považována za velmi důležitou, protože pedagog tak může reflektovat své osobní pocity a pak ve své praxi lépe odhadovat možné problémy a pocity svých studujících. Zároveň vlastním studiem v on-line kurzu získává pedagog model pro přípravu distančních textů, studijních aktivit a samozřejmě také vzor jednání a způsobu komunikace on-line tutora. Důraz je kladen na kolaborativní a problémové učení a práci na konkrétních projektech.

Kurz Úvod do distančního vzdělávání, který byl v rámci této disertační práce vytvořen na základě výše uvedených principů a současných trendů, je příkladem komplexního vzdělávacího programu, díky kterému může Západočeská univerzita v Plzni kvalitně proškolit všechny zájemce o distanční vzdělávání a zajistit tak rychlý rozvoj distančního a kombinovaného studia. Dokladem toho je nejenom velmi pozitivní evaluace prvních běhů kurzu, ale především pak zajímavé projekty distančních kurzů a studijních programů, na kterých začínají pracovat absolventi kurzů. Vzhledem k získání ceny Národního centra distančního vzdělávání projevují o tento kurz zájem učitelé z dalších vysokých škol v České republice. Účast učitelů z různých institucí dává studiu v kurzu další rozměr zejména v možnosti sdílení zkušeností z praxe, výměny informací a v neposlední řadě také v kontaktu studujících, kteří se neznají osobně a jejichž komunikace probíhá pouze virtuálně v rámci vzdělávacího systému.

Z celostátního výzkumu provedeného v rámci této disertační práce na vysokých školách v České republice vyplynulo, že distanční vzdělávání je velmi perspektivní formou studia a do budoucna je možné předpokládat jeho postupné rozšíření a využití v kurzech celoživotního vzdělávání i v graduálních studijních programech. Pro zajištění kvalitních distančních studijních programů je třeba, aby vysoká škola nepodceňovala specifika distanční formy studia, přistupovala ke koncepci a organizaci distančního vzdělávání profesionálně, zajistila vhodné podmínky a věnovala pozornost motivaci a zaškolení svých zaměstnanců. Důležitou součástí strategie rozvoje distančního vzdělávání na vysoké škole je vytvoření centra specialistů, které ve spolupráci s odbornými katedrami vytváří jednotlivé kurzy a garantuje vysokou úroveň administrativní, technickou i metodickou. Tímto způsobem je možné alespoň částečně vyřešit otázku, jak zbytečně nepřetěžovat vysokoškolské pedagogy a přitom využít jejich odborných schopností pro vytvoření pedagogicky účinných distančních studijních programů na vysoké odborné úrovni.



## 6. ABSTRACT

The goal of this work is to propose and experimentally verify curriculum of study programme for university staff training in distance education. This curriculum is based on extensive literature review, comparative analysis of materials provided by number of international organizations, and identification of needs of Czech universities.

The author summarizes state-of -the-art ideas and achievements related to roles, competencies, and trends in university staff education. The author also builds on analysis of her own experience gathered while working as tutor, author, and methodologist of distance education courses.

The practical output of the author's research is the course "Introduction to Distance Education" designed to prepare university staff for roles of author, designer, and tutor of distance learning courses. This course won the "Centre for Higher Education Studies Award" at the "E-learning Competition" in Hradec Králové, 2004. The course is organized at University of West Bohemia in Pilsen and is offered to faculty of other universities in the Czech Republic.

The second important output of the research presented in this work is the national survey that maps the situation of distance and blended learning at Czech universities. The final report of this survey is the first document of its kind aimed at distance learning in the Czech Republic -- a survey of such a range was never done before.

## 7. LITERATURA

- 1) *A Comparative Analysis of European and Southeast Asian Educational Tradition, Values, Systems and Issues and of ICT in Education.* [online] Hagen: ZIFF FernUniversität, 2003. [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <[http://www.fernuni-hagen.de/ZIFF/ZP\\_122.pdf](http://www.fernuni-hagen.de/ZIFF/ZP_122.pdf)>.
- 2) ARMSTRONG, M. *Personální management.* Praha: Grada Publishing, 1999.
- 3) AUTHIER, M.; SERRES, M. Apprendre à distance. *Le Monde de l'Education, de la Culture et de la Formation*, numéro hors série, septembre 1998.
- 4) BACHELARD, B. *La philosophie du non.* Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique. Paris: PUF 1940.
- 5) BANKS, S.; DENIS, B.; FORS, U. aj. Staff development and e-tutors training [online] In *Networked Learning Conference 2004. Conference proceeding*, 2004. [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <[http://www.shef.ac.uk/nlc2004/Proceedings/Symposia/Symposium6/Banks\\_et\\_al.htm](http://www.shef.ac.uk/nlc2004/Proceedings/Symposia/Symposium6/Banks_et_al.htm)>.
- 6) BAUEROVÁ, D. Strategie uplatnění eLearningu ve vysokoškolské výuce. In *Distanční vzdělávání v České republice – současnost a budoucnost: sborník příspěvků II.národní konference.* Praha: CSVŠ a VŠE, 2002.
- 7) BAREŠOVÁ, A. *E-learning ve vzdělávání dospělých.* Praha: Nakladatelství VOX, 2003.
- 8) BEAUDOIN, M. F. Distance Education Leadership for the New Century. [online] In *DLA 2003 proceedings*, Jekyll Island, Georgia: 2003. [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://www.westea.edu/~distance/ojdla/summer62/beaudoin62.htm>>
- 9) BELLIER, S. *Le e-learning.* Paris: Edition liaison, 2001.
- 10) BENEŠ, M. *Andragogika, filozofie – věda.* Praha : Eurolex Bohemia, 2001.
- 11) BERGE, Z. L. *Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field.* [online] The role of the on-line instructor/facilitator. Educational Technology, 1995 [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <[http://www.phys.unsw.edu.au/TET/role\\_instructor.html](http://www.phys.unsw.edu.au/TET/role_instructor.html)>.
- 12) BERLINER, D. Learning about learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 2001, s. 435 – 527.
- 13) BERTRAND, Y. Soudobé teorie vzdělávání. Praha: Portál, 1998, z původního francouzského vydání *Théories contemporaines de l'éducation*, Ottawa 1993 přeložil S.Štech).

- 14) *Better eLearning for Europe*. [online] A Brochure on the eLearning Initiative of the European Commission, May 2003 [cit. 3.6.2005] Dostupné na WWW: <[http://www.elearningeuropa.info/extras/pdf/betterelearning\\_en.pdf](http://www.elearningeuropa.info/extras/pdf/betterelearning_en.pdf)>.
- 15) BLANCHETTE, J. Questions in the Online Learning Environment. [online] *Journal of Distance Education / Revue de l'enseignement à distance*. ICAAP 2001 [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://cade.icaap.org/vol16.2/blanchette.html>>.
- 16) BOČKOVÁ, V. Studijní opory v procesu distančního vzdělávání. In *Distanční vzdělávání: sborník semináře*. Ostrava: VŠB-TU, 1996.
- 17) BRUNER, J. *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1966.
- 18) BRYCHTOVÁ, Š.; CHARBUSKÝ, M. Moderní formy distančního vzdělávání na vysokých školách. [online] In *Sborník 8. mezinárodní konference Cestovní ruch, regionální rozvoj a školství*. Tábor, 2003. [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <[http://www.ta.jcu.cz/katedra/konference/cdrom03/sekce3/07\\_brychtova.doc](http://www.ta.jcu.cz/katedra/konference/cdrom03/sekce3/07_brychtova.doc)>
- 19) BUCHANAN, E. Emerging Ethical issues in Distance Education. [online] *CPRS Newsletter*, 2000. [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://www.cpsr.org/prevsite/publications/newsletters/issues/2000/Spring2000/buchanan.html>>
- 20) CINK, P. České školství ve světle budoucího členství České republiky v Evropské unii. *Směr Evropská unie*, ročník 2001, č. 2 .
- 21) CLAY, M. Development of Training and Support Programs for Distance Education Instructors. [online] *Online Journal of Distance Learning Administration*, State University of West Georgia, 1999 [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://www.westga.edu/~distance/clay23.html>>.
- 22) *Competency Framework for Trainers and Teachers*. EifEL, 2004 [online] [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://www.eife-l.org/observatory/competencies/ttframework>>.
- 23) *Conclusions du Conseil et des Ministres de l'Education réunis au sein du Conseil du 1 er juin 1992 concernant le développement de l'apprentissage ouvert et à distance dans la Communauté européenne*. Luxembourg, juin 1992 .
- 24) *Conclusions du Conseil et des Ministres de l'Education réunis au sein du Conseil du 27 novembre 1992 sur les critères à la base des actions en matière d'apprentissage ouvert et à distance*. Luxembourg, décembre 1992.
- 25) *Core Quality Framework*. SEEQUEL 2004 [online] [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <[http://www.education-observatories.net/seequel/SEEQUEL\\_core\\_quality\\_Framework.pdf](http://www.education-observatories.net/seequel/SEEQUEL_core_quality_Framework.pdf)>.
- 26) *Corporate e-Learning Market Forecast and Analysis 2000*. [online] [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <[www.idc.com](http://www.idc.com)>.

- 27) CORT, P., HARKONEN, A., VOLMARI, K. *PROFF - Professionalisation of VET teachers for the future*. Conference paper. TTnet Denmark and Finland. January 2004 [online] [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <[www.trainingvillage.gr/etv/](http://www.trainingvillage.gr/etv/)>.
- 28) CRONK, P.; McLENDON, E. Rethinking Academic Management Practices: A Case of Meeting new Challenges in Online Delivery. [online] *Online Journal of Distance Learning Administration*, State University of West Georgia, 1999 [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <[www.usq.edu.au/users/albion/papers/auc2000.pdf](http://www.usq.edu.au/users/albion/papers/auc2000.pdf)>.
- 29) CRUMPACKER, N. Faculty Pedagogical Approach, Skill, an Motivation in Today's Distance Education Milieu. [online] *Online Journal of Distance Learning Administration*. State University of West Georgia, 2001 [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter44/crumpacker44.html>>.
- 30) ČERYCH, L. aj. *Zprávy o národní politice ve vzdělávání*. Praha: PedF UK, 1996.
- 31) DELORS, J. *Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21.století“*. Překl. J. Kotásek. Praha: ÚIV, 1997.
- 32) DENIS, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance? *Distances et savoirs*, 1- n°1/2003, s. 19-46.
- 33) DENIS, B.; WATLAND, Ph.; PIROTTE, S., aj. Roles and Competencies of the e-Tutor. [online] In *Networked Learning Conference 2004: Conference proceeding*. [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW:<[http://www.shef.ac.uk/nlc2004/Proceedings/Symposia/Symposium6/Denis\\_et\\_al.htm](http://www.shef.ac.uk/nlc2004/Proceedings/Symposia/Symposium6/Denis_et_al.htm)>.
- 34) *Department of Learning, Informatics, Managements & Ethics*. [online] Karolinska Institutet [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://www.lime.ki.se/>>.
- 35) DESCHÊNES, A.-J.; BILODEAU, H.; BOURDAGES, L., aj. *Constructivisme et formation à distance*. [online] 1996, s. 9-25. [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <[http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D1\\_1\\_c.pdf](http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D1_1_c.pdf)>.
- 36) DEWEY, J. *Škola a společnost*. Praha 1904.
- 37) *Distanční minimum*. [online] Informace o kurzu, Centrum distančního vzdělávání Univerzity Palackého v Olomouci. [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://www.ediv.upol.cz/www/minimum.htm>>.
- 38) *Distanční vzdělávání na vysokých školách*. Sborník semináře s mezinárodní účastí. Praha: UK, 2000.
- 39) *Distanční vzdělávání v České republice – současnost a budoucnost*. Sborník příspěvků. Praha: CSVŠ, 1999.
- 40) DOMASIK-BILOCOQ, M.-Cl. *Tuteur en formation à distance, un fonction à facettes multiples*. [online] Mémoire de D.E.S. en Technologie de l'Education et de la Formation, Ulg-FUNDP, 2001. [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <[http://www.det.fundp.ac.be/destef/anciens/travaux/marie\\_claire\\_domasik.pdf](http://www.det.fundp.ac.be/destef/anciens/travaux/marie_claire_domasik.pdf)>.

- 41) DUFRESNE, A. Conception d'interfaces pour l'apprentissage à distance. [online] *Journal od Distance Education / Revue de l'enseignement à distance*. ICAAP 1997 [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://cade.icaap.org/vol12.1/dulfresne.html>>.
- 42) DVOŘÁKOVÁ, E. *Několik poznámek o distančním vzdělávání*. Liberec: TU, 1999.
- 43) DVOŘÁKOVÁ, E. *Tvorba textových opor pro distanční vzdělávání*. Přednáška a ilustrativní příklady. Seminář pro autory distančních vzdělávacích opor. Praha: NCDiV, 2000.
- 44) EADTU. [cit. 5. 2. 2001] Dostupné na WWW: <<http://www.eadtu.nl/>>.
- 45) EDEN. [cit. 1. 6. 2001] Dostupné na WWW: <<http://www.eden.bme.hu/>>.
- 46) EGER, L. E-learning, evaluace e-learningu + případová studie z projektu Comenius. Plzeň: ZČU, 2004.
- 47) EGER, L. Kurzy ODL a katalog kompetencí jako vstupní bod studia. [online] In *Distanční vzdělávání v České republice – současnost a budoucnost: sborník příspěvků II.národní konference*. Praha: CSVŠ a VŠE, 2002 [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <[http://www.csvs.cz/publikace/lisalova\\_cd/Sbornik%20anotaci/Eger.pdf](http://www.csvs.cz/publikace/lisalova_cd/Sbornik%20anotaci/Eger.pdf)>.
- 48) EGER, L.: *Jak tvořit distanční text*. Plzeň: ZČU, 2000.
- 49) EKHAML, L.; ROBLYER, M. D. How Interactive are your Distance Courses? A Rubric for Assessing Interaction in Distance Learning. In *Online Journal of Distance Learning Administration*, State University of West Georgia, 2001 [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://www.westga.edu/~distance/roblyer32.html>>.
- 50) *eLearning – Úvahy o vzdělávání zítřka*. COM(2000)318 finální znění, Evropská komise, 24. května 2000.
- 51) *eLearning for teacher and trainer training: The achievements of TTnet*. European Centre for the Development of Vocational Training – Cedefop. [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <[www.trainingvillage.gr/etv/](http://www.trainingvillage.gr/etv/)>.
- 52) *elearningeuropa.info*. Portál Evropské komise. [cit. 1. 6. 2005] Dostupné na WWW: <[www.elearningeuropa.info](http://www.elearningeuropa.info)>.
- 53) *Enseignement et formation à distance*. Document de travail de la Commission. SEC (90)479 final, Bruxelles, mars 1990.
- 54) EUROPACE. [cit. 1. 6. 2001] Dostupné na WWW: <<http://europace.be/>>.
- 55) European Institute for E-Learning. *(e)Learners Bill of Rights*. [online] SEEQUEL, 2004. [cit.5.3.2005] Dostupné na WWW: <[http://www.educationobservatories.net/seequel/SEEQUEL%20elearners\\_Bill\\_of\\_rights.pdf](http://www.educationobservatories.net/seequel/SEEQUEL%20elearners_Bill_of_rights.pdf)>.

- 56) European Institute for E-Learning. *Competency Framework for Trainers and Teachers*. [online] EHEL, 2004 [cit.5.3.2005] Dostupné na WWW: <<http://www.eife-l.org/observatory/competencies/ttframework>>.
- 57) European Institute for E-Learning. *De quoi est fait un ePortfolio?* [online] [cit.5.3.2005] Dostupné na WWW: <<http://www.eife-l.org/portfolio/doc/epart1>>.
- 58) EVERARD, K. B., MORRIS, G. *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing, 1996.
- 59) Evropská komise. *Vyučování a učení - cesta k učící se společnosti*. Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě. Praha, Učitel'ské noviny – Gnosis 1995.
- 60) *Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání*. Společně prohlášení ministrů školství evropských států na setkání v Boloni dne 19. června 1999.
- 61) FERGUSON, R. *The Web in Distance Education: A New Technology for Some Old Problems*. [online] WebNet96- San Francisco, CA October 15-19, 1996. [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://aace.virginia.edu/aace/conf/webnet/html/507.htm>>.
- 62) FOJTÍK, R. Činnost tutora při distanční formě e-learningu. [online] In *IV. konference doktorandov*. 1. vyd. Nitra, Slovensko: Univerzita Konštantína Filozofa, 2003. [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://www1.osu.cz/home/fojtik/dok/fojtik02.pdf>>.
- 63) FreshMinds Ltd. *CPD and e-learning Best Practice*. International Benchmarking Study, 2004 [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <[http://www.etechnology.co.uk/pdf/International\\_e-CPD\\_Benchmarking\\_Study.pdf](http://www.etechnology.co.uk/pdf/International_e-CPD_Benchmarking_Study.pdf)>.
- 64) GAGNÉ, R. M. *Podmínky učení*. Praha: SPN, 1975.
- 65) GARRISON, R. Distance Education for Traditional Universities: Part-Time Professional Learning. [online] *Journal of Distance Education / Revue de l'enseignement à distance*. ICAAP 1998 [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://cade.athabasca.ca/vol13.2/garrison.html>>.
- 66) GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000.
- 67) GAVORA, P. aj. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988.
- 68) GERSON, S. M. E-CLASS: Creating a Guide to Online Course Development For Distance Learning Faculty. [online] In *Online Journal of Distance Learning Administration*, State University of West Georgia, 2000 [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter34/gerson34.html>>.
- 69) GIBBONS, H. S.; WENTWORTH, G. P. Andrological and Pedagogical Training Differences for Online Instructors. [online] *Online Journal of Distance Learning Administration*, State University of West Georgia, 2001 [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <[http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall43/gibbons\\_wentworth43.html](http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall43/gibbons_wentworth43.html)>.

- 70) GLIKMAN, V. Formation à distance. In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris: Nathan 1998.
- 71) GLIKMAN, V. Quand les formations d'adultes « surfent » sur les nouvelles technologies. In *Recherche et formation*, No. 26, INRP 1997.
- 72) GOSSELIN, L. ; UMBRIACO, M. *Émotion, cognition et formation à distance*. [online] TELUQ [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <[http://cefd.teluq.quebec.ca/distances/D5\\_1\\_g.pdf](http://cefd.teluq.quebec.ca/distances/D5_1_g.pdf)>.
- 73) *Guide to the Certified E-learning Professional Programme*. [online] The Training Foundation, 2004 [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://www.trainingfoundation.com/tlimages/ftp/Guide to the CeLP Programme 2001v1.3.pdf>>.
- 74) HANZEL, P. E-learning v přípravě učitelů. In *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže eLearning 2004*, Gaudeamus, 2004.
- 75) HARDEN, R. M.; CROSBY, J. A. Guide No 20 – The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 2000, s. 334-347. [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <[http://www.ltsn-01.ac.uk/resources/features/AMEE\\_summaries/guide20\\_summary](http://www.ltsn-01.ac.uk/resources/features/AMEE_summaries/guide20_summary)>.
- 76) HELUS, Z. Alternativní pohled na kompetence učitelů. In WALTEROVÁ, E. (Ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 2.díl. Praha : PedFUK, 2001, s. 44 - 49.
- 77) *Higher Education academy*. [online] [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://www.heacademy.ac.uk/default.asp>>.
- 78) HOBLÍKOVÁ, L.; VŠETULOVÁ, M.; HOLUB, L. aj. Distanční minimum on-line/on Barborka. In *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže eLearning 2004*, Hradec Králové: Gaudeamus, 2004, s. 102 – 110.
- 79) HOLMBERG, B. *Status and trends of distance education*. London : Kogan Page, 1981.
- 80) HOLMBERG, B. A Discipline of Distance Education. [online] *Journal of Distance Education / Revue de l'enseignement à distance*. ICAAP 1986 [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://cade.icaap.org/vol1.1/holmberg.html>>.
- 81) HOWARD, D. *Guidelines for Facilitating Interactivity in Distance Education*. [online] National Conference on Parent Education, Dallas: 2003 [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <[http://www.dianehoward.com/Guidelines\\_Facilitating\\_Cyber\\_Interaactivity\\_Productivity.htm](http://www.dianehoward.com/Guidelines_Facilitating_Cyber_Interaactivity_Productivity.htm)>.
- 82) HUSTLER, D.; INTYRE, D. *Developing competent teachers*. London : David Fulton Publisher, 1996.

- 83) HYATT, S. Distance Learning in the Millenium: Where is it Going? . [online] *Online Journal of Distance Learning Administration*, State University of West Georgia, 1998 [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://www.westga.edu/~distance/hyatt11.html>>.
- 84) CHAROUZEK, Z.; BOČKOVÁ, V.; PETŘKOVÁ, A. *Glosář k distančnímu vzdělávání*. Metodicko-odborná příručka. Praha: Akademie J.A.Komenského, 1993.
- 85) *Choisir un système de téléformation*. Le Préau: Aska, 1999.
- 86) CHRÁSKA, M. *Didaktické testy*. Brno: Paido, 1999.
- 87) CHRDLE, P. (Ed.) *Současné trendy ve vzdělávání*. Sborník konference. Edutech '94. Praha: KAVA-PECH, 1995.
- 88) JÉZÉGOU, A. *La formation à distance: Enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris: L'Harmattan, 1998.
- 89) JOCHIMANN, V. (Ed.) *Konference k uplatnění multimediálních technologií ve vzdělávání (zvláště distančním)*. Olomouc: UP, 1998.
- 90) *Kapitoly z obecné psychologie pro učitele*. Plzeň : FPE ZČU 1996.
- 91) KEARSLEY, G. *Tips for training online instructors*. [online] [cit. 21.12.2000] Dostupné na WWW: <<http://home.sprynet.com/~gkearsley/Oltips.htm>>.
- 92) KEEGAN, D. *Distance training in the European Union*. European Commission, 1996.
- 93) KEEGAN, D. *The foundations of distance education*. London : Croom Helm, 1986.
- 94) KOLIBOVÁ, H; KOLIBA, F. Změny ve vzdělávání v zasetí paradigmat. In *Informační a komunikační technologie ve vzdělávání*. Sborník příspěvků konference. Ostrava: ICTE 2001.
- 95) KOPEČNÝ, J. (Ed.) *Distanční vzdělávání – principy a metodika*. Sborník semináře „Distanční vzdělávání“. VŠB – TU, Ostrava 1996.
- 96) KOSTRUB, D. Pedagóg – klúčový faktor v procese učenia sa a rozvoja dieťaťa/žiaka v škole. In *Pedagogické rozhľady*, 2003, č.2, s.1 – 2.
- 97) KOŤA, J. Profesionalizace učitelského povolání. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: PeF UK, 1998.
- 98) KOTÁSEK, J. *Vývoj spolupráce zemí OECD*. Praha: 1995, výtah z publikace *Education 1960-1990. The OECD Perspective*. Paris 1994.
- 99) KREJČÍ, V. *Tradice vzdělávání a sebevzdělávání učitelstva v Československu*. Ostrava: PeF OU, 1993.
- 100) KVĚTOŇ, K. (Ed.) *Trendy v e-learningu*. Elektronický sborník příspěvků z konference BELCOM'05, Praha: ČVUT, 2005.



- 101) KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004, český překlad originálu.
- 102) KYRIACOU, CH. *The essential teaching skills*, 1991.
- 103) *La coopération en éducation dans l'Union européenne*. Luxembourg: Commission européenne, 1994.
- 104) LAJOS, T.; SZUCS, A.; VAUTHIER, J. *The role of advanced technology in the development of distance education networks in central and eastern Europe*. EDEN, 1996.
- 105) LANCIEN, T. *Le multimédia*. CLE, 1998.
- 106) LENTELL, H. The Importance of the Tutor in Open and Distance Learning. In *Rethinking Learner Support In Distance Education*, London: RoutledgeFalmer, 2003, p. 64-76.
- 107) LOJDA, J. – PRŮCHA, J. *Rozvoj manažerských dovedností*. Distanční text – modul kurzu „Řízená vysokých škol“. Praha: 2000.
- 108) MACEK, Z. Konstruktivismus v pedagogické praxi. In LAZAROVÁ, B. (ed.) *Vzdělávat učitele: Příspěvky k inovativní praxi*. Brno: Paido, 2001.
- 109) MAREŠ, J. ; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995.
- 110) MAREŠ, J. *E-learning zaměřený na potřeby studentů*. Příspěvek na konferenci BELCOM'05 dne 22.2.2005 (není součástí sborníku konference).
- 111) MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998.
- 112) MARGERIE de, C.; PELFRÊNE, A. *Parole d'ordinateur : Informatique et pédagogie*. Hatier-Credif, 1990.
- 113) MASSON, J. La clientèle étudiante et les institutions de formation à distance. [online] *Journal od Distance Education / Revue de l'enseignement à distance*. ICAAP 1987 [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <[http://cade.athabasca.ca/vol2.2/9\\_Masson.html](http://cade.athabasca.ca/vol2.2/9_Masson.html)>.
- 114) *Memorandum – Open Distance Learning in the European Community*. COM(91)388 final, Brussels: European Commission, 12th November 1991.
- 115) *Memorandum o celoživotním učení*. Pracovní materiál Evropské komise, listopad 2000.
- 116) MÍKA, J. ; PRŮCHA, J. *Anglicko-české a česko-anglické terminologické ekvivalenty v distančním vzdělávání*. Praha: NCDiV, 2000.
- 117) MÍKA, J. ; PRŮCHA, J. *Glosář distančního vzdělávání (DiV)*. Praha: NCDiV/CSVŠ, 1998, 30 s.

- 118) MÍKA, J. ; PRŮCHA, J. *Glosář distančního vzdělávání (DiV)*. Praha: NCDiV/CSVŠ, 2. doplněné vydání 2004, 32 s.
- 119) MOORE, M. G. Towards a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*. Vol.44 (9), 1973, s. 661 - 679.
- 120) MOTSCHNIG-PITRIK, R. *Combining Carl Rogers' Student-Centered Teaching with eLearning: Experiences, Consequences, and Hypotheses*. [online] Carl R.Rogers Symposium, San Diego: University of California, 2002. [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://www.saybrook.edu/err/papers/Motschnig.html>>.
- 121) MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia, 1998.
- 122) *Nabídka studijních programů realizovaných v ČR: Distanční a kombinovaná forma studia*. Katalog, Praha: CSVŠ, 1999.
- 123) NAGY, A. *E-learning*. [online] E-content report 6. ACTeN 2004. [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://www.acten.net/uploads/images/423/e-learning.pdf>>.
- 124) *Národní centrum distančního vzdělávání*. [online] Praha: CSVŠ, 2005 [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <[www.csvs.cz](http://www.csvs.cz)>.
- 125) *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Bílá kniha. Praha: ÚIV, 2001.
- 126) *Národní síť distančního vzdělávání*. [online] Praha: NCDiV CSVŠ [cit. 3.6.2005] Dostupné na WWW: <[www.csvs.cz](http://www.csvs.cz)>.
- 127) NAYMARK, J. *Guide du multimédia en formation*. Paris: Retz/HER, 1999.
- 128) *NET-trainers*. [online] ENTA [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://www.nettrainers.org/en/index.asp?p=6-1>>.
- 129) *Open and distance learning in the EU Member States*. Luxembourg: European Commission, may 1995.
- 130) *Otevřené a distanční vzdělávání na vysokých školách: současný stav a perspektivy*. Sborník semináře. Olomouc: Andragogé UP, 2000.
- 131) OUDART, P.(Ed.) *Multimédia, réseaux et formation*. Le français dans le monde (numéro spécial). EDICEF, 1997.
- 132) PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: VŠJAK, 2003.
- 133) PARÍZEK, V. *Učitel a jeho povolání*. Praha : SPN 1988.
- 134) PARÍZEK, V. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: PedF UK, 1996.
- 135) PARÍZEK, V. *Jak naučit žáky myslet*. PedF UK Praha 2000.

- 136) PAULSEN, M. F. *Online education trends*. [online] BiTE Project Conference Proceedings Adastral Park, December 2004 [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <[http://www.tes.mi.it/biteweb2/Ipswich/BiTE Morten.pdf](http://www.tes.mi.it/biteweb2/Ipswich/BiTE_Morten.pdf)>.
- 137) PAVLÍK, O. ; CHALOUPKA, L. ; KOIHOUT, K. *K politice dalšího vzdělávání*. Olomouc: UP, 1999.
- 138) PELPEL, P. *Guide de la fonction tutorale*. Paris: Les éditions d'organisation, 1995.
- 139) PEŠKOVÁ, J. – LIPERTO VÁ, P. *Hledání učitele*. Praha: PedF UK, 1996.
- 140) PETIT, B. *Guide de l'information européenne*. Dijon: EDUCARGI, 1999.
- 141) *Phare*. [online] Bruxelles: European Commission [cit. 3.6.2005]. Dostupné na WWW: <<http://europa.eu.int/comm/enlargement/pas/phare/index.htm>>.
- 142) PIAGET, J. ; INHELDER, B. *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF, 1966, v českém překladu PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 1997.
- 143) PIAGET, J. *Psychologie intelligence*. Praha: SPN, 1966.
- 144) POSPÍŠIL, O. *Pedagogika dospělých - andragogika*. Praha: PedF UK, 2001.
- 145) POULOVÁ, P. Transformace funkce učitele s příchodem virtuální školy. In *Informační a komunikační technologie ve vzdělávání*. Sborník příspěvků konference. Ostrava: ICTE 2001.
- 146) POWER, M. Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur. [online] *Journal od Distance Education / Revue de l'enseignement à distance*. ICAAP 2002 [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://cade.icaap.org/vol17.2/power.pdf>>.
- 147) *Projekt SEEQUEL (Sustainable Environment for the Evaluation of Quality in E-Learning)*. [online] [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://www.education-observatories.net/seequel/index>>.
- 148) PRŮCHA, J. - LISALOVÁ, J. *Výukový hypertext a hodnocení v distančním vzdělávání*. Podklady k přednášce. Seminář NCDiV, 2001.
- 149) PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002, 2.vyd.
- 150) PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000.
- 151) PRŮCHA, J. *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002.
- 152) PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, 1999.
- 153) PRŮCHA, J. *Výukový hypertext v distančním vzdělávání*. Praha: NCDiV, 2001.
- 154) PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního media*. Brno: Paido, 1998.

- 155) QUERIOZ, V. Roles and Competencies of Online Teachers. [online] *The Internet TESL Journal*, 2003. [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://iteslj.org/Articles/Queiroz-OnlineTeachers.html>>.
- 156) *Report from the Commission on Open and Distance Higher Education in the European Community*. SEC (91)897 final, Brussels: European Commission, 24th May 1991.
- 157) *Résolution du Parlement européen sur les universités ouvertes dans la Communauté européenne*. Luxembourg: OPOCE, juillet 1987.
- 158) ROBERTSHAW, M. *Supports Groups in Distance Education*. The Commonwealth of Learning, 2000.
- 159) RocSearch,Ltd. *E-learning – the future*. 2004.
- 160) ROGERS, C. R. *Client-centered therapy: Its Current practise, Implication an Theory*. Boston: Houghton Mifflin, 1951.
- 161) ROGERS, C. R. *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill, 1969.
- 162) ROHLÍKOVÁ, L. Distanční vzdělávání na VŠ a nové role pedagogů. In *3. mezinárodní konference Telekomunikace ve vzdělávání – český den: sborník příspěvků*. Praha: NVF, 2001.
- 163) ROHLÍKOVÁ, L. E-learning – současné trendy v přípravě vysokoškolských učitelů. In *BELCOM'05 : sborník příspěvků z konference*, Praha: ČVUT, 2005.
- 164) ROHLÍKOVÁ, L. Kvalita v e-learningu aneb na co má studující právo? [online] In *Učitelské listy: web o změnách ve vzdělávání*. Agentura STROM, 2005. [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102078&CAI=2151>>
- 165) ROHLÍKOVÁ, L. *On-line kurz Úvod do distančního vzdělávání*. In: Sborník příspěvků ze semináře a soutěže eLearning 2004, Gaudeamus 2004.
- 166) ROHLÍKOVÁ, L.; BOBÁK, R.; BUŠINOVÁ, H., aj. Vysokoškolský učitel a virtuální komunikace. In *Alternativní metody výuky: sborník příspěvků*. Praha: UK, 2005, s. 130 - 142
- 167) RYAN, S.; SCOTT, B., FREEMAN, H., aj. *The Virtual University: The Internet and Resource-Based Learning*. London: Kogan page Limited, 2000.
- 168) SABA, F.; TWITCHELL, D. Research in distance education: A system modeling approach. *The American Journal of Distance Education*, 2 (1), 1988, s. 9-24.
- 169) SADIK, A. Tutor's and site facilitator's roles in Wired Class: A Web-based learning environment. [online] *Online Journal of Distance Learning Administration*, State University of West Georgia, 2000. [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://www.westga.edu/~distance/ojdl/fall33/sadik33.html>>.

- 170) Scierter MENON Network (Ed.). *Quality guide to the non-formal and informal learning processes*. [online] SEEQUEL, 2004 [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <[http://www.education-observatories.net/seequel/SEEQUEL-TQM\\_Guide\\_for\\_informal\\_learning.pdf](http://www.education-observatories.net/seequel/SEEQUEL-TQM_Guide_for_informal_learning.pdf)>
- 171) SEGER, J. *Jak se lidé dorozumívali*. Praha: Albatros, 1987.
- 172) *Seminář Alternativní metody výuky*. Sborník příspěvků. Praha: PŘF UK, 2005.
- 173) SIMPSON, O. *Supporting Students in Open and Distance Learning*. (2 ed.), London: Kogan page, 2002.
- 174) SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999.
- 175) SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999.
- 176) SMODACK, J.-C. *Etre autonome: c'est à dire?* [online] Association des Enseignants d'EPS [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://perso.wanadoo.fr/acens/art13.htm>>.
- 177) SPECTOR, J. M. & La TEJA. *Competencies for Online Teaching*. [online] Eric Digest, 2001, [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://ericit.org/digests/EDO-IR-2001-09.shtml>>.
- 178) SPILKOVÁ, J. aj. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004.
- 179) *Společná deklarace o harmonizaci výstavby Evropského systému vysokého školství*. Paříž, 25. května 1998.
- 180) *Strategic Study on legislation, Accreditation, Recognition and Quality Assurance Applied to Open and Distance learning in Central and Eastern Europe*. European Training Foudation, 2004.
- 181) *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku*. Závěrečná zpráva projektu. Praha: NVF, 2000.
- 182) *Structures of Education, Initial Training and Adult Education Systems in Europe - Czech Republic*. Institute for Information on Education - ÚIV/IEE (Czech Eurydice Unit), 2003.
- 183) ŠKODA, K. *Teorie výchovy a vzdělávání dospělých u nás a v zahraničí*. Praha: Horizont, 1987.
- 184) *Školící kurz NCDiV pro pracovníky distančního vzdělávání* [online]. CSVŠ NCDiV, 2005 [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <[www.csvs.cz](http://www.csvs.cz)>.
- 185) ŠTECH, S. Dilemata a ambivalence učitelského povolání. In *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: PedF UK, 1998.

- 186) ŠTVERÁK, V. *Obecná a srovnávací pedagogika*. Praha, Karolinum 1999.
- 187) ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999.
- 188) *Telekomunikace ve vzdělávání – český den.* Sborník příspěvků 3.mezinárodní konference. Praha: NVF, 2001.
- 189) *The mentor role@FSU* [online]. Florida state univesity.[cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://online.fsu.edu/instructor/mentor/role.html>>.
- 190) *The revolution in learning: understanding the role of technology*, Screen Digest, 2003.
- 191) THOMPSON, L. *Professional Development for Online Learning*. [online] 1997 [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://www.nw97.edu.au/public/papers/thompson.html>>.
- 192) THORNE, K. *Blended learning*. Kogan Page 2003
- 193) TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit?* Praha, UK PedF, 1991.
- 194) *Toward a Europe of Knowledge*. COM(97)563 final, European Commission, 12th November 1997.
- 195) TRINDADE, A. R. *Basics of distance education*. EDEN, 1993.
- 196) TUCKER, S. Y. A Portrait of Distance Learners in Higher Education. [online] *Turkish Online Journal of Distance Education – TOJDE*, 2003 [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde11/articles/tucker.htm>>.
- 197) *Učební text – jeho funkce, produkce, percepce a interpretace*. Sborník konference. Praha: PedF UK, 1995.
- 198) *Učitelství povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: PedF UK, 1998.
- 199) *Un accès au savoir dans la société de l'information*. Sborník. CNED 1995.
- 200) VALIŠOVÁ, A. *Autorita ve výchově: vzestup, pád a pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999.
- 201) VÁŇOVÁ, M. *Příprava učitelů ve vybraných evropských zemích*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělání, 1997.
- 202) VÁŇOVÁ, M. *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. Praha: PedF UK, 1998.
- 203) VAŠUTOVÁ, J. , aj. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky*. Praha: PedF UK, 1999.
- 204) VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem*. Praha: PedF UK, 2002.

- 205) VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004.
- 206) VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: PedF UK, 2002.
- 207) VAŠUTOVÁ, J. Vysokoškolské vzdělávání jako žhavý problém současnosti. *Academia*, roč. 15, 2004, č. 1.
- 208) *Virtuální univerzita Západočeské univerzity v Plzni*. [online] Plzeň: ZČU, 2005 [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <[sparta.zcu.cz](http://sparta.zcu.cz)>.
- 209) *VIRTUNIV: eLearningový portál moravskoslezského regionu*. [online] [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <[www.virtuniv.cz](http://www.virtuniv.cz)> .
- 210) VIVET, M.(Ed.) *L'enseignement sur mesure dans les universités françaises*. Sborník Sciences et techniques éducatives, Editions Hermes, Paris 1995.
- 211) *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie pro učitele*. Plzeň: FPE ZČU, 1996.
- 212) *Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 10. února 1999 o obsahu žádosti o akreditaci studijního programu*.
- 213) *Vzdělávací portál TELMAE* [online]. Praha: MFF UK [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://telmae.karlov.mff.cuni.cz/>>.
- 214) *Vzdělávací portál TELMAE*. [online] Matematicko-fyzikální fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2005 [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://telmae.karlov.mff.cuni.cz/>>.
- 215) WALTEROVÁ, E. Proměny pojetí školy a jejích funkcí. In Walterová, E. (ed.). *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu: úvodní teoreticko-analytická studie*. Praha: UK PedF, 2000.
- 216) *Web-site for teacher training: Karolinska Institutet* [online]. [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://www.lime.ki.se/teachertraining/>>.
- 217) WILLIAMS, P. Making informed decisions about staffing and training: roles and competencies for distance education programs in higher education. [online] In *Online journal of distance learning administration*, State University of West Georgia, 2000. [cit.3.6.2005] Dostupné na WWW: <<http://www.westga.edu/~distance/williams32.htm>> .
- 218) *Zákon 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon)*.
- 219) *Zákon č. 111/98 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)*.
- 220) ZLÁMALOVÁ, H. (Ed.): *Distanční vzdělávání v České republice - současnost a budoucnost*. Sborník, Praha: CSVŠ, 1999.

- 221) ZLÁMALOVÁ, H. (Ed.) *Distanční vzdělávání v České republice – současnost a budoucnost*. Sborník, Praha: CSVŠ, 2001.
- 222) ZLÁMALOVÁ, H. *Principy distanční vzdělávací technologie a možnosti jejího využití v pedagogické praxi na technických vysokých školách*. [online] [cit. 26.9.2003] Dostupné na WWW: <<http://www.icosym.evut.cz/telel/zlamalova.htm>>.
- 223) ZLÁMALOVÁ, H. *Příručka pro tutorý distančního vzdělávání*. Praha : NCDiV, 2000.
- 224) ZLÁMALOVÁ, H. *Úvod do distančního vzdělávání*. Distanční text – modul kurzu „Řízená vysokých škol“, Praha: CSVŠ, 2000.
- 225) *Zprávy o národní politice ve vzdělávání: Česká republika*. Praha: ÚIV, 1996.



## Příloha 1

# Role vysokoškolského učitele v distanční a kombinované formě studia a e-learningu

## Dotazníkový průzkum

prováděný

Národním centrem distančního vzdělávání (NCDiV) ve spolupráci  
s Centrem počítačové podpory vzdělávání Západočeské univerzity v Plzni (CPPV)

Tento průzkum si klade za cíl analyzovat roli a postavení vysokoškolského učitele se zaměřením na distanční a kombinovanou formu studia a e-learning na vysokých školách v České republice. Cílem je především zmapovat současný stav, definovat aktuální problémy a navrhnout způsoby jejich řešení. Jsme si vědomi, že plýtvat s časem, zájmem a ochotou akademických pracovníků by bylo velmi krátkozraké a věci podpory rozvoje distančního vzdělávání by to nepomohlo. Přesto si však uvědomujeme, že v posledních letech se v této oblasti došlo k výraznému pokroku, který je třeba všemi směry a prostředky podporovat. Proto jsme se k organizaci tohoto průzkumu rozhodli.

Žádost o vyplnění tohoto dotazníku byl zaslána vybraným odborníkům na všech vysokých školách a všechna centra distančního a celoživotního vzdělávání na vysokých školách v České republice. Multiplicita odpovědí z jedné instituce není problémem, ale naopak záměrem. Naší snahou je účast co největšího spektra respondentů, aby bylo možné dotazník vyhodnotit z různých úhlů pohledu.

Vaše účast v tomto průzkumu je zcela dobrovolná a anonymní, pouze je třeba uvést název instituce a e-mailovou adresu, na kterou si přejete zaslat vyhodnocení dotazníku a závěrečnou zprávu průzkumu. Vyplnění a odeslání dotazníku je zároveň souhlasem s tím, aby uvedené informace byly výzkumným týmem zpracovány a vyhodnoceny.

Výzkum podobného rozsahu nebyl dosud v oblasti distančního vzdělávání v České republice proveden, proto věříme, že jeho výsledky budou velmi zajímavou, inspirativní a zejména velmi potřebnou studií. Všem laskavým respondentům průzkumu zašleme jeho vyhodnocení a závěry z výzkumu zveřejníme na Internetu. Předáme je také odboru vysokých škol MŠMT, tajemníkovi Akreditační komise a zašleme jej Konferenci rektorů.

Dovolte, abychom ještě upřesnili hlavní pojmy tak, jak o nich uvažujeme v rámci tohoto průzkumu. Prosíme, abyste při vyplňování dotazníku tato terminologická vymezení brali v potaz pro zajištění srovnatelnosti a korektního vyhodnocení odpovědí.

#### **Prezenční forma studia**

Forma studia, při které se vyžaduje fyzická účast studentů ve výuce. Nejčastěji se u nás definuje jako denní studium. Učitel a žák jsou v přímém kontaktu po dobu výuky. Dobře to vystihuje anglický termín "face to face" studium. Prezenční studium může mít mnoho různých variant - večerní studium, externí studium, dálkové studium. V kontaktních hodinách probíhá zhuštěná výuka nebo konzultace složitější části obsahu.

#### **Distanční forma studia**

Forma studia, která je do jisté míry opakem prezenčního studia. Je to studium samostatné, podporované speciálně zpracovanými studijními pomůckami (oporami). Distanční studium v maximální možné míře využívá pro vzdělávací proces multimediálních prostředků a informačních technologií. Studující jsou převážně nebo zcela fyzicky odděleni od vzdělávací instituce, která jejich studium řídí a podporuje. Distanční forma nevylučuje kontaktní hodiny, které jsou určeny k procvičování učiva, získávání dovedností, kontrolu znalostí, diskuse k obsahu učiva, nezbytnému osobnímu tréninku apod. Tutor zde však nepřednáší!

#### **Kombinovaná forma studia**

Forma studia, která vhodným způsobem využívá a kombinuje distanční a prezenční prvky studia. Rozsah prezenční části je dán specifikem studijního obsahu, možnostmi a potřebami studujících, kvalitou zpracování studijního obsahu pro podporované samostatné studium.

#### **E-learning**

Počítačem zprostředkované studium s využitím podkladů uložených v elektronické podobě na CD (DVD) nosičích nebo na síťových serverech (v tomto druhém případě označované jako on-line studium)

#### **Tutor**

Specifický termín přejatý z angličtiny. Umožňuje odlišit specifiku pedagogického pracovníka v distančním studiu od klasického učitele v prezenčním studiu. Tutor je metodický zprostředkovatel distančního studia a hodnotitel průběžných výsledků. Je v nejbližším kontaktu se studujícím, pomáhá a radí mu při studiu metodicky i obsahově, ale nevyučuje nebo jen ve výjimečném případě vysvětluje nepochopené nebo nejasné učivo při konzultacích.

Za Váš zájem a čas věnovaný vyplnění dotazníku Vám předem děkujeme.

Za výzkumný tým

RNDr. Helena Zlámalová (NCDiV)  
Mgr. Lucie Rohlíková (CPPV ZČU)

Kontakty:

<b>RNDr. Helena Zlámalová, CSc.</b> Národní centrum distančního vzdělávání Centrum pro studium vysokého školství U Lužického semináře 13 118 00 Praha 1 - Malá Strana tel.: 257 01 13 13, fax: 2257 01 13 23 e-mail: <a href="mailto:zlamalova@esvs.cz">zlamalova@esvs.cz</a>	<b>Mgr. Lucie Rohlíková</b> Západočeská univerzita v Plzni Ústav celoživotního vzdělávání Centrum počítačové podpory vzdělávání Univerzitní 8 306 14 Plzeň e-mail: <a href="mailto:lrohlik@uev.zcu.cz">lrohlik@uev.zcu.cz</a>
---	---

# Role vysokoškolského učitele v distanční a kombinované formě studia a e-learningu

## DOTAZNÍK



Na vyplnění tohoto dotazníku budete potřebovat cca 30 minut. Dotazník má 9 stran a je rozdělen na čtyři části:

- A. Základní informace
- B. Formy studia
- C. Používané technologie
- D. Pedagog

Odpovědi je třeba označit vyplněním „x“ do příslušné hranaté závorky (příklad: [x] ano) nebo napsáním volného textu do připravených rámečků. U otázek s výběrem z několika položek zvolte všechny odpovědi odpovídající skutečnosti. Pokud nevíte, jak na některou z otázek odpovědět, nevyplňujte ji, nebo napište „nevím“.

Na závěr každé části dotazníku je prostor pro Vaše poznámky. Zde můžete uvést jakýkoliv komentář k tématu příslušné části, eventuelně problémy, na které jste narazili při vyplňování dotazníku (např. je zde možné doplnit odpověď, kterou dotazník nenabízí apod.).

Předem velmi děkujeme za pečlivé vyplnění dotazníku, odpovědi zasílejte **do 31. 5. 2005** na adresu [lrohlik@ucv.zcu.cz](mailto:lrohlik@ucv.zcu.cz).

Zde prosím uveďte, na jakou e-mailovou adresu si přejete zaslat závěrečnou zprávu tohoto výzkumu:

### A. ZÁKLADNÍ INFORMACE

1. Váš věk:

25 let a méně    26 až 35 let    36 až 50 let    51 až 65 let    65 a více

2. Pohlaví:

muž    žena

3. Jaká je Vaše současná pracovní pozice na vysoké škole?

4. Jak dlouho pracujete v oblasti distančního vzdělávání a e-learningu na vysoké škole?

1 rok a méně    2 až 5 let    6 až 10 let    více než 10 let

5. Jaká je Vaše současná funkce v distančním vzdělávání, kombinované formě studia nebo e-learningu? (prosíme specifikujte co nejpřesněji)

6. Uveďte prosím název Vaší instituce.

7. O jaký typ vysoké školy se jedná?

veřejná vysoká škola       soukromá vysoká škola       státní vysoká škola

8. Uveďte prosím přibližný celkový počet ročně přijatých studentů ke studiu na Vaší instituci (v graduálních studijních programech i kurzech celoživotního vzdělávání).

9. Uveďte prosím přibližný počet ročně přijatých studentů do kombinované formy studia na Vaší instituci (v graduálních studijních programech i kurzech celoživotního vzdělávání).

10. Uveďte prosím přibližný počet ročně přijatých studentů do on-line kurzů a distančních studijních programů (v graduálních studijních programech i kurzech celoživotního vzdělávání).

POZNÁMKY (k části dotazníku A. Základní informace)

Při vyplňování této části dotazníku jsem si byl/a svými odpověďmi:

- naprosto jistý/á
- jistý/á
- spíše jistý/á
- spíše nejistý/á
- nejistý/á
- velmi nejistý/á

## B. FORMY STUDIA

### 1. Jaké formy studia probíhají v současné době na Vaší instituci?

- prezenční
- kombinovaná
- distanční

### 2. Kolik procent učitelů na Vaší instituci (dle Vašeho odhadu) využívá v rámci prezenční výuky prvky e-learningu (e-mail, www zdroje, elektronické prezentace přednášek apod.)

- 10% a méně
- 20% až 50%
- 50% až 90%
- 90% a více

### 3. Nabízí Vaše instituce distanční a/nebo kombinovanou formu výuky?

- ano, nabízí
- dosud nenabízí, ale na její přípravě se v současné době intenzivně pracuje
- nenabízí, ale o jejím rozvoji se do budoucna uvažuje
- nenabízí, ani o jejím rozvoji do budoucna neuvažuje

Pokud ano, jakým způsobem je distanční a/nebo kombinovaná forma výuky organizována?

- je nabízena jako paralela k prezenční formě studia a je organizována odbornými katedrami
- je administrativně a organizačně oddělena od prezenční formy studia a je zajišťována specializovaným centrem (např. centrem distančního vzdělávání apod.)
- je zajišťována v některých případech odbornými katedrami, v některých případech specializovaným centrem, tedy obě výše uvedené možnosti platí

### 4. Jak dlouho Vaše instituce nabízí distanční nebo kombinovanou formu studia?

- v posledních 5 letech
- 5 až 10 let
- více než 10 let
- nenabízí

## 5. Má Vaše škola dřívější zkušenosti s dálkovým studiem?

ano  ne

Pokud ano, jak vnímáte rozdíl mezi dříve nabízenými dálkovými studijními programy a současnými programy distanční nebo kombinované formy studia, které Vaše instituce nabízí nyní?

rozdíl je minimální, v podstatě žádný

současné studijní programy se od dřívějších liší málo (prosím specifikujte)

současné studijní programy se od dřívějších liší výrazně (prosím specifikujte)

nemohu posoudit, dřívější situaci dobře neznám

## 6. Nabízí Vaše instituce čistě distanční vzdělávání?

ano

zatím ne, ale v současné době již kurzy a/nebo studijní programy připravují

zatím ne, ale v dlouhodobém horizontu její využití plánuje

ne, ani zatím v nejbližší době tuto formu výuky neplánuje

Pokud ano, jaké typy distančních studijních programů Vaše instituce nabízí?

kompletní bakalářské a/nebo magisterské studijní programy

vybrané předměty bakalářských a/nebo magisterských studijních programů

kurzy celoživotního vzdělávání

jiné (prosím specifikujte)

## 7. Nabízí Vaše instituce on-line vzdělávání (e-learningové kurzy)?

ano

zatím ne, ale v současné době již kurzy a/nebo studijní programy připravují

zatím ne, ale v dlouhodobém horizontu její využití plánuje

ne, ani zatím v nejbližší době tuto formu výuky neplánuje

Pokud ano, jaké typy on-line studijních programů Vaše instituce nabízí?

kompletní bakalářské a/nebo magisterské studijní programy

vybrané předměty bakalářských a/nebo magisterských studijních programů

kurzy celoživotního vzdělávání

jiné (prosím specifikujte)

## POZNÁMKY (k části dotazníku B. Formy studia)

Při vyplňování této části dotazníku jsem si byl/a svými odpověďmi:

- naprosto jistý/á
- jistý/á
- spíše jistý/á
- spíše nejistý/á
- nejistý/á
- velmi nejistý/á

## C. POUŽÍVANÉ TECHNOLOGIE

1. V tabulce prosím označte, které informační a komunikační prostředky využívá Vaše instituce v rámci distanční a kombinované formy studia.

Prezentace	Komunikace
<input type="checkbox"/> Tiskné materiály	<input type="checkbox"/> Pošta
<input type="checkbox"/> Rádio	<input type="checkbox"/> Telefon
<input type="checkbox"/> Televize	<input type="checkbox"/> Fax
<input type="checkbox"/> Audiokazety	<input type="checkbox"/> e-mail
<input type="checkbox"/> Videokazety	<input type="checkbox"/> Chat
<input type="checkbox"/> CD-ROM	<input type="checkbox"/> Forum
<input type="checkbox"/> Internet	<input type="checkbox"/> Audiokonference
<input type="checkbox"/> Intranet	<input type="checkbox"/> Videokonference

Jiné (prosím specifikujte)

### 2. Používá Vaše instituce Learning Management System (LMS)?

- ne, moje instituce nepoužívá žádný LMS
- ano, moje instituce zvolila a používá jednotný LMS
- ano, moje instituce používá několik LMS

Pokud ano, napište který (případně které) komerční LMS Vaše instituce používá:

Moje instituce vyvíjí nebo již užívá vlastní LMS (prosím uveďte pod jakým názvem)

### 3. Používá Vaše instituce virtuální učebny pro on-line synchronní výuku?

- ne
- ano, moje instituce zvolila a používá jednotné virtuální učebny
- ano, moje instituce používá několik typů virtuálních učeben

Pokud ano, napište prosím název nebo názvy virtuálních učeben, které Vaše instituce používá:

Moje instituce vyvíjí vlastní virtuální učebny (prosím uveďte pod jakým názvem)



## POZNÁMKY (k části dotazníku C. Používané technologie)

Při vyplňování této části dotazníku jsem si byl/a svými odpověďmi:

- naprosto jistý/á
- jistý/á
- spíše jistý/á
- spíše nejistý/á
- nejistý/á
- velmi nejistý/á

## D. PEDAGOG

### 1. Pedagogové v programech distanční nebo kombinované formy studia:

jsou zaměstnáni na plný úvazek a stejné předměty vyučují i prezenčně ... prosím specifikujte přibližně kolik procent učitelů  %

jsou zaměstnáni na plný úvazek a vyučují pouze v distanční a kombinované formě studia ... kolik procent učitelů?  %

jsou to externisté nebo zaměstnanci na částečný úvazek jen pro výuku v konkrétním předmětu distanční a kombinované formy studia ... kolik procent učitelů?  %

jiné, prosím specifikujte

### 2. Jakým způsobem motivuje Vaše instituce pedagogy k přípravě distančních kurzů a autorství distančních studijních opor ?

finanční odměnou

jinak (prosím specifikujte)

### 3. Nabízí Vaše instituce tutorované distanční a/nebo online kurzy?

ano  ne

Pokud ano, prosím, uveďte:

1. přibližný počet těchto kurzů

2. přibližný počet osob, které působí v roli tutora

3. průměrný věk tutorů (uveďte odhadem, případně stručně popište věkový interval)

4. Jak je na Vaší instituci tutor nazýván (např. tutor, lektor, instruktor, konzultant, mentor apod.)

5. Jaké povinnosti funkce tutora ve Vašich kurzech zahrnuje? (zde, prosím, uveďte stručný výčet činností tutora)

6. Jak velké studijní skupiny má tutor na starosti?

průměrný počet studentů

maximální počet studentů

minimální počet studentů

7. Kolik času týdně věnuje tutor obvykle práci v jedné studijní skupině? (prosím srovnajte s hodinovou dotací předmětů hodnocených stejným počtem kreditů)

8. Jak je tutor placen?

9. Jak je zajištěna kontrola a podpora tutora v jeho práci?

10. Jakým způsobem motivuje Vaše instituce pedagogy k práci tutora?

- finanční odměnou
- snížením úvazku v denním studiu
- jinak (prosím specifikujte)

11. Je stanoveno, jaké vzdělání a kompetence musí tutor mít pro práci ve Vašich kurzech?

ano  ne

12. Je pro funkci tutora požadováno pedagogické vzdělání?

ano  ne

13. Je pro funkci tutora požadováno předchozí zaškolení v metodice distančního vzdělávání?

ano  ne

14. Provádí Vaše instituce sama zaškolení tutorů v metodice distančního vzdělávání?

ano  ne

Pokud ano, jakým způsobem?

15. Kolik osob proškolených v metodice distančního vzdělávání přibližně na Vaší instituci působí?

16. Jaké vzdělávání v oblasti distančního vzdělávání jste Vy sám/sama absolvoval?

### POZNÁMKY (k části dotazníku D. Pedagog)

Při vyplňování této části dotazníku jsem si byl/a svými odpověďmi:

- ] naprosto jistý/á
- ] naprosto jistý/á, sám/a působím jako tutor
- ] jistý/á
- ] spíše jistý/á
- ] spíše nejistý/á
- ] nejistý/á
- ] velmi nejistý/á

Vážení kolegové,

děkujeme Vám za Váš čas věnovaný vyplnění tohoto dotazníku a závěrem dovolu, abychom Vám ještě nabídli prostor pro volné sdělení, poznámku, komentář k našemu výzkumu nebo k problematice distančního vzdělávání, kombinované formy studia a e-learningu na vysokých školách.

Vyhodnocení a zpráva o výzkumu bude na Vámi udanou e-mailovou adresu doručena během měsíce září 2005.

Se srdečným pozdravem

RNDr. Helena Zlámalová (NCDiV)  
Mgr. Lucie Rohlíková (CPPV ZČU)

Ústřední knih.Pef UK



2592060359