

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

bakalářské prezenční studium

2010–2014

Bc. Kamil Bušek

**Možnosti aplikace konceptu otevřeného vzdělávání na  
českých univerzitách**

**Application possibilities of the concept of open  
education at Czech universities**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2014

**Vedoucí práce:** doc. PaedDr. Ludvík Eger, CSc.

Prohlašuji,

že tuto bakalářskou práci jsem vypracoval samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

*V Lounech dne 18. 4. 2014*

.....

*Bc. Kamil Bušek*

BUŠEK, Kamil. *Možnosti aplikace konceptu otevřeného vzdělávání na českých univerzitách*. Praha, 2014. 131 s. Bakalářská. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra Andragogiky a personálního řízení. Vedoucí práce doc. PaedDr. Ludvík Eger, CSc.

Počet znaků obsahové části práce (včetně mezer): 148 825

Děkuji panu docentu doktoru Ludvíku Egerovi, kandidátovi věd za odborné rady při vymezení vlastního tématu práce, metodice zpracování a celkovému pojetí obecně.

**Abstrakt:**

V bakalářské práci je na úvod pojednáno o teoretických a filozofických východiscích, které se týkají specifik vzdělávání v postmoderní společnosti. Následuje vymezení historického vývoje distančního vzdělávání.

Stěžejními body práce jsou charakteristika The Open University a iniciativy Open Educational Resources. V obou případech je použita SWOT analýza, v níž je zahrnuto rovněž obecné zhodnocení výhodnosti užití e-learningu.

Konkrétně v případě The Open University je nejprve shrnut historický vývoj v souvislostech společenských změn 60. až 90. let 20. století. Následuje zhodnocení aktuálního stavu z více hledisek. Stěžejním úkolem je seznámení se s aktuální vzdělávací nabídkou a novými trendy, které tato instituce nastoluje. V případě OER je nejprve kladen důraz na definiční vymezení a konkrétní výstupy iniciativy jak v oblasti institucionálního zázemí, tak konkrétních realizovaných projektů neziskového i soukromého sektoru.

Závěrečná část práce je věnována průzkumu aktuálního stavu českých univerzit, konkrétně nabídce distančního vzdělávání, e-learningových kurzů a míře otevřenosti přístupu ke studijním materiálům. Autor bakalářské práce si všímá konkrétních předností a slabin a navrhuje možná vylepšení stávajícího stavu. V samotném závěru práce, kromě shrnutí zjištěných poznatků, nabízí přehled dalších zajímavých fenoménů, které souvisí s problematikou a zaslouží si další pozornost.

**Klíčová slova:**

Bariéry ve vzdělávání, digitální propast, distanční vzdělávání, otevřené vzdělávací zdroje, The Open University

**Abstract:**

In the introduction the theoretical and philosophical bases are discussed and related to specifics in education in postmodern society. The following are definitions of the historical development of distance education.

The key elements of the work are characteristic of The Open University and Open Educational Resources initiative. In both cases, the use SWOT analysis in which it is included also a general appreciation of the advantages the use of e-learning.

Specifically, in the case of the Open University is first summarized the historical development in the context of social change from 60th to 90th years of the 20th century. Following evaluation of the current state of the multiple viewpoints. The challenge is to become familiar with current educational offer and new trends that raises this institution. In the case of OER is first placed emphasis on the definition and delimitation of specific outputs inciativy both the institutional background and specific projects implemented non-profit and private sectors.

The final part is devoted to a survey of the current state of Czech universities, namely offer distance learning, e-learning courses and degree of openness of access to educational materials. Author 's notes specific strengths and weaknesses and suggests possible improvements to the current situation. At the very end of the work in addition to a summary of the obtained results provides an overview of interesting phenomena related to the issue which deserves further attention.

**Keywords:**

Barriers in education, digital divide, distance learning, Open Educational Resources, The Open University

## Seznam použitých zkratk

**AECS** – Evropská asociace korespondenčních škol (Association European Correspondence Schools; 1985)

**BBC** – Britská veřejnoprávní mediální organizace (British Broadcasting Corporation; 1922)

**BP** – Bakalářská práce. Uvození na „autora BP“ (Kamila Buška) je použito v případě, kdy upravil materiály v příloze nebo vyjadřuje subjektivní stanovisko k problematice.

**CBE** – Computer-based exam

**CBT** – Výuka (trénink) v prostředí počítačové aplikace (Computer-based training)

**CC** – Otevřená licence Creative Commons (2001)

**CEC** – Rada pro korespondenční vzdělávání (Council for Education by Correspondence; 1963)

**CERI** – Výzkumné centrum vzdělávacího výzkumu a inovací; spravované OECD (The Centre of Educational Research and Innovation; 2005)

**CMAs** – Počítačem spravované úkoly (computer-marked assignments)

**CNED** – Národní centrum distančního vzdělávání (Francie; National d'Éducation à Distance; 1939)

**CORE** – Nezisková organizace, která zajišťuje správu OER v Číně. (China Open Resources for Education; 2003)

**CSVŠ** – Centrum pro studium vysokého školství

**ČRo** – Český rozhlas (Radiojournal založen 1923)

**ČT** – Česká televize (Československá televize „založena“ 1953)

**DISCO** – Mezinárodní konference o trendech v oblasti distančního vzdělávání a vzdělávání s využitím ICT (organizátor NCDiV).

**DML-CZ** – (Plně otevřená) Česká digitální matematická knihovna (2009)

**DTP** – Program (WYSIWYG editor) pro tvorbu a finální úpravu materiálů primárně učených k vytisknutí. (Desktop publishing)

**EADTU** – Evropská asociace distančně vzdělávajících univerzit (European Association for Distance Teaching Universities; 1987)

**ECTS** – Evropský kreditní systém zavedený na základě Boloňské deklarace z roku 1999 (European Credit Transfer System)

**EDEN** – Evropská síť distančního vzdělávání (European Distance Education Network; 1991)

**EDX** – MOOCs projekt MIT a Harvard University s možností zpoplatněné certifikace (2012).

**EHEA** – Projekt zřízený na základě výročí Boloňského procesu, mapující trendy v oblasti vyššího vzdělávání v Evropě (European Higher Education Area; 2010)

**EHSC** – Evropská rada pro domácí studia (European Home Study Council; 1968)

**EPSS** – Software, jehož užívání vede k zvýšení efektivity (Electronic Performance Support System)

**EU** – Evropská unie

**FAQ** – Nejčastěji kladené dotazy (Frequently Asked Question)

**FTSE 100** – Seznam sta společností s nejvyšší tržní kapitalizací, které sídlí ve VB.

**GBP** – Britská libra

**GNU/GNU GPL/GPL** – Licence svobodného softwaru (Autor Richard M. Stallman, General public licence; 2007).

**HDP** – Hrubý domácí produkt

**HR** – Oddělení lidských zdrojů (Human Resources)

**HTML** – Stěžejní jazyk pro tvorbu internetových stránek (Hypertext Markup Language; Vyvinul Tim Berners-Lee v roce 1993.)

**ICCE** – Mezinárodní svaz pro korespondenční vzdělávání (International Council for Correspondence Education; 1938)

**ICDE** – Mezinárodní rada pro distanční vzdělávání (International Council for Distance Education; 1982)

**IOS** – Mobilní OS společnosti Apple (2007)

**ISKME** – Nezisková organizace zastřešující projekt OER Commons (Institute for the Study of Knowledge Management in Education; 2002)

**IT (ICT)** – informační (a komunikační) technologie

**K-12** – Označení stupně vzdělání (typické pro anglosaskou soustavu). Lze označit jako dílčí část posledních ročníků sekundárního stupně dle kontinentálního značení.

**LMS** – Prostředí, ve kterém probíhá správa a samotný chod e-learningového kurzu (Learning Management System; 1987)

**LTE** – Vysokorychlostní mobilní připojení k internetu na bázi standardu 3G, přesahující rychlost stahování 100 Mbps. (2009)

**MBA** – Postgraduální studijní program pro obor management (Master of Business Administration; 1943)

**MEFANET** – Vzdělávací síť českých a slovenských lékařských a nelékařských zdravotnických fakult ČR a SR (MEDical FAculties NETwork; 2007)

**MERLOT** – Jeden z průkopnických programů pro sdílení studijních materiálů spravovaný Kalifornskou státní univerzitou. (Multimedia Educational Resource for Learning nad Online Teaching; 1997)

**MIT** – Massachusettský technologický institut – jedna z nejprestižnějších světových univerzit (USA; Cambridge; 1861)

**MOOCs** – Massive Open Online Courses. Další vývojový krok v podobě současného řešení propojení tradičních e-learningových kurzů při snaze zachování tradičních sociálních vazeb s dalšími členy vzdělávacího procesu a rozšíření možnosti participace na nových řešeních, u nichž průvodce studiem (syllaby, literatura a on-line přednášky) slouží jako iniciace k vlastní realizaci v rámci studijní skupiny. (2008)



**NCDIV** – Národní centrum distančního vzdělávání (1995)

**OA** – Iniciativa pro otevřený přístup k vědeckým pracím (Open Access; 2002)

**OCR** – Softwarové řešení převodu textu z rastrového obrázku (oskenovaného materiálu) do vektorové (plně digitální) podoby. (Optické rozpoznávání textů – Optical Character Recognition)

**OCW** – Otevřené studijní materiály (průvodce studiem – kurzu), přístupné zdarma přes internet. Projekt amerického technologického institutu MIT. (OpenCourseWare; 2001)

**OECD** – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (1961)

**OER** – Otevřené vzdělávací zdroje (Open educational resources; Cape Town Open Education Declaration 2007)

**OERu** – Sdružení vysokých škol, které využívají OER ve svých studijních programech. (2011)

**OMI** – Výhradní marketingový partner OUBS v Česku a Slovensku (Open Management Int.; 2007)

**OPENDOAR** – Jeden z největších rozcestníků OA repozitářů. (Open Access Repositories; 2005)

**OS X** – Desktopový operační systém počítačů společnosti Apple. (2000)

**OU** – The Open University – britská otevřená univerzita (1969)

**OUBS** – The OU Business School (1983)

**PC** – Osobní počítač (personal computer; standard společnosti IBM; 1982)

**POT/TMA** – Práce opravovaná tutorem (Tutor Marked Assignment)

**ROAR** – Jeden z největších rozcestníků OA repozitářů (Registry of Open Access Repositories; 2003)

**ROI** – Návratnost investice (Return on investment)

**RSA** – Britská multioborová nevládní organizace, která se hlásí k myšlenkám osvícenství a lidové osvěty. (Royal Society of Arts; 1754)

**SCORM** – Referenční model pro standardizovaný obsah e-learningových kurzů. (Shareable Content Object Reference Model; 2004)

**SR** – Slovensko (1993)

**SWOT** – Analytická metoda zjišťující kladné a záporné stránky jak vnitřního, tak vnějšího původu (strengths, weakness, opportunities, threads; 60. léta 20. stol.)

**TED** – Soubor globálně pořádaných konferencí nejrůznějšího zaměření, které se staly populárními díky známým referujícím a on-line distribucí videozáznamů. (1984)

**UJAK** – Univerzita Jana Amose Komenského Praha, s.r.o. (soukromá; 2001)

**UNESCO** – Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; 1945)

**USD** – Americký dolar (USA)

**WEB 2.0** – Označení nové vývojové etapy internetového prostředí a webové prezentace obecně, pro kterou je mimo jiné charakteristické znatelné rozšíření možností práce s multimediálními prvky. Transformace původního webu do webu 2.0 probíhala v letech 1999–2004. V souvislosti se současným rozmachem a zapracováním mobilních technologií (např. responzivní design) se začíná hovořit o webu 3.0.

**WYSIWYG** – Editory, které umožňují tvorbu a správu internetové stránky prakticky bez jakékoliv nutnosti znát kód, protože je generován automaticky (What you see is what you get; 1974).

## Obsah

0 Úvod .....	14
1 Teoretická východiska .....	17
1.0 Úloha vzdělávání .....	17
1.1 Společnost informačního věku.....	17
1.2 Technologie vzdělávání.....	21
1.3 E-learning a webinář .....	23
2 Open University .....	27
2.0 Význam otevřené univerzity .....	27
2.1 Historický exkurz.....	28
2.2 Základní charakteristika a aktuální stav.....	33
2.3 Možnosti studia .....	36
2.4 SWOT .....	39
3 OER .....	44
3.0 Mnohočetnost významu pojmu .....	44
3.1 Technologický a institucionální vývoj .....	47
3.2 Vybrané konkrétní příklady současného řešení OER.....	49
3.3 SWOT .....	59
4 Česká cesta .....	64
4.0 Aktuální situace a institucionální zázemí.....	64
4.1 Technické zajištění distančního vzdělávání a nabídka otevřených vzdělávacích zdrojů.....	65
4.2 Subjektivní postřehy a návrhy vylepšení stávajícího stavu .....	70
5 Závěr.....	75
6 Soupis bibliografických citací .....	79
7 Přílohy .....	92
Příloha A , Graf 1: Vývoj vybavenosti českých domácností PC a internetem .....	92

Příloha B , Graf 2: Kondratěvovy vlny .....	93
Příloha C , Graf 3: Internetová bublina .....	94
Příloha D , Schéma 1: Bloomova taxonomie kognitivního procesu .....	95
Příloha E , Obrázek 1: Ukázka realizace e-learningu společnosti LINET .....	96
Příloha F , Schéma 2: Edukační prostředí .....	99
Příloha G , Tabulka 1: Učební přístupy a volby .....	100
Příloha H , Obrázek 2: Ukázka vzdělávacího videa RSA .....	101
Příloha I , Graf 4: Zastoupení přístrojů a platforem na webovém provozu .....	102
Příloha J , Obrázek 3: Proměny vzhledu webových stránek OU a ukázka původního rozhraní pro první internetové kurzy .....	104
Příloha K , Graf 5: Vývoj počtu zapsaných studentů a proměna jejich věkové struktury v čase .....	107
Příloha L , Obrázek 4: Infografika OU .....	108
Příloha M , Tabulka 2: Výčet kvalifikačních výstupů na OU .....	109
Příloha N , Tabulka 3: Úplný výčet nabídky titulů OU .....	110
Příloha O , Tabulka 4: Konverze znalosti; Schéma 3: Geneze znalosti .....	111
Příloha P , Schéma 4: Rozfázování příčiny fenoménu „digital divide“ na mikrosociální úrovni .....	112
Příloha Q , Graf 6: ROI lidského kapitálu v závislosti na věku .....	113
Příloha R , Schéma 5: Aspekty otevřenosti dle OECD .....	114
Příloha S , Tabulka 5: Rozdílnost v přístupu a chápání pojmu OER .....	115
Příloha T : Schéma 6: Konceptuální mapa OER.....	116
Příloha U , Tabulka 6: Výčet licencí Creative Commons .....	117
Příloha V : Obrázek 5: Uživatelské prostředí iTunes U v rámci programu iTunes 11.1.5.5.....	119
Příloha W : Obrázek 6: Prostředí živého webináře v rámci kurzu Future Classroom Scenarios course.....	120
Příloha X : Obrázek 7: Ukázka uživatelského prostředí edX.....	122

Příloha Y : Obrázek 8: Prostředí mobilní aplikace Coursera 1.0.0 (552) pro mobilní OS Android.....	125
Příloha Z : Obrázek 9: Prezentace kurzu OCL4Ed na oeru.org a jeho samotná podoba v prostředí WiciEducatoru.....	127
Příloha AA : Obrázek 10: Uživatelské prostředí kurzu COMM002 na Saylor Academy .....	129
Příloha BB : Obrázek 11: Prostředí LMS Moodle na desktopovém webovém prohlížeči a mobilní aplikaci Moodle Mobile 1.4.1 pro iOS .....	130

## 0 Úvod

Současný svět provázejí výrazné změny nesoucí se v duchu informační společnosti. S tím úzce souvisí také rozvoj IT v uplynulých třiceti letech. Cenová dostupnost osobních počítačů se spolu s rozšířením internetového připojení promítá v příznivém trendu penetrace těchto technologií napříč českými domácnostmi. V roce 2010 bylo alespoň jedním počítačem vybaveno 2,4 milionů domácností, přičemž téměř třetina z těchto domácností disponovala dvěma a více přístroji (Český statistický úřad, 2012).<sup>1</sup>

V souvislosti s osobními počítači se nelze nezmínit také o připojení k síti internet, která umožňuje zcela nový přístup nejen k distanční formě vzdělávání. V tomto ohledu Česko dokonce vyniká a s průměrnou rychlostí 7,1 Mb/s obsazuje osmou pozici ve světě. Méně lichotivý je ovšem nově schválený rozpočet EU pro nadcházejících sedm let. Z důvodů špatné ekonomické situace došlo k razantním škrtům v projektu stomegabytového internetu. Podcenění důležitosti rozvoje digitální infrastruktury se pak může negativně projevit v nejrůznějších oborech, vzdělávací oblast nevyjímaje. (Sedlák, 2013)

Nerovnoměrné rozložení sil v oblasti osvojování moderních technologií pak vytváří rozdíly nejen na úrovni mezinárodní komparace, ale také diferencuje vrstvy obyvatelstva daného státu a značně tak narušuje možnost přiblížení se modelu společnosti rovných příležitostí. Důležité přitom je si uvědomit, že dané propasti nejsou odvozeny pouze z materiálních možností jedince, ale i dalších faktorů, z nichž mnohé souvisejí s osobnostním rozvojem a kompetencemi jedince, což si rozebereme v jednotlivých konceptech digitální propasti.

Obdobná situace nastává také v případě umožnění přístupu k samotným informacím. Stejně tak jako v případě softwarového řešení open source<sup>2</sup> dochází i v oblasti vzdělávání k vytváření alternativního modelu svobodného přístupu k vzdělávacím materiálům. Digitalizace dat umožňuje zcela nové možnosti v jejich sdílení. Bez fungujícího byznys modelu by se však představa, kdy organizace terciárního stupně vzdělání poskytnou zdarma část svého know-how, jevila utopistickou. V současnosti tak existují dva hlavní etablované přístupy:

---

<sup>1</sup> Viz Příloha A, Graf 1: Vývoj vybavenosti českých domácností PC a internetem.

<sup>2</sup> Myšlenka svobodného šíření programů spravovaných komunitou vývojářů. K nejznámějším projektům se řadí typ operačního systému LINUX. Ukázkovým příkladem skloubení open source a světa byznysu je známá společnost Red Hat, která vydělává na implementaci open source řešení v korporátní sféře.

Institucionální koncept Open University (otevřené univerzity) a mezinárodní iniciativa Open Educational Resources (OER – otevřené vzdělávací zdroje).

Nástup efektivního sdílení informací, zapříčiněného procesem přechodu z analogu do digitální sféry, s sebou přináší také celou řadu výzev a úskalí. V již téměř padesát let staré prognóze technologický determinista McLuhan (1991, s. 319–323) konstatuje, že s příchodem nových technologií založených na elektřině dochází k přerodu společnosti, změně psychologicko-sociálních účinků na jedince. Nová informační síť (prapočátky internetu) pak představuje extenzi lidské nervové soustavy. Dochází k elektrické implozi (sebe zhroucení), která se projevuje v mnoha aspektech. Končící období exploze poznání s rostoucí specializací a fragmentací pracovních míst je nahrazena érou nástupu komplexnosti. Po dlouhodobém vývoji, kdy pedagogika procházela specializací a data byla systematicky organizována, se dostáváme do doby okamžitého zpřístupnění informací a zániku tradičního členění poznání do striktně oddělených vyučovacích předmětů. Přitom se však z učení stává nedílný předpoklad pracovního uplatnění. Přerodem prochází také využití volného času, který nyní představuje klíčový úsek pracovní realizace jako takové. McLuhan (1991, s. 319) rovněž predikuje rostoucí význam (blíže nespecifikovaných) kompetencí: „Věk informací si vyžaduje simultánního vyžití všech našich schopností.“

Dále řeší otázku samotného působení učitelů. Hospodářská transformace USA, kdy dochází k redukci pracovních míst v průmyslu, jež nahrazuje automatizovaná výroba, spěje ke společnosti služeb, kde hlavní skupinu terciárního sektoru představují učitelé. „Placené studium se v naší společnosti stává hlavním typem zaměstnání a zdrojem nového bohatství.“ (tamtéž, s. 323)

V rámci teoretických východisek je tedy nutné zhodnotit proměnu postavení vzdělavatele a vzdělávaného. Jedná se zejména o nové nároky a možné dopady na proměnu tradičního systému školství již od primárního stupně (základního) vzdělání. Zdůraznění úlohy učícího se a naopak upozadění úlohy vyučujícího, při intencionálním učení organizovaném samotným učícím za použití technologických prostředků v domácím prostředí, by v případě naplnění vizí technologických deterministů mohlo vést až k obratu v paradigmatu tradičního pedagogického přístupu frontální výuky.

S příchodem nových technologických prostředků, které radikálně mění donedávna pevně stanovenou strukturu a účel fungování tradičních institucí vzdělávání (nejenom terciárního stupně), vyvstává také celá řada otázek

interdisciplinárního charakteru. Jednou ze stěžejních je svobodný přístup k informacím. Zdánlivě se tak otevírají širší možnosti participace občanů při etablování tzv. informační společnosti, kdy má každý právo svobodně a volně rozšiřovat vlastní kvalifikaci v preferovaném odvětví. V případě oblasti vzdělávání se jedná o obzvláště důležitý fenomén celoživotního učení na úkor volného času, tedy efektivně skloubeného s dosavadním pracovním vytížením. Maximální úspora „efektivně“ vynaloženého času tak udává jasný trend v distanční formě vzdělávání.

Vysoká míra poptávky po (do)vzdělávání všeobecně vede k reflexi samotných vzdělávacích institucí. Nejenom že jsme svědky dynamického rozvoje nabídky nejrůznějších oborů v sektoru soukromých vzdělávacích organizací, ale také přizpůsobení se této nabídce, a to jak ve smyslu formy, tak samotné náplně studia.

Do popředí zájmu se tak dostává koncept zmíněné Open University, tentokrát druhé generace. Druhé generace proto, že od doby klasické formy distančního vzdělávání formou písemné korespondence došlo ke značnému technologickému pokroku, který přináší zcela nové možnosti. Jak už to ale bývá, taková forma „catch all“ univerzity přináší i celou řadu negativních externalit, které v kontextu postmoderní společnosti nabývají stále více na významu. Nelze opomenout otázku, nakolik se vůbec mohou moderní technologické prostředky vypořádat s výzvou zastat hlavní devizu prezenční formy výuky či kompromisního blended learningu, kdy student disponuje možností přímé interakce se vzdělavatelem. V teoretickém rámci se tedy jedná o epistemologický problém možnosti přenosu a vlastní intrapsychické výstavby klíčových kompetencí a tacitních znalostí.

Druhou otázkou je samotná distribuce a zejména přístup k informacím. Digitální forma materiálů jako samotná podstata a hypertextový odkaz coby přelomový nástroj změnily možnost pracovat s rozsáhlým množstvím dat nebývale. S tím ovšem přichází i nové výzvy. Bavíme-li se konkrétně o oblasti terciárního stupně vzdělávání, je relevantní otázkou, do jaké míry mají být studijní materiály, a zdali vůbec, volně přístupné. Jestliže sympatizujeme s myšlenkou otevřeného přístupu k takovým materiálům, je nutné zamyslet se nad nejrůznějšími konsekvencemi. Zejména se jedná o otázku zavedení (de)centralizovaného systému, správy a samotného financování takového projektu. V souvislosti s návrhem „české cesty“ k ideálu společnosti vědění a etablování principu OER na českých vysokých školách stojí za zamyšlenou ještě jeden atribut, a to specifikum a užitná hodnota českého jazyka na poli „vědecké konkurenceschopnosti“ ve světě hegemonie angličtiny.



# **1 Teoretická východiska**

## **1.0 Úloha vzdělávání**

Při zamýšlení se nad rolí technologie při vzdělávacím procesu je nutné si nejprve vymezit úlohu vzdělávání v éře informační společnosti. Zejména si odpovědět na otázky, jakým směrem se ubírá proces předávání dnešního vědění a do jaké míry je tento samotný proces tvarován vnějšími ekonomicky faktory – prizmatem tržního hospodářství.

Relevantní je přitom zacílit na úlohu moderních technologií, konkrétně, do jaké míry se jejich úloha jeví jako pouhé další utilitární zapojení nové didaktické pomůcky a do jaké míry se při jejich implementaci jedná o stěžejní podnět pro hloubkovou transformaci tradičního pohledu na vzdělávání – naplnění vize plně automatizovaného systému sebevzdělávání.

V neposlední řadě bychom neměli alespoň nezmínit interdisciplinární pohled – vycházející z hypotézy technologického determinismu – s aspektem kognitivních funkcí jedince, které mají příčinnou závislost na technologických prostředcích, jimiž dané informace jedinec přijímá. Jedná se tak o soudobé rozpracování zmíněných McLuhanových myšlenek o extenzi lidského vnímání a proměny zpracování informací v závislosti na dominantním médiu oné epochy lidstva.

## **1.1 Společnost informačního věku**

I přes důsledky nejsilnějšího tržního propadu hospodářského růstu od dob tzv. velké hospodářské deprese třicátých let dvacátého století žijeme v období nejdynamičtějšího nárůstu prosperity v dějinách lidstva. S tím také souvisí transformace moderní společnosti na společnost postmoderní. Výraz postmoderna či postindustrialismus se jasně vymezuje vůči předchozí etapě ve smyslu jejího překonání, zároveň však (velmi příznačně) blíže nedefinuje onu specifičnost nové doby, která tkví právě např. ve zvýšené poptávce po vzdělávání. Ta se však neobjevila sama od sebe. Příčiny musíme hledat v povalečném vývoji pozvolna se globalizující světové ekonomiky a dvou zlomových momentech.

Prvním je počátek šedesátých let, pro který je typická vysoká míra konsolidace výrobních jednotek těžkého průmyslu zdecimovaného po válce. Rychlý růst ekonomiky a s tím úzce spjaté zvyšování životní úrovně střední vrstvy obyvatelstva, která inklinuje k silnému státu jako garantovi sociálních jistot, vede ke vzniku

moderního státu blahobytu (welfare state). Ve vyspělých zemích západní Evropy tak sílí vliv levice.

Labouristická vláda Harolda Wilsona ve Velké Británii pak po téměř patnácti letech vlády konzervativců přichází s otevřením vyšších stupňů vzdělání širokým masám obyvatelstva. K realizaci tohoto politického záměru výrazně posloužila právě nově vzniknuvší The Open University (OU). (The Open University, 2013a)

Nástup postfordismu v sedmdesátých letech mimo jiné znamená zostření konkurenčního prostředí. Agregátní poptávka na jedné straně absorbuje stále diferencovanější nabídku produktů (s decentralizovanou výrobou komponent) a zejména nových služeb, na druhé straně však přináší zvýšené nároky na jedince v podobě nabyté kvalifikace, časové flexibility, zkrátka úrovně monetizace lidského kapitálu na trhu práce. Bohatý stát pak stimuluje ekonomiku nejrůznějšími formami agregátní poptávky, jako jsou např. dotace na projekty s vysokým multiplikačním efektem. Tato skutečnost pak přímo konvenuje s rozvojem veřejného vysokého školství. Klíčovým zlom však přichází s tzv. ropnou krizí v první polovině sedmdesátých let. Vysoká míra závislosti vyspělých ekonomik na této komoditě a její skokové zdražení právě v době těsně za vrcholem jedné z Kondratěvových vln<sup>3</sup> přináší problém stagflace. Další tištění peněz již nepřináší kýžený hospodářský růst a navíc jej zákonitě provází efekt inflace. Keynesovo paradigma se dostává do krize a je nahrazeno neoliberalním přístupem Hayka a Friedmana, který ztělesňuje politika dua Thatcherová & Reagan. Neoliberalní doktrína pro změnu spoléhá na štíhlý stát a maximální odpovědnost jedince. Z hlediska oblasti vzdělávání je důležité si uvědomit, že v období konce sedmdesátých a první poloviny osmdesátých let dochází k masivní privatizaci do té doby výlučně veřejných statků. Participace privátního sektoru na bezdrátových frekvenčních pásmech, výstavbě optických sítí a zejména komercializace sítě internet v první polovině devadesátých let vedla k enormnímu přísunu nového kapitálu do rozvoje telematiky.<sup>4</sup> Víra ve všespásné ICT technologie vrcholí v době tzv. dot-com bubliny<sup>5</sup> na přelomu tisíciletí.

Nástup nových technologií a postindustrialismu se odráží v samotné proměně kurikula. Beneš (2008, s. 108–109) poukazuje na fakt, že model vyučujícího coby

---

<sup>3</sup> Viz Příloha B, Graf 2: Kondratěvovy vlny.

<sup>4</sup> Míru vlivu nových mediálních monopolů dokresluje Bagdikianovo (2004, s. 27) přirovnání, ve kterém uvádí, že zatímco v roce 1983 by všem mužům a ženám ve vedení padesátí nejvýznamnějších mediálních domů v USA stačil pro společnou schůzku skromný hotelový apartmán, o dvacet let později by to byla větší telefonní kabina.

<sup>5</sup> Viz Příloha C, Graf 3: Internetová bublina.

přenositele neměnných pravd a hodnot je dále neudržitelný, jelikož je pouze jedním z interpretů vědění. Vzdělávaného tak má pouze doprovázet na cestě za vlastním poznáním. Konzumní společnost se odráží ve vztahu ke vzdělání, které se stává produktem, jenž je objektem ekonomických pravidel trhu. Mizí hranice mezi tradičním a oborným vzděláním, kdy není příliš důležité, jak a kde byly znalosti nabyty, nýbrž schopnost jejich využití. V momentě kdy se k procesu edukace přistupuje jako k obchodu s komoditou, stává se z učícího zákazník. Právě zákazník je pak hybnou silou v učebním procesu. S tím souvisí rozklad původní myšlenky jednotného kurikula. Dochází k individualizaci produktu (certifikaci), tedy vytvoření tržně zhodnotitelného produktu. V souvislosti s implementací ICT do vzdělávací sféry nelze přehlížet jednoznačný trend zvýšeného zájmu o distanční formu vzdělávání.

Konceptu celoživotního a dalšího profesního vzdělávání navíc napomáhají ne vždy příznivé změny ve společnosti průmyslově vyspělých zemí. Jako příklad lze uvést stoupající nezaměstnanost, práci na částečný pracovní úvazek, zkrácení pracovní doby a prodloužení volného času, snižování subjektivní hodnoty práce a tlak na zvýšení pracovní doby. (tamtéž, 2008, s. 120)

Ve stejném duchu hovoří rovněž klasik moderní filozofie Lyotard, který se netají vysokou mírou skepse vůči vývoji společnosti a samotného vědění v tékové době postindustriálního světa. Ačkoli se jeho myšlenky o proměnách vědění v postmoderní společnosti datují již ke konci sedmdesátých let, nelze neomarxisticky laděné zpětné vazbě upřít notnou dávku nadčasovosti. Všimá si výše zmíněného zvyšujícího vlivu státu, který se vstupem informatiky prohlubuje: „Otázka vědění ve věku informatiky je víc než kdy dřív otázkou vlády.“ (Lyotard, 1993, s. 106)

V rámci svých úvah nad smyslem vědění jako takového dochází k závěrům, že současné vědecké poznání, které se distancuje od tradice metanarativních příběhů, vytváří svůj vlastní systém uvnitř systému. Utilitárnost a technokratický přístup optimalizace prostředků dle výkonnostního poměru input/output se pak promítání i v přístupu předávání a užité hodnoty takového vědění. Namísto emancipace jedince dochází k jeho formování tržní silou. Lidský kapitál člověka pak představuje soubor univerzálních klíčových kompetencí v kombinaci se specificky zaměřenou kvalifikací: „V kontextu deligitizace se od univerzit a institucí vysokoškolské výuky žádá napříště, aby pěstovaly kompetence, a nikoli už ideály... Předávání vědění nemá už sloužit k formování elity schopné vést národ v procesu emancipace, nýbrž zajišťuje

systemu hráče schopné vyhovujícím způsobem plnit svoji roli v těch pragmatických pozicích, které instituce mají zapotřebí.“ (tamtéž, 1993, s. 156)

Brdlička (2003, 3.2) se zamýšlí nad současnými důsledky neustálého zrychlování světa s dopady na učícího se jedince: „V informační společnosti se uplatní hlavně ten, kdo dokáže informace přeměňovat na znalosti a pracovat v týmu, často bez osobního kontaktu s ostatními. To znamená například i to, že se dokáže v případě potřeby rychle naučit něco nového. Vývoj jde totiž tak rychle kupředu, že konkrétní znalosti získané ve škole budou zcela jistě v praxi již zastaralé. Jedním z hlavních rysů informační společnosti je proto nutnost celoživotního vzdělávání.“

Hlavní důraz je kladen na rozvoj lidského kapitálu, schopnosti efektivní práce s informacemi, jež řadíme k tzv. měkkým kompetencím. Mužík (2010, s. 81) uvádí osm hlavních oblastí pro klíčové kompetence, které byly ustanoveny v rámci EU. Nechybí mezi nimi oblast ICT a osvojení schopnosti učit se.<sup>6</sup>

Proměny v požadavcích se dotýkají také strany vzdělavatele. V souvislosti s ICT se můžeme setkat i s vizionářskými představami o částečném nebo absolutním zastání role vzdělavatele technologickým nástrojem: „Uplatnění nových technik při předávání této zásoby může značně ovlivnit formy komunikace. Nezdá se nijak nezbytné, aby to byly přednášky, které profesor pronáší k mlčícím studentům, zatímco doba vyhrazená otázkám je odsunuta do seminárních „cvičení“ vedených asistentem. V té míře, v jaké lze poznatky přeložit do jazyka informatiky a v jaké tradiční roli profesora zastane i paměť počítače, didaktika může být svěřena strojům, které spojují klasické paměti (knihovny atd.) i databanky s inteligentními terminály danými studentům k dispozici.“ (Lyotard, 1993, s. 158)

Bertrand (1998, s. 103) jde při svých úvahách ještě dále a namísto o vzdělavateli hovoří o „technologu vzdělávání“, jehož hlavní náplní práce není výuka samotná, ale systematické rozfázování edukačního procesu (teoretický konstrukt opřený zejména o poznatky kognitivní psychologie a kybernetiky) a příprava či rovnou vybudování technologického prostředí ve smyslu vzdělávacího softwaru.

---

<sup>6</sup> Dále komunikace v mateřském jazyce, komunikace v cizích jazycích, matematická gramotnost a kompetence v oblasti matematiky, přírodních a technických věd, podnikavost, interpersonální a občanské kompetence a všeobecný kulturní rozhled.

S drobnými odchylkami v názvosloví se tyto kompetence kryjí s předpokládanými výstupy u rámcových vzdělávacích programů pro oblast základních a středních škol. Vědomostní fundament tak i v této svébytně pedagogické oblasti ustupuje před univerzálně použitelnou schopností, která implikuje zvýšený důraz na vnitřní motivační stimul, praktickou využitelnost „právě teď“ a rozvoj nezávislosti žáka. Postavení pedagoga se pak částečně přesouvá do ryze andragogické role „rovnocenného“ partnera v edukačním procesu.

„Učitelé si totiž během doby dobře povšimli, že používání technologií s sebou přináší předání jejich moci jiným osobám, kterými jsou technologové vzdělávání, specialisté na média, teoretikové informatiky, pedagogičtí poradci, experti na teorii systémů, tvůrci taxonomií, autoři didaktických testů, kognitivní a konstruktivističtí psychologové atd. (...) Problém učitele se změnil, už to není problém prostředků, ale problém, kdo o nich rozhoduje. (...) Učitel ztrácí definitivně kontrolu nad počítačem, má ji žák. (...) Učitel se náhle ocitá uprostřed procesu, který rovněž nemůže kontrolovat, protože je řízený jinými specialisty.“ (tamtéž, 1998, s. 115–116)

## 1.2 Technologie vzdělávání

Pod implementací ICT do vzdělávacího procesu si lze představit mnohé. Hlavní důraz odborné veřejnosti je zpravidla kladem zejména na oblast e-learningu, z níž se dále rozvíjí konkrétní typologie, možnost využití či zařazení této výukové metody v didaktickém systému. Eger (2005, s. 6) však upozorňuje na nutnost interdisciplinárního přístupu a uvažování o technologii vzdělávání v širším rámci. Konkrétně pohledem managementu a marketingu vzdělávání, a to včetně zhodnocení ekonomických ukazatelů, dále přes oblast andragogiky a obecné i předmětové didaktiky. Opomenout nelze ani poznatky ze samotného světa technologií. Bez alespoň základní orientace nelze prostředky ICT efektivně používat.

Technologii vzdělávání pak lze chápat „... jako vědní obor, který stanovuje racionální zásady a didaktické práce, optimální podmínky, realizace vyučování, nejučinnější metody a prostředky na dosažení cílů vzdělávání, přitom uplatňuje ekonomiku a tvořivé úsilí učitele a žáka (tamtéž, s. 6).“

ICT jako nástroj pro modifikaci edukačního prostředí s kýženým výsledkem zvýšení efektivity definuje také Bertrand (1998, s. 90): „Technologie vzdělávání studuje způsob, jak organizovat pedagogické prostředí, jak použít vzdělávací nebo výcvikové metody a prostředky, jak uspořádat poznatky, v souhrnu tedy podle jakého vzorce předkládat vzdělání tak, aby subjekt mohl asimilovat nové poznatky s nejvyšší možnou efektivitou. Technologie vzdělávání se soustřeďuje na koncepci, lépe řečeno na systémovou koncepci vzdělávání.“

Bertrand (1998, s. 90–114) o implementaci vzdělávacích technologií pojednává dva roky před splasknutím internetové bubliny s prozřetelností, tedy odtažitostí vůči spásným vizím jiných prognostiků. Všimá si zdůraznění role výcviku (na úkor výuky) a vzdělávání (na úkor výchovy), z čehož plyne standardizace a systematičnost

edukačního procesu a odtažitost od humanistického přístupu ke vzdělávání – odosobnění. Při rozdělení technologické teorie do dvou koncepcí poukazuje na původní úlohu kybernetické vědy a její snahu o vysokou míru systematičnosti, formalizace a měřitelnosti nejrůznějších procesů (edukační nevyjímaje). První tendenci tudíž označuje jako „teorii systémů“, jejíž hlavním záměrem je zkoumat vztah mezi záměrem a vytyčeným cílem.<sup>7</sup> Hlavní důraz je přitom kladen na předem promyšlenou přípravu, jakým způsobem se bude předávání vědění ubírat. Plánování a samotné řízení jsou tak stěžejními oblastmi teorie. Strategické plánování přitom zohledňuje také individuální rozdíly mezi vzdělávanými. Panovalo přitom přesvědčí, že vzdělávání lze převést na matematicky vyjádřitelný proces. Typickými výstupy takového přístupu jsou nejrůznější taxativní vymezení edukačního procesu ve formě schématu, jako je tomu u psychodidaktické Bloomovy taxonomie kognitivních procesů z roku 1956.<sup>8</sup>

Druhý přístup Bertrand označuje jako „hypermediální“, pro který je typický důraz na kvalitu zpracování samotného obsahu edukačního procesu. Kvalitou se přitom nemá na mysli tolik promyšlená didaktická složka, nýbrž maximální zapojení prvku multimediality. Prvotní uplatnění takového přístupu se objevuje v USA a nabývá na významu s rozvojem osobních počítačů na počátku 80. let. Důraz na dimenzi faktické znalosti a názornosti zde má totiž tradici datovanou již od devadesátých let devatenáctého století, kdy se v souladu s filozofií pragmatismu Johna Deweyho objevují první pracovní (laboratorní) školy. (Singule, 1991, s. 54)

Obecně lze konstatovat, že technologické teorie z pedagogického hlediska svým způsobem upevnily pozici pedocentrického přístupu, přičemž zásadně redefinovaly roli vzdělavatele do pozice supervizora při rozvoji žákových kompetencí. Samotné kurikulum bylo z důvodu systematičnosti postupů a transformace vzdělávacích aktivit do multimedialního prostředí revidováno na soubor samostatných modulů. Evaluační funkce vzdělávacího softwaru se pak prezentuje jako uzavřený systém cvičení s jasně vymezenými cíli výstupu.

---

<sup>7</sup> Nutno podotknout, že tento přístup spolu se vznikem kybernetiky zažívá velký rozmach v poválečných letech. Armády světových velmocí mají zájem o analýzu efektivnosti komunikačního toku (vyhodnocení souhrnné efektivnosti přenositelnosti a naplnění vojenského příkazu). Vznikají tak nejrůznější schémata lineárního přenosu informace. Jako nejproslulejší lze jmenovat model komunikace Harolda Laswella a zejména jeho poválečné rozpracování Claudem Shannonem a Warrenem Weaverem o teorii šumu.

<sup>8</sup> Viz Příloha D, Schéma 1: Bloomova taxonomie kognitivních procesů.

### 1.3 E-learning a webinář

Alfou a omegou pro technologii vzdělávání je již několik desetiletí pojem e-learning, jehož abstraktní charakter a četnost používání z něj mnohdy učinily tzv. buzzword, obdobně jako dnešní módní a obdobně neurčitý technologický výraz „cloud computing“.

V první řadě je nutné si vymezit formy, jakých může e-learning nabývat. Prizmatem věd o vzdělávání je spektrum významů opravdu pestré. Lze na něj nahlížet jako na doplňkovou didaktickou pomůcku (nástroj pro realizaci kombinované formy – blended learning), zcela svébytné vzdělávací prostředí (computer assisted learning), komunikační prostředek, objekt samotného studia (ICT studia) či jako nástroj pro zvýšení nejen ekonomické efektivity v realizaci strategie organizace.

Otázka, jaké formy může e-learning nabývat z hlediska nosného média a technologické realizace na bázi hardwaru, již přestává být aktuální. Rozvoj přístupnosti a také rychlosti sítě internet je již na takové úrovni, že řešení typu off-line média jako např. CD nosič nebo lineárních a kontinuálních vysílání jako rádiový či televizní pořad se ukázala být pouze přechodná.<sup>9</sup> Princip této evoluce totiž mimo jiné spočívá v tom, že digitální online médium disponuje dvěma dosud nevídanými devizami: Internet jako jediný dokáže asimilovat obsahy všech ostatních médií. Nosiči s binárním kódem je totiž jedno, jestli má zakódovaná informace formu textu nebo zvukového či obrazového záznamu, z čehož vyplývá deviza multimediálnosti (mediální konvergence obsahů). Zároveň díky decentralizované síti serverů s takto uloženým obsahem umožňuje obdobně jako rádio či televize takřka neomezenou disperzi sdílení obsahu, avšak na rozdíl od klasických médií je nabídka informací nelineární, z čehož plyne interaktivní podstata internetu a samotných kurzů.

E-learning dnešní doby je pak možno mimo jiné pokládat za využití možností sítě internet k účelu řízeného distančního vzdělávání. Jako na specifickou podmnožinu takového řešení lze považovat síť intranet, tedy uzavřenou lokální síť. Takové řešení může být vhodné pro vzdělávací centra podniků, které mají zájem na tom, aby know-how jejich propracovaných systémů bylo, pokud možno, pod co

---

<sup>9</sup> V případě off-line nosičů můžeme hovořit o jisté reinkarnaci v podobě fenoménu tzv. m-learningu, který se zaměřuje na mobilní zařízení – smartphony a tablety. Vzdělávací aplikace jsou nabízeny prostřednictvím oficiálních distribučních center jednotlivých platforem jako je iTunes či Google Play.

největší kontrolou. V praxi se ale nejběžněji setkáváme s realizací uzamčených kurzů s možností přístupu v rámci sítě internet.<sup>10</sup>

Poslední významný okruh se týká softwarového řešení a konverze obsahové náplně kurzu. LMS – Learning Management System představuje software pro řízení a provoz e-learningového řešení. Jedná se tedy o otázku samotné funkcionality kurzu – technického řešení, co vše je možné realizovat (forma kurzu). Samotný převoditelný obsah kurzu (variabilitu jazykových mutací, členění na moduly atd.) pak vyjadřuje pojem Shareable Content Object Reference Model neboli SCORM. Jedná se o standard „... který umožňuje importovat a plnohodnotně používat kurz v libovolném LMS, který tento standard podporuje.“ (Žák, 2012, s. 51)

S tím souvisí i možnost proprietárního řešení na míru a široká nabídka e-learningových kurzů formou nejrůznějších balíčků formou předplatného, a to nejen za softwarové služby spojené přímo s e-learningovými moduly, ale také za pronájem serverů, na nichž celá služba běží. Pro nás bude ovšem nejdůležitější zaměřit se na vybrané řešení LMS, se kterým se můžeme setkat také na tuzemských univerzitách.

V souvislosti s naplňováním edukačního procesu prostřednictvím e-learningu je důležité zdůraznit úlohu webináře (web seminar), jehož začlenění do e-learningového kurzu představuje další nuanci při definování pojmu blended learning. Webinář představuje další z nástrojů virtualizace edukační reality. Setkání s lektorem neprobíhá face to face, ale pomocí technicko sdělovacích prostředků. Jednota času tak zůstává zachována, místa nikoli. Vzdělávaný má přitom možnost přímé interakce nejen zvukově, ale také vizuálně prostřednictvím webkamery. Ve virtuální třídě se však nenachází sám, spolu s ním jsou připojeni také další účastníci kurzu. Jedná se tak o formu hromadné videokonference s hvězdovitou strukturou komunikačního modelu. Vystává přitom celá řada otázek. Jednou z nejmarkantnějších je decentralizace edukačního prostředí. Podle Průchovy (2009, s. 69–70) typologie z hlediska lokalizace bychom se mohli situovat na rozmezí školního a mediálního prostředí. V případě diferenciací složek takového edukačního prostředí je zjevné, že neplnohodnotná možnost interakce účastníků webináře se promítá do upozadění (faktického vymizení) psychosociální složky jak statické (učební klima), tak proměnlivé (učební atmosféra).<sup>11</sup> Mužik (2010, s. 193) však pojímá tento fakt spíše jako výhodu a zdůrazňuje úlohu nutnosti zvýšené sebekázně účastníka: „Přestože je

---

<sup>10</sup> Příklad realizace vzdělávání zaměstnanců viz Příloha E, Obrázek 1: Ukázka realizace e-learningu společnosti LINET.

<sup>11</sup> Viz Příloha F, Schéma 2: Edukační prostředí.



přístup do virtuální třídy omezen na určitou dobu, je toto omezení spíše výhodou. Vytváří nezbytný tlak na účastníka vzdělávání, na systematiku, pravidelnost a efektivitu jeho studijní práce. Výsledky tohoto vzdělávání vykazují vysokou míru osvojených poznatků zvláště v kombinaci s asynchronním<sup>12</sup> učením. Tato forma vyžaduje velmi dobré připojení na internet, musí se odehrávat ve volném čase, plánovitě a organizovaně.“ Úlohu webináře pak staví nad obyčejné elektronické kurzy, jelikož dokáže překlenout jejich nevýhody a jsou mu tak připisovány dobré vyhlídky do budoucna.

Mimo forem živého vysílání nelze opomenout ani využívání záznamů. Setkat se tak můžeme v zásadě se dvěma formami: videonahrávkou nebo zvukovým záznamem, tzv. podcastem<sup>13</sup>, které mohou plnit nejrůznější úlohu – instruktážním videem počínaje a záznamem přednášky konče. Stále častěji se však můžeme setkat s velmi specifickou formou výukových materiálů, kdy velmi poutavou animovanou složku s prvky tzv. infografiky doprovází výklad lektora. Mnohdy se přitom užívá konceptu kreslící lidské ruky, která postupně vytváří ucelený příběh. Konkrétně jmenujme projekt neziskové víceoborové a „osvícenské“ britské organizace RSA, která ve spolupráci s CognitiveMedia vytvořila projekt RSA Animate, jenž obsahuje soubor infografických videí, které se dotýkají nejrůznějších oblastí společenského vývoje. (RSA, 2008–2013) O oblíbenosti projektu vypovídá zhlédnutí jednoho videa na Youtube více než deseti miliony návštěvníků a více než jednaosmdesát tisíc označení „to se mi líbí“. Jistou ojedinělostí je skutečnost, že zde zůstává zachována původní zvuková nahrávka přednášky lektora (video není profesionálně předabováno).<sup>14</sup> (RSA, 2008–2013)

Zmíněné formy „internetizace“ a multimediálnosti e-learningu (a distančního vzdělávání obecně) vyžadují, aby byly domácnosti vybaveny vysokorychlostním internetovým připojením. O významu rozvoje internetové sítě vypovídá nedávná studie konzultantů z Arthur D. Little (2013), kterou vypracovali na podnět telekomunikační společnosti Ericsson. Uvádí se zde, že zdvojnásobení rychlosti

---

<sup>12</sup> Rozdělení přístupů k učení podle hlediska (a)synchroničnosti a jednoty místa a času s konkrétními příklady forem výuky, viz Příloha G, Tabulka 1: Učební přístupy a volby.

<sup>13</sup> Podcast se od běžného zvukového záznamu liší implementací technologie RSS, která umožňuje vytvářet vysílací kanály. Původní záměr, pocházející z internetových rádií, je jasný – posunout význam posluchače do role abonenta, jenž má pohodlný přístup a hlavně přehled o nových příspěvcích v rámci vysílaného kanálu.

<sup>14</sup> Viz příloha H, Obrázek 2: Ukázka vzdělávacího videa RSA.

Obdobnou formu videoprezentace využívá i projekt Khan Academy, kde obrazová složka nahrazuje tabuli, na níž edukátor zapisuje a načrtává stěžejní body svého výkladu.

internetu v daném státě země OECD vede ke zvýšení HDP o 0,3 %. Pro všechny členské státy OECD se jedná o 126 mld. USD, což odpovídá více než jedné sedmině průměrného ročního tempa růstu zemí OECD v uplynulé dekádě.<sup>15</sup> V případě navýšení o čtyřnásobek přitom stále platí přímá úměra a výnos představuje již 0,6 %. Studie si přitom všímá ještě jednoho pro nás mnohem podstatnějšího faktoru. Existuje totiž také přímá úměra mezi mírou penetrace širokopásmového internetu a růstem HDP, konkrétně v poměru desetiprocentního rozšíření pokrytí a růstem HDP o jedno procento, což představuje zajímavou hodnotu z hlediska investiční multiplikace. Autoři studie ji připisují mimo jiné faktu, že širokopásmové připojení proměňuje způsob komunikace, efektivitu učení nevyjímaje. Již pro rok 2016 předpokládají, že drtivá většina z pěti miliard lidí bude mít přístup k mobilnímu internetu.

Kvalita pokrytí a rychlost představují novou infrastrukturu budoucnosti, jejíž důležitost se stává ekvivalentem např. infrastruktury dálniční sítě. Nedávno proběhla aukce o kmitočtové spektrum vysokorychlostní mobilní sítě LTE představuje klíčový okamžik vstupu Česka do elitní společnosti informačně vyspělých států. V případě e-learningových technologií se čím dál tím více budeme setkávat s pojmem m-learning, který flexibilitu možnosti učení posune ještě o krok dále. Již nyní lze shledávat nezvratitelný trend, kdy mobilní zařízení přebírají úlohu prostředku ke konzumaci (multimediálního) obsahu, zatímco z desktopu se stává nástroj pro práci.<sup>16</sup> Tomuto trendu odpovídá větší důraz na optimalizaci webových stránek, respektive LMS pro mód mobilního zobrazení (zohlednění ovládání dotykem, oblíbené animace Flash na ústupu, nástup HTML 5 apod.).

Několik faktorů shledáme také ve výčtu, které uvádí odborník z praxe jako klíčové při realizaci e-learningu: „Přístupnost v moderních prohlížečích, dostatečně velké písmo, uživatelská přívětivost, přizpůsobení cílové skupině, motivace uživatelů, off-line verze studijních materiálů, didaktický dozor nad tvorbou, otázka licencí a s ní spojené náklady, snadná modifikace a aktualizace, statistiky a zpětná vazba.“ (Žák, 2012, s. 52)

---

<sup>15</sup> V případě Česka by se pro rok 2012 jednalo o cca 11,5 mld. Kč.

<sup>16</sup> Viz Příloha I, Graf 4: Zastoupení přístrojů a platforem na webovém provozu.

## 2 Open University

### 2.0 Význam otevřené univerzity

Současná OU je opravdu rozsáhlou institucí, ať už zohledňujeme kritérium počtu zapsaných studentů, nabídky vzdělávacích programů či mezinárodní působnosti (včetně projektů v rozvojových zemích). S tím se pojí i velká obsáhlost a místy až roztržitost vzdělávacích aktivit. V každém případě, i pro následovné možnosti uplatnění modelu otevřené univerzity v Česku, pro nás bude stěžejní určit, čím se vlastně model otevřené univerzity tak výrazně liší od tradičního pojetí vysoké školy, jaké formy výuky a výstupy instituce nabízí, jaký je výběr a možnosti modifikace vzdělávacích programů, jakým způsobem zpřístupňuje studijní materiály a jaký systém používá pro organizaci e-learningových kurzů. V neposlední řadě je rovněž důležitá forma financování, konkrétně poměr vynaložených veřejných financí ku spoluúčasti studentů, stejně tak otázka efektivity ekonomického užitku z (do)vzdělávání dospělého člověka obecně.

V souvislosti s historickým exkurzem, který nastiňuje zajímavý vývoj podmínek vzniku koncepce (zaměření a míry autonomie OU), vyvstávají otázky, které se přímo týkají možnosti uplatnění obdobného principu i v Česku. Jde zejména o to, nakolik by vznik takové instituce měl ryze politickým krokem, ne-li kalkulem, kdy levicová catch-all party de facto realizovala svůj politický program vznikem catch-all univerzity a nabídla tak, jak uvádí Eger (2005, s. 35), vytvoření tzv. „druhé šance“. Jakkoli to může na první pohled vypadat spravedlivě (ve smyslu ideálu společnosti rovných příležitostí), představuje taková snaha o zrovnoprávnění či nastolení demokratizačního procesu i jistá úskalí. V obecné rovině se k situaci v sedmdesátých letech vyjadřuje Beneš (2008, s. 52) s odkazem na Bourdieho „podvedené generace“: „Tradiční cíle vzdělávání dospělých začaly ustupovat, vzdělávání dospělých se měnilo v instrument kvalifikace a demokratizace společnosti, stalo se předmětem společného zájmu, finančních dotací a legislativní regulace. To vše se dělo v souvislosti rozsáhlých vzdělávacích reforem, které slibovaly pomocí demokratizace vyššího školství všeobecnou prosperitu a odstranění vlivu původu, pohlaví atd. na kariéru a úspěch. Na tomto vývoji participovala ale jen první generace studujících, která po získání vyššího vzdělání obsadila lukrativní pozice a zároveň je, již vzhledem k věku, na dlouhou dobu zablokovala. (...) Ukázalo se, že vzdělání je nutnou podmínkou, ale ne již zárukou úspěchu.“

## 2.1 Historický exkurz

Než se budeme věnovat přímo okolnostem vzniku modelu otevřené univerzity, nelze se alespoň ve stručnosti nezmínit o vývoji, který přecházel projektu OU. Dálkové studium mělo již před rokem 1969 bohatou historii, která se datuje již od poloviny 19. století, kdy jedinou možnou efektivní formou přenosu textu velkého rozsahu byla korespondenční forma. Poštovní doručování navíc díky nově budované síti železnic<sup>17</sup> získalo zcela nový potenciál, který se spolu s požadavky na individualizaci vzdělávání promítl do prvních tzv. korespondenčních studií. Palán (2012) shrnuje historii distančního vzdělávání, kdy jako první korespondenční školu jmenuje anglickou Pitman Correspondence Colleges s rokem vzniku 1840, která se zaměřovala především na znalost pro zprostředkování komunikace na dálku stěžejního těsnopisu. S rozvojem poštovních služeb vznikají dále školy v Německu a Rakousku-Uhersku, jejichž zaměření je především na obchod a studium jazyků. Další rozmach distančního studia pak lze vysledovat také ve Francii a USA. Významnější rozvoj myšlenek distančního vzdělávání v praxi se však nekoná, jelikož se v zásadě jedná o vynucené, kompromisní a hlavně překlenovací řešení, které způsobují mnohdy prakticky nepřekonatelné prostorové bariéry a nedostatek učitelů v odlehlých oblastech, jako tomu bylo např. v odlehlých oblastech Austrálie na počátku dvacátého století, kdy se zde distanční forma průkopnický uplatňovala na úrovni základního školství.<sup>18</sup>

Zásadní zlom přichází až v polovině dvacátých let minulého století, kdy vynález cenově přístupných rádiových přijímačů (tzv. krystalek) již není pouze výsadou radioamatérů, ale masově se rozšiřuje mezi koncové uživatele. Palán (tamtéž) konkrétně zmiňuje rádio Luxembourg, které v roce 1926 jako první uvádí vzdělávací pořady, jež si o rok později osvojuje také Radiofonický institut v Paříži. Tento typ pořadů se v předválečném rádiu mluveného slova rozšiřuje Evropou dále a není bez

---

<sup>17</sup> 1825 – Stephenson a vynález první parní lokomotivy (Anglie)

<sup>18</sup> Objevuje se ve státě Victoria v roce 1914 a v případě sekundárního stupně vzdělávání dokonce již v roce 1909. Na počátku třicátých let je takto vzděláváno 1,5 % všech dětí ve věku 5-12 let. Doslova tak existovaly „neviditelné třídy“, které spravoval městský učitel prostřednictvím zasílání vytištěných lekcí. Od roku 1910 se distančně (do)vzdělávali také samotní učitelé, a to prostřednictvím nejrůznějších organizací typu vyšší odborné školy, které byly často finančně podporovány politickými stranami, až dokud v letech 1982-1986 nedošlo k reformě systému – defragmentaci nabídky do šesti distančních vzdělávacích center. (Stacey, 2005, s. 254-255)

zajímavosti, že český Radiojournal můžeme řadit k prvním průkopníkům vzdělávání formou lidovýchovy a osvěty.<sup>19</sup>

Institucionalizační snaha o „zrovnoprávnění“ distanční formy vzdělávání je patrná v roce 1938, kdy je založen Mezinárodní svaz pro korespondenční vzdělávání (ICCE) a následující rok francouzské Národní centrum distančního vzdělávání<sup>20</sup> (CNED). V poválečném období se distanční vzdělávání začíná již plnohodnotně etablovat v terciárním stupni vzdělávání. Vůbec první univerzitou, která nabízí distanční program, se stává v roce 1946 The University of South Africa.

Vcelku logicky na sebe nenechá dlouho čekat ani legislativní úprava. Palán (tamtéž) uvádí, že první zákon o korespondenčním vzdělávání byl vydán v roce 1948 v Norsku.<sup>21</sup> Šedesátá léta se pak nesou na vlně technologického pokroku nejen v možnostech vysílání (satelitní systém<sup>22</sup> Telstar – 1962), ale rovněž v záznamové

---

<sup>19</sup> Prvorepublikový Radiojournal patřil k vůbec prvním průkopníkům radiového vysílání v Evropě (1923). Hlavní obsahovou náplní rozhlasu bylo mluvené slovo, přičemž již v prvních letech své existence byl věnován velký podíl vzdělávací, lidovýchovné či osvětové úloze, a to v podobě přednášky, která patřila k nejoblíbenějšímu žánru a jejíž délka byla vždy zhruba patnáct minut. Během pár let počet přednášek dosáhl počtu několika tisíc.

„První přednáška byla věnována památce Antonína Dvořáka. Dne 1. května 1924, v den dvacátého výročí jeho úmrtí, ji na mikrofon přednesl ing. Otakar Šourek, uznávaný znalec skladatelova života a díla. Po přednášce následoval koncert s Dvořákova hudebního odkazu v podání Českého tria.

Přednáška v rozhlasovém programu velmi zdomácněla a stala se nejfrekventovanějším rozhlasovým publicistickým žánrem v celém meziválečném období. ... bylo (to) dáno tradicí a významem přednášky v období před vznikem masových médií. Přednáška totiž byla běžnou formou osvěty a šíření informací, a to nejen ve vzdělávacích institucích, ale také ve veřejném životě.

Didaktické zásady, které přednáška uplatňovala, však musely být v rozhlasovém provedení doplněny zásadami dalšími, jež vyplývaly ze specifčnosti rozhlasové komunikace mezi mluvčím a posluchačem. (...) Přednášející v rozhlase se museli postupně naučit respektovat jiné požadavky na stavbu projevu, na stylistiku, na tempo řeči, na přesnost a srozumitelnost vyjadřování atd.“ (Maršík, 2010, s. 44-45.)

<sup>20</sup> Že regionálně působící National d'Éducation à Distance není jen do počtu, dokazuje nejen dlouholetá tradice, kdy na rozdíl od ostatních svazů a asociací nedošlo k nahrazení nástupnickým subjektem, ale také fakt, že v Evropě využívá služeb distančního vzdělávání na 3,5 milionu lidí, přičemž celý jeden milion navštěvuje kurzy ve Francii a pro CNED připadá 203 000 zapsaných studentů. Nepřekvapí tak vysoký rozpočet 140 mil. eur, který se blíží polovině rozpočtu Karlovy Univerzity. Mnohem zajímavější je ale informace ohledně komerčních výnosů, plynoucích zejména z poplatků za studium. Zde se pohybujeme na úrovni 54 mil. eur, z čehož vyplývá značná závislost na veřejných financích.

Co se vzdělávacích aktivit týká, CNED má k dispozici 2 300 učitelů, kteří mají na starost chod 500 kurzů, respektive 3000 modulů. Ze zmíněného celkového ročního počtu zapsaných připadají dvě třetiny na dospělé studenty. Polovina kurzu se odehrává na úrovni terciárního stupně vzdělávání (primární 8 500; sekundární 28 500; graduál 55 000; kurzy finančnictví 28 000 atd.). Mimo Paříž má CNED velmi dobré pokrytí napříč celou Francií díky dalším osmi centrálám. (CNED, 2013)

<sup>21</sup> O státní kontrole soukromých korespondenčních institucí

<sup>22</sup> K samotné realizaci využití satelitní techniky k opravdu interaktivní formě výuky došlo až v druhé polovině sedmdesátých let, když v Kanadě a USA probíhal experiment, který využíval satelitní systém HERMES. Quebecká univerzita tak spolu s dalšími dvaceti vzdělávacími organizacemi zajišťovala vzdělávací nabídku odlehlým oblastem Kanady. Konkrétně se využívalo interaktivní formy telekonferencí a workshopů. Ukázalo se přitom, že obsluhu jednotlivých terminálů dokáže spravovat i netechnicky znalý uživatel a je zde velký potenciál pro rozšíření vzdělávacích aktivit veřejného sektoru. (Mowlana a Wilson, 1988, s. 36-37)

technice. Z pohledu další institucionalizace zmiňme vznik Rady pro korespondenční vzdělávání v roce 1963 (CEC), Evropskou radu pro domácího studia (EHSC; 1968) a Evropskou asociaci distančně vzdělávajících univerzit (EADTU; 1986). Kosmetickou úpravou v názvu prošla také ICCE, která od roku 1982 nese název Mezinárodní rada pro distanční vzdělávání (ICDE). Nástupnickou organizací po EHSC a CEC se v roce 1985 stává Evropská asociace korespondenčních škol (AECS). V souvislosti s naším regionem Palán zdůrazňuje vliv tzv. Budapeštské platformy na region střední a východní Evropy, která předcházela vzniku Evropské sítě distančního vzdělávání (EDEN), na jejímž vzniku se usnesli účastníci konference v Praze v roce 1991. Tímto okamžikem lze rovněž vymezit samotný počátek dějin distančního vzdělávání v Česku.

Nyní se v chronologickém sumáři dostáváme přímo ke vzniku OU. Prvotní myšlenka „bezdrátové univerzity“ se objevila již v roce 1926 a měl ji na svědomí spolupracovník BBC J. C. Stoward. Právě BBC, která již čtyři roky provozuje rádiové vysílání, bude mít významnou úlohu při distribuci vzdělávacích suplementů. Technologický vývoj ve vysílání však odsune další diskuzi až do šedesátých let, kdy Michael Young v roce 1962 v časopise „Where?“ poprvé používá obecný název „an Open University“ a aplikaci modelu otevřeného přístupu ke vzdělání navrhuje přidružit k London University. Do diskuze se zapojuje také Ministerstvo školství a samotná BBC, přičemž diskutují o pregraduálním projektu „College of the Air“.

Významný posun nastává o rok později, kdy labouristé zveřejňují zprávu o pokračujícím vyloučení nízkopříjmových skupin obyvatelstva v zapojení se ve vyšším stupni vzdělání. Předseda labouristů Harold Wilson pověřil projektem „University of the Air“ ministryni kultury Jennie Lee, která je de facto považována za zakladatelku univerzity a která se z počátku musela vypořádat se silnou vlnou nevole. Původní záměr Wilson totiž směřoval ke kompromisní decentralizované organizaci, která měla být součástí několika institucí a organizací, které produkovaly televizní obsah a vzdělávací materiál. Nepočítalo se tak s autonomní institucí, která by mohla udělovat vlastní tituly. Situace se však změnila volbami v roce 1966, kdy posílil Wilsonův vliv a tím i ambice prosadit politický program. V roce 1967 plánovací komise jeho kabinetu začala zpracovávat projekt, který se vracel k názvu z roku 1962 „an Open Univeristy“. V roce 1969 tak oficiálně „zahajuje“ činnost OU, která pod vedením prvního vicekancléře Waltra Perryho nejprve připravuje studijní podklady, aby se posléze

přemístila do svého definitivního sídla v nově vzniklém městě (80 km severně od Londýna) Milton Keynes.

Ačkoli je jako datum vzniku označován rok 1969, fakticky začala univerzita fungovat až na počátku roku 1971, kdy přijmula prvních 25 000 studentů, kteří museli projít víceoborovým přijímacím řízením (kulturní přehled, sociální vědy, matematika). O progresivním přístupu skutečné otevřenosti v prvních letech existence vypovídal fakt, že si univerzita nenárokovala žádné vstupní požadavky na dosud dosažený nejvyšší stupeň vzdělání. Namísto toho sama nabízela dva studijní okruhy, jejichž absolvování umožňovalo případný postup do skutečně „graduálního“, bakalářského studijního programu – BA Open degree. V prvních letech se tak studenti rekrutují převážně z řad učitelů, kteří mají zájem se zdokonalit ve svých schopnostech a práci s novými možnostmi začlenit mediální obsahy do vyučování. Celá sedmdesátá léta se nesla v duchu zrovnoprávnění s ostatními tradičními univerzitami. Význam a možný přínos byl totiž od samého začátku zlehčován. Situaci nepomohla ani změna politického směřování, kdy se k moci opět vrátili konzervativci a post ministryně školství zastávala Margaret Thatherová, které se jednak nelíbila výdajová zátěž veřejných prostředků, zároveň neváhala taková studia přirovnat ke koníčku domácích hospodyň. Počet studentů tehdy dosáhl počtu sedmdesáti tisíc, přičemž každý rok jich studium absolvovalo na šest tisíc. Thatcherová přitom redukovala výši grantu o citelných sedm procent. Univerzitě pak v polovině sedmdesátých let pomohl opětovný návrat Wilsona do premiérského křesla a mohlo tak dojít ke konsolidaci a vytvoření silnější pozice.

Co se týká osmdesátých let, nepřekvapí fakt, že v době éry neoliberální premiérky Thatcherové tlaky na univerzitu neustávaly, avšak zároveň se jedná o období masivní expanze a rozšíření záběru činnosti o nové studijní obory. Univerzita se přizpůsobuje uvolnění tržních mechanismů a mimo standardních akademických programů zavádí profesionální tréninkové kurzy. Odtud je již jen krok od zavedení vlastní obchodní školy, stane se tak v roce 1983, kdy je založena The OU Business School (OUBS), která již využívá možností prvních osobních počítačů.<sup>23</sup> Zároveň

---

<sup>23</sup> O vcelku rychlém osvojení si nové technologie osobních počítačů vypovídá skutečnost, že standard společnosti IBM – Personal Computer (PC) byl dokončen teprve v roce 1982.

O tom, že The Open University patří k tzv. early adopters nových technologií, vypovídá skutečnost, že již na konci osmdesátých let nejenže poskytovala kurzy s novými textovými editory, ale dokonce již využívala první komunikačních řešení – prapředek dnešního chatu na síti, pro kterou tehdy ještě ani nebyl vymyšlen název internet, natož programovací jazyk HTML či protokol HTTP.

obchodní škola expanduje prakticky po celé západní Evropě a rozšiřuje svou nabídku o postgraduální studium pro zhruba dvacet tisíc studentů.

Léta devadesátá se nesou v duchu průřezové revize kurikula. Proměňuje se nabídka oborů a na důležitosti nabývá studium práva, jazyků, programování atd. Opět se zde promítá spolupráce s BBC, která nejprve v šedesátých letech vysílala vzdělávací programy v nočních hodinách, aby v letech sedmdesátých tyto bloky přesunula do ranních hodin. Od osmdesátých let však již záznamová zařízení (např. VHS) umožňují se částečně oprostít od lineárního vysílání a zároveň umožňují nové formy distribuce vzdělávacího obsahu. Svého vrcholu pak pevné nosiče dosahují právě v devadesátých letech, kdy si univerzita opět velmi rychle osvojuje distribuci obsahů prostřednictvím DVD. Spolupráce s BBC však nadále pokračuje a tradice výroby a zařazování speciálních vzdělávacích pořadů (bloků) zůstává nedotčena.

Období od přelomu tisíciletí do dnešních dnů se již nese v duchu distanční formy vzdělávání, která díky rozšíření internetu a jeho samotných možností přináší nové přístupy k oslovování široké masy zájemců napříč celým světem. Univerzita se poslední roky zaměřuje zejména na formy otevírání studijních materiálů široké veřejnosti, čímž se fakticky stává rovněž významným subjektem na poli otevřených vzdělávacích zdrojů a částečně rozmělnjuje výraznější vymezení se vůči univerzitám zapojeným např. v projektu OERu či Saylor Academy. (Open university, 2013a)

Historie vývoje a rozšíření modelu otevřené univerzity není jen otázkou britské instituce, ale také zahraničních „odnoží“. Záhy tak vznikají další otevřené univerzity ve Španělsku (1976), Spolkové republice Německo (1974), dále v Dánsku (1982), Nizozemsku a Portugalsku (1984), v devadesátých letech v Belgii (1995) či Řecku (1997). (Eger, 2005, s. 35)

O svébytném vývoji modelu otevřené univerzity ve Finsku pojednává Haltunnenová (2006, s. 503-510). Zdejší systém se začal etablovat již v roce 1970. Projekt The Finnish Open University ovšem zastřešuje rovnou celou síť tradičních finských univerzit nejrůznějšího zaměření a lokací.<sup>24</sup> Každá ze zapojených univerzit spravuje vlastní organizační jednotku určenou pro realizaci dalšího vzdělávání, které se však od fakult odlišují menším zaměřením na akademicky orientované hodnoty a

---

<sup>24</sup> V současnosti se jedná o osmnáct univerzit. Ačkoli má každá z nich odlišné požadavky pro udělování titulů a stavbu kurikula obecně (Avoim Yliopisto, 2010a), sjednocuje je závazná strategie v horizontu let 2010-2013. Kromě obecných floskulí o humanizaci společnosti, svobodném bádání apod. je v sumáři národního strategického plánu zmínka o prognóze, že v roce 2013 bude v systému otevřeného univerzitního vzdělávání zapojeno na 95 000 studentů. Další zajímavou informací je státní garance maximální výše poplatku studia za jeden ECTS kredit ve výši 10 euro. (Avoim Yliopisto, 2010b)



mnoho kurzů zajišťuje kooperací s dalšími andragogickými vzdělávacími institucemi a letními „univerzitami“, které stály na samotných počátcích formování sítě vyššího otevřeného vzdělávání. Na rozdíl od britské OU, kooperující s televizním a rádiovým vysílatelem, probíhala ve Finsku výuka face-to-face prostřednictvím regionálních odboček, což se ukázalo být značně finančně nákladné. Dalšímu rozvoji paradoxně pomohla krize na počátku devadesátých let, kdy prudce stoupla nezaměstnanost u mladých lidí. Do té doby byl přitom typický student žena starší pětadvaceti let. Došlo k enormnímu nárůstu vynakládaných veřejných prostředků Ministerstvem školství o 750 %, což znamenalo také posun v poměru spoluúčasti z původních 25 % na 60 %. Nárůst zastoupení mladých studentů pod 25 let stoupl mezi lety 1992–1995 z 23 % na rovnou třetinu. Vytvořila se tak nová studijní skupina, která byla přezkušována samostatně a charakteristická pro ni byla zvýšená orientace na získání titulu. Autorka pak přímo používá výraz „brána pro tituly“, který v průběhu devadesátých let získával na významu společně s masifikací vyššího vzdělání a otázkou úpadku kvality.

## **2.2 Základní charakteristika a aktuální stav**

V prvé řadě je nutné si ujasnit skutečný význam, v čem konkrétně tkví ona otevřenost. Jedná o veřejnou přístupnost, kdy si taková univerzita zakládá na inkluzivním přístupu a v případě zájmu dává šanci prakticky komukoliv, kdo splňuje nejzákladnější kritéria, která nejsou v případech certifikátů vázána na předchozí studium. Co se týká standardních titulů, je nutno rozlišovat mezi tzv. pregraduálními a postgraduálními, které již samozřejmě zohledňují určitou návaznost na předchozí studium. V každém případě numerus clausus zde nepředstavuje překážku pro přijetí ani v jednom případě. Aby se však dal takový benevolentní přístup realizovat, je z podstaty věci nemyslitelné, že zde nebyla významná forma studentovi finanční spoluúčasti. Zájemce proto musí počítat se školným, které je v případě vzdělávacích modulů rozpočítané do jednotlivých položek.

Druhým kritériem otevřenosti je možnost nahlédnutí do studijních materiálů předem, tedy míra otevřenosti systému a další možnosti s těmito materiály nakládat. Ačkoli již bylo zmíněno, že se OU rovněž významně angažuje v projektech otevřených vzdělávacích zdrojů, samotné plnohodnotné seznámení se průběhem e-learningového kurzu u jednotlivých modulů zpravidla umožněno není.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Některé ukázky kurzů jsou přístupné na [open.edu/openlearn](http://open.edu/openlearn). V zásadě se jedná o běžné studijní texty s obrázky a schémata, případně cvičení na doplnění slov v textu.

Zjednodušeně se tak model otevřené univerzity v dnešní době nemusí jevit ničím zvláštním, protože se alespoň z části hlavní princip ujal v nabídce standardních vysokých škol. E-learningové kurzy se v Česku stávají běžnou součástí vysokoškolského studia. Jediným překvapením se může být fakt, že OU s nimi na webové úrovni nakládá již od roku 1997.<sup>26</sup> Hlavním specifikem zejména pro podmínky Česka tak zůstává uplatnění principu vysoké modularity obsahu studia, a to včetně umožnění tzv. „otevřeného titulu“, dále důvěra v distanční formu vzdělávání a obecně progresivní přístup, který reflektuje trendy v technické realizaci samostudia pro 21. století.<sup>27</sup>

Po organizační stránce se OU člení na celkem devět fakult: uměleckou Faculty of Arts (historie, literatura, filozofie, muzika, náboženství apod.), obchodní OU Business School, vzdělávací Faculty of Education and Language Studies, „zdravovědní“ Faculty of Health & Social Care, právní OU Law School, matematicko-technologickou Faculty of Mathematics, Computing and Technology (komunikační systémy, programování, design, vývoj, matematika a statistika), vědeckou Faculty of Science (chemie a fyzika), sociálně vědní Faculty of Social Sciences (ekonomie, geografie, politologie a mezinárodní vztahy, psychologie, kriminologie, sociologie apod.). Dále pod organizační strukturu OU spadají Institut vzdělávacích technologií (s širokou nabídkou postgraduálních programů) a Mediální institut se zaměřením výzkumu na nová média a sémantiku. Posledním oddělením je Centrum pro inkluzivní začleňování a spolupráci. Mimo to OU participuje na interdisciplinárních projektech, jakými jsou např. Centrum pro občanství, identitu a vládu, dále nejrůznější environmentální, kulturní či „technologicko-pokrokové“ projekty jako Innogen. (The Open University, 2013b)

---

<sup>26</sup> Viz příloha J, Obrázek 3: Proměny vzhledu webových stránek OU a ukázka původního rozhraní pro první internetové kurzy.

<sup>27</sup> Konkrétně se dá vyzdvihnout zpracování a přehlednost, která vyplývá z jednotného pojetí všech fakult zastřešených jedním webem. V porovnání s doménou Univerzity Karlovy, která působí jako rozcestník rozcestníků (fakultní weby odkazující na oborové stránky), je rozdíl enormní. Zatímco řešení Karlovy Univerzity i z hlediska autonomie řízení jednotlivých fakult představuje vysoce fragmentovaný systém přístupu k informacím, jimiž je návštěvník doslova zahlcen, v případě OU se pro změnu můžeme občas setkat s až přílišnou strohostí.

V čem je však nejviditelnější rozdíl, je reflektování a rychlé přejímání trendů: Zapojení do projektu iTunes U nebo mobilní aplikace OU Anywhere pro iOS a Android, která umožňuje přístup zapsaným studentům OU bakalářského studia k učebním materiálům e-learningových modulů a dalším doprovodným materiálům s předpokládaným rozšířením také pro další stupně vzdělání. Nejedná se přitom o jedinou aplikaci z dílny OU. V případě iTunes U má rovněž vlastní kategorii v místní elektronické knihovně s interaktivními učebnicemi.

V řeči čísel platných k roku 2012 můžeme vyzdvihnout následující data: 246 626 studentů<sup>28</sup> bylo v roce 2012 zapsáno v některém ze studijních programů OU, přičemž 37 121 studentů spadá pod tzv. OU validované programy třetích stran, 14 883 studentů je zdravotně znevýhodněných a 300 studentů absolvovalo program zakončený „vědeckým titulem“. Co se týká geografického rozprostření, cca 163 000 studentů připadá Anglii, cca 16 000 Skotsku, necelých osm tisíc Evropě a pouhých zhruba pět tisíc Americe, Asii, Austrálii a Oceánii a Africe dohromady. (The Open University, 2012, s. 57)

Pregraduálních modulů má OU v nabídce 342 a postgraduálních 141. Osmadvacet vzdělávacích organizací po celém světě obhospodařuje celkem 215 programů vyššího vzdělávání, které jsou validovány OU. Šestatřicet procent studentů bakalářských programů, kteří zároveň pracují, navštěvuje právě OU. Z celkového počtu studentů pak třiašedesát procent zároveň pracuje na plný či částečný úvazek. Osmdesát společností z prestižního žebříčku FTSE 100 zapojilo své zaměstnance do vzdělávacích programů OU. Doposud (od roku 1969) bylo finančně podpořeno téměř 1,8 milionu studentů. OU je univerzitou číslo jedna co do spojenosti studentů s jejími službami (93 % spokojených studentů). OER projekt z dílny OU OpenLearn vykázal 25 milionů návštěv. Obsah na iTunes U odebírá více než 2,1 milionu uživatelů. Od roku 2006 si prohlédlo 22 000 volně přístupných vědeckých publikací 2,2 milionu návštěvníků.<sup>29</sup> (tamtéž, 2012, s. 5)

Data dostupná pro ročník 2009/2010 nabízejí ještě podrobnější vhled do rozložení sil. Drtivá většina studentů (190 272) byla pregraduálních, postgraduál studovalo necelých 17 000. Z pregraduálních studentů se bakalářského programu účastnilo 84 198 studentů, přičemž největší zájem byl o sociální vědy (cca 16 000) a přírodní a fyzikální vědy (cca 12 000). Nejoblíbenějším modulem byl Úvod do sociálních věd (7 512), Dějiny umění (6 833) a Úvod do obchodních studií (5 335). Poměr ženské a mužského zastoupení pro pregraduální stupeň činil 61:39. V případě postgraduálu již byl poměr zcela vyrovnán 50:50. Co se týká věkového zastoupení, tak v pregraduálu se nejvíce studentů rekrutovalo ve věkové kategorii 25–34 (29 %) a 35–44 (28 %). V případě postgraduálu převažovaly rovněž tyto věkové skupiny s poměry jednatřicet, respektive šestatřicet procent. Školní poplatky se pohybovaly v rozmezí 475–2 425 britských liber u pregraduálu a 370–1 750 GBP u postgraduálu

---

<sup>28</sup> Viz Příloha K, Graf 5: Vývoj počtu zapsaných studentů a proměna jejich věkové struktury v čase.

<sup>29</sup> Další zajímavosti viz infografika na facebookovém profilu OU – Příloha L, Obrázek 4: Infografika OU.

za modul o šedesáti kreditech. Poplatky za celé řádné bakalářské studium o 360 kreditech *tvořilo*<sup>30</sup> finální cenu 3 780–5 130 GBP<sup>31</sup>. Více než šedesát tisíc studentů (z celkového množství cca 190 000) čerpalo finanční pomoc. Necelých patnáct tisíc si pak nechávalo uznat kredity z předchozího studia. Co se kvalifikačního outputu týká, s nějakou formou kvalifikace v daném ročníku zdárně dokončilo studium 44 222 absolventů.<sup>32</sup> (The Open University, 2010, s. 2)

Z hlediska financování tvořily příjmy OU za období 2011/2012 453,6 mil. GBP (14 až 15 miliard Kč), přičemž OU hospodařila s přebytkem před zdaněním 37,9 mil. GBP (cca 1,2 miliardy Kč). Oproti roku 2011 si však citelně pohoršila kvůli sedmnáctimilionovému výpadku na straně příjmů (4 %), který způsobilo omezení podpory z veřejných peněz – grantů. Poměr příjmů dotace/poplatky za studium pak představuje 232,9 mil. GBP ku 174 mil. GBP. Úloha státní podpory tak převyšuje příjmy ze spoluúčasti studentů o jednu třetinu. (The Open University, 2012, s. 55)

### **2.3 Možnosti studia**

Nabídka kvalifikačních výstupů je opravdu široká<sup>33</sup>, stejně jako možnost samotné diferenciací obsahového zaměření, časového rozložení a kontinuity návaznosti studia. OU totiž mimo distančního vzdělávání nabízí také jeho kombinovanou formu, a to pro místní studenty. Hned na úvod je však nutné umítn skutečnost, že distanční studium na OU již pro zájemce (nejen) z Česka nebude tolik atraktivní, jako tomu bylo ještě před třemi lety. Kompletní cena za studium s výstupem „plnohodnotného“<sup>34</sup> bakaláře se totiž z důvodu reformy vysokého školství ve Velké Británii nově pohybuje na úrovni 15 372 GBP (cca 492 000 Kč) a oproti původním výdajům tak vzrostla na trojnásobek.

Z hlediska organizace je studium členěno do modulů (obsahujících samostatné kurzy) o třech úrovních obtížnosti, což umožňuje vysokou míru variability a zaměření studia podle potřeb. Specifickým výstupem je možnost získat tzv. otevřeného bakaláře BA nebo BSc Open degree. Jedná se o velmi oblíbený program, který využívá více než čtyřicet procent studentů v pregraduálním programu. Studentovi je umožněna vysoká míra volnosti při výběru zaměření tohoto univerzálního titulu. V přirovnání k českým podmínkám lze program charakterizovat jako výběr napříč zcela volitelných modulů

---

<sup>30</sup> Po reformách však došlo k výraznému zdražení, viz následující pododdíl „Možnosti studia“.

<sup>31</sup> Cca 121 000–164 000 Kč

<sup>32</sup> Viz příloha M, Tabulka 2: Výčet kvalifikačních výstupů na OU.

<sup>33</sup> Viz Příloha N, Tabulka 3: Úplný výčet nabídky titulů OU.

<sup>34</sup> „Bachelors degree with honours“

(studijních programů jednotlivých fakult), které obsahují samostatné kurzy. Jedinou podmínkou je rozložení získaných kreditů za splnění kurzů rovnoměrně po 120 kreditech ve všech třech stupních obtížnosti modulů. Celkem je tedy potřeba získat 360 „kreditů“, což odpovídá poměru množství 2:1 oproti ECTS. Samotný kurz je zpravidla honorován šedesáti, případně třiceti kredity, což odpovídá ekvivalentu pěti, respektive dvou a půl předmětu s hodnotou šesti kreditů ECTS. Možnost výběru modulů a jejich kombinace je prakticky neomezená. Zásadní překážku v libovůli výběru studujícího ale přirozeně představují tři stupně obtížnosti modulů a kurzů v nich zahrnutých. Ačkoli zde explicitně neexistují prerekvizity pro jednotlivé kurzy, implicitní kontinuita usměrňování hlubší specializace, rozložená v jednotlivých stupních pokročilosti, dává jasná omezení faktické svobody výběru. (The Open University, 2013c)

V každém případě, edukační proces, který je primárně zacílen na koordinaci ze strany vzdělávaného, konvenuje se základním vymezením se andragogiky. Konkrétně se jedná o následující distinkce v přístupu dospělého k sebevzdělávání: Motivace k učení vychází z přímé zkušenosti a konkrétní potřeby. Orientace k učení primárně vychází ze životní situace, nikoli zájmu o předmět jako takový. Vzhledem k jasné představě, co dospělý člověk potřebuje právě nyní pro vyřešení aktuálního problému (saturace potřeby), je zřejmé, že prvotní impuls potřeby se vzdělávat vychází od něho samotného, stejně tak jako tendence být vlastním koordinátorem vzdělávacího procesu a vzdělavatele chápat v rovině poradce, odborníka znalého řešení problémů (tutora). Individuální potřeby dospělého jedince se navíc mění v průběhu věku, je tedy nutné zohlednit i věkovou strukturu studentů. (Knowles, Holton a Swanson, 2006, s. 39–41)

Podívejme se nyní na konkrétní postup realizace distanční formy vzdělávání na OU. Konkrétně je popsán na oficiálním webu The Open University (2013d), které jej definuje jako „podporované distanční vzdělávání“. Ona podpora tkví v přidělení tutora (a regionálního sídla), jenž dohlíží na studijní pokrok. Další podporu nabízí přístup k ostatním spolustudujícím formou online konferencí. Naprosto zásadní je však přístup k tištěným studijním materiálům a e-learningovým kurzům, které mimo jiné obsahují harmonogram časového rozvržení samostudia. Nelze se však domnívat, že se jedná o veškeré potřebné materiály. Každý kurz obsahuje samozřejmě seznam

literatury, kterou si musí student obstarat sám.<sup>35</sup> Občas se můžeme setkat s prvky blended-learningu, kdy některé kurzy nabízejí přímé setkání s tutori v průběhu roku, přičemž tato „cvičení“ nejsou povinná. Překvapivý není ani průběh samotného přezkoušení. V průběhu plnění kurzu má student většinou za úkol zpracovat dílčí práce, které spočívají jak v klasických seminárních pracích zhodnocených tutorem (i na dálku), tak úkolech a testech řízených počítačem (CMAs). Součástí vybraných modulů vyšších obtížností jsou pak i odpovídající závěrečné práce. Samotná zkouška pak probíhá zcela standardně face-to-face ve zkouškovém centru. (The Open University, 2013d)

Poslední důležitou otázkou z ranku obecných je časová zátěž studia, která se logicky odvíjí od kreditové hodnoty kurzu. Na třicet kreditů připadá okolo osmi až devíti hodin samostudia týdně, u šedesáti jsme na dvojnásobku. Právě rozvržení šedesáti kreditů za rok (každý modul zpravidla trvá jeden rok) je nejčastější volbou tzv. part-time study, kdy pracujícímu studentovi trvá získání bakalářského titulu šest let. V případě zájmu o tzv. full-time study, je nutno každý rok zapsat dva moduly o šedesáti kreditech, což představuje šestatřicetihodinové samostudium týdně. (The Open University, 2013e)

Hovoříme-li konkrétně o Česku, máme na výběr dvě možnosti, jak studovat na OU. První je přímé studium v Angličtině a pro Česko máme na první pohled k dispozici široký výběr samostatných kurzů jak z pregraduální, tak postgraduální úrovně. Ačkoli OU Česko uvádí jako jednu z hlavních studijních oblastí, žádnou oficiální „rezidentní“ odbočku zde nenajdeme a jako kontaktní místo je uvedeno studijní oddělení přímo na centrále v Milton Keynes.

Druhou možností je využití služeb tzv. validovaného partnera. V Česku a Slovensku je výhradním marketingovým partnerem OUBS společnost Open Management International<sup>36</sup> (OMI). Hlavní devizou je lokální zázemí OMI v centru Prahy a lokalizace studijních programů v českém jazyce. Zároveň je zde však citelný nedostatek spočívající ve velmi omezeném výběru možností studia. OUBS validovala

---

<sup>35</sup> Velký výběr materiálů přímo k prodeji (knihami počínaje a naučnými DVD z dílny BBC konče) nabízí OU prostřednictvím e-shopu na adrese [ouw.co.uk/](http://ouw.co.uk/).

<sup>36</sup> Open Management Int. CZ, s. r. o. podle zápisu v obchodním rejstříku existuje teprve od roku 2007. Ačkoli zákon o účetnictví ukládá povinnost každoročně vykazovat účetní závěrku (případně závěrečnou zprávu), v případě OMI žádný takový dokument vůbec není k dispozici. Jednatelem společnosti je od doby vzniku slovenský občan RNDr. Miroslav Kucka. Příliš přesvědčivě nepůsobí ani webová prezentace na oficiálních stránkách [manazerske-vzdelani.openmanagement.cz](http://manazerske-vzdelani.openmanagement.cz), stejně tak pouhých 91 „to se mi líbí“ na facebookovém profilu. Na druhou stranu, lze zde zobrazit několik fotografií přímo z prostor učeben. Programy akreditované OUBS navíc patří ke kvalitním a mezinárodně uznávaným.

pro OMI pouze dvě kvalifikace, z nichž ani u jedné se nejedná o ekvivalent plnohodnotného vysokoškolského titulu. Přes OMI tak lze vystudovat Profesionální certifikát v managementu (BZCC/CS615), který se řadí do pregraduálního stupně, a postgraduální Profesionální diplom v managementu (BZCC/CS700). Certifikát (12 měsíců; zvýhodněná cena 68 900 Kč bez DPH) se sestává ze tří dílčích kurzů, které je možné absolvovat zvlášť a za každý získat dílčí „certifikát“. Jedná se o Leadership v moderní organizaci (5 měsíců; 29 900 Kč bez DPH), Manažerské finance v praxi (5 měsíců; 24 900 Kč bez DPH) a Vztahový marketing v praxi (5 měsíců; 24 900 Kč bez DPH). Zájemce o diplom (12 měsíců; 74.900 Kč bez DPH) čeká seznámení se s problematikou výkonnosti a řízení změny organizace. Studium přitom nabízí pravidelný kontakt s tutorem, kompletní studijní materiály OUBS v češtině, šest pravidelných setkání (tutoriálů) a dvoutýdenní rezidenční školu (analýza kazuistik). Zároveň klade požadavky v podobě pěti písemných prací a vypracování zprávy o projektu. (Open Management International, 2009-2013)

Zajímavá je také charakteristika zmíněných kvalifikací přímo v domovském programu OUBS. Profesionální diplom v managementu totiž odpovídá jedné třetině MBA programu (stage 1) a prerekvizitou je právě získání certifikátu. (Open University, 2013f)

## **2.4 SWOT**

V případě OU v rámci SWOT analýzy mnohdy nelze přesně určit jasné kategorie pro daná specifika, jelikož mnohé se mohou jevit ambivalentně. Zřejmě nejviditelnější silnou stránkou OU je její princip otevřenosti, který, jak jsme výše uvedli, může být chápán jako prostředek v demokratizačním procesu společnosti. Při hlubším pohledu však může být brán jako přílišný zásah do systému, který s sebou přináší negativní externalitu v podobě zvýhodnění jedné generace na úkor budoucích. Tuto skutečnost je nutné mít na mysli zejména při sestavování zjednodušujícího konstruktů bez kontextu. Faktorů ke zhodnocení je celá řada, podívejme se na ty nejmarkantnější.

Některé silné stránky se přímo nabízejí v obecné rovině v souvislosti s přednostmi e-learningu. Mužík u distančního vzdělávání formou e-learningu sumarizuje následující výhody: Nezávislost učení na čase, kdy se dospělý nemusí vázat jiným harmonogramem. Z toho plyne autonomie a také anonymita. Lektor navíc disponuje možností materiály pravidelně aktualizovat, uvádět nové odkazy,

tedy neustále a hlavně s okamžitou platností synchronizovat provázanost zdrojů. Zmíněná anonymita se nejvíce projeví v možnosti testování nabytých znalostí a eliminací chyb díky možnosti opakovaného testování řízeného počítačem (CMAs), kdy se nemusí obávat neúspěchu před lektorem. (Mužik, 2010, s. 194)

Eger (2005, s 47) si navíc všímá stále sílící důležitosti internetového prohlížeče, který je co do zobrazení studijních materiálů multiplatformní. S odkazem na další odborníky lze rovněž vyzdvihnout enormní snížení vynaložených nákladů až o čtyřicet procent.

Konkrétně pro případ OU mezi silné stránky zařazujeme otevřenost z důvodu „demokratizačního“ překonávání prostorových, sociálně-kulturních, genderových aj. bariér, což se částečně promítá ve zmíněném vysokém ratingu spokojenosti studentů. Zohlednit musíme rovněž fakt, že pro obyvatele Británie a jejich zaměstnance má studium na OU i nadále zajímavý poměr cena/výkon. Za studium rozložené do šesti let totiž fixně zaplatí cca 15 000 GBP, přitom řádné školné na klasických univerzitách se po reformách pohybuje okolo 9 000 GBP ročně. I pokud by studium na klasické univerzitě probíhalo „na plný úvazek“, ve výsledku se cena můžeš lišit o zhruba 12 000 GBP. Navíc v případě špatné sociální situace může student OU čerpat finanční podporu. Samozřejmě, může nalézt konkurenční nabídku distančního vzdělání na jiné univerzitě, avšak zde se pro změnu zřejmě projeví tradice, zkušenost a kvalita nabídky (včetně úzké spolupráce s firmami) ve prospěch OU.

Nabídkou se dostáváme k další velmi silné stránce, kterou je zázemí a šíře oborů, jež je možné studovat. Nejdůležitější je však komparativní výhoda ve vysoké modularitě kurzů, převoditelnosti kreditů a širokých možnostech dalšího pokračování ve studiu. Oproti kontinentálnímu systému (Česko nevyjímaje) stojí za pozornost rovněž fakt, že samotné bakalářské studium je samo o sobě rozfázováno a lze tak získat dílčí, profesně zaměřenou kvalifikaci v podobě osvědčení certifikátu či „diplomu“. Systém modulů je navíc přehledný a nejen v případě Open degree poskytuje při vymezených oborech několik možností ubírání se ve své specializaci. Neexistuje tak žádný modul, který by obsahoval explicitně povinné kurzy. V zásadě se jedná o systém, který lze přirovnat k části studijního programu s povinně volitelnými předměty, respektive systému s nadstavbou v podobě modulů, kde je obvykle na výběr mezi standardní a specifickou cestou, a samotnými (povinně volitelnými) kurzy. Student tak získává poměrně značnou volnost, jež je zajištěna také díky propracovanému e-learningu a dalších možnostech využití moderních technologií ve výuce. Celkově vysoce



progresivní přístup OU k integraci nových trendů (v minulosti použití televizního pořadu jako masově šiřitelné „vzdělávací přílohy“ a dnes průkopnická práce v oblasti m-learningu) přináší benefit v podobě flexibilního učení. OU si tak může osvojit image univerzity pro 21. století, čím se dostáváme k druhé položce analýzy – příležitostem.

Charakter tzv. early adopters představuje ve stále se zrychlujícím světě informací strategický bod výhody. OU má velký potenciál pro celosvětovou expanzi. Nahrává jí v tom právě rozvoj internetové sítě a její dostupnost. Druhou devizou je fakt, že z OU se za čtyři dekády své existence stal de facto referenční rámec provozování distančního vzdělávání. Třetím bodem do mozaiky budoucího úspěchu je jazyk. Z Angličtiny se stal mezinárodní vědecký jazyk. Navíc jazyková vybavenost angličtinou se bude stále zlepšovat v regionu postkomunistických zemí, čímž se postupně objeví pro zavedenou značku OU nový trh. V kombinaci s validovanými programy třetích stran by mohla odstavit místní univerzity na druhou kolej. V notně přexponovaných představách by dokonce mohla uplatnit svůj mezinárodní vliv do takové míry, že by ovládla evropský prostor (pod)průměrných univerzit, které by její nabídce nebyly schopny odolat a mohly by se transformovat v rezidentní školy spravované právě OU. Je však otázkou, jak by na takovou míru monopolizace zareagovala Evropská komise. V každém případě lze konstatovat, že s dobrou propagací a vytvořením kvalitního organizačního zázemí v regionu, kde vysoké školy opomíjí distanční vzdělávání, má OU šanci se prosadit.

V případě slabých stránek se opět vrátíme k problematice e-learningu. Mužík (2010, s. 194–195) upozorňuje na následující skutečnosti: Na rozdíl od výše zmíněného Egera zohledňujícího úsporu naopak poukazuje na vysoké počáteční náklady, které ruku v ruce se špatnou architekturou kurzu, nasazením pro nevhodný typ kurzů (zaměřených na „žádoucí typy jednání a chování“, kooperaci, naslouchání apod.), špatným zacílením kurzu (nepromyšleně vynaložených prostředků) či nereálným očekáváním, jako předpoklad „..., že automaticky přináší kvalitnější výstupy než klasický trénink,“ vedou k selháním v implementaci e-learningu. Zmíněn je i faktor věku a postoje, který má pro změnu přímou souvislost s tzv. digitální propastí, kterou si blíže rozebereme v poslední kategorii SWOT analýzy – hrozby. Nyní ještě dodejme, že Eger (2005, s. 47–49) finanční hledisko rozšiřuje o faktor dodatečných nákladů (správa LMS, podpora atd.), dále zmiňuje ztrátu sociálního kontaktu či i pro současný stav stále platný fakt, že prostředí kurzu je i nadále příliš

statické a neumožňuje plnohodnotnou simulaci reálného prostředí, jakým jsou např. laboratorní cvičení. Tím se opět dostáváme k otázce možnosti nahradit klasický nácvik virtuálním tréninkem a zejména jednomu z nejpalcivějších problémů tzv. znalostních společností informačního věku – jak získat, rozvinout a předat tacitní znalost, kterou Barták (2006, s. 37) definuje jako vzájemnou vazbu mezi znalostí explicitní a zkušeností, dovedností, intuicí apod. Převod explicitní znalosti na tacitní pak lze uskutečnit osvojováním si – internalizací znalosti. Samotný rozvoj tacitní znalosti pak zprostředkovává přímo vlastní zkušenost. (tamtéž, 2006, s. 41)

Jedná se tedy o prakticky nesdělitelnou „přidanou hodnotu“ každého nositele, jejíž předání je podmíněno praktickou zkušeností, čímž značně omezuje relevanci distančního vzdělávání (e-learningových kurzů) jak v oblasti soft skills, tak praktických nácvicích činností, které není možno plnohodnotně simulovat.<sup>37</sup>

Konkrétně pro případ OU jako instituce a jejího zázemí lze za slabou stránku označit prozatím slabou podporu mimo Británii a nabídku lokalizovaných kurzů ze strany třetích stran, jelikož jazyková bariéra zřejmě odradí nemalé procento možných zájemců. Opomenout nemůžeme ani celkem složitý a pro nás nepříliš dobře známý systém rozdělení studia na před/postgraduální a jistou míru zmatečnosti v možnostech navázání na další studium nejen na OU či jiné britské univerzity, ale také na české vysoké školy, kde se pravděpodobně vyskytne problém s uznáním zahraničního titulu.

V případě hrozeb pro změnu začneme konkrétně u OU, kde se již jasně projevila omezenost autonomie, respektive závislost instituce na veřejných prostředcích. Vezmeme-li to od samotného počátku OU, zřízení bylo učiněno „shora“ – jednalo se o čistě politický krok a je v celku jedno, že to byl částečný kalkul s naplněním volebního programu, kdy poptávka po takové instituci vycházela „zdola“. Obdobným rozhodnutím „shora“ bylo i omezení výdajů na britské vysoké školství a navýšení spoluúčasti studentů v podobě razantního zdražení školného. V zásadě se jedná o vážnou hrozbu z hlediska další expanze. Výše školného již přímo nekonkuruje např. běžným soukromým českým vysokým školám. Zohlednit musíme rovněž fakt, že britská vláda nemá a nebude mít jakýkoli zájem se finančně podílet na distančním studiu cizího státního příslušníka.

---

<sup>37</sup> Viz Příloha O, Tabulka 4: Konverze znalosti; Schéma 3: Geneze znalosti.

Apel na užívání moderních technologií s sebou přináší i jeden významně negativní fenomén v podobě tzv. digitální propasti/rozdělení – digital gap/divide, kdy se společnost stratifikuje podle přístupu a možností (znalostí) práce s ICT. Zounek hovoří o „... diferenci mezi těmi, kteří mohou profitovat z možností poskytovaných těmito technologiemi, a těmi bez této možnosti. (...) Digitální propast je možné chápat jako multidimenzionální fenomén, který zahrnuje odlišné aspekty: *globální propast*, to znamená nerovnosti mezi vyspělými a rozvojovými zeměmi v přístupu k ICT a ke službám internetu, *sociální propast*, představovanou rozdíly mezi informačně „chudými“ a „bohatými“ v rámci jednoho národa či země, a demokratickou propast, tedy rozdíly mezi těmi, kteří používají a těmi, kdo nepoužívají širokou paletu digitálních zdrojů k angažování se a participaci na veřejném životě.“ Následně poukazuje na skutečnost, že digitální propast je tvořena třemi hlavními a dvěma vedlejšími determinantami: Vzděláním, věkem, vyšší příjmu a dále pohlavím a geografickým faktorem, jako jsou rozdíly mezi městem a vesnicí. (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 148–149)

Van Dijk (2005, s. 21) se pro změnu zaměřuje na mikrosociální rovinu a hlavní příčinu digitálního dělení spatřuje ve čtyřech postupných filtrech, kterými při práci s ICT jedinec prochází: Psychologický, který hledí na samotnou motivaci jedince ICT vůbec používat. Materiální, kdy jde o možnost vlastnit či mít přístup k počítači. Dovednostní vymezuje, nakolik zdatný uživatel při práci s počítačem je. A konečně faktor faktického užívání, tedy k jakým účelům se počítač využívá a po jakou dobu.<sup>38</sup>

Poslední významná hrozba, jež se v době krize v některých evropských státech začíná naplno projevovat, je vysoká míra nezaměstnanosti mladých vysokoškolsky vzdělaných lidí. Masifikace terciárního sektoru logicky přináší efekt inflace – zahlcení trhu překvalifikovanou pracovní silou. Jedná se o komplexní problém, který se projeví v přehodnocení státní podpory dalšímu vzdělávání, a to zejména v oblasti dotování dílčích kvalifikací (certifikáty, rekvalifikace apod.). Umělé snižování nezaměstnanosti přes stávající masivní podporu dalšího vzdělávání z veřejných peněz představuje riziko, jež by v krajním případě mohlo vyústit v stagflaci. Podle Heckmana a Masterovova (2007, s. 475) mají navíc programy typu „job trainging“ značně neefektivní návratnost investic (ROI).<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> Viz Příloha P, Schéma 4: Rozfázování příčiny fenoménu „digital divide“ na mikrosociální úrovni.

<sup>39</sup> Celkově ve své studii vyzdvihují ekonomický profit investic do vzdělávání znevýhodněné mládeže již od předškolního věku, viz Příloha Q, Graf 6: ROI lidského kapitálu v závislosti na věku. V případě podnikového vzdělávání Mužík (2004, s. 121-122) pokládá za stěžejní si předem jasně vyhodnotit úplně

## 3 OER

### 3.0 Mnohočetnost významu pojmu

Pokud rozsáhlost aktivit a pestrost nabídky OU vypadá, že prakticky nezná hranic, v případě nabídky nejrůznějších projektů otevřených vzdělávacích zdrojů se již potýkáme s natolik dynamicky rozvíjenou oblastí, která si v ničem nezadá s distribuční rozprostřeností jednotlivých řešení Open source OS Linux, kde existují desítky nezávislých komunit, které se zabývají vývojem otevřeného operačního systému na míru. Hned na úvod lze tedy konstatovat, že nabídka a pestrost řešení je natolik rozmanitá, že se v mnoha případech mívá účinkem a činí celý koncept zmatečným a značně neujasněným, což ostatně potvrzují i rozdílná definiční pojetí OER ze strany nadnárodních organizací jako OECD či UNESCO.

Nejširší definiční záběr lze shledat u soukromého nadačního fondu The William and Flora Hewlett Foundation<sup>40</sup> (2014), kde je OER definován jako výuka, studium a zkoumání zdrojů, které jsou umístěny na veřejné doméně nebo byly vydány pod autorskou licenci, která umožňuje jejich další volné šíření. OER zahrnují kompletní kurzy, přidružené materiály, vzdělávací moduly, učebnice, streamovací videa, testy, software a další nástroje, materiály nebo metody, které podporují využití za účelem pomoci zpřístupnit vědění.<sup>41</sup>

OECD (2007, 38) zdůrazňuje a zároveň zužuje definiční rámec o formu digitálního obsahu a povahu veřejného statku: Jedná se digitalizovaný materiál, nabízený zdarma a otevřeně vzdělavatelům, studentům a samostudentům k užívání či opětovnému užití pro účely výuky, učení a výzkumu. Takové zdroje jsou shromážděným majetkem, který může být svobodně využit druhými bez užití restrikcí. Z toho plyne, že by se mělo jednat o nerivalitní veřejný statek, jehož hodnota by nabývala na významu dle množství užívání (otevřený zdroj). Otevřeností se má na mysli nediskriminační přístup ke zdroji, který může být rozšířen o další příspěvky a

---

(přímé i nepřímé) náklady na pracovníka, včetně zahrnutí mzdy a tzv. opportunity cost (ušlého zisku) v poměru s předpokládaným nárůstem pracovního výkonu za jednotku času.

<sup>40</sup> William Redington Hewlett (1913-2001) byl spolu s Davidem Packardem zakladatelem společnosti Hewlett-Packard.

<sup>41</sup> OER are teaching, learning, and research resources that reside in the public domain or have been released under an intellectual property license that permits their free use and re-purposing by others. Open educational resources include full courses, course materials, modules, textbooks, streaming videos, tests, software, and any other tools, materials, or techniques used to support access to knowledge.

sdílen kýmkoli.<sup>42</sup> OECD zdůrazňuje, že v souvislosti s prudkým rozvojem technologií je nutné se k otázce definování OER i nadále vracet.<sup>43</sup>

UNESCO (2012, s. 2) vychází z vlastní deklarace (Paříž). Uvádí se zde, že OER představuje formu materiálu používaného pro vyučování, učení a výzkum na jakémkoli médiu, který sídlí na veřejné doméně nebo byl vydán v rámci otevřené licence, která umožňuje bezplatný přístup, užití, přizpůsobení obsahu a další redistribuci bez omezení, a to za respektování mezinárodních konvencí a respektu vůči původnímu autorství práce.<sup>44</sup> Mimo to došlo ke schválení deseti strategických bodů, mezi něž patří: Posílení míry povědomí o existenci OER (formální i neformální složky ve využití pro vzdělávání); usnadnění přístupu – výstavba infrastruktury ICT; nastavení plánu strategického rozvoje dalšího ubírání OER; propagace pochopení a možnosti užití otevřeného licencování; podpora udržitelného rozvoje kvalitních učebních materiálů; posílení strategických aliancí s organizacemi z nejrůznějšího zaměření; podpora kulturní diverzity a adaptace OER napříč jazykovými prostředími; podpora výzkumu; usnadnění dohledatelnosti zdroje, možnosti přispívat a sdílet; podporovat produkci OER a materiálů v rámci otevřeného licencování z veřejných prostředků jednotlivých států.

Deklarace The Cape Town Open Education Declaration<sup>45</sup> (2007) je o něco konkrétnější v otázce další práce se zdrojem. OER by měly být zdarma šiřitelné přes otevřené licence, jež zjednodušují užití, revizi, překlad, zlepšování a sdílení kýmkoli. Zdroje by měly být publikovány v takových formátech, které zjednoduší jejich další užití a editaci a které jsou přizpůsobitelné různorodosti technických platforem. Pokud možno, měly by být také v takových formátech, které umožní přístup zdravotně znevýhodněným lidem a těm, kteří stále nemají přístup k internetu.<sup>46</sup>

---

<sup>42</sup> It is now possible to offer the following clarification of the definition of OER as “digitised materials offered freely and openly for educators, students and self-learners to use and reuse for teaching, learning and research”. Such resources are accumulated assets that can be enjoyed without restricting the possibilities of others to enjoy them. This means that they should be non-rival (public goods), or that the value of the resource should be enlarged when used (open fountain of goods). Furthermore, to be “open” means that the resources either provide non-discriminatory access to the resource or can also be contributed to and shared by anyone.

<sup>43</sup> Diferenciace otevřenosti viz Příloha R, Schéma 5: Aspekty otevřenosti.

<sup>44</sup> ... teaching, learning and research materials in any medium, digital or otherwise, that reside in the public domain or have been released under an open license that permits no-cost access, use, adaptation and redistribution by others with no or limited restrictions. Open licensing is built within the existing framework of intellectual property rights as defined by relevant international conventions and respects the authorship of the work.

<sup>45</sup> Mezi 2076 signatáři rovněž čeští zástupci: Jana Beseda (Centrum pro studium vysokého školství), Bořivoj Brdlička (PedF UK), Matěj Grabovský (Wikipedie) a Andras Chernel (UTB).

<sup>46</sup> Open educational resources should be freely shared through open licences which facilitate use, revision, translation, improvement and sharing by anyone. Resources should be published in formats

Absolutní shoda nepanuje ani ve faktické „sebedefinici“ třech otevřených projektů, kde Wikipedia (2014) OER popisuje jako digitální materiály, které mohou být opětovně použity pro potřeby výuky, učení, výzkumu apod. Jsou přitom dostupné prostřednictvím otevřené licence, která umožňuje užití, které nepodléhá restrikcím copyrightu.<sup>47</sup> Na oblast vzdělávání specializovaný wiki projekt WikiEducator (2010) pro změnu vůbec otázku otevřené licence neřeší a definici pojímá obecně jako přístup k volně přístupným, šiřitelným, dále upravitelným vzdělávacím zdrojům.<sup>48</sup> U významného agregátoru OER Commons (Institute for the Study of Knowledge Management in Education, 2014) nepřekvapí zdůraznění bezplatnosti. Za zásadní odlišnost však lze označit předpokládané, avšak nikoli obligatorní, užití otevřené licence Creative Commons a softwarové GNU.<sup>49 50</sup>

Shrneme-li uvedené definiční pojetí, promítají se nám dvě roviny, kdy první se týká možnosti dále s informacemi nakládat, tedy otázka licencování, zatímco druhá rovina pro změnu vymezuje obsahovou stránku takových informací (formu informačních zdrojů). V užším slova smyslu hovoříme o studijních materiálech, které jsou z logiky věci někým shromážděny, dále zpravovány a slouží jistým účelům, z čehož vyplývá další zúžení pojmu OER na soubor jednotlivých projektů, jež je možno dále diferenciovat podle nejrůznějších specifik, kterými se navzájem odlišují. Počítají se sem projekty volně přístupných databází nejrůznějšího obsahu, komunitní wiki projekty pro otevřenou správu materiálů nebo zpřístupněné přednášky z vysokých škol.<sup>51</sup>

V našem případě se budeme zajímat především o oblast terciárního stupně a celoživotního vzdělávání – nabídce otevřených kurzů s formální a neformální formou kvalifikačního výstupu. V porovnání s OU nás budou zajímat projekty, kde vysoké školy nabízejí kurzy OER, jejichž výstupem může být rovněž plnohodnotný

---

that facilitate both use and editing, and that accommodate a diversity of technical platforms. Whenever possible, they should also be available in formats that are accessible to people with disabilities and people who do not yet have access to the Internet.

<sup>47</sup> Open educational resources (OER) are digital materials that can be re-used for teaching, learning, research and more, made available free through open licenses, which allow uses of the materials that would not be easily permitted under copyright alone.

<sup>48</sup> The term "Open Educational Resource(s)" (OER) refers to educational resources (lesson plans, quizzes, syllabi, instructional modules, simulations, etc.) that are freely available for use, reuse, adaptation, and sharing.

<sup>49</sup> Open Educational Resources are teaching and learning materials that you may freely use and reuse, without charge. OER often have a Creative Commons or GNU license that state specifically how the material may be used, reused, adapted, and shared.

<sup>50</sup> Kompletní porovnání definičního rozsahu napříč uvedenými institucemi viz Příloha S, Tabulka 5: Rozdílnost v přístupu a chápání pojmu OER.

<sup>51</sup> Komplexní pojetí pojmu OER viz Příloha T, Schéma 6: Konceptuální mapa OER.

vysokoškolský titul. Jak si následně ukážeme, jedním z nejvýznamnějších členů rozvoje OER je MIT, který sám zaštiťuje několik zajímavých a populárních projektů, jež nastiňují možnosti vývoje distančního vzdělávání a dalšího ubírání se konceptu celoživotního vzdělávání.

V neposlední řadě lze na myšlenku otevřeného vzdělávání nahlížet prizmatem zpoplatnění, tedy kdy se již OER stává předmětem obchodovatelné komodity, respektive nástroje pro fungující byznys model.

### **3.1 Technologický a institucionální vývoj**

Historie OER nemá takovou tradici jako v případě OU. V roce 1994 Wayne Hodgins zavádí obecný pojem „vzdělávací objekt“, čímž má na mysli výukový obsah, který je vymezen určitým rámcem instrukcí, jež jsou snadno převoditelné pro jiný vzdělávací kontext.<sup>52</sup> David Wiley přichází v roce 1998 s pojmem „otevřený obsah“. Základní myšlenka přitom byla prostá, aplikovat pravidla fungující v užívání svobodného softwaru pro autorský obsah – publikace. Přichází tedy s první šířeji přijímanou otevřenou licencí Open Publication Licence. Skutečný přelom pro možnost vzniku institucionálního zázemí OER však přichází až s licencemi nezávislé organizace Creative Commons<sup>53</sup> v roce 2001. Ve stejném roce spouští svůj projekt průkopnický MIT – OpenCourseWare (OCW). Po sedmi letech dynamického rozvoje je v jihoafrickém Kapském městě schválena deklarace, která se zabývá strategickým přístupem a další pomocí rozvoje otevřeného vzdělávání. (D'Antoni a Savage, 2009, s. 20–21)

V roce 2007 vzniká opět pod záštitou MIT konsorcium OCW Consortium, které sdružuje více než 250 univerzit a dalších vzdělávacích organizací po celém světě, které doposud zveřejnily na třináct tisíc otevřených kurzů ve více než dvaceti jazycích. (Massachusetts Institute of Technology, 2013a)

O významu roku 2007 pro rozvoj OER svědčí fakt, že je spuštěn také projekt neziskové organizace ISKME<sup>54</sup> (2013a) – OER Commons (oercommons.com), který je agregátorem (databází) více než 50 000 studijních materiálů (mnohdy však pochybné kvality). Samotný institut ISKME (2013b) vznikl již v roce 2002 a řadí se tak vedle OCW Consortium k průkopnickým institucím rozvoje OER.

---

<sup>52</sup> V zásadě tak nastiňuje standardizaci obsahu pomocí SCROM.

<sup>53</sup> Viz Příloha U: Tabulka 6: Výčet licencí Creative Commons.

<sup>54</sup> Institute for the Study of Knowledge Management in Education

S rokem 2007 je neodmyslitelně spjato také rozšíření nabídky internetového obchodu iTunes společnosti Apple o nabídku volně přístupných přednášek v rámci sekce iTunes U. (Mains, 2007)

V případě dalších projektů, které se v prvních letech zasadily o etablování OER zmiňme ještě projekt s aktuálním názvem MERLOT<sup>55</sup> (2013). Jedná se o specializovaný portál Kalifornské státní univerzity s datem vzniku již v roce 1997. Obdobně jako OER Commons či Wikiversity je jakýmsi agregátorem nejrůznějších webových prezentací. Odkazuje tedy na další specializované webové stránky s tematickým zaměřením. Pro příklad vývoje OER se jedná o velmi zajímavou a důležitou sondu pro pochopení proměny přístupu technologického řešení z hlediska rozvoje internetu jako takového. V druhé polovině devadesátých let se teprve objevují možnosti fulltextového vyhledávání u předchůdců ještě neexistujícího Googlu. Specializované agregátory, kde obsah stránek hodnotí a dále katalogizují editoři (jako je tomu v případě MERLOTU), tudíž stále měly své opodstatnění. Základní rámec WIKI sice již existuje, avšak plnohodnotné uplatnění tohoto přístupu kolektivního vědění na sebe nechá ještě chvíli čekat.<sup>56</sup> Podstatné je však nezaměňovat podstatu fungování OER a WIKI. Ačkoli oba přístupy vycházejí ze stejného principu otevřenosti informačních zdrojů, v případě OER je jednoznačně identifikovatelné zázemí vzdělávací organizace a samotných tvůrců takových materiálů.

Z hlediska technologického zázemí musíme alespoň okrajově zmínit vývoj možností vytvořit a publikovat vlastní webovou stránku, které závisejí jak na možnostech (aktuální verzi) HTML kódu, tak rozvoji WYSIWYG editorů a na nich postavených LMS, jako je např. specializovaný Moodle, EDEN, ATutor apod. Současným trendem je však on-line správa. Plnohodnotně lze využít značně oblíbené a uživatelsky přívětivé redakční systému typu Wordpress či Tumblr. Dalším podstatným faktorem je ukotvení vzdělávací organizace v rámci vybraného ekosystému, kde se může osvědčit využití Google sites. V neposlední řadě také samotná platforma, kdy iTunes U představuje ucelené řešení na míru. Jednoznačný trend, jakým se po stránce technologického řešení budou dále OER ubírat není zřejmý. Nadále se nacházíme ve stádiu značné diverzity.

---

<sup>55</sup> Multimedia Educational Resource for Learning nad Online Teaching

<sup>56</sup> Jimmy Wales zakládá Wikipedii v roce 2001. O počátku masivního rozšíření obsahu a světové expanzi, včetně české lokalizace (2002), můžeme hovořit až s rokem 2006.



### 3.2 Vybrané konkrétní příklady současného řešení OER

Až do nedávné doby jsme mohli na OER řešení pohlížet jako na projekty „hobby study“. Největší rozmach tohoto modelu přišel až v roce 2007, kdy se řada univerzit pro celém světě postupně zapojila do zmíněného projektu iTunes U. V případě Stanford University (2014) hovoříme dokonce již o roce 2004, kdy začala jako registrovaný producent obsahu přes iTunes distribuovat podcasty a videa svým studentům. Pro univerzitu se jednalo o zajímavou možnost jak ekonomicky efektivně poskytovat „doplňkové“ materiály k výuce. iTunes bylo v té době prakticky jedinou službou, která umožňovala vytvořit vlastní RSS kanál s audiovizuálním obsahem s nulovými náklady na provoz a zejména vysokou mírou penetrace mezi mladými lidmi – cílovou skupinou studentů anglosaských univerzit. Jedná se přitom o ukázkou výhodného obchodního modelu pro obě strany. Zatímco Apple za cenu nákladů provozu svých serverů získal další bod konkurenční výhody v podobě dispozice unikátním obsahem, univerzity nejenom že rozšířily nabídku svých služeb aktuálním studentům, ale rovněž v rámci hyperkonkurenčního prostředí našly novou formu sebezprezentace a oslovení potenciálních studentů.<sup>57</sup>

V současné době se již z iTunes U stalo robustní řešení, do jehož portfolia spadá prakticky kompletní technologický ekosystém pro výrobu a distribuci studijních materiálů, který již není zaměřen pouze pro oblast terciárního stupně vzdělávání, ale nově zahrnuje taktéž pokrytí (nepříliš snadno definovatelné) kategorie K-12, která v případě USA zahrnuje středoškoláky (stupeň „high school“). Každá škola se tak může zaregistrovat a jednotliví učitelé vytvářet vlastní kurzy.<sup>58</sup>

Zajímavým dokladem problematičnosti jasného vymezení konceptu OU a OER z hlediska přístupnosti studijních materiálů před zapsáním se do kurzu (a zaplacením za vybraný modul) je skutečnost, že OU sama nabízí celou řadu videí a podcastů prostřednictvím iTunes U.<sup>59</sup> Na příkladu OU si můžeme ukázat, nakolik důležitým

---

<sup>57</sup> Rok 2004 se z dnešního pohledu nemusí jevit jako příliš vzdálená doba. Z pohledu rozvoje nastupujícího webu 2.0 se však jedná o značný časový úsek. Vezmeme-li v úvahu právě možnost distribuce audiovizuálních obsahů přes internet, tak v průběhu roku 2006 teprve dochází k převzetí jeden rok existujícího Youtube společností Google.

<sup>58</sup> Ty se v případě cvičebnic neomezuji pouze na PDF dokumenty. Díky uživatelsky přívětivému DTP programu iBook Author (freeware; vydání 2012; kompatibilita pouze s OS X) lze naplno využít potenciál interaktivních učebnic, které jsou následně k dostání prostřednictvím knižní sekce iTunes – Books store. V zásadě se ale jedná o další distribuční model pro profesionální vydavatele ucelených učebnic, které jsou primárně zacíleny na školy, které vybavily své třídy tablety iPad.

distribučním kanálem se iTunes U za necelých sedm let existence stal. OU se do projektu zapojila v roce 2008 a uvedená data jsou aktualizovaná k listopadu 2013. Za 2 002 dnů (286 týdnů) překročil download materiálů hranici 65,1 mil. s počtem uživatelů více než 9 mil., což odpovídá průměrnému počtu stažení 87 500 za týden. Za poslední půlrok bylo více než 87 % uživatelů mimo území Velké Británie. 449 kolekcí obsahovalo 1 638 audionahrávek a 1 847 videí, přičemž u 98,1 % byl k dispozici přepis audio stopy v PDF. Nabídka čítala 79 ucelených iTunes U kurzů. Průměrný datový tok za týden byl 0,3 terabytu. Z hlediska geografického rozprostření uživatelů za poslední půlrok náleželo USA 31,1 %, VB 12,5 %, Číně 9,7 %, Kanadě 4,1 %, Austrálii 3,8 %, Rusku 2,7 %, Německu 2,6 %, Jižní Korey 2,2 %, Japonsku 2,2 % a zbylým zemím 29,1 %. (The Open University, 2013g)

V případě iTunes U na závěr dodejme, že v seznamu vysokých ani středních škol nenalezneme českého zástupce. Jedná se čistě o jednu z možných forem distribuce OER. Výhodou je celková ucelenost, která vyplývá ze začlenění do známého prostředí pro cílovou skupinu mladých lidí – programu iTunes. Jedná se o svého druhu ojedinělé řešení integrace nejrůznějších nabídek OER ze strany mnoha vzdělávacích organizací do jednoho systému. Za hlavní nevýhodu můžeme naopak považovat právě přílišnou provázanost se službou – podmínka instalace programu iTunes a prakticky nevyhnutelná registrace uživatelského účtu. Značná uzavřenost ekosystému dává jasný podnět uživateli, aby si pořídil (nebo nadále využíval) další zařízení od Applu, které mu jediné umožní plnohodnotné využití dalších funkcionalit, jako je např. mobilní aplikace iTunes U či optimalizované interaktivní učebnice přes iBooks.<sup>60</sup>

K vyhledávání OER kurzů poslouží specializované agregátory (rozcestníky). Již zmíněný OER Commons nabízí rozmanité funkce fulltextového vyhledávání dle nejrůznějších filtrů. Jedná se o účelný rozcestník, který po registraci nabízí možnost ukládání a třídění kurzů do složek a hodnocení relevance a kvality materiálů ze strany uživatelů. Na úrovni EU byl v září 2013 spuštěn portál pod patronátem Evropské Komise – Open Education Europa (2013) v rámci iniciativy Opening Up Education. Portál se sestává ze tří částí, přičemž stěžejní složkou je „propojení již existujících zdrojů European Open Educational Resources v různých jazycích tak, aby je mohl

---

<sup>60</sup> Ukázka iTunes U viz Příloha V: Obrázek 5: Uživatelské prostředí iTunes U v rámci programu iTunes 11.1.5.5

nabídnout studentům, učitelům i vědcům.“<sup>61</sup> Dále je zde možnost zapojení do odborných diskuzí a odebírání novinek z on-line deníku zaměřenému na otevřené vzdělávání a nové technologie – eLearning Papers. Mimo OER ve formátu tradičně sdílených materiálů je zde velký důraz kladen na aktuální trend v podobě technologického řešení *MOOCs*. Jedná se o další posun ve využití možností tradičního řešení e-learningového modulu.

Řešení Massive Open Online Courses si klade za cíl realizaci webinářů s vysokou mírou obsazenosti o stovkách či tisících zapsaných studentů po celém světě. Ti se mohou zapsat a pracovat s poskytnutými průvodci studia ve formě OER zdarma. Hlavní deviza oproti stávajícímu řešení e-learningových modulů tkví v tom, že dochází k dalšímu stupni překonání časoprostorové bariéry ve smyslu možnosti udržet sociální kontakty či participovat se skupinou studentů ze vzdálených částí světa. Kurzy *MOOCs* se tak stávají obdobou společenské události setkání studentů a pedagogů a nabízí zajímavé možnosti při nasazení skupinové činnosti, jako jsou projektové metody nebo brainstorming, s čímž se pojí rozšířené možnosti implementace prvků typických pro web 2.0, jako jsou sociální sítě a prostupující konvergence mediatypů, které dokáže současná internetová stránka pojmout (multimediálnost obsahu).

Ačkoli portál Open Education Europa již nabízí možnost zápisu do několika „vlastních“ *MOOCs* kurzů, z nichž jeden je zaměřen na vzdělavatele a seznámení se s využitím technologií ve třídě pro 21. století, hlavní představitelé úspěšného nasazení masivních otevřených kurzů musíme hledat v USA. Nepřekvapí, že průkopníkem je opět MIT, který využívá širokého portfolia původního projektu OCW.

Ve spolupráci s Harvard University došlo v polovině roku 2012 ke spuštění robustní *MOOCs* služby s názvem edX, která přilákala více než 1,6 milionu uživatelů, zajímající se o obory jako přírodní vědy, ICT, literární vědy nebo právo. (Weber, 2013)

EdX (2014a; 2014b) přináší zásadní posun v dalším ubírání myšlenky OER. Zavádí totiž možnost získat certifikovaný výstup za úspěšné absolvování kurzu, čímž opět stírá hranice s konceptem OU. EdX nabízí možnost získat tři typy certifikátu. Honor Code Certificate of Achievement je certifikát za úspěšně splněný kurz a student jej získá zdarma. Zásadním nedostatkem je ovšem skutečnost, že postrádá ověření

---

<sup>61</sup> Více viz Příloha W: Obrázek 6: Prostředí živého webináře v rámci kurzu Future Classroom Scenarios course

identity. Naproti tomu Verified Certificate of Achievement vyžaduje splnění tří podmínek: Zaslání kopie dokladu totožnosti (pas, řidičský průkaz apod.) a dále disponování webkamerou, přes kterou je provedena ověřovací fotografie a následné další ověřování v průběhu samotného vyplňování testů. Nutno však podotknout, že další bližší informace o přesném průběhu kontroly a možnosti zamezení zneužití v podobě pomoci studentovi třetí stranou či dohledávání správných odpovědí v průběhu testování nejsou k dispozici. Navíc systém testování zejména v případě multiple choice nabízí neotřelé řešení v podobě možnosti nápravy špatné odpovědi – druhá šance.

Za zamyšlení stojí také případný motiv podvádění v kurzu, kdy tyto certifikáty nepředstavují pouhé vylepšení celkového dojmu v životopisu, ale, jak uvádí prezident edXu Anant Arwal, stávají se jistou formou „měny“ (přidané hodnoty) na trhu práce v podobě vlastní iniciativy rozvést specializaci a prezentovat ji např. na osobním profilu profesní sociální sítě LinkedIn. (Stott, 2013)

Třetím typem certifikátu je pokročilý XSeries certificate, pro jehož získání je nutné úspěšně absolvovat více kurzů v rámci dané problematiky, a to vždy s výstupem ověřeného certifikátu. Konkrétně lze prohloubenou kvalifikaci získat v okruzích aerodynamika (2 kurzy), základy počítačových věd (7 kurzů) a logistický management (3 kurzy). (edX, 2014c)

Při osobním vyzkoušení služby autor BP zjistil, že za ucházení se o certifikáty s ověřenou identitou je nutno při zápisu do předmětu zaplatit v rozmezí 25–100 USD za kurz, přičemž před zapsáním je jak možnost zaplatit i vyšší příspěvek, tak využít zapsání formou „audit“<sup>62</sup> – vstup do kurzu zdarma bez možnosti zisku certifikátu s ověřením identity. Není přitom zcela jasné, existuje-li možnost v průběhu studia přejít do módu se zájmem o zisk ověřeného certifikátu. Zájemci však nic nebrání v tom postupovat způsobem přihlášení přes „audit“, prohlédnout doposud zveřejněné materiály a závěrečný test, který bývá k dispozici kompletní a představuje 40 % z celkového výsledku, poté se z kurzu odhlásit a v případě zájmu opětovně zapsat s možností zisku ověřeného certifikátu.

Ne u všech nabízených kurzů je však automatická možnost zisku ověřeného certifikátu. Stejně tak tomu není u již proběhlých kurzů, do kterých se však lze zapsat a studovat. Z toho plyne další specifikum – stejně jako u OU simulace průběhu semestru. Kurzy probíhají „naživo“, je zde předem daný deadline nejen pro zapsání se

---

<sup>62</sup> Viz Příloha X: Obrázek 7: Ukázka uživatelského prostředí edX.

do kurzu<sup>63</sup>, ale také pro splnění dílčích úkolů v průběhu stanoveného harmonogramu, který je zpravidla rozdělen do týdenních bloků, k nimž se postupně zpřístupňují materiály pro danou lekci.

V edXu (2014d) je zapojeno dalších osmatřicet vzdělávacích organizací, mezi nimiž nechybí prestižní Berkley University, Boston University, Cornell University či Columbia University. Velký rozvoj lze zaznamenat také v jihovýchodní Asii a Indii, což dokládá účast Peking University, The Hong Kong University, Kyoto University a IIT Bombay. Celkem je v nabídce více než sto padesát kurzů a bylo rozdáno více než sto tisíc certifikátů, což pro neziskovou společnost edX Inc. jistě představuje zajímavou formu příjmu. Pokud bychom vycházeli z velmi střízlivého odhadu, kdy každý třetí uživatel zaplatí 50 USD za ověřený kurz, dostáváme se na částku 1,6 mil. USD, tedy cca 33 mil. Kč. Ostatně, že se může jednat o životaschopný byznys, dokazují minimálně dva největší konkurenční projekty: Coursera a Udacity.

Tři roky fungující Udacity (2014a) (přesmyčka slov „audacity“ – smělost & University) nikterak nevyvíká šíří záběru nabízených odvětví. Na místo toho se specializuje především na oblast informatiky. Od dalších MOOCs projektů se liší spoluprací s předními společnostmi z odvětví ICT, jakými jsou Google nebo Nvidia či AT&T. Na rozdíl od edXu se lze do kurzů zapsat prakticky kdykoliv. Odlišnosti lze shledat i ve zpřístupnění materiálů, kde Udacity do jisté míry koliduje s výše vymezenými definicemi OER. Student, který nezaplatí za certifikát, má omezené možnosti ve funkcionalitě kurzu. Udacity si totiž zakládá na přidané hodnotě v podobě individuálního přístupu, kdy je řádně zapsanému studentovi přidružen osobní kouč, který dohlíží na technickou stránku a správnost provedených úkolů, jako jsou např. možné nesnáze se psaním zdrojového kódu. Uživatel, který chce zdarma nahlédnout do kurzu, je omezen „pouze“ na nabídku studijních materiálů, jako jsou nejrůznější cvičebnice a průběžné testy. Řádně zapsaný kurz je zakončen finálním testem, případně posouzením finálního projektu. Stejně jako u edXu zde nejsou žádné podmínky pro zapsání do kurzu či prerekvizity apod. Co se týká certifikátů, lze získat výhradně jeho ověřenou podobu. Financování je rozpočítané po jednotlivých měsících. Zde je tedy zásadní odlišnost v přístupu. Uživatel Udacity si mimo doporučeného může zvolit tempo vlastní a kurz skládat déle, než je obvyklé. Logicky

---

<sup>63</sup> Není příliš striktní. Je možno se zapsat i do již probíhajícího kurzu, avšak student musí počítat s tím, že proběhlé lekce a dílčí úkoly, u nichž vypršel termín, mu již nebudou zpřístupněny. Termín zápisu je navíc nastaven tak, aby bylo stále možno získat takový počet bodů, který zaručí celkové splnění kurzu.

pak ale musí počítat s vyšší částkou.<sup>64</sup> K dispozici má zmíněného osobního kouče, který mu pomáhá s rozvržením práce a je mu k dispozici zhruba třicet minut týdně a celkový čas, vymezený pro kurz, čítá deset hodin. Netřeba dodávat, že je nutno počítat s tím, že Udacity je prakticky výhradně anglofonní záležitostí a kouči jsou k dispozici dle pacifického časového pásma.

Nabídka Udacity však nespočívá pouze v možnosti zisku certifikátu. Jedním z partnerů projektu je také jediná univerzita – americký Georgia Institute of Technology, který nabízí standardní magisterský titul v oboru počítačových věd, přičemž k distančnímu vzdělávání využívá právě platformy MOOC Udacity. Student má na výběr dvě možnosti. Buď se запиše k jednotlivým kurzům přes Udacity, nebo tak učiní v rámci standardního studijního plánu univerzity. V prvním případě nemá možnost získat standardní vysokoškolský titul, avšak má přístup ke všem kurzům. Vybírat si je může dle libosti, stejně tak, jaké zvolí tempo pro výuku. Obsah kurzu je zcela identický, vyjma závěrečného testu, kterým je standardní Udacity projekt. (Udacity, 2014c)

V případě formálního studijního programu na Georgia Institute of Technology (2013) musíme vzít v úvahu následující fakta: Studium stojí cca 7 000 USD, základními podmínkami pro zapsání jsou bakalářský stupeň čtyřletého technického vzdělání a pro zahraniční studenty certifikát z anglického jazyka TOELF. Výuka je organizována semestrálně a závěrečné zkoušky a obhajoby projektů zajišťuje univerzita, přičemž jsou prováděny výhradně online, a to buď prostřednictvím zpoplatněných testů, nebo face-to-face přezkoušením pomocí videokonference.

Poslední z velké trojice MOOCs – pouhý rok existující Coursera (2014a) – se vymyká šíří záběru. Ze všech třech MOOCs projektů nabízí nejvíce kurzů a nejširší nabídku oborů, stejně jako (značně omezenou) nabídku kurzů v čínštině, francouzštině nebo ruštině.

Nabídka spolupracujících univerzit je široká. Nechybí v ní ani špičková vzdělávací centra jako Yale University, Princeton University, The University of Chicago, Stanford University nebo také Peking University. (Coursera, 2014b)

Zakladateli projektu Coursera jsou dva akademičtí pracovníci Stanford University, specialisti na počítačové vědy: Daphne Kollerová a Andrew Ng. Výkonným ředitelem je profesor ekonomie na Yale University Richard C. Levin.

---

<sup>64</sup> Např. kurz pro začátečníky Intro to Computer Science (cs101) má předpokládanou délku trvání dva měsíce, přičemž měsíční tarif činí 150 USD. (Udacity, 2014b)

Naproti tomu Udacity je spojeno především s osobou profesora na Stanford Univerzity, zaměstnance Googlu a pátého nejkreativnějšího člověka planety (odpovědný za projekt samořízeneho automobilu nebo Google Glass) Sebastiana Thurna. (Coursera, 2014c; Udacity, 2014d)

Byznys model je obdobný jako u předchozích projektů. Coursera však může zaujmout cenou v rozmezí „pouhých“ 30–90 USD za kurz, přičemž nabízí nejen možnost dílčího ověřeného certifikátu, ale také tzv. specializaci, která představuje systematické plnění kurzů určitého zaměření. Konkrétně v případě specializace „Základy vzdělávání“ (Foundations of Teaching for Learning) je nutno splnit devět kurzů s předpokládanou délkou trvání studia jeden rok o celkové výši 281 USD. Pokud zaplatíte předem, máte k dispozici všechny kurzy dané specializace k dispozici po dobu dvou let s „neomezenou“ možností jejich opakování. Lze zvolit také cestu postupného placení za jednotlivé kurzy po 29 USD s možností druhé šance zápisu v případě neúspěchu. Studentovi samozřejmě nic nebrání absolvovat kurzy taktéž zdarma, bez nároku na certifikáty, respektive kvalifikační certifikát. V každém případě má však k dispozici zkušební lhůtu zpravidla 2–3 týdnů pro případné zaplacení. Zápisy do kurzu mají obdobně jako u edX pevná data, stejně jako lhůty pro splnění dílčích testů. (Coursera, 2014d)

S monetizací kurzů se pojí rovněž otázka byznys plánu a zdrojů příjmů. Počet uživatelů, kteří službu vyzkoušeli, se počítá na jednotky milionů, důležitější je však pětadvacet tisíc studentů, kteří si k září 2013 připlatili za certifikaci. Coursera dále profituje z reklamy a pronájmu svého systému v kampusech vysokých škol. Na druhé straně Coursera vyplácí partnerským školám provizi ve výši 6–20 % z poplatků za certifikáty u zapsaných kurzů, jejichž obsah škola generuje. Za půl roku od spuštění prvních kurzů s certifikáty (leden 2013) dosáhl zisk 1 mil. USD.

V neposlední řadě je zajímavé opět zmínit otázku možného podvádění. Zakladatel Ng není v otázce možnosti podvodného jednání naivní, avšak nepovažuje to za hlavní problém celé služby. Z hlediska zabezpečení se totiž zdá být Coursera nejdále. Mimo ověření fotky pomocí webkamery a předložení dokladu se v průběhu testování dále analyzuje skladba úhozů na klávesnici, které byly ještě předtím kalibrovány samotným uživatelem. Každý pisatel totiž vykazuje specifickou prodlevu mezi jednotlivými úhozy a vytváří tak jednoznačně identifikovatelný „rukopis“.

Ověřený certifikát služba označuje jako „Signature Track“. (Heussner, 2013; Young, 2012; Coursera, 2014e)<sup>65</sup>

OERu měl být původně prvotním zamýšleným projektem, který bude autor BP srovnávat s OU, avšak po podrobném zkoumání se ukázalo, že se jedná o uživatelsky nejméně přívětivý projekt, na kterém zaujme maximálně myšlenka možnosti zisku standardní vysokoškolské kvalifikace.

Aktuální základna OERu (2014) partnerů čítá okolo třiceti vzdělávacích organizací, a to převážně z oblasti Severní Ameriky a Austrálie a Nového Zélandu. Signifikantní pro celé uskupení OERu je, že žádná členská organizace není zvučnějšího jména, jako je tomu u výše uvedených MOOCs projektů. Uvedené kurzy zpravidla obsahují dvojí nabídku. První je možnost zapojení do tzv. mikro kurzu, který slouží jako zkrácená podoba standardního kurzu a funguje jako jistá forma vhledu do problematiky. Plnohodnotný kurz již představuje standardní semestrální předmět, za jehož úspěšné absolvování lze získat standardní kredity. Monetizace služby přitom spočívá v poplatecích za uznání předmětu za mnohdy výhodnějších finančních podmínek.

Kamenem úrazu je však zmíněná zmatečnost provedení a nedostatek dalších informací, kdy je zájemce odkázán na oslovování jednotlivých institucí. Webová stránka oeru.org totiž funguje pouze jako rozcestník, který informuje o aktuální nabídce kurzů. Každý kurz obsahuje dodatečné informace jako představení školy, která jej zajišťuje. Následuje krátké představení vyučujících a také ročníkové zakotvení předmětu, který může být pro zájemce o standardní kvalifikaci přístupný již v prvním ročníku bakalářského studia, nebo je podmíněn úspěšným zakončením prvního či druhého ročníku.

Zásadním problémem je fakt, že návštěvník oeru.org se až při velmi podrobném čtení mimoděk dozví, že veškeré kurzy mají být přístupné přes Wikieducator. Jedná se o web s identickým uživatelským rozhraním, jako má Wikipedie. WikieEducator však primárně slouží jako shromaždiště otevřených vzdělávacích materiálů organizací, které jsou členy nejrůznějších konsorcií OER. Zcela nepochopitelně však chybí zpětné prolinkování informační stránky oeru.org a samotným kurzem na WikiEducatoru, který ani po bližším ohledání s největší pravděpodobností nedisponuje rozcestníkem otevřených kurzů.

---

<sup>65</sup> V souladu s aktuálním trendem mlearningu nabízí Coursera novou dobře propracovanou mobilní aplikaci, která uživatelům přináší další komfort v distančním studiu, viz Příloha Y: Obrázek 8: Prostředí mobilní aplikace Coursera 1.0.0 (552) pro mobilní OS Android.



O bezradnosti celého řešení vypovídá také fakt, že po vložení názvu kurzu do fulltextového vyhledávače na WikiEducatoru nelze nalézt žádný z prezentovaných kurzů. Výjimku tvoří pouze jediný dvoutýdenní mikrokurz Open Content Licensing for Educators (2011), který bude probíhat v červnu, avšak na WikiEducatoru je volně přístupný, jelikož se jedná již o jeho několikáté opakování. Spravován je čelní organizací sdružení OERu, novozélandským Otago Polytechnic (2014), na jehož stránkách se sice dozvíme, že distanční vzdělávání začal jako první nabízet prostřednictvím otevřené platformy WikiEducatoru, avšak bližší informace ohledně financování či průběhu studia nejsou k dispozici. Dodejme, že zakladatelem OER Foundation, respektive OERu, stejně jako WikiEducatoru, je Wayne Mackintosh (2014). Ten v nedávné době u zmíněného kurzu sice tweetuje, jak se těší, až se kurz opět rozeběhne, avšak oproti zmíněným MOOCs autor BP postrádá např. jasně stanovené termíny pro dílčí úkoly, jasné informace ohledně možnosti formálního přezkoušení apod. Samotné prostředí rovněž neoplývá přílišnou měrou uživatelské přívětivosti a oproti layoutům Coursery nebo edXu je znatelný posun ve vývoji webdesignu za posledních osm let, co WikiEducator existuje.<sup>66</sup>

Zcela jiný přístup volí další z projektů, který rovněž nabízí „student credit pathways“. Saylor Academy (2014a) zaujme přehledností webu a jednoznačným členěním kurzů, které se nacházejí na stejné doméně. Zájemce má na výběr z více než tří set kurzů nejrůznějšího zaměření. Saylor Academy (spravovaná prostřednictvím Saylor Foundation) je členem OCW Consortium a její vznik se datuje již rokem 1999. Podstatné však je, že od roku 2008 patří k prvním on-line projektům, které si plně osvojily myšlenku OER.

Nejzajímavější na celém řešení je umožnění „studijní cesty“ za plnohodnotným formálním vzděláním úrovně undergraduate, tedy bakalářského stupně. Saylor Academy (2014b) spolupracuje s celkem pěti organizacemi, přičemž čtyři z nich mají statut college. Stejně jako u OERu se nejedná o žádné z proslulých škol, je zde tedy zřejmá snaha oslovit širší masu zájemců, kteří agregátor Saylor Academy navštíví.

Saylor Academy (2014c) tak funguje opět jako zprostředkovatel, nabízející proprietární LMS s OER kurzy, z nichž většina obsahuje závěrečný test. Absolvování předmětu s úspěšností nad sedmdesát procent opravňuje k zisku neověřeného

---

<sup>66</sup> Příloha Z, Obrázek 9: Prezentace kurzu OCL4Ed na oeru.org a jeho samotná podoba v prostředí WikiEducatoru

certifikátu. Na rozdíl od výše zmíněných MOOCs zde neexistuje možnost připlacení za ověřenou formu autentizace.

Důležitá je však zpětná vazba, zdali má student reálnou šanci uspět také u skutečného testu akreditovaného předmětu, kterých v nabídce není mnoho. Navíc o žádné ze škol nelze tvrdit, že nabízí dostatečnou nabídku kurzů pro načerpání potřebného množství kreditů pro bakalářský titul. Počet kurzů pro jednotlivou školu se pohybuje v rozmezí 3–5.

Co se týká otázky financování, Excelsior College si za jeden úspěšně otestovaný kurz o třech až šesti kreditech účtuje 95 USD. Výhodou přitom je, že Excelsior College je součástí The American Council on Education, což umožňuje uznání získaných kreditů napříč sítí více než čtrnácti set škol, univerzity nevyjímaje. Dále se Excelsior College chlubí sofistikovanou metodou počítačem řízené examinace CBE UExcel® Exams, kterou zajišťuje ve stovkách blíže nespécifikovaných testovacích center po celém světě. Obdobný přístup – samostudium a následné testování – nabízí rovněž Thomas Edison State College se svým systémem testování TECEP®. Vezmeme-li v úvahu, že k zisku „amerického bakaláře“ je potřeba nasbírat 120 kreditů, vychází nám náklady v rozmezí 1 900 až 3 800 USD, tedy zajímavých cca 38 000 až 76 000 Kč. Problematickou je ovšem zmíněná nedostatečná nabídka kurzů, tudíž je nutno výslednou cenu označit za ryze spekulativní.<sup>67</sup> (Saylor Academy, 2014d)

V každém případě, 95 USD za test přímo vybízí ke srovnání s dílčími testy zmíněných MOOCs, které nenabízejí možnost řádného vysokoškolského výstupu, avšak bude zajímavé dále sledovat, jaké renomé si tyto nové služby časem vydobudou a jakou úlohu sehraje faktor záštity prestižními organizacemi jak ze světa akademické obce, tak špičkových firem. Autor BP se domnívá, že zde existuje velký potenciál pro projekty MOOCs s ověřenými certifikáty, které dokáží lépe reflektovat potřeby trhu práce a nabízejí větší možnost variability při vylepšení profesní kvalifikace. Dokáže si přitom představit, že by se certifikáty některé z těchto služeb staly určitým standardem, který by našel své uplatnění v souvislosti s trendem sociálních sítí, jakou je právě (na profesní sféru zaměřený) LinkedIn. Otázku eventualit možnosti a hrozeb uplatnění těchto nových přístupů reálného využití OER rozvedeme v následné SWOT analýze.

---

<sup>67</sup> Příloha AA: Obrázek 10: Uživatelské prostředí kurzu COMM002 na Saylor Academy

### 3.3 SWOT

Analýza OER je z metodologického pohledu značně nelehká a její komplexní zpracování by mohlo představovat téma pro samostatnou práci. Na rozdíl od konceptu OU nám ztěžuje situaci značná roztržitost, decentralizace i mnohočetnost pojetí a reálného využití. Zatímco v případě OU můžeme shrnout princip standardní formy distančního vzdělávání a sítě univerzit vycházejících ze vzoru původní britské OU, v případě OER řešíme nejprve otázku nakládání se studijním materiálem, přičemž již v tomto bodě se potýkáme s definiční nejasností. Druhá rovina skýtá diferenciaci typů samotných projektů a jejich podoby, která je opět značně odlišná. Na jedné straně máme projekty shromažďujících studijní materiály (jistou formu repozitáře) a na straně druhé řešení na bázi LMS. Samostatnou kapitolu pak představují možnosti kvalifikačních výstupů. Výčet výhod a výhod OER tak bude zcela jistě neúplný, přičemž v některých okruzích bude vycházet rovněž ze subjektivního vnímání pozorovatele, kdy se autor BP pokusí naznačit, že označení některého atributu za výhodu nemusí být natolik jednoznačné, jak se může na první pohled jevit.

UNESCO i OECD považují za hlavní devizu OER faktor otevřenosti přístupu k informacím. S notnou dávkou zjednodušení se dá říct, že v tomto trendu vidí jasnou budoucnost dalšího směřování sdílení informací a formování dalšího vědění. Hledisko humanity, odbourávání překážek ve společnosti, nastolování rovných šancí pro všechny, a to bez ohledu na nejrůznější formy znevýhodnění, jsou jistě chvályhodné záměry, které zejména v případě UNESCA přinášejí nebývalé možnosti v oblasti rozvoje kulturní diverzity, obohacení lidské činnosti při věnování se dalšímu vzdělávání apod. OECD pro změnu vyzdvihne ekonomický faktor, kdy lze předpokládat, že otevření dalšího vzdělávání „bez hranic“ se kladně promítne v ukazatelích nárůstu gramotnosti nejrůznějšího druhu. Očekávat lze také další vlnu rozvoje terciárního sektoru ekonomiky a ještě větší důraz na lidský kapitál, znalostní management apod.

Z hlediska uživatelského komfortu lze za hlavní devizu implementace OER v LMS shledat možnost seznámit se s veškerými studijními oporami ještě před zahájením kurzu. Samotný kurz je pak spíše chápán jako plnohodnotný podklad a zejména indikátor míry připravenosti ke splnění reálných požadavků u skutečné zkoušky. Existence agregátorů otevřených kurzů navíc představuje zajímavou možnost, jak zviditelnit vzdělávací organizaci a oslovit do té doby nebývalý počet

studentů. Značnou výhodou ve flexibilitě sestavení studia dle vlastního výběru lze považovat obsáhlou nabídku vzdělávacích organizací, které si navzájem uznávají udělené kredity. Studium se tak může zkompletovat z široké nabídky předmětů napříč školami nejrůznějšího zaměření. Fixace platby za provedení jednotlivých zkoušek dle vlastního výběru předmětu může být zájemci o studium chápána jako přehledný systém se zajímavou finální cenou.

Snížení nákladů za studium a následné odstranění bariér v přístupu ke vzdělávání představuje jednu z největších příležitostí uplatnění OER v globálním měřítku. Přitom se nemusí nutně jednat o samostatné řešení, kdy by se kurz sestával výhradně z otevřených materiálů. Velkou příležitostí dalšího uplatnění OER je forma doplňkových materiálů ke stávajícím studijním oporám. Povaha rozšiřujících materiálů v digitální podobě pod hlavičkou Creative Commons nabízí nebyvalou možnost udržení materiálů stále aktuálních, které dokáží držet krok s rychle se měnícími podmínkami informační společnosti. Ostatně není náhodou, že název Wikipedia je odvozen z havajského "wiki", což znamená rychlý. Editace obsahů se však netýká pouze zásahů do obsahu díla, ale také možnosti jeho dalšího překladu. Jako příklad lze uvést e-knihu profesora práva na Harvard University a specialisty na autorské právo Lawrence Lessinga – Svobodná kultura, která se díky iniciativě zdejší komunity ve formě participativního „otevřeného překladu“ dočkala také českého „vydání“. Velmi kvalitní výstup komunitní činnosti je typickým příkladem jevu crowdsourcingu v kyberprostoru multimediálního webu 2.0.

Koncept evoluce lidského poznání v éře „znalostního prostoru“ označuje Pierre Lévy za kolektivní inteligenci, která mimo jiné vystihuje potenciál dalšího využití OER v rozvoji poznání obecně. Podle Lévyho je stěžejním faktorem rychlost proměny vědeckého poznání. Dochází k masové participaci na utváření vědění. Již prakticky nelze zamezovat přístupu ke vzdělání a z toho plynoucí selekci specialistů. Celá společnost se musí přizpůsobit chaotickému vývoji. Síť internet poslouží jako konstrukce nového druhu kolektivní inteligence, z níž budou profitovat jak stále znalejší členové, tak síť jimi zdokonalovaná. (Trend, 2001, s. 257–258)

Příležitosti z pozice současných projektů se nabízejí v dalším osvojení a rozšíření nabídky kurzů vzdělávacími organizacemi po celém světě. Analytik OECD Hylén (2013) uvádí, že v současnosti je k dispozici více než 2 000 univerzitních online kurzů na celém světě. Velký potenciál je zejména v Číně. Zdejší projekt CORE má dlouhodobou tradici, která vychází ze vzoru OCW od MIT. Řadu těchto kurzů je

překládána. O enormních rozměrech čínské poptávky po vzdělání vypovídá fakt, že s CORE dosud spolupracovalo více než 150 čínských univerzit, které používají více než 450 on-line kurzů. Pro srovnání v rozdílnosti přístupu a velikosti trhu: Do francouzské jazykové mutace OCW se zapojilo 11 elitních univerzit, které obhospodařují 150 kurzů. Na kvalitativní hledisko zázemí hledí také v Japonsku, kde 9 prestižních univerzit spravuje více než 250 kurzů v rodném jazyce a dalších cca 100 kurzů v angličtině.

Čínská a indická legislativa se navíc zdá být přívětivější ve využití otevřených zdrojů, než je tomu v případě EU, kde jsou autorská práva upravována také plošnou direktivou (2001/29/EC), přičemž některé členské státy umožňují použití autorsky chráněných děl v omezené (a značně svazující) míře pro potřeby výuky (lze zařadit i ČR). (OECD, 2007, s. 79)

Vyloženě slabé stránky koncepce OER již byly zmíněny zejména v samotném popisu konkrétních projektů. Autor BP je však nejvíce zklamán velkou roztržitostí a v mnoha ohledech značnou nepřehledností jednotlivých řešení. Projekty jako MERLOT, OCW či iTunesU řadí k méně či více přívětivým repozitářům nejrůznějších materiálů, které nesplňují kritéria e-learningu ve smyslu systematického průvodce edukačním procesem při osvojování si nové látky. Rozpačité dojmy zanechává rovněž návštěva propracovaného agregátoru OER Commons, který nabízí výsledky mnohdy skutečně velmi pochybných kvalit, jako je velmi strohá prezentace nebo odkaz na zastaralý web s již překonaným zpracováním tematiky. Autor BP zastává názor, že člověk zcela neznalý problematiky OER se může velmi lehce ztratit a v horším případě vůbec nepochopit mnohočetnost podob OER. V současné době lze i z uváděných zdrojů usoudit, že spíše než finální ucelený koncept připomíná OER stále nevyjasněnou formu hnutí za právo na vzdělání všem. Avšak jak má taková konkrétní realizace vypadat, není zcela jasné.

Navzdory již uvedeným obecným negativům distančního vzdělávání nelze v případě OER opětovně připomenout otázku hranice, kam až může vzdělávací organizace svou podbízivostí zajít, aby se z ní nestalo pouhé testovací centrum. Diskutabilní je rovněž otázka, zdali je vůbec správné, aby univerzity veřejně zpřístupňovaly své kurzy a ztrácely tak nejenom kontrolu nad vzdělávacím procesem, ale také ohrozily své know-how. Na globální úrovni nelze nezaznamenat pochybnost, nakolik užitečné vlastně je, aby prestižní MIT sdílelo své know-how s čínským vzdělávacím systémem a nechávalo jej překládat své studijní opory. Zjevná je rovněž

jistá modifikace Gramsciho konceptu kulturní hegemonie, tentokrát ve smyslu nadvlády prestižních vzdělávacích center anglosaského světa, které vystupují z oligopolní pozice tvůrců trhu, které činí ze svých materiálů znalostní standard a dále upevňují svoji neochvějnou pozici v žebříčku nejprestižnějších světových škol. Navzdory deklarované snaze o multikulturní diverzitu je většina otevřených materiálů pouze v anglickém jazyce, což u lidí, kteří nejsou rodilými mluvčími, vždy přináší ve větší či menší míře nevýhody a vede k prohlubování vzdělanostní propasti.

Legislativa a zejména podmínky další implementace Creative Commons představují dle Hyléna (2013) jednu z největších hrozeb pro další vývoj. Poukazuje přitom na deset let starý výzkum, podle kterého autoři vzdělávacích materiálů vyjadřovali přání umožnit přístup ke svým dílům a dále s nimi nakládat (60 %), čímž byla „potvrzena“ hypotéza, že v přesvědčení většiny autorů je v rozporu s licencí, pod níž jsou díla vydávána. Pouze si přáli být jako autoři vždy uvedeni a doslovně citováni. 55 % podmínilo další nakládání pouze ke vzdělávacím a nekomerčním účelům.

Druhou hrozbou je spolu se zvyšující se kvantitou přístupných materiálů značná obtíž studentů posoudit jejich kvalitu. Ta se může projevit i z opačné pozice sestavitele kurzu, který nekriticky přejímá materiál, přičemž přinejmenším ztrácí vhled do problematiky v tom smyslu, že není schopen přesně určit, proč původní zdroj preferoval určité materiály před jinými. Můžeme dospět až k paradoxní situaci, kdy se z populárního OER řešení stává nástroj snižující diverzitu zdrojů.<sup>68</sup>

Třetí (zastřešující) významnou hrozbou jsou vyhlídky pro udržitelný rozvoj celého konceptu jako takového. U modelů orientovaných na komunitu je otázka financování obzvláště citlivým tématem. Je nutné si uvědomit, že také projekty založené na otevřených licencích a svobodném softwaru mají své náklady. V případě robustní Wikipedie se osvědčil fundraising, tedy dobrovolné dary návštěvníků. Za období červen 2012 až duben 2013 přispěly více než dva miliony lidí zhruba 35 mil. USD. (Hernandez, 2013)

Institucionálně zastřešená řešení plnohodnotných e-learningových modulů musí pro změnu hledat fungující byznys model, který by se neměl spoléhat pouze na jeden zdroj příjmu. V případě amerických projektů jde o zajímavý mix dotací ze soukromého sektoru přes nadační fondy, dále investic do rozvoje ze strany samotných

---

<sup>68</sup> Konkrétním případem je současná Wikipedie, která se dlouhodobě vypořádává s problémem možné chybovosti prezentovaných informací, které může editovat kdokoliv. V poslední době je zřetelná značná snaha odkazovat na původní zdroje nejrůznější formy. Z Wikipedie se tak stal nejpoužívanější sekundární zdroj informací – filtr „relevantních“ zdrojů.

univerzit a společností. Stěžejním prvkem jsou však dobrovolné platby za možnost zisku ověřené kvalifikace. Jako klíčová se jeví standardizace nejrůznějších certifikátů z MOOCs, která povede k dalšímu zvýšení poptávky. Zjednodušování přístupu ke vzdělání a zvýšení poptávky ovšem implikuje masifikaci výstupů, což se neobejde bez negativního efektu inflace vzdělání. Zvýšenou poptávku po formálních certifikátech vysvětluje Collinsova teorie kredencialismu, podle které je získaný certifikát či diplom nástroj, jakým může pracovní trh selektovat potenciální pracovníky a umožnit tak zaměstnavatelům se lépe zorientovat mezi uchazeči o pracovní pozici. Obdobné vysvětlení nabízí také teorie filtru a teorie signálu, podle kterých je neustálé zvyšování požadavků po vyšší kvalifikaci přirozeným vývojem, kdy výstupy vzdělání plní úlohu záruky předpokládaných schopností, respektive vyslání signálu o určitém potenciálu. (Šerák a Dvořáková, 2009, s. 14)

Na závěr SWOT analýzy uvedme Schiltze, Truyna a Coppense (2007), kteří poukazují i na stinné stránky otevřeného přístupu ve vědeckém poznání. Jedno z hlavních úskalí vidí ve formě samotné distribuce. Zatímco v případě tištěného vydání nelze nezohlednit faktor rozpočtu a účelnosti investice, která se odvíjí z mezního nákladu na jedno vydání, v případě digitální distribuce jsou náklady zcela zanedbatelné, což implicitně vede k představě, že distribuce informací zdarma by nadále měla být brána jako samozřejmost. Jako příklad uvádějí „Open Access Movement“, jemuž však chybí jasné kontury záměru a realizace udržitelného rozvoje. V socializaci internetu a otevřených komunitách vidí změnu v dosavadní tvorbě vědění. Na rozdíl od Lévyho pozitivní evoluce spatřují riziko v uzavírání se komunit, kde si členové vcelku nekriticky potvrzují své vlastní názory, aniž by je standardním způsobem vystavovali vědeckému zpochybňování – falzifikaci. Dochází ke značné decentralizaci a do jisté míry také značné laicizaci dosavadního vědeckého přístupu, založeném na původních hodnotách osobní odpovědnosti jedince a kvalitě výstupu prací, které nesou nějakou trvalou hodnotu, stejně jako prestižní databáze, v nichž jsou práce zavedeny.

## 4 Česká cesta

### 4.0 Aktuální situace a institucionální zázemí

Veškeré předchozí pojednání o OU a projektech s implementací OER lze chápat jako návrhy, které by se mohly uplatnit také v českém prostředí. Žádná z českých univerzit totiž aktivně neparticipuje na žádném z uvedených projektů. Existuje celá řada faktorů, proč tomu tak je. Tím nejdůležitějším je zcela jednoznačně relevantnost distančního vzdělávání. Při bližším pohledu na strukturu akreditovaných studijních oborů zjistíme, že z celkového počtu 8 887 oborů pouze tři nabízejí možnost distanční formy studia. Konkrétně se jedná o obor Aplikovaná informatika na Ostravské univerzitě pro bakalářský stupeň a Podniková informatika na Vysoké škole ekonomické v Praze pro navazující magisterský stupeň, přičemž oba jsou vedeny výhradně distančně. Vysoká škola ekonomická v Praze pak nabízí obor Podniková ekonomika a management ve všech formách studia. Co se týká oborů s možností kombinovaného studia, nabídka činí 4 677 oborů rozmanitého zaměření, přičemž 414 oborů je nabízeno výhradně kombinovanou formou. (MŠMT, 2014)

O aktuálním stavu distančního vzdělávání jako okrajové záležitosti vypovídá své stav webové prezentace veřejně výzkumné instituce Centrum pro studium vysokého školství – CSVŠ, jehož součástí je také Národní centrum distančního vzdělávání – NCDiV (2008). Web sice obsahuje aktuální informace, avšak zastaralý webdesign nekoresponduje se zaměřením, které má reflektovat nejnovější trendy v oblasti distančního vzdělávání, jež je úzce spjato s vývojem v oblasti ICT.

V každém případě, hlavní činností NCDiV je mimo monitorování distančního vzdělávání v ČR sledovat vývoj trendů vyššího vzdělávání v Evropě, což zajišťuje čtyři roky starý projekt EHEA. Mimo monitoringu zajišťuje NCDiV rovněž šíření zjištěných poznatků, které čerpá nejen z českého a evropského regionu, ale i světového vzdělávacího prostoru. Dále spolupracuje s dalšími významnými organizacemi pro rozvoj distančního vzdělávání, jakými jsou EDEN, Česká asociace distančního univerzitního vzdělávání (ČAVUD), Asociace vyšších odborných škol (AVOŠ), Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR (AIVD). Poslední povinností je konat pravidelné konference o distančním vzdělávání s mezinárodní účastí v alespoň dvouletém intervalu. (CSVŠ, 2011)

Můžeme vyzdvihnout, že NCDiV pořádá každoročně (ve spolupráci s Ústavem informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Univerzity Karlovy)



mezinárodní konferenci DisCo. Doposud proběhlo osm ročníků, kterým se vždy určuje stěžejní tematický okruh. Dle dostupných sborníků se v posledních dvou ročnících hojně řeší otázka mediální gramotnosti nebo ochoty a znalosti učitelů zavádět nové trendy e-learningu do výuky. O širší záběru referujících vypovídá své zaměření i na oblast gamifikace výuky prostřednictvím počítačových her, rozšířené reality nebo pozvolně upadajícím fenoménu alternativního života v kyberprostoru prostřednictvím hry Second Life. V posledním ročníku nechybí také zmínka o rozmáhajících se MOOCs. (Beseda a Machát, 2013)

#### **4.1 Technické zajištění distančního vzdělávání a nabídka otevřených vzdělávacích zdrojů**

Tuzemské vysoké školy očividně nemají se zaváděním e-learningových kurzů sebemenší problém. Unikátnost konceptu OU v poskytování studijních opor prostřednictvím ICT tak sice zcela odpadla, avšak z pozice „early adoptera“ se stala lídrem a hlavním propagátorem open source LMS Moodle (2014a), který je hojně rozšířen zejména mezi veřejnými českými vysokými školami. Název je odvozen od „Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment“. Jedná se o komplexní řešení pro zabezpečení konstruktivisticky orientované výuky na bázi veřejné licence GPL. Každý si tak může zcela zdarma založit vlastní kurz, k jehož zprovoznění potřebuje buď vlastní server, nebo využít služeb webhostingu dle očekávaného zatížení co do počtu aktivních uživatelů.

Podle dostupných statistik patří Moodle (2014b) k robustním a globálně užívaným řešením, kdy je evidováno cca 85 000 kurzů ve 240 zemích, což představuje více než 8 milionů kurzů, jež jsou obsluhovány více než jedním milionem učitelů s účastí takřka 77 milionů uživatelů.

Mimo formy otevřené platformy a zapojení komunity např. v jazykové lokalizaci (češtinu nevyjímaje) napomáhá expanzi značná technická propracovanost, podpora nejrůznějších standardů (kompatibilita pro převod SCROM) a také multiplatformní charakter užívání prostřednictvím webového prohlížeče. Současná verze 2.6 (verze 1.0 v roce 1999) nabízí široké možnosti v editaci a vkládání multimediálních obsahů. Multiplatformní charakter nabývá nového rozměru od verze 2.1 (staré tři roky), kdy byla vydána první mobilní aplikace pro iOS. Za značný posun (a zřejmě výsledování trendu dalšího ubírání) ve vývoji m-learningu lze pokládat

vydání nové mobilní aplikace jak pro iOS, tak Android, vyvinuté v HTML5.<sup>69</sup> (Naqel, 2013)

Implementace kurzů prostřednictvím LMS Moodle dává administrátorovi na výběr, zdali obsah kurzů zveřejní, nebo je ponechá uzavřené pomocí hesla, eventuálně umožní přístup v módu „host“. Tato možnost omezeného přístupu v podobě náhledu k umístěným materiálům s sebou přináší celou řadu otázek. S vědomím nejednoznačného definičního vymezení OER lze takový kurz za jistých okolností označit za otevřený vzdělávací zdroj. Důležitý je však charakter samotného licenčního pojetí prezentovaných materiálů. V případě, že se svou povahou nejedná o materiály primárně určené k dalšímu sdílení a eventuální editaci (např. úryvky ze skript či oskenované publikace jiných autorů s copyrightem), je otázkou, nakolik jsou takové kurzy v souladu s platnou legislativou komplikovaného autorského práva, obzvláště v rovině použití děl jiných autorů pro potřeby výuky.

Právní odbor Rektorátu Masarykovy univerzity (2010) nebere tuto záležitost na lehkou váhu a postupně aktualizuje FAQ, kde dává vyučujícím konkrétní rady, jak postupovat při zapracování autorských děl do studijních opor. Zajímavý je např. kontroverzní pokyn zákazu stahování videí ze serverů YouTube nebo BBC za použití programu třetí strany a zpřístupnění takových materiálů ve studijní opoře: „Není-li dílo dáno k dispozici, tedy není-li „vedeno tlačítko ke stažení“, bylo by stažení díla pořízením záznamu audiovizuálního díla dle § 30 odst. 3 AZ, a tedy nezákonným užitím. Skutečnost, že je něco vystaveno na internetu automaticky neznamená, že je možné bez dalšího toto dílo užít, tedy např. stahovat. Pokud nedojde k uzavření licenční smlouvy, třeba i prostřednictvím tzv. volné licence, je dílo ze zákona chráněno. Vhodnější postup, i když také ne naprosto ideální, je místo stažení díla uvést odkaz na webovou stránku s dílem.“ Částečné znepřístupnění kurzu (režim „host“) lze rovněž dovozovat nutností administrátora jednoznačně oddělit další veřejnost od řádně zapsaných studentů, jejichž účast v kurzu je zpravidla spjata s dalšími povinnostmi, jako je odevzdávání prací a zejména vyplňování testů, kde by hrozilo, že by se student mohl pokusit o zkoušku nanečisto právě v anonymním módu.

---

<sup>69</sup> Moodle disponuje sítí partnerů po celém světě. V případě ČR podporu zajišťuje PragoData Consulting (2009), která nabízí služby jako strategické plánování při zavádění kurzu jako konkurenční výhody podniku, propojení s firemní sítí, customizací, sestavení vzdělávacích plánů ve spolupráci s HR, outsourcing správy e-learningu atd.

Řešení LMS Moodle v hojně míře využívá Univerzita Karlova (2014), která aktuálně nabízí 288 kurzů a dalších 19 je rozpracovaných. Disproporce je přitom značná. Největším přispěvatelem je Fakulta sociálních věd (172), s notným odstupem ji následují Filozofická fakulta (35), Ústav výpočetní techniky (31), Matematicko-fyzikální fakulta (22) a Fakulta humanitních studií (10). Zdánlivě žádný kurz neposkytují lékařské fakulty, což objasníme dále. Pouhý jeden a dva kurzy nabízí Pedagogická fakulta, respektive Právnická fakulta. Katedra andragogiky a Personálního řízení nabízí 21 kvalitních kurzů, z toho 3 s přístupem pro hosty. Z dalších univerzit, které hojně využívají řešení na bázi LMS Moodle musíme uvést alespoň Pedagogickou fakultu Masarykovy Univerzity, která prostřednictvím přístupu přes rozcestník mood-link-a (2014) nabízí více než 600 kurzů s velkým výběrem vstupu též pro hosty. Výborné řešení na úrovni celé instituce nabízí také Česká zemědělská univerzita v Praze (2014), která se může pochlubit zapamatovatelnou doménou moodle.czu.cz a opravdu širokou nabídkou kurzů, které se však všechny zdají být plně uzamčeny.<sup>70</sup>

Co se týká jiných řešení, na globální úrovni lze za největší konkurenci Moodle považovat LMS Blackboard Mobile (2013). Z hlediska funkcionalit a (ne)oblíbenosti mobilní aplikace se jedná o rovnocenné řešení, které zaujme atraktivnějším vzhledem uživatelské prostředí. Zásadní nevýhodu však lze spatřit v nákladech – jde o placenou službu, jejíž cena se odvíjí od počtu uživatelů.

V otázce konkrétních řešení zmiňme ještě sektor tuzemských soukromých vysokých škol, pro které patří nabídka e-learningu ke stěžejním bodům konkurenční výhody. Nalezneme tak instituce, které provozují e-learning v rámci proprietárního řešení – umožňující větší customizaci (upravitelnost) kurzu – a působí jako přirozená součást webu. Podle dostupné prezentace screenshotů uveďme jako zdařilý příklad propracovaný e-learning Unicorn College (2014), který využívá služeb společnosti PLUS4U.

Navzdory upozornění, že žádná česká vysoká škola není zapojena v žádném z uvedených projektů OER, nelze usuzovat, že by české prostředí bylo zcela imunní vůči aktivitám prosazujícím otevřené zdroje. Opak je pravdou. V říjnu 2013 tehdejší rektor Univerzity Karlovy Václav Hampl podepsal Berlínskou deklaraci otevřeného přístupu ke znalostem v přírodních a humanitních vědách. Hlavní důsledek z toho

---

<sup>70</sup> Příloha BB: Obrázek 11: Prostředí LMS Moodle na desktopovém webovém prohlížeči a mobilní aplikaci Moodle Mobile 1.4.1 pro iOS

plynoucí je příslib změny v ediční politice<sup>71</sup> instituce. Jedná se o dobrovolné přihlášení se k principům iniciativy Open Access (OA), který se projevuje zejména důrazem koexistenci otevřené elektronické distribuce studijních materiálů jako ekvivalentu knižních publikací, časopisů, vědecké monografie apod., které budou přístupné prostřednictvím institucionálního repozitáře. (E-zdroje, 2013)

Zevrubnou charakteristiku Open Acces přináší Suber (2004). Kořeny můžeme dohledat v Budapeštské iniciativě z roku 2002, která předcházela zmíněné Berlínské deklaraci z roku 2003. OA uznává autorská práva, nepožaduje jejich revizi, jelikož se vychází z předpokladu, že vědci prezentují své práce nezpoptatněné – tzv. „royalty-free literature“. Publikování prostřednictvím OA přináší autorovi benefit v podobě kariérního růstu, odbourání bariéry oslovení velkého množství čtenářů a zvýšení „impact faktoru“ (míry citování). Přesvědčit autory však není snadné, jelikož je nutné zvážit míru ztráty potenciálních příjmů a kompenzaci z hlediska zvýšení míry zviditelnění práce. Řešením se zdá být financování z veřejných zdrojů. Hlavním argumentem OA je totiž právo daňových poplatníků na otevřený přístup k pracím vědeckých pracovníků, kteří jsou de facto placeni z jejich peněz (přímo – zaměstnanci veřejných institucí, nepřímo – grantová politika států).

Na výběr jsou (mimo minoritních proprietárních řešení jako blogy, wiki, RSS apod.) dvě možnosti distribuce otevřených vědeckých prací. První, méně nákladnou, je tzv. zelená cesta. Ta spočívá v umístění práce do některého z repozitářů na bázi volného přístupu. Repozitáže mohou mít univerzální charakter otevřeného „skladiště“ prací, nebo se specializovat na určité obory. V orientaci pomohou dva největší rozcestníky: Open Access Repositories (OpenDOAR) a Registry of Open Access Repositories (ROAR). Ani jeden však neodkazuje na některý z českých OA repozitářů, jakým je např. Digitální univerzitní repozitář Univerzity Karlovy (2007), který mimo jiné obsahuje kvalifikační práce obhájené před rokem 2006. Z významných zahraničních repozitářů jmenujme arXiv (2014), spravovaný Cornell University, zaměřený na matematiku, fyziku a počítačové vědy.<sup>72</sup>

---

<sup>71</sup> Schválena v polovině roku 2013. Obsahuje smart cíle při realizaci s předpokládaným dokončením v roce 2014 – vytvoření podmínek podpory autorů prezentujících své práce v prestižních OA seriálech. Aplikace principů OA je podmíněna charakterem doporučení. Podporována tak bude zejména tzv. zelená cesta – umístění prací do repozitářů. Opomíjeno však nebude ani publikování přes OA journals (zlatá cesta), která přenáší finanční zátěž z vydavatelství na samotné autory, respektive jejich domovské instituce. Financování takto šířených materiálů je však nutno chápat jako součást strategického šíření elektronických zdrojů, které univerzity přinesou posílení viditelnosti vědeckých výsledků a prestiž. (Univerzita Karlova, 2013, s. 8-14)

<sup>72</sup> K fulltextovému vyhledávání napříč repozitáři pak kromě obligátního Google Scholar může posloužit zcela přepracovaná beta verze OpenAIRE.com.

Druhou možností je tzv. zlatá cesta, která se od zelené liší distribucí práce prostřednictvím otevřených časopisů OA journals. Ty fungují na hodnotícím (recenzním) principu „per review“, kde zařazení článku předchází hodnotící řízení správců časopisů, což s sebou přináší dodatečné náklady.

Existuje mnoho OA on-line časopisů, a to jak neziskových, tak ziskových. Zatímco čtenář má otevřený přístup, přispěvatel je zpravidla nucen finančně participovat. Nejedná se přitom o zanedbatelný poplatek. Průměrná cena se pohybuje v řádu jednotek tisíc USD, což z valné většiny hradí domovská organizace či sponzor. V každém případě je publikování v OA časopisech finančně výrazně méně nákladné, než je tomu u standardních časopisů jak v tištěné, tak elektronické formě, kdy lze ušetřit i polovinu nákladů.<sup>73</sup> (Noorden, 2013)

Stěžejně zelenou cestou se kromě Univerzity Karlovy vydala taktéž Masarykova univerzita, která jako první česká vysoká škola podepsala Berlínskou deklaraci již v roce 2010 a zaujala zřejmě nejproaktivnější stanovisko ze všech dvanácti tuzemských veřejných vysokých škol zapojených v projektu. Zaujme ostré a do jisté míry nekorektní vymezení se vůči institucím, které se do OA dosud nezapojily: „Podpis deklarace byl velmi důležitým momentem, který posunul otevřený přístup na MU z roviny úvah a diskusí do roviny morálního závazku. Univerzita již nechce být černým pasažérem, který jen využívá to, co do systému přinášejí jiní, ale hodlá sama k rozvoji systému aktivně přispívat a naplnit tak svou roli sociálně zodpovědné veřejné instituce.“ (Bartošek, Brandejs a Černá, 2013)

Samotný repozitář je koncipován nikoli jako nové řešení, ale klade důraz na synergický efekt v podobě rozšíření možností stávajícího Univerzitního repozitáře, který je všeobecně znám nebývalou otevřeností přístupu ke kvalifikačním pracím a také hodnocení, posudky a výslednou klasifikaci nevyjímaje. Výsledkem tak má být systém s jednoduchou správou pro vkládání nových materiálů. Nechybí ani stávající podpora integrace systémů pro odhalování plagiátů kvalifikačních prací theses.cz, úložiště studentských prací odevzdej.cz, či již realizovaný plán vybudování zcela nového meziuniverzitního repozitáře s dalšími deseti vysokými školami (repozitar.cz). (tamtéž, 2013)

Masarykova univerzita se obecně může považovat za místního lídra v oblasti zpřístupňování a transparentnosti. Ukázkovým příkladem je Česká digitální matematická knihovna (DML-CZ), která nabízí více než 26 000 vědeckých článků o

---

<sup>73</sup> Z prestižních OA časopisů uveďme jako příklad BMC Medicine s impact faktorem 6,68.

více než 275 000 stranách v časovém rozmezí od poloviny 19. století do současnosti. Na čtyřletém projektu (2005–2009) se podílela mimo jiné také Akademie Věd ČR nebo Matematicko-fyzikální fakulta UK. Unikátnost celého řešení spočívala ve snaze o „plnohodnotnou“ digitalizaci materiálů, tedy s využitím technologie OCR. Nejstarší skenované dokumenty tak obsahují dvě vrstvy – samotný rastr obrázku a „skrytou“ část s digitálním přepisem. Samozřejmostí je plnohodnotný doprovod metadat, které jsou nedílnou součástí pokročilého vyhledávání. Náročný úkol představovala rovněž konverze starých digitálních dokumentů. Redakce časopisů zapojených do DML-CZ vytvářejí nové dokumenty dle standardu, který umožňuje automatizovaný import do databáze. (Bartošek, 2010, s. 11–13)

Z tuzemských projektů částečně odpovídajícím definičnímu pojetí OER jmenujme komplexní řešení v podobě vzdělávací sítě lékařských a nelékařských zdravotnických fakult ČR s SR MEFANET (2014) s datem vzniku 2007. Hlavní myšlenkou je rozšíření míry efektivní kooperace při řešení problémů a sdílení výukových materiálů. Autonomie řízení výuky jednotlivých pracovišť však zůstává zcela netknuta. Jedenadvacet subjektů se kromě pořádání konferencí podílí na rozvoji publikační platformy, která se sestává z edukačního portálu [portal.mefanet.cz](http://portal.mefanet.cz) s možností pokročilého vyhledávání. Další část představuje zvláštní sekce pro kurzy provozované prostřednictvím LMS Moodle – Moodle-mefanet. Pozoruhodným projektem jsou rovněž Wikiskripta (2014), která jsou nejenom odpovědí na finančně nákladné tištěné opory, ale také prostředím pro výměnu zkušeností při řešení problémů napříč fakultami. Redakce Wikiskript je spravována jak studenty, tak odborníky z řad učitelů a dalších odborníků. Veškeré materiály před zveřejněním prochází „publikační platformou pro obsah, který prozatím neprošel stanoveným mechanismem kontroly“ Sandbox. Kontrolu, editaci příspěvků atd. mohou provádět pouze autentizovaní uživatelé (pomocí technologie Shibboleth) z řad studentů a učitelů lékařských fakult. Edukační portál MEFANET tak běžnému návštěvníkovi v řadě případů zpřístupní pouze anotaci.

## **4.2 Subjektivní postřehy a návrhy vylepšení stávajícího stavu**

Prvním znatelným specifikem je prakticky neexistující nabídka čistě distančních vzdělávacích programů. V prvé řadě je stěžejní otázkou, v jakých případech a zda vůbec v ČR mají své opodstatnění. Z aktuální nabídky je zřejmé, že realizace distančního vzdělávání se jeví jako vhodná pro obory vystavěné na hard

skills, tj. matematika a počítačové vědy, kde lze v předání teoretických poznatků a nácviu praktických dovedností vcelku úspěšně eliminovat nutnost osobního kontaktu se vzdělavatelem.

O náročnosti úkolu plnohodnotně provozovat distanční či kombinovanou formu vzdělávání vypovídá nutnost podání specifické žádosti pro akreditaci. Několikrát je totiž zdůrazňována nutnost dodržet podmínku výstupu, který je ekvivalentem prezenčního studia. Jednou z podmínek je rovněž zvýšená pozornost vůči odborné kvalitě a vědeckým výstupům vyučujícího, který musí mít dostatek respektu vůči zájemcům o distanční vzdělávání, kteří jsou zpravidla staršího věku. Netřeba dodávat, že velký důraz je kladen na metodickou koncepci a organizaci studia obecně. (Mosazná, 2009)

Autora BP zaujala iniciativa ze strany nejstarší soukromé Univerzity Jana Amose Komenského (UJAK), která za podpory Evropského sociálního fondu Praha & EU<sup>74</sup> zprovoznila přes LMS Moodle veřejně přístupné kurzy pro tři bakalářské obory prvního ročníku studia. Přitom již proběhly dva experimentální běhy prvního ročníku studia. (UJAK, 2012)

Specifikem je, že se jedná o sociálně vědní studijní obory: Vzdělávání dospělých, Speciální pedagogika a vychovatelství a Sociální a mediální komunikace. Shodou okolností je autor BP absolventem posledního oboru a může tak zhodnotit možnosti konverze oboru do čistě distanční formy. S plným vědomím slíbené loajality vůči jedné ze svých alma mater pokládá za nutné vyjádřit osobní stanovisko konstruktivní kritiky takového záměru. V případě předmětů s úvody do jednotlivých vědních disciplín je zřejmá výhoda poskytnutí materiálů ze skript potřebných pro složení zkoušky a v čistě teoreticky zakotvených předmětech neshledává problém. Ten se však dostaví s předměty zaměřenými na rétoriku či praktickou žurnalistiku. Přímou interakci s vyučujícím na cvičeních pokládá za nenahraditelnou. Distanční kurz se v těchto případech omezuje na pouhé předání informací potřebných ke splnění studijních povinností a závěrečného testu. Jediná interakce se zpravidla omezí na POT – odevzdání semestrální práce s případnou zpětnou vazbou od tutora. Studium v dalších ročnících nabízí dokonce předměty s velkým důrazem na průběžný praktický nácviu (moderování, fonetika, rozhlasová tvorba, práce s textem). Ačkoli

---

<sup>74</sup> Projekt INOVADIS (ESF č. CZ.2.17/3.1.00/33261) „Inovace tří bakalářských studijních programů na Univerzitě Jana Amose Komenského Praha – tvorba společného studijního základu v distanční formě studia“. Sestává se z 19 studijních předmětů, které měly být dle zadávací dokumentace testovány na 150 studentech do 40 let věku. Očekávaný výstup je připravit alespoň jeden obor pro akreditaci distanční formou. Přidělená podpora: 4 391 200 Kč. (UJAK, 2010; Prahafondy.eu, 2010)

distanční forma studia nabízí nepovinné i povinné „tutoriály“ (dvouhodinové setkání s tutorem), pro řádné osvojení takto zaměřených předmětů se jedná o nedostatečnou časovou dotaci. S ohledem na výše uvedenou podmínku akreditace ekvivalentních výstupů s prezenční formou se mu přitom jeví spornou již samotná kombinovaná forma studia. Posledním aspektem je samotná forma atestace. UJAK v hojné míře prosazuje CBT ve vlastním test centru. Z osobní zkušenosti může autor BP konstatovat, že se jedná o skutečně transparentní formu zkoušky s důkladnou kontrolou řádného průběhu (dozor, kamerový záznam). Samotné testy jsou v mnoha případech opravdu náročné jak obsahem, tak vytyčeným časem ke splnění. Na druhou stranu, eliminovat studium na univerzitě na pouhou návštěvu testovacího centra a vyplnění testu (multiple choice), lze považovat za degradující, navzdory uvedeným a prakticky identickým praktikám na college v USA. (Zlámalová, 2012)

Autor BP tudíž vidí další reálný prostor pro rozšíření nabídky čistě distančního vzdělání pouze u technických oborů. Osobně však nabývá přesvědčení, že blended learning je nejefektivnější formou pro studenty z oblastí mimo sídla vzdělávacích institucí, obzvláště v případě ČR a distribuce jednotlivých „krajských“ univerzit, které poskytují relativně komfortní dojezdovou vzdálenost. Naopak podbízení se přes odbočky s nedostatečnou odbornou záštitou vyučujících je velký problém. Co se týká otázky distančního přezkoušení, stále nelze zaručit zcela korektní průběh, jako v případě hlídaného testovacího centra nebo písemné či ústní zkoušky, kterou stále nelze zcela nahradit videokonferencí, při níž neexistuje možnost absolutní eliminace podvodného jednání („tahák“ na monitoru apod.).

Situaci okolo OER, OA a MOOCs v zahraničí lze považovat za příklad, který může posloužit při vyvarování se chyb v přejímání do místního prostředí. Přílišná otevřenost s sebou nese negativní efekt komplikovanosti a nepřehlednosti nepřeborné šíře proprietárních řešení. Pokusy o centralizaci, které by se nesly v duchu sjednocení nabídky do jedné edukační platformy, by byly v rozporu z filozofií iniciativ. Potřebné je však vybudování komplexních sítí specifického zaměření a jejich zastřešení jednou agregátní službou s fulltextovým vyhledáváním napříč projekty. MEFANET je až na svou částečnou uzavřenost ukázkovým příkladem dobře vystavěného komplexního a přehledného řešení. Nelze se však zbavit dojmu, že veřejné univerzity při své robustnosti obecně poskytují opravdu velké množství služeb, s nimiž se běžný student, natož široká veřejnost, nemá šanci účelně seznámit. Je zde zřejmá snaha o plnění služby veřejnosti a akademickému poslání rozvíjet vědění lidstva. Mnoho



z uvedených repozitářů, kurzů atd. jsou navíc sofistikovaně řešeny a uzpůsobeny účelnému používání. Evidentně zde však chybí prvek sebe prezentace. S vědomím vyvolání polemiky a pochybností vidí autor BP hlavní problém v marketingu. Veřejné vysoké školy jej opomíjejí jako komerční prvek neslučitelný s poselstvím instituce, což je zásadní chyba. Sebelépe integrovaný komplex služeb bez přívětivého uživatelského prostředí, logické struktury rozcestníku a řádné propagace nemá ve světě webu 2.0 své opodstatnění. První kroky při osvojování otevřených zdrojů přímo vybízí k možnostem přiblížit univerzitní výstupy blíže průměrným návštěvníkům internetu a zvýšit tak svůj vliv v osvětové činnosti a kredibilitu českého vysokého školství u veřejného mínění.

Zvláštní okruh představuje distribuce OER multimediálního charakteru, která se v případě českých vysokých škol zdá být podceňována. Zapojení do distribučního prostředí služby iTunes U a systematická integrace již existujících video kanálů jednotlivých fakult a UK samotné na Youtube představuje velký potenciál v šíření studijních materiálů a stále zajímavý benefit v podobě využití externí služby pro správu datově náročnějších materiálů. Po vzoru spolupráce OU s BBC by neměla být opomíjena ani užší spolupráce s médii veřejné služby, která by se minimálně mohla projevit na úrovni zřízení speciální sekce (a tvůrčí skupiny) „Otevřená univerzita“ v internetových archivech ČT a ČRo.

Nepotřebnost vzniku české obdoby OU coby „kamenné“ instituce neznamena, že by se síť vysokých škol nemohla snažit o vybudování portálu „Otevřené univerzity“, která by přehledným způsobem integrovala iniciativy OER a OA, přičemž by byla také rozcestníkem tuzemských MOOCs. Jako vzor povedeného agregátoru MOOCs regionální úrovně může posloužit Francie s novým portálem France Université Numérique, kterým se, pro Francouze zcela typicky, vymaňuje z nadvlády anglického jazyka. Neznamena to však, že by se české univerzity neměly angažovat ani v mezinárodních projektech typu Coursera a zájemce z celého světa oslovit zajímavými kurzy, které se pojí s evropským pohledem na vědní disciplíny či nabídnout kurzy, jejichž témata jsou přímo spjata s dějinami, kulturou a politicko-historickým vývojem regionu střední Evropy.

V oblasti formálního vzdělávání pak stojí za zvážení umožnit vznik zcela otevřených bakalářských studijních programů, které by nebyly striktně vázány k akreditaci jednotlivých oborů, a po vzoru OU by zájemce měl větší možnosti ve výběru modulů různorodého zaměření. Jednalo by se o zajímavou alternativu, kdy by

student sám odpovídal za finální kvalifikační výstup a jednotlivé předměty vybíral dle vlastního zvážení, které by mohlo lépe reflektovat potřeby pracovního trhu. Takové řešení by znamenalo další krok ve zvýšení míry horizontální propustnosti a přineslo s sebou i řadu negativních aspektů, jakými jsou oslabení vlivu řízení edukačního procesu ze strany kateder (fakult) a zejména oslabení redukčního nástroje numerus clausus pro žádané obory (předměty). Kompromisním řešením by tak bylo zřízení speciálního institutu „otevřeného bakaláře“ bez vertikální propustnosti a zcela distanční cestou, včetně automatizované klasifikace prostřednictvím CBE s plným vědomím znatelného kompromisu v možnostech rozvoje soft skills. Dalším regulátorem by byla možnost studovat pouze předměty, které by disponovaly OER studijními oporami v podobě otevřených kurzů po vzoru Saylor Academy včetně zpoplatnění. Každý student by měl mít možnost si vyzkoušet, zdali by se svými schopnostmi a nabytými vědomostmi uspěl u řádného přezkoušení v univerzitním testovacím centru. Jednalo by se o plnohodnotnou odpověď formálního vzdělávání na řešení MOOCs s výstupem v podobě ověřeného certifikátu. Jak „otevřený bakalář“, tak MOOCs mají primární zacílení na lidi, kteří jsou již ekonomicky aktivní a vyžadují doplnění, rozšíření či aktualizování kvalifikace či znalostí pro další výkon pracovní pozice. Mají tak na výběr, zda se vydat cestou rozšíření o dílčí „kvalifikaci“ či komplexnějšího rozvoje.

## 5 Závěr

Analýza vývoje konceptu OU ukázala, že distanční forma vzdělání nabývá a nadále bude nabývat na významu. Rozvoj ICT a zpřístupnění internetového připojení stále většímu množství lidí přináší nebyvalé možnosti v přístupu k terciárnímu stupni vzdělávání, a to jak z hlediska překonání prostorové bariéry, tak zejména finanční dostupnosti. OU se ukázala být klíčovou institucí z pozice lídra prosazování nových forem realizace distančního vzdělávání. Významně se podílela na standardizaci otevřeného LMS Moodle coby nástroje, který dnes na většině škol pokládáme za samozřejmost, stejně jako flexibilitu možnosti sestavovat si studijní plán dle vlastních potřeb – modulový přístup. Dále se ukázalo, že OU postupně prosazuje cestu otevřeného přístupu ke studijním materiálům a lze očekávat, že v budoucnu otevře k náhledu valnou většinu vlastních kurzů. Jasný trend lze vyzorovat také v distribuci studijních opor, kde OU vyvíjí maximální úsilí, jak studentovi zajistit maximální komfort, což v minulosti představovala distribuce mediálních nosičů se vzdělávacím obsahem a aktuálně se týká dynamického rozvoje v oblasti m-learningu. OU plní roli referenčního rámce pro další ubírání se distančního vzdělávání. Lze očekávat, že její směřování povede cestou hlubší integrace konceptů OER a OA. Velkým rizikem pro další rozvoj se jeví přílišná závislost rozpočtu na podpoře ze strany státu, což se projevuje zejména v období rozpočtových škrťů, které se promítají ve skokových navýšeních školného. Stěžejní otázkou rovněž zůstává míra umožnění nárůstu poměru vysokoškolsky vzdělaných lidí v populaci – proměna pracovního trhu a poměrů ve společnosti za poslední čtyři dekády.

Otázka principu otevřenosti se v první řadě jeví značně složitá. Ukazuje se, že přílišná uvolněnost pojetí iniciativ a nezávislost jednotlivých řešení – navzdory sdružování v konsorciích – přináší zmatenost orientace v nabídce. V první řadě chybí jednoznačná definiční ukotvenost. Znatelným nedostatkem je také značná nevyrovnanost kvality OER. Na druhé straně, zapojení profitabilních organizací přináší cílevědomé koncepce, které mají velký potenciál efektivního využití OER v jednotlivých projektech. Nejsofistikovanějším řešením se jeví služba iTunes U společnosti Apple, která má ambice vytvořit vlastní vzdělávací platformu. Stejně tak MOOCs projekty „velké trojky“ Coursera, Udacity a edX, které jsou vystavěny v souladu s využitím nejmodernějších multimediálních prvků webu 2.0 a nabízejí velmi atraktivní formu průchodu vzdělávacím procesem.

Využití OER v oblasti formálního vzdělávání se v kombinaci s distanční formou zdá být nadále značně diskutabilní. V každém případě nabídka OER coby doplňkových materiálů pro potřeby prezenční či kombinované formy výuky se ukazuje být jednoznačným trendem, kde pro vzdělávací organizace převažují pozitiva v podobě zviditelnění a oslovení širšího pole uchazečů. Největší výzvou pro OER a OA bude nalézt trvale udržitelný model fungování, který překlene jak otázku vývoje autorského práva, tak omezené možnosti financování. Ze zajímavých řešení, která ukazují možnou cestu, uveďme Saylor Academy. Do značné míry lze označit za MOOCs s možností prozatím velmi omezeného formálního výstupu. Svým vzezřením (a samotným zacílením na předměty vědních disciplín) však klade větší důraz na vlastní nastudování zpřístupněných testů – spíše forma strukturovaného e-readingu.

Při bližším pohledu na aktuální stav českého vysokého školství byla shledána následující specifika: Nabídka akreditovaných oborů distančního vzdělávání prakticky neexistuje, týká se navíc oborů, které kladou důraz na osvojení hard skills. Obecně je však nabídka e-learningových kurzů coby doplňkové studijní opory na velmi dobré úrovni. Osvědčilo se užívání otevřeného LMS Moodle. Veřejné vysoké školy se nacházejí v první fázi monitorování možností využití OER. Dle úprav ediční politiky univerzitních nakladatelství lze očekávat hlubší integraci alternativních řešení licenčních úprav autorského práva k dílu ve prospěch otevřenosti zpřístupnění, digitální distribuce a také možnostem další editace třetí stranou. Již dnes přitom existuje řada otevřených projektů, které usnadňují přístup k vědeckým pracím. Nedávné připojení celé řady veřejných vysokých škol k Berlínské deklaraci povede k dalšímu znatelnému posunu rozšíření myšlenky OA. Zásadní otázkou a největší výzvou je proměna modelu financování publikační činnosti, která se stane ještě více závislou na podpoře z veřejných zdrojů.

Obecně lze doporučit vyvíjení maximální snahy zapojení vysokých škol do mezinárodních projektů a nabídnout zejména takové kurzy, kde se projevuje výhoda regionálního zasazení instituce. Mimo mezinárodní iniciativy a tvorby materiálů v angličtině je nutné posílit regionální zastoupení „otevřených projektů“. Z hlediska mezinárodní komparace lze hledat inspiraci v institucionálním pokrytí distančního vzdělávání a agregačních služeb regionální úrovně u Francie. Příkladem může být i Nizozemsko, jehož jazyková verze Wikipedie je co do počtu článků po anglické druhá největší na světě (1,7 mil. článků) s pouhými 4 286 aktivními uživateli. Česká Wikipedie naopak stagnuje a s 293 052 články drží 22. pozici. Pouhých 1 899

aktivních uživatelů představuje značně nevyužitý potenciál, což si uvědomuje také Univerzita Karlova, jejíž rektor před rokem podpořil iniciativu Studenti píší Wikipedii. (Hájek, 2013; Wikimedia, 2014)

Rozsah tematiky nabízí celou řadu možností dalšího zkoumání fenoménů spjatých jak s technologickým rozvojem, tak proměnou vzdělávacích obsahů. Zvláštní pozornost k dalšímu rozpracování by mohla být věnována následujícím oblastem:

Otevřený přístup (distribuce, editace apod.) vede k nevídanému informačnímu boomu, který se neobejde bez efektu „informačního smogu“. Řádně neoznačené materiály budou pouze přispívat k nepřehlednosti a chaosu. Velký význam je nutné přisuzovat „datům o datech“, jejichž správa se přesouvá na samotné uživatele. Problematičnost editace metadat ze strany uživatelů a utopické představy efektivní správy obecně velmi svérázně vystihuje Doctorow (2001), který doslova hovoří o „metasmeti“. Představu dokonalého systému správy metadat pak pokládá za čistou utopii. Hlavní a neřešitelný problém vidí jak v samotné hlouposti a lenosti uživatelů, tak nemožnosti nastavení obecně platného schématu hierarchizace dat, ve kterém se projevuje konotace jeho jednotlivých tvůrců.

Rozvoj funkcionalit webu 2.0 představuje nekonečnou studnici novodobých fenoménů, které se promítají do sociálního uspořádání a interakce aktérů. Z „velkých“ teorií či spíše prognóz budou nadále v centru zájmu pojmy jako Lévyho „kolektivní inteligence“ (Trend, 2001, s. 253–258), Tofflerův (2001) „prosumer“<sup>75</sup>, Eriksenova (2005) reflexe zrychleného světa „tyranie okamžiku“ či Meyrowitzovy (2006, s. 123) nové sociální role v kyberprostoru, které jsou nezávislé na jednotě prostoru a času, tudíž se nacházíme všude a zároveň nikde.

Zajímavou oblast pro další bádání se zdají být i proměny kognitivních funkcí při příjmu a tvorbě digitálního obsahu. Haylesová (2012, s. 1–7) si všímá dosud nepříliš podstatných specifik, které s sebou přináší každodenní užívání ICT. Je přitom zcela zjevné, nakolik je v důsledku odlišná tvorba a editace textu psaného tradiční formou rukopisu a v textovém editoru. Zatímco první způsob vyžaduje vysokou dávku předjímání a promýšlení větných souvětí, ve druhém případě se jedná o značně rozfázovaný způsob psaní, pro nějž je specifická „překotná“ editace textu. Haylesová si klade otázku, jaký vliv na celý psychomotorický proces může mít práce s kurzorem myši a neustálé klikání. Opomenout nelze ani trend příznačný pro dnešní uspěchanou

---

<sup>75</sup> Konec striktního oddělení producenta a konzumenta industriálního věku s příchodem tzv. třetí vlny, jejíž součástí jsou také proaktivní konzumenti – požadavek na rozmanitost trhu, kde se na finální podobě produktu (služby) aktivně podílí také zákazník.

dobu a přemíru informací, které je potřeba vstřebat. Hovoří o „hyperčtení“, kdy namísto důkladného pročitání textu s vysokou mírou pozornosti praktikujeme pouhé povrchní skenování dokumentů s cílem nalézt dekontextualizovanou relevantní informaci. Zvláštní kapitolu pak pro Haylesovou (tamtéž, s. 64) představuje čtení textu na internetu, které není lineární a neustálé užívání hypertextových odkazů při proklikávání využívá pouze krátkodobou operační paměť. Ztráta linearit pak představuje značný problém při konverzi paměťových stop do dlouhodobé paměti a následné retenci, která je závislá právě na kontextualizaci informace.

Posledním velkým tématem k dalšímu rozpracování je zásadní otázka možné změny paradigmatu nahlížení na vzdělávací proces. Salman Khan (2011) proslul jako zakladatel pozoruhodného projektu Khan Academy, který nabízí také českou jazykovou mutaci. Na konferenci TED za aktivní podpory Billa Gatese prezentoval svou vizi budoucí školy (již ve zkušebním běhu), kde frontální výuku nahradí individualizovaná domácí e-learningová výuka. Návštěva školy tak bude mít smysluplný účel v podobě aktivní interakce s učitelem se zacílením na rozvoj kompetencí, čímž se vracíme zpět k úvodu BP a Lyotardově smělé predikci.

## 6 Soupis bibliografických citací

ARTHUR D. LITTLE, 2013. New study quantifies the impact of broadband speed on GDP. *Arthur D. Little* [online]. [cit. 2013-11-04]. Dostupné z:

[http://www.adlittle.com/tim-press-releases.html?&no\\_cache=1&view=346](http://www.adlittle.com/tim-press-releases.html?&no_cache=1&view=346)

ARXIV, 2014. ArXiv.org. CORNELL UNIVERSITY LIBRARY. *Arxiv.org* [online].

2014 [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: <http://arxiv.org/>

AVOIN YLIOPISTO, 2010a. Finnish Open Universities. *Avoinyliopisto.fi: Finnish Open Universities* [online]. [cit. 2013-11-13]. Dostupné z:

<http://www.avoinyliopisto.fi/OpenUniversities>

AVOIN YLIOPISTO, 2010b. Open university education at finnish universities: Summary of the National Strategy 2010–2013. *Avoinyliopisto.fi: Finnish Open Universities* [online]. [cit. 2013-11-13]. Dostupné z:

[http://www.avoinyliopisto.fi/File/389e14fd-9b42-4a2d-928f-ebf815c023e4/Strategy\\_English.pdf](http://www.avoinyliopisto.fi/File/389e14fd-9b42-4a2d-928f-ebf815c023e4/Strategy_English.pdf)

BAGDIKIAN, Ben, 2004. *The new media monopoly*. Boston: Beacon Press, 299 s. ISBN 08-070-6187-5.

BARTOŠEK, Miroslav. *Zpravodaj ÚVT MU: bulletin pro zájemce o výpočetní techniku na Masarykově univerzitě*. Brno: Ústav výpočtení techniky MU, 2010, XX, č. 3. ISSN 1212-0901. Dostupné z: <http://ics.muni.cz/bulletin/articles/636.html>. "Česká digitální matematická knihovna".

BARTOŠEK, Miroslav, Michal BRANDEJS a Ivana ČERNÁ. *Zpravodaj ÚVT MU: bulletin pro zájemce o výpočetní techniku na Masarykově univerzitě*. Brno: Ústav výpočtení techniky MU, 2011, XXI, č. 5. ISSN 1212-0901. Dostupné z: <http://www.ics.muni.cz/bulletin/articles/673.html>. „Otevřený přístup k vědeckým informacím na Masarykově univerzitě“.

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-717-8216-5.

BESEDA, Jan a Zbyněk MACHÁT, 2013. DisCo 2013: New technologies and media literacy education. *Disconference.eu* [online]. [cit. 2014-04-14]. Dostupné

z: [http://disconference.eu/wp-content/uploads/2013/8thDisCoReader2013\\_New%20tehnologies%20and%20media%20literacy%20education.pdf](http://disconference.eu/wp-content/uploads/2013/8thDisCoReader2013_New%20tehnologies%20and%20media%20literacy%20education.pdf)

BLACKBOARD MOBILE, © 2013. FAQs and Getting Started. BLACKBOARD INC. *Blackboard mobile: blackboard.com* [online]. [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: <http://www.blackboard.com/platforms/mobile/support/faq.aspx>

BRDIČKA, Bořivoj, 2003. *Role internetu ve vzdělávání: studijní materiál pro učitele snažící se uplatnit moderní technologie ve výuce*. Kladno: Aisis, 2003, 122 s. ISBN 80-239-0106-0. Dostupné z: <http://it.pedf.cuni.cz/~bohr/role/ccont.htm>. Kniha je prezentována ve formě webové stránky s odkazy na jednotlivé kapitoly a oddíly.

CNED, 2013. CNED en chiffres. NATIONAL D'ÉDUCATION À DISTANCE. *Formation tout au long de la vie - CNED* [online]. [cit. 2013-11-11]. Dostupné z: <http://www.cned.fr/le-cned/institution/chiffres-cned.aspx>

COURSERA, © 2014a. Courses. COURSERA INC. *Coursera.com* [online]. [cit. 2014-03-31]. Dostupné z: <https://www.coursera.org/courses>

COURSERA, © 2014b. Teach the world. COURSERA INC. *Coursera.com* [online]. [cit. 2014-03-31]. Dostupné z: <https://www.coursera.org/about/partners>

COURSERA, © 2014c. Leadership. COURSERA INC. *Coursera.com* [online]. [cit. 2014-03-31]. Dostupné z: <https://www.coursera.org/about/leadership>

COURSERA, © 2014d. Commonwealth Education Trust: Foundations of Teaching for Learning. COURSERA INC. *Coursera.com* [online]. [cit. 2014-03-31]. Dostupné z: [https://www.coursera.org/specialization/foundationsteaching/4?utm\\_medium=catalogCourse](https://www.coursera.org/specialization/foundationsteaching/4?utm_medium=catalogCourse)

COURSERA, © 2014e. Signature Track Guidebook: How to earn your Verified Certificate. COURSERA INC. *Coursera.com* [online]. [cit. 2014-03-31]. Dostupné z: <https://www.coursera.org/signature/guidebook/joining>

CSVŠ, 2011. Dlouhodobý záměr činnosti Centra pro studium vysokého školství, v.v.i. na období 2011-2015. CSVŠ, v.v.i. *Csvs.cz* [online]. [cit. 2014-04-14]. Dostupné z: <http://www.csvs.cz/dokumenty/dlouhodoby-zamer-cinnosti-csvs.pdf>



ČESKÁ ZEMĚDĚLSKÁ UNIVERZITA V PRAZE, 2014. Moodle 2.5: Česká zemědělská univerzita v Praze (CULS). ČESKÁ ZEMĚDĚLSKÁ UNIVERZITA V PRAZE. *Moodle.czu.cz* [online]. [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: <https://moodle.czu.cz/course/index.php>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2012. Kolik domácností v ČR má počítač a internet?. ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. CZSO [online]. [cit. 2013-02-14]. Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/kolik\\_domacnosti\\_v\\_cr\\_ma\\_pocitac\\_a\\_internet](http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/kolik_domacnosti_v_cr_ma_pocitac_a_internet)

D'ANTONI, Susan a Catriona SAVAGE. Open educational resources: conversations in cyberspace [online]. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2009 [cit. 2013-11-23]. ISBN 978-923-1040-856. Dostupné z: [http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/country-information/OER\\_Full\\_Book.pdf](http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/country-information/OER_Full_Book.pdf)

DIGITÁLNÍ UNIVERZITNÍ REPOZITÁŘ UNIVERZITY KARLOVY, © 2007. UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE, Ústav výpočetní techniky. *Digitool.is.cuni.cz* [online]. [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: [http://digitool.is.cuni.cz/R/QBMR2D11KX1MHDHEYACABYLFJHQJQYGEUPS7F98G4GJX5DKQBK-00640?RN=683759074&pds\\_handle=GUEST](http://digitool.is.cuni.cz/R/QBMR2D11KX1MHDHEYACABYLFJHQJQYGEUPS7F98G4GJX5DKQBK-00640?RN=683759074&pds_handle=GUEST)

DIJK, Jan van, c2005. *The deepening divide: inequality in the information society*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Pub. 240 p. ISBN 14-129-0403-X.

DOCTOROW, Cory, 2001. Metacrap: Putting the torch to seven straw-men of the meta-utopia. WIKIMED. *Well.com* [online]. 26 August 2001 [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: <http://www.well.com/~doctorow/metacrap.htm>

EDX, © 2014a. Student FAQ. MIT A HARVARD UNIVERSITY. *EdX: Take great online courses from the world's best universities* [online]. [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: <https://www.edx.org/org-faq>

EDX, © 2014b. EARN YOUR EDX VERIFIED CERTIFICATE AND SHARE IT WITH THE WORLD. *EdX: Take great online courses from the world's best universities* [online]. [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: <https://www.edx.org/verified-certificate>

EDX, © 2014c. Earn an XSeries Certificate from one of the top institutions in the world. *EdX: Take great online courses from the world's best universities* [online]. [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: <https://www.edx.org/xseries>

EDX, © 2014d. Schools and Partners. *EdX: Take great online courses from the world's best universities* [online]. [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: <https://www.edx.org/schools-partners>

ERIKSEN, Thomas Hylland. *Tyranie okamžiku: [rychlý a pomalý čas v informačním věku]*. Vyd. 1. Překlad Daniela Zounková, Miluše Juříčková. Brno: Doplněk, 2005, 167 s. Sociálně-ekologická edice, sv. 11. ISBN 80-723-9185-2.

E-ZDROJE, 2013. Open Access v nové ediční politice Univerzity Karlovy v Praze. TECHNICKÁ UNIVERZITA OSTRAVA. *E-zdroje.vsb.cz* [online]. 17. 11. 2013 [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: <http://e-zdroje.vsb.cz/open-access-v-nove-edicni-politice-univerzity-karlovy-v-praze/>

GEORGIA INSTITUTE OF TECHNOLOGY, © 2013. OMSCS PUBLIC FAQ. GEORGIA INSTITUTE OF TECHNOLOGY. *Omscs.gatech.edu* [online]. [cit. 2014-03-31]. Dostupné z: <http://www.omscs.gatech.edu/faq/>

HÁJEK, Václav. Rektor Univerzity Karlovy podpořil studenty, kteří píšou českou Wikipedii. UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE. *Cuni.cz* [online]. 4. prosinec 2013 20:29 [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: <http://www.cuni.cz/UK-5315.html>

HALTTUNENOVA, Nina, 2006. Changing Missions. The Role of Open University Education in the Field of Higher Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* [online]. vol. 50, issue 5, s. 503-517 [cit. 2013-11-14]. DOI: 10.1080/00313830600953584. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313830600953584>

HAYLES, Katherine, 2012. *How we think: digital media and contemporary technogenesis*. London: The University of Chicago Press. ISBN 02-263-2142-8.

HECKMAN, James J. a Dimitriy V. MASTEROV, 2007. The Productivity Argument for Investing in Young Children. *Review of Agricultural Economics*. vol. 29, issue 3, s. 446-493. DOI: 10.1111/j.1467-9353.2007.00359.x. Dostupné z: <http://aepp.oxfordjournals.org/lookup/doi/10.1111/j.1467-9353.2007.00359.x>

HERNANDEZ, Megan, 2013. Wikimedia Foundation releases detailed report on 2012 fundraiser. WIKIMEDIA FOUNDATION. *Blog.wikimedia.org* [online]. June 4, 2013 [cit. 2014-04-13]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/edu/ceri/37351085.pdf>

HEUSSNER, Kia Mae, 2013. Coursera hits USD1M in revenue through verified certificates. *Gigaom.com*[online]. [cit. 2014-04-03]. Dostupné z: <http://gigaom.com/2013/09/12/coursera-hits-1m-in-revenue-through-verified-certificates/>

HYLÉN, Jan, 2013. CERi: Open Educational Resources - Opportunities and Challenges. OECD. *Oecd.org* [online]. [cit. 2014-04-13]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/edu/ceri/37351085.pdf>

ISKME, © 2014. *OER Commons* [online]. [cit. 2014-03-17]. Dostupné z: <http://www.oercommons.org/about#about-open-educational-resources>

ISKME, © 2013a. *OER Commons* [online]. [cit. 2013-11-23]. Dostupné z: <http://www.oercommons.org/>

ISKME, © 2013b. *ISKME* [online]. [cit. 2013-11-23]. Dostupné z: <http://iskme.org/>

KHAN, Badrul H, 2006. *Flexible learning in an information society*. Hershey PA: Information Science Pub., xvii, 354 p. ISBN 15-990-4327-0.

KHAN, Salman, 2011. Let's use video to reinvent education. TED. *Ted.com* [online]. 2011 [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: [http://www.ted.com/talks/salman\\_khan\\_let\\_s\\_use\\_video\\_to\\_reinvent\\_education](http://www.ted.com/talks/salman_khan_let_s_use_video_to_reinvent_education)

KNOWLES, Malcolm S, Elwood F HOLTON a Richard A SWANSON, 2005. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. 6th ed. Boston: Elsevier, xii, 378 p. ISBN 07-506-7837-2

LYOTARD, Jean-Francois, 1993. *O postmodernismu: Postmoderno vysvětlované dětem, postmoderní situace*. 1. vyd. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 208 s. ISBN 80-700-7047-1.

- MACKINTOSH, Wayne, 2014. Formal biography: Wayne Mackintosh. *WikiEducator.org* [online]. 3 February 2014, at 06:31 [cit. 2014-04-10]. Dostupné z: <http://wikieducator.org/User:Mackiwg>
- MAINS, Derick. Apple Announces iTunes U on the iTunes Store. APPLE. *Apple.com* [online]. 2007 [cit. 2014-03-08]. Dostupné z: <https://www.apple.com/pr/library/2007/05/30Apple-Announces-iTunes-U-on-the-iTunes-Store.html>
- MARŠÍK, Josef, 2010. ČESKÝ ROZHLAS. *Průkopníci rozhlasového vysílání: 1923-1925* [online]. [cit. 2013-11-07]. Dostupné z: <http://www.rozhlas.cz/rozhlasovahistorie/kestazeni/>
- MASSACHUSETTS INSTITUTE OF TECHNOLOGY, 2013a. About the OpenCourseWare Consortium. *MIT OpenCourseWare* [online]. © 2013 [cit. 2013-11-23]. Dostupné z: <http://ocw.mit.edu/about/ocw-consortium/>
- MCLUHAN, Marshall, 1991. *Jak rozumět médiím: extenze člověka*. Vyd. 1. Překlad Miloš Calda. Praha: Odeon, 348 s. Eseje (Odeon), sv. 4. ISBN 80-207-0296-2.
- MEFANET, 2014. Úvod. INSTITUT BIostatistiky a ANALÝZ MASARYKOVA UNIVERZITA. *Mefanet.cz*[online]. [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: <http://www.mefanet.cz/>
- MERLOT, © 2013. Who we are. CALIFORNIA STATE UNIVERSITY. *Merlot.org* [online]. © 2013 [cit. 2013-10-19]. Dostupné z: [http://info.merlot.org/merlothelp/index.htm#who\\_we\\_are.htm](http://info.merlot.org/merlothelp/index.htm#who_we_are.htm)
- MEYROWITZ, Joshua. *Všude a nikde: vliv elektronických médií na sociální chování*. 1. české vyd. Praha: Karolinum, 2006, 341 s. ISBN 80-246-0905-3.
- MOOD-LINK-A, 2014. Mood-link-a: Přihlásit se na stránky. MASARYKOVA UNIVERZITA. *Moodlinka.ped.muni.cz*[online]. 2014 [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: <https://moodlinka.ped.muni.cz/login/index.php>
- MOODLE, 2014a. About Moodle FAQ. *Moodle.org* [online]. 12 March 2014, at 17:56 [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: [http://docs.moodle.org/26/en/About\\_Moodle\\_FAQ](http://docs.moodle.org/26/en/About_Moodle_FAQ)

- MOODLE, 2014b. Moodle Statistics. *Moodle.org* [online]. 2014 [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: <https://moodle.org/stats/>
- MOSAZNÁ, Dana, 2009. Bakalářské a magisterské studijní programy: Specifika žádostí. MŠMT. *Msm.cz*[online]. 1. říjen 2002, 20. srpen 2009 11:29 [cit. 2014-04-18]. Dostupné z:<http://www.msm.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/specifika-zadosti-o-akreditaci-bakalarskych-a-magisterskych-studijnich-programu?highlightWords=distan%C4%8Dn%C3%AD+forma>
- MOWLANA, Hamid a Laurie J WILSON, 1988. *Communication technology and development* [online]. Paris, France: UNESCO, 50 p. [cit. 2013-11-10]. ISBN 92-310-2519-8. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000811/081109eo.pdf>
- MŠMT, 2014. Seznam studijních programů: Dokument typu xls | Velikost 1,67 MB. MŠMT. *Msm.cz*[online]. 2014-03-05 13:29:52 [cit. 2014-04-14]. Dostupné z: <http://www.msm.cz/file/33269/>
- MUŽÍK, Jaroslav, 2004. *Androdidaktika*. Vyd. 2., přeprac. Praha: ASPI, 146 s. ISBN 80-735-7045-9.
- MUŽÍK, Jaroslav, 2010. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 323 s. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-807-3575-816.
- NAQEL, David, 2013. HTML5 Moodle Mobile App Comes to Android, iOS. *Thejournal.com: Transforming education trough technology* [online]. 05/09/13 [cit. 2014-04-18]. Dostupné z:<http://thejournal.com/articles/2013/05/09/html5-moodle-mobile-apps-comes-to-android-ios.aspx>
- NCDIV, © 2008. Národní centrum distančního vzdělávání. CENTRUM PRO STUDIUM VYSOKÉHO ŠKOLSTVÍ.*Csvs.cz* [online]. [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: [http://www.csvs.cz/csvs\\_ncdiv.shtml](http://www.csvs.cz/csvs_ncdiv.shtml)
- NOORDEN, Richard Van, 2013. Open access: The true cost of science publishing: Cheap open-access journals raise questions about the value publishers add for their money. *Nature.com* [online]. 27 March 2013, 26 June 2013 [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: <http://www.nature.com/news/open-access-the-true-cost-of-science-publishing-1.12676>

OECD, 2007. *Giving knowledge for free: the emergence of open educational resources*. Paris, France?. Organisation for Economic Co-operation and Development, 147 p. ISBN 92-640-3174-X.

OERU, cc 2014. OERu partners. OER FOUNDATION. *OERu* [online]. [cit. 2014-04-10]. Dostupné z: <http://oeru.org/>

OPEN EDUCATION EUROPA, cc 2013. About this portal. *Open Education Europa: The gateway to European innovative learning*[online]. cc 2013 [cit. 2013-11-10]. Dostupné z:[http://openeducationeuropa.eu/en/about\\_this\\_portal](http://openeducationeuropa.eu/en/about_this_portal)

OPEN MANAGEMENT INTERNATIONAL, © 2009-2013. *Open Management International: Marketingový reprezentant pro The Open University Business School* [online]. [cit. 2013-11-19]. Dostupné z: <http://manazerske-vzdelani.openmanagement.cz/>. Sekce OMI programy

OTAGO POLYTECHNIC, © 2014. Off-campus. OTAGO POLYTECHNIC. *Op.ac.nz* [online]. [cit. 2014-04-10]. Dostupné z: <http://www.op.ac.nz/students/campuses/off-campus>

PALÁN, Zdeněk, 2012. Dějiny distančního vzdělávání. *Andromedia* [online]. 2012 [cit. 2013-11-10]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/dejiny-distančního-vzdělávání>

PRAGODATA CONSULTING, © 2009. Moodle Partner: Služby poskytované Moodle Partnerem v ČR. PRAGODATA CONSULTING.*Moodlecon.cz* [online]. [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: <http://www.moodlecon.cz/jine/moodle-partner-2>

PRAHAFONDY.EU, 2010. PO 3V Schválené projekty: Fondy EU v Praze. *Prahafondy.eu* [online]. 2010 [cit. 2014-04-17]. Dostupné z: [http://www.prahafondy.eu/userfiles/File/OPPA%203%20vyzva/PO3\\_3V\\_SCHVALENE\\_PROJEKTY.xls](http://www.prahafondy.eu/userfiles/File/OPPA%203%20vyzva/PO3_3V_SCHVALENE_PROJEKTY.xls)

PRÁVNÍ ODBOR REKTORÁTU MASARYKOVY UNIVERZITY, 2010. FAQ – Autorský zákon: Použití děl jiných autorů ve výuce. MASARYKOVA UNIVERZITA. *ELPORTÁL: is.muni.cz* [online]. [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: [http://is.muni.cz/elportal/a\\_zakon/faq.pl](http://is.muni.cz/elportal/a_zakon/faq.pl)

PRŮCHA, Jan, 2009. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5.

RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, 2008. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Editor Milada Rabušicová, Ladislav Rabušic. Brno: Masarykova univerzita, 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.

RSA, © 2008–13. RSA Animate. *RSA Events* [online]. [cit. 2013-11-04]. Dostupné z: <http://www.thersa.org/events/rsaanimate>

SAYLOR ACADEMY, © 2014a. About the Saylor Academy. SAYLOR FOUNDATION. *Saylor.org* [online]. [cit. 2014-04-10]. Dostupné z: <http://www.saylor.org/about/>

SAYLOR ACADEMY, © 2014b. Student Credit Pathways. SAYLOR FOUNDATION. *Saylor.org* [online]. [cit. 2014-04-10]. Dostupné z: <http://www.saylor.org/frequently-asked-questions/>

SAYLOR ACADEMY, © 2014c. Certificates and Recognition. SAYLOR FOUNDATION. *Saylor.org* [online]. [cit. 2014-04-10]. Dostupné z: <http://www.saylor.org/student-credit-pathways/>

SAYLOR ACADEMY, © 2014d. Excelsior College Examinations/UEXCEL®. SAYLOR FOUNDATION. *Saylor.org* [online]. [cit. 2014-04-10]. Dostupné z: <http://www.saylor.org/student-credit-pathways/excelsior-college/>

SEDLÁK, Jan, 2013. Evropský stomegabit nebude, rozpočet neprošel. MLADÁ FRONTA. *Connect!* [online]. [cit. 2013-02-14]. Dostupné z: <http://connect.zive.cz/clanky/evropsky-stomegabit-nebude-rozpocet-neprosel/sc-320-a-167521>

SCHILTZ, M., F. TRUYEN a H. COPPENS, 2007. Cutting the Trees of Knowledge: Social Software, Information Architecture and Their Epistemic Consequences. *Thesis Eleven*. 2007-02-01, vol. 89, issue 1, s. 94-114. DOI: 10.1177/0725513607076135.

SINGULE, František, 1991. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho následovníci*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 197 s. Z dějin pedagogiky. ISBN 80-042-0715-4.

STACEY, Elizabeth, 2005. *Quarterly review of distance education* [online]. [cit. 2013-11-10]. ISBN 1528-3518. s. 253-259.

STANFORD UNIVERSITY, © 2014. Stanford on iTunes U: Frequently Asked Questions. STANFORD UNIVERSITY. *Itunes.stanford.edu* [online]. [cit. 2014-02-19]. Dostupné z: <https://itunes.stanford.edu/content/faq.html>

STOTT, Phil, 2013. Can a MOOC Help Your Resume? How MIT and edX are Working to Convince Employers That it Can. *Vault: career intelligence* [online]. [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: <http://www.vault.com/blog/job-search/mooc-certification-the-answer-to-professional-education>

SUBER, Peter, 2004. Open Access Overview: Focusing on open access to peer-reviewed research articles and their preprints. *Legacy.earlham.edu* [online]. June 21, 2004, December 16, 2013 [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: <http://legacy.earlham.edu/~peters/fos/overview.htm>

ŠERÁK, Michal a Miroslava DVOŘÁKOVÁ, 2009. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství. ISBN 978-80-213-2001-7.

THE CAPE TOWN OPEN EDUCATION DECLARATION, 2007. Cape Town Open Education Declaration: Unlocking the promise of open educational resources. *Capetowndeclaration.org* [online]. [cit. 2014-03-17]. Dostupné z: <http://www.capetowndeclaration.org/read-the-declaration>

THE OPEN UNIVERSITY, 2010. Facts & Figures 2009/2010. *The Open University* [online]. [cit. 2013-11-16]. Dostupné z: <http://www.open.ac.uk/about/documents/about-facts-figures-0910.pdf>

THE OPEN UNIVERSITY, 2012. The Open University Annual Report 2011/12. *The Open University* [online]. 2012 [cit. 2013-11-16]. Dostupné z: <http://www.open.ac.uk/about/main/files/aboutmain/file/ecms/web-content/OU-Annual-Report-2011-12.pdf>. Ročenka.

THE OPEN UNIVERSITY, © 2013a. History of the OU. *The Open University* [online]. [cit. 2013-10-25]. Dostupné z: <http://www.open.ac.uk/about/main/the-ou-explained/history-the-ou>



THE OPEN UNIVERSITY, © 2013b. Faculties and Research Centres. *The Open University* [online]. [cit. 2013-11-16]. Dostupné z: <http://www.open.ac.uk/about/main/faculties-and-centres/faculties-and-research-centres>

THE OPEN UNIVERSITY, © 2013c. BA/BSc Open degree. *The Open University* [online]. [cit. 2013-11-16]. Dostupné z: <http://www3.open.ac.uk/study/undergraduate/qualification/qd.htm>

THE OPEN UNIVERSITY, © 2013d. Distance learning explained. *The Open University* [online]. [cit. 2013-11-16]. Dostupné z: <http://www3.open.ac.uk/study/undergraduate/distance-learning/index.htm>

THE OPEN UNIVERSITY, © 2013e. Part-time or full-time study?. *The Open University* [online]. [cit. 2013-11-16]. Dostupné z: <http://www.open.ac.uk/study/explained/is-ou-study-right-for-me/part-time-or-full-time-study>

THE OPEN UNIVERSITY, © 2013f. Professional Diploma in Management. *The Open University* [online]. [cit. 2013-11-16]. Dostupné z: <http://www.open.ac.uk/study/explained/is-ou-study-right-for-me/part-time-or-full-time-study>

THE OPEN UNIVERSITY, © 2013g. iTunes U: The Open University on iTunes U. The Open University [online]. [cit. 2014-03-19]. Dostupné z: <http://projects.kmi.open.ac.uk/itunesu/impact/>

THE WILLIAM AND FLORA HEWLETT FOUNDATION, cc 2014. Open Educational Resources. *The William and Flora Hewlett Foundation* [online]. [cit. 2014-03-16]. Dostupné z: <http://www.hewlett.org/programs/education/open-educational-resources>

TOFFLER, Alvin, 2001. *Nová civilizace: Třetí vlna a její důsledky*. 1. vyd. Praha: Dokořán, 125 s. ISBN 80-865-6900-4.

TREND, David, 2001. *Reading digital culture*. Malden, Mass., vii, 374 p. ISBN 06-312-2302-9

UDACITY, © 2014a. Frequently Asked Questions. *Udacity.com* [online]. [cit. 2014-03-30]. Dostupné z: <https://www.udacity.com/faq>

UDACITY, © 2014b. Intro to Computer Science: Building a Search Engine. *Udacity.com* [online]. [cit. 2014-03-30]. Dostupné z: <https://www.udacity.com/course/cs101>

UDACITY, © 2014c. Online M.S. Degree Program from Georgia Tech. *Udacity.com* [online]. [cit. 2014-03-30]. Dostupné z: <https://www.udacity.com/georgia-tech>

UDACITY, © 2014c. About us. *Udacity.com* [online]. [cit. 2014-03-30]. Dostupné z: <https://www.udacity.com/us>

UJAK, 2010. Aktivita projektu: Inovace tří bakalářských studijních programů na Univerzitě Jana Amose Komenského Praha – tvorba společného studijního základu v distanční formě studia. UJAK. *Ujak.cz* [online]. [cit. 2014-04-17]. Dostupné z: <http://inovadis.ujak.cz/aktivita-projektu/>

UJAK, 2012. Novinky: Chcete zkusit eLearning?. UJAK. *Ujak.cz* [online]. 2.8.2012 [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: <http://www.ujak.cz/media-a-aktuality/aktuality/71/chcete-zkusit-elearning-nebojite-se-pocitace-a-internetu-studujte-distancne-studujte-efektivne/>

UNESCO, 2012. WORLD OPEN EDUCATIONAL RESOURCES (OER) CONGRESS: 2012 PARIS OER DECLARATION. UNESCO. *UNESCO.org: World Open Educational Resources Congress* [online]. [cit. 2014-03-17]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/edu/cei/38654317.pdf>

UNICORN COLLEGE, © 2014. E-learning. UNICORN COLLEGE. *Unicorncollege.cz* [online]. [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: <http://www.unicorncollege.cz/studium/e-learning.html>

UNIVERZITA KARLOVA, 2014. Univerzita Karlova: Moodle pro výuku. UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE. *Dli.cuni.cz* [online]. [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: <http://dli.cuni.cz/course/>

UNIVERZITA KARLOVA, 2013. Koncept ediční politiky Univerzity Karlovy. UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE. *Cuni.cz* [online]. 17. 6. 2013 [cit. 2014-04-16].

Dostupné z: [http://www.cuni.cz/UK-4005-version1-koncepce\\_edicni\\_politiky\\_2013.pdf](http://www.cuni.cz/UK-4005-version1-koncepce_edicni_politiky_2013.pdf)

WEBER, Matt, 2013. Harvard EdCast: edX Marks the Spot. HARVARD. *Harvard Graduate School of Education* [online]. [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: <http://www.gse.harvard.edu/news-impact/2013/11/harvard-edcast-edx-marks-the-spot/>

WIKIEDUCATOR, cc 2010. OER Handbook for Educators 1.0. WIKIMEDIA FOUNDATION, Inc. *Wikieducator.org* [online]. 29 October 2010, at 06:36 [cit. 2014-03-17]. Dostupné z: [http://wikieducator.org/OER\\_Handbook/educator\\_version\\_one](http://wikieducator.org/OER_Handbook/educator_version_one)

WIKIMEDIA, 2014. List of Wikipedias. WIKIMEDIA FOUNDATION. *Wikimedia: META-WIKI* [online]. 22 March 2014, at 06:56 (UTC) [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: [http://meta.wikimedia.org/wiki/List\\_of\\_Wikipedias](http://meta.wikimedia.org/wiki/List_of_Wikipedias)

WIKIPEDIA, cc 2014. Open educational resources. WIKIMEDIA FOUNDATION, Inc. *Wikipedia.org* [online]. 10 March 2014 at 22:49 [cit. 2014-03-17]. Dostupné z: [http://en.wikipedia.org/wiki/Open\\_educational\\_resources](http://en.wikipedia.org/wiki/Open_educational_resources)

WIKISKRIPTA, 2014. Hlavní strana. *Wikiskripta.eu: Váš prostor pro tvorbu a ukládání medicínských studijních materiálů* [online]. [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: <http://www.wikiskripta.eu/index.php/Home>

YOUNG, Jeffrey R, 2012. Inside the Coursera Contract: How an Upstart Company Might Profit From Free Courses. THE CHRONICLE OF HIGHER EDUCATION. *Chronicle.com* [online]. [cit. 2014-04-03]. Dostupné z: <http://chronicle.com/article/How-an-Upstart-Company-Might/133065/>

ZLÁMALOVÁ, Helena, 2012. Průvodce studiem a studijní návod pro studenty distančního studia na Univerzitě Jana Amose Komenského Praha. UJAK. *Ujak.cz* [online]. Pátek, 21. září 2012, 10.28 [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: <http://2012.elearning.ujak.cz/mod/resource/view.php?id=2093>

ŽÁK, David, 2012. *Computer*. Brno: Mladá fronta, roč. 19, č. 18. ISSN 1214-8790. Odborná příloha „časopisu v časopise“ *Connect!*