Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Dizertační práce

PhDr. Šárka Hubáčková

Využití moderních komunikačních technologií ve výuce cizího jazyka

Exploitation of Modern Communication Technologies in the Teaching of a Foreign Language

Praha 2012

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Ilona Semrádová, CSc.

Prohlašuji, že jsem tuto dizertační práci vypracovala samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Hradci Králové, 20. prosince 2012 ……

PhDr. Šárka Hubáčková

Poděkování

Děkuji své školitelce a vedoucí dizertační práce Doc. PhDr. Iloně Semrádové, CSc. za přínosnou, užitečnou a vstřícnou metodickou pomoc, cenné rady, doporučení a podporu po celou dobu studia i během psaní mé práce.

Klíčová slova:

ICT, výuka cizích jazyků, on-line kurzy, německý jazyk, virtuální prostředí.

Key words:

ICT, foreign language teaching, on-line courses, German language, virtual learning space.

Abstrakt

Dizertační práce se pokouší sledovat změny, ke kterým dochází ve výuce cizích jazyků vlivem nástupu nových technologií a s ním spojeným užíváním nových metod a forem výuky. Autorka se zabývá možnostmi využití ICT ve výuce německého jazyka, rozvíjení řečových kompetencí a poslechu s porozuměním, opírá se o mnohaleté zkušenosti s vytvářením výukových on-line kurzů a jejich využitím ve výuce německého jazyka. Teoretická část práce je věnována teoretickým základům eLearningu a popisu on-line kurzů, empirická část se věnuje výzkumu efektivity těchto kurzů. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak se odráží využití ICT na výsledcích studentů a zda je výuka s podporou ICT více či alespoň stejně efektivní jako klasická výuka.

První on-line kurzy německého jazyka se na Fakultě informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové začaly používat již v r. 2002. Tyto on-line kurzy byly od počátku především kurzy doplňkovými, které měly sloužit k zefektivnění studia a domácí přípravy na výuku a ke zjednodušení a zkvalitnění přípravy studentů k zápočtům a zkouškám. Postupně byly vytvořeny kurzy pro kombinovanou formu studia a pro interuniverzitní studium, což jsou skutečné kurzy eLearningové. Po dobu několika let probíhal didaktický výzkum a byly porovnávány výsledky práce v jednotlivých typech kurzů. Na základě provedeného výzkumu a jeho výsledků lze konstatovat, že výuka německého jazyka pomocí metody blended learning je účinnější než kontaktní výuka a zároveň je účinnější i než výuka podporovaná metodou eLearningu. Práce ukazuje, že sledování vzniku, uplatnění, výsledků i obecného hodnocení elektronické formy učení se neobejde bez potíží. Snahou autorky bylo vidět a interpretovat je s veškerou možnou objektivitou, jakou dostupnost odborné literatury dovoluje. Velká pozornost je v práci věnována prvkům, bez nichž se nová etapa tvorby a uplatnění eLearningu v jazykovém vyučování neobejde. Patří mezi ně nové vymezení obsahu programů, vymezení výuky kompetencí a dovedností v jazykovém vyučování, otázka motivace, zpětné vazby, problematika tzv. autonomizace učícího se jedince apod.

Abstract

The thesis attempts to track changes that occur in foreign language teaching thanksto the onset of new technologies and in connection with use of new methods and forms of teaching. The author deals with the possibilities of using ICT in the teaching of German language, development of language skills and listening comprehension, based on many years of experience in designing educational online courses, and their application in the teaching of the German language. The theoretical part of the thesis is devoted to the theory of eLearning and description of on-line courses, the empirical part is devoted to the study of the effectiveness of these courses. The aim of this research was to determine how the use of ICT is reflected in students' results and whether the teaching with the ICT support is more, or at least, as effective as face-to-face teaching.

The first online German language courses at the Faculty of Informatics and Management, University of Hradec Králové, started as early as in 2002. These online courses have been since the beginning primarily meant as supplementary courses, which should serve to streamline the study and home preparation for lessons and to simplify and improve the preparation of students for credits and exams. Gradually, courses for combined studies and for Inter-university studies developed and they are real eLearning courses. For several years, educational research was conducted, comparing the results of work in different types of courses. Based on the research and its results, it can be stated that the teaching of the German language using blended learning is more effective than face-to-face teaching and is even more effective than the teaching supported by eLearning. The paper shows that monitoring creation, implementation, results and overall assessment of electronic forms of learning is not without problems. The author strives to see and interpret them with all possible objectivity, which is allowed by available literature. Great attention is paid to the elements, without which the new stage of development and application of eLearning in language teaching is not possible. These include a new definition of the content of the programs, specification of teaching competencies and skills in language teaching, the question of motivation, feedback, or problems of the so-called learner’s autonomy.

Obsah

OBSAH **8**

ÚVOD **10**

1 POJEM INFORMAČNÍ A KOMUNIKAČNÍ TECHNOLOGIE **14**

2 ELEARNING **16**

2.1 DEFINICE A POJETÍ ELEARNINGU V LITERATUŘE 16
2.2 PODSTATA ELEARNINGU 22
2.3 VÝVOJOVÉ TRENDY UPLATNĚNÍ ELEARNINGU 23
2.4 ELEARNING JAKO FORMA VZDĚLÁVÁNÍ 24
2.5 ELEARNING JAKO METODA VZDĚLÁVÁNÍ 25
2.6 SPECIFIKA VYUČOVÁNÍ JAZYKU A ELEARNING 26

3 HISTORIE ELEARNINGU **32**

3.1 PREHISTORIE ELEARNINGU 32
3.2 HISTORIE ELEARNINGU VE SVĚTĚ 33
3.3 HISTORIE A SOUČASNOST ELEARNINGU U NÁS 36
3.4 HISTORIE ELEARNINGU NA FIM UHK 40
3.4.1 Historie jazykových on-line kurzů na FIM UHK 41

4 KLADY A ZÁPORY V HODNOCENÍ ELEARNINGU **43**

4.1 HODNOTÍCÍ POHLED STUDENTŮ 45
4.1.1 Pedagogická stránka eLearningu 46
4.2 PEDAGOGICKÁ PODSTATA ELEARNINGU 50
4.3 HODNOTÍCÍ POHLED VYUČUJÍCÍCH 58

5 TVORBA KURZŮ **67**

5.1 OTÁZKY OBECNÉ 68
5.2 ZKUŠENOSTI JINÝCH AUTORŮ S TVORBOU KURZŮ 70
5.3 SPECIFICKÝ PROBLÉM - VZTAH ON-LINE KURZŮ A UČEBNIC 73
5.4 SPECIFIKA UČENÍ SE CIZÍMU JAZYKU 76
5.5 LINGVISTICKÝ OBSAH ELEKTRONICKÝCH KURZŮ 77
5.5.1 Možnosti inovace a aktualizace jazykového systému 78
5.5.2 Komunikativní kompetence jako obsah eLearningových kurzů 80
5.5.2.1 Kompetence gramatická 80
5.5.2.2 Kompetence diskurzní 85
5.5.2.3 Kompetence sociolingvistická 86
5.5.3 Řečové dovednosti jako obsah eLearningových kurzů 86
5.5.3.1 Poslech s porozuměním v eLearningových kurzech 87
5.5.3.2 Čtení s poslechem 89
5.5.3.3 Mluvení 90
5.5.3.4 Psaní 91
5.6 JAZYKOVÝ ON-LINE KURZ A PROBLEMATIKA ZPĚTNÉ VAZBY 91
5.7 JAZYKOVÝ ON-LINE KURZ A PROBLEMATIKA MOTIVACE 96
5.8 JAZYKOVÝ ON-LINE KURZ A PROBLEMATIKA UČEBNÍCH STYLŮ 102
5.9 JAZYKOVÝ ON-LINE KURZ A JEHO HODNOCENÍ 107

6 EVALUACE ELEARNINGU **109**

6.1 METODY EVALUACE ... 109
6.2 CÍLE EVALUACE ... 109

7 ON-LINE KURZY NA FIM UHK ... 112

7.1 VIRTUÁLNÍ STUDIJNÍ PROSTŘEDÍ WEBCT/ BLACKBOARD ... 112
7.2 NÁSTROJE ON-LINE KURZŮ ... 114

8 VÝUKA NĚMECKÉHO JAZYKA S PODPOROU ON-LINE KURZŮ NA FIM UHK ... 116

8.1 ON-LINE KURZY NĚMECKÉHO JAZYKA V PREZENČNÍM STUDIU ... 116
8.1.1 Způsob zpracování kurzů ... 118
8.1.1.1 Multimediální zpracování ... 118
8.1.2 Práce v kurzu a zpětná vazba ... 119
8.1.3 Využití podcastingu při tvorbě kurzů ... 121
8.1.4 Testování v on-line kurzech ... 123
8.1.5 Hodnocení kurzů studenty ... 125
8.2 ON-LINE KURZY V KOMBINOVANÉ FORMĚ STUDIA ... 126
8.3 ON-LINE KURZY NĚMECKÉHO JAZYKA V INTERUNIVERZITNÍM STUDIU ... 126
8.3.1 Průběh výuky ... 127
8.3.2 Hodnocení on-line výuky německého jazyka v interuniverzitním studiu ... 128
8.4 ON-LINE KURZY V CELOŽIVOTNÍM VZDĚLÁVÁNÍ ... 129
8.5 PŘÍPRAVNÉ ON-LINE KURZY K PŘÍJÍMACÍM ZKOUŠKÁM ... 129

9 VYUŽITÍ ICT V PRÁCI OFF-LINE - HLASOVACÍ ZAŘÍZENÍ ... 130

9.1 PRÁCE S POSLECHOVÝM TEXTEM ... 130
9.2 NÁCVIK GRAMATICKÝCH JEVŮ ... 132
9.3 TESTOVÁNÍ S HLASOVACÍM ZAŘÍZENÍM ... 133

10 VÝZKUM EFEKTIVITY VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ S VYUŽITÍM ON-LINE KURZŮ ... 136

10.1 VÝZKUMNÉ NÁSTROJE ... 136
10.2 VÝZKUMNÝ VZOREK ... 136
10.3 CÍLE A HYPOTÉZY ... 137

11 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU ... 140

11.1 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO PRŮZKUMU ... 140
11.1.1 Obecná část ... 140
11.1.2 Práce v on-line kurzu ONJ a jeho hodnocení ... 152
11.2 VYHODNOCENÍ TESTOVÁNÍ ... 162
11.2.1 Vyhodnocení testování 2008/09 ... 162
11.2.2 Vyhodnocení testování 2010/11 ... 163
11.2.3 Vyhodnocení chyb v didaktických testech ... 165
11.2.4 Vyhodnocení hypotéz ... 167
11.2.5 Shrnutí testování ... 169

12 PERSPEKTIVY ... 170

13 ZÁVĚR ... 173

14 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY ... 176

15 PUBLIKACE AUTORKY K DANÉ PROBLEMATICE ... 192

PŘÍLOHY ... 198

Úvod

V posledních letech se vzdělávání a jeho rozvoj stalo jednou z hlavních politických priorit Evropské unie. Moderní informační a komunikační technika umožnila v posledních letech velké změny ve vzdělávání, hledají a objevují se nové metody a formy výuky, aby bylo možno předávat obrovské množství informací. Současná společnost klade stále vyšší a vyšší požadavky na úroveň vzdělání.

Dnes již je eLearning běžně využíván na mnoha vysokých školách i na velké části škol středních. Velmi často se uplatňuje v kombinovaných formách vzdělávání, v prezenčním studiu se nejčastěji uplatňuje jako blended learning, tedy propojení eLearningu a kontaktní výuky.

Když se objevila možnost využívání eLearningu ve vzdělávání, zdálo se, že tato forma není vhodná pro výuku cizích jazyků. Postupem času však vzniklo mnoho projektů, které dokazují opak. Výuka cizích jazyků prostřednictvím eLearningu se ale často prosazuje pomaleji než eLearningová výuka technických předmětů a přírodních věd. Proto se ve výuce cizích jazyků postupně ustálila metoda, která se zdá být nejvhodnější – metoda blended learningu, to znamená kombinace kontaktní výuky s učitelem a samostatné přípravy pomocí on-line vzdělávání. Nesmíme zapomínat, že při studiu cizího jazyka je role učitele obzvláště důležitá a nezastupitelná a že konverzace hraje ve výuce cizího jazyka podstatnou roli. Příprava cizojazyčného on-line kurzu klade vysoké nároky na učitele cizího jazyka, který v naprosté většině případů není zároveň informatik.

Ve své dizertační práci se opírám o desetileté zkušenosti s vytvářením výukových on-line kurzů a jejich využitím ve výuce na Fakultě informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové v několika různých formách. V této práci se věnuji možnostem využití ICT ve výuce německého jazyka, rozvíjení řečových kompetencí a poslechu s porozuměním. Práce je rozdělena do dvou částí. V teoretické části své práce se chci věnovat teoretickým základům eLearningu a popisu mých kurzů, v empirické části potom výzkumu efektivity těchto kurzů. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak se odráží využití ICT na výsledcích studentů a zda je výuka s podporou ICT více či alespoň stejně efektivní jako klasická výuka.

Cíl práce

Možnosti využití informačních a komunikačních technologií (ICT) v jazykovém vyučování i učení jsou velmi různorodé. Vybírám z nich didaktické formy a metody, které se v soudobé teorii vyučování označují souhrnně pojmem eLearning. Aby však nezůstávalo při pouhé teorii, dokládám tvorbu programů i jejich aplikaci ve výuce svými i cizími zkušenostmi. V různých souvislostech se pokouším ukázat, v čem záleží modernost a potenciální úspěšnost této nové formy a metody, snažím se uplatňovat spíše stanovisko studenta než učitele. Snažím se také o nový pohled na některé jeho činnosti, jak to uplatnění eLearningu vyžaduje. Zmínky o možných hranicích využití eLearningu nevycházejí z mého pesimismu nebo nedůvěry v obecnou prospěšnost jeho uplatnění, ale snaží se být projevem objektivity.
Jedním z cílů této práce je zjistit, jaký vliv má využití moderních technologií ve výuce německého jazyka na vysoké škole.

Metoda práce

Základní metodou práce je *analýza*. Analyzovány jsou názory studentů uváděné v dotaznících, i pedagogů, otištěné v publikovaných statích, názory na skutečné i domnělé výhody eLearningu jako výukové formy. Analýze jsou podrobeny alespoň některé jeho definice. V té souvislosti je analytická metoda doplněna i *metodou srovnávací.* Analyzovány jsou také výsledky, kterých dosahují studenti využívající pro získávání poznatků především nebo pouze eLearning. Práce je doplněna několika ukázkami analýzy obsahu, kterým je v tomto případě systém německého jazyka. Zde je analýza doplněna *dedukcí,* která může vést k uplatnění pohledů na jazyk, jež mohou mít pro studenta funkci motivující. Sama analýza jazykového systému je pouhým náznakem tohoto postupu a pokusem o vhled do oblasti obsahu při tvorbě nových budoucích programů. Analyzována jsou i specifika výuky cizímu jazyku. Analýza typů uživatelů eLearningu, ať již jedince nebo skupin, se objevuje v práci jen ojediněle.

Metoda dedukce se uplatňuje všude tam, kde se pracuje se zkušenostmi získanými nebo zjištěnými na jiných pracovištích, a to především v souvislosti s oblastí výuky cizího jazyka. Spolu s metodou *indukce* se tato metoda uplatňuje téměř vždy v *postupu objektivního výkladu.* Ten je občas doplněn *postupem úvahovým* a úvaha sama sleduje vždy úroveň žádoucí objektivity.

Biografická metoda se uplatňuje několikrát. Na ní je založena kapitola o původu a rozšiřování eLearningu i o jeho postupném uplatňování na našich vysokých školách. Při sledování vývoje klasického eLearningu v jeho počátečních stádiích však tato metoda nemohla být uplatněna pro tzv. údobí adaptací původní elektronické formy. Nestalo se tak vinou dané pasáže, ale proto, že k tomuto důležitému ba rozhodujícímu období je dnes velmi málo u nás dostupné literatury. Platí to o studiích publikovaných v odborných časopisech i pro zdroje dostupné pouze na internetu.

Metoda práce s odbornou literaturou se uplatňuje průběžně, ve všech případech však tak, aby byla zdůrazněna funkčnost využívaných zdrojů, zvláště pokud jsou citovány. Citáty jsou téměř vždy relativně dlouhé a prozrazují odbornou a stylistickou úroveň autorů. Některé jsou delší proto, že obsahové jádro je doplněno uvedením souvisejících okolností, což vše vytváří dokonalou, až plasticky jasnou ilustraci daného jevu. Mnohá místa jsou překlady nebo parafráze anglických originálů. Některé tituly, jež mají k obsahu předkládané práce jen vzdálený vztah, jsou uváděny jen pro úplnost a vždy pokud možno v nezbytné časové posloupnosti. Vždy pak je dávána přednost statím, které mají alespoň nějaký vztah k uplatnění eLearningu v jazykovém vyučování, před statěmi rázu čistě obecného.

Specifickým uplatněním práce s literaturou jsou případy, kdy při uvádění některých zahraničních, především anglicky publikovaných zkušeností došlo k posunu v obsahu některých termínů (zpětná vazba, učební styl, personifikace uživatele eLearningu aj.).

Metoda názornosti je zastoupena snahou autorky o jasný styl práce ve všech kapitolách. Grafy a tabulky se objevují v části věnované výzkumu.

Popis uplatňuji všude tam, kde se nějakým způsobem dotýkám své tvorby on-line programů.

Polemika se jako metoda uplatňuje zřídka. Platí to především o případech, kdy pro úplnost názorů je v zájmu objektivity nutno uvádět i takové, s nimiž lze podle mého

názoru jen těžko souhlasit. *Konfrontace* citovaných názorů je naopak využita všude tam, kde je k tomu vhodná příležitost.

Dosavadní literatura

Ačkoli eLearning vystupuje na didaktické scéně vysokých škol poměrně krátkou dobu, je literatura o něm již značně bohatá.

Mnohé fakulty vydávají vlastní monografie k dané problematice, řadu let jsou na univerzitách organizovány odborné konference a vydávány sborníky z těchto konferencí. Připomínám v této souvislosti např. *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning* vydávaný každoročně pořádající Univerzitou Hradec Králové.

Tyto sborníky obsahují příspěvky z České republiky i ze zahraničí, představují mnohasetstránkové soubory dokumentující postupné zavádění elektronických výukových forem na vysokých školách v jednotlivých, velmi různých studijních oborech, pracují se současnou zahraniční literaturou a zprostředkovávají ji uživatelům – pedagogům i studentům – na našich vysokých školách.

Všechny dosavadní publikace věnované eLearningu mají některé rysy společné. Tyto rysy lze sledovat na pozadí plynoucích let podle jednotlivých obsahových okruhů a složek. Obvykle hovoří o jeho modernosti, o zkušenostech s jeho zaváděním, o výhodách i nevýhodách jeho uplatnění. Podstatné je, že z jeho bohaté problematiky vybírají vždy některý prvek, kterému věnují monografickou pozornost.

Za této situace se jeví jako výhodnější citovat literaturu a zaujímat k ní stanovisko až teprve v souvislosti se specifickými aspekty eLearningu. Vybírám si články související s vysokoškolskou výukou cizích jazyků, přejímám však a cituji zajímavé myšlenky a postřehy ze statí věnovaných i zcela odlišným oblastem studia.

V dosavadní literatuře se setkáváme s rozdílným psaním klíčového výrazu eLearning. Ve své práci se držím pravopisu eLearning, domnívám se, že nejlépe vystihuje význam slova. V citacích zachovávám původní pravopis tak, jak je uveden v jednotlivých statích.

1 Pojem informační a komunikační technologie

Pojem moderní informační a komunikační technologie se stal pojmem velmi frekventovaným a velmi často používaným. Pojem ICT se dnes používá běžně, málokdo však umí vysvětlit, o co přesně jde. Otázkou, co všechno vlastně pod tento pojem patří, se zabývalo mnoho autorů, definice pojmu jsou proto velice různorodé.

Jedna z nich říká: „Informační a komunikační technologie, zkráceně ICT (z anglického *Information and Communication Technologies*), česky též IKT, zahrnují veškeré technologie používané pro komunikaci a práci s informacemi. Původní koncept informačních technologií (IT) byl doplněn o prvek komunikace, kdy mezi sebou začaly komunikovat jednotlivé počítače či uzavřené sítě. ICT ovšem nejsou jen hardwarové prvky (počítače, servery…), ale také softwarové vybavení (operační systémy, síťové protokoly, internetové vyhledávače…). ICT se používá rovněž přeneseně, např. ve spojení *ICT kompetence*. Na českých školách začal předmět ICT nahrazovat dřívější výpočetní techniku či informatiku, neboť na rozdíl od nich lépe popisuje současnou realitu, kdy informace jsou s komunikací takřka nerozlučně spjaty. V moderním světě představují informační a komunikační technologie důležitou a nepostradatelnou součást státní, podnikatelské i soukromé sféry. Z tohoto důvodu patří jejich ovládání mezi klíčové kompetence“ (http://cs.wikipedia.org/wiki/ICT 20.02.2012).

Zajímavou informaci o definici ICT uvádí ve své práci Šimáně:

„V Pedagogickém slovníku z roku 2008 jsou ICT uváděny jako tzv. nové technologie ve vzdělávání, kterými autoři myslí: „Moderní prostředky didaktické techniky, didaktické programy a jimi inspirované formy vyučování zahrnující zejména: 1. sítě (lokální počítačové sítě, internet a jeho prostřednictvím přístupné on-line knihovny, databáze a další zdroje informací, videokonference aj.); 2. multimédia, která spojují různé formy prezentace informace (hypertext, obraz a animovaný obraz, zvuk atd.) na různých typech nosičů (on-line, na CD-ROM); 3. mobilní prostředky a přístupy podporující flexischooling a další formy distančního vzdělávání, zahrnující bezdrátové sítě, notebooky půjčované studentům pro práci doma apod. Kombinace těchto

prostředků – interaktivní multimediální učební materiály přístupné prostřednictvím počítačových sítí žákovi „odkudkoli kdykoli“ – vede ke vzniku „virtuální školy“ umožňující distribuované vzdělávání“, učení „just-in-time“ atd.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 139-140). Nicméně ve vydání z roku 2009 již tuto definici ani heslo nenajdeme. Autoři (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) již totiž píší o informačních a komunikačních technologiích ve vzdělávání, které chápou jako širokou mezioborovou oblast. Tu poté velmi stručně vymezují, a to chronologicky od etapy programového učení přes etapu internetu a e-learningu po etapu sociálních sítí a otevřených obsahů. Sami pak v tomto hesle podotýkají, že ve vymezování tohoto pojmu nepanuje shoda a dále heslo nerozvíjejí“ (Šimáně, 2010, s. 12).

Některé definice uvádí ve své práci Punar, zároveň však jedním dechem dodává: „Je zjevné, že české definice neobsahují nijak vyčerpávající popis ICT ve vzdělávání a díky rapidnímu vývoji technologií nejsou ani zcela aktuální… Z uvedených definic, výčtů a rozdělení ICT jasně vyplývá, že k jednoznačnému vymezení obsahu pojmu v pedagogické vědě nedošlo…“ (Punar, 2008, s. 2-4). Pro srovnání uvádím i definici pocházející ze zahraničních materiálů: „ICT je zkratkou pro "informační a komunikační technologie". Podobá se IT, ale zaměřuje se více na telekomunikační prostředky, jakými jsou Internet, mobilní telefony a satelitní technologie. Moderní formy ICT umožnily uživatelům po celém světě vzájemně pravidelně komunikovat v reálném čase. Příkladem mohou být instant messaging, videokonference, online hry v režimu multiplayer (pro více hráčů) a sociální sítě“ (http://pc.net/glossary/definition/ict, 3. 5. 2012).

2 eLearning

2.1 Definice a pojetí eLearningu v literatuře

Ani obsah pojmu eLearning není dosud zcela jednoznačně ustálen. Přesto však lze považovat tvrzení, že „v současné době termín eLearning může znamenat téměř cokoli“ (Muuruvita, 2007, s. 356) za přehnané. Na důkaz toho některé definice uvedu, pokusím se o jejich kategorizaci a zobecnění. Připojím velmi stručné komentáře. Jejich funkcí je ukázat na dynamiku vnitřního vývoje eLearningu v době nedávno minulé. Vybírám proto především definice, které tuto dynamiku různého chápání i směřování nějakým způsobem ve svém znění zachycují. Jejich časové zařazení je pouze orientační. Jisté neustálenosti obsahu hlavního pojmu jsem si ovšem vědoma.

Podle mého názoru může mít tyto tři příčiny. První je nepřetržitě probíhající technický vývoj eLearningu jako nástroje a prostředku. Pročítáme-li nejstarší definice nebo jejich české překlady, zjišťujeme, že se značně podobají firemním reklamám nabízejícím nově vyrobený prostředek a uvádějícím, o co jde. Toto strohé sdělení se pak postupně rozšiřuje. Druhou příčinou – a ta už se dotýká rychlého a neustále se rozšiřujícího uplatňování eLearningu v našich podmínkách – je fakt, že autoři různých projektů, programů a kurzů promítají do definic základního termínu i svá subjektivní hlediska poplatná prostředí, v němž programy vznikají, nebo s kterým se počítá při jejich uplatnění. Třetí příčinou je postupné zdomácnění eLearningu jako vzdělávacího prostředku v našich podmínkách, především na vysokých školách, a s tím i související tlak na to, aby se tomuto nově zaváděnému prostředku věnovala ve vyvážených proporcích pozornost jak jeho stránce technické tak i určení didaktickému. V posledních letech pak sílí snaha, aby didaktické zřetele v určení a funkci programů převažovaly.

Stručnou definici pojmu uvádí Barešová (Barešová, 2003, s. 27): „Elearning je vzdělávací proces využívající informační a komunikační technologie.“ Je pozoruhodné, že v této snad až příliš strohé definici kategorizuje eLearning nikoli jako prostředek, ale

jako vzdělávací proces. V jejím dovětku v téže publikaci (s. 36) stojí v pozadí formulace již pojem prostředku, připomíná se jako důležité novum a to příznakem nikoli systémově pedagogickým: „… zavádění e-learningu přidalo vzdělávání nový význam a možnosti poskytování znalostí a informací studujícím v mnohem rychlejším tempu."

Krátce na to se i u nás prostřednictvím internetu rozšířila definice Tavangarianova (Tavangarian, 2004): „Budeme eLearningem nazývat všechny formy elektronicky podporovaného učení a vyučování, které jsou procesuálního charakteru a směřují k efektivnějšímu vytváření vědomostí s přihlédnutím k individuálním zkušenostem, praxi a (dosavadním) vědomostem toho, kdo se učí." V pokračování definice se pak říká: „Informační a komunikační systémy, ať dosažitelné přes síť nebo mimo ni, slouží jako specifická média realizace učebního procesu." Tento dodatek je důležitý tím, že jednoznačně kategorizuje eLearning jako proces. V definici samé se pak hovoří o formách tohoto procesu. Je uváděn účel této formy. Mluví se pouze o vědomostech, dovednosti připomenuty nejsou. Forma je určena jedinci („tomu, kdo se učí"), přihlíží se k jeho individuálním zkušenostem, praxi a (dosavadním) vědomostem, jde tedy o jedince staršího nebo alespoň dospělého. Později budeme svědky toho, že všechny zde uvedené atributy pojmu eLearning sehrály v jeho dalším chápání svou roli.

Jen o málo novější jsou definice dvou slovenských odborníků. První z nich zní: „E-learning je systém řízení toku vzdělávání/vědomostí umožňující nejen předávat vědomosti, ale zároveň je i sdílet a sledovat jejich rozvoj a získat zpětnou informaci o jejich efektivnosti. Jde o proces formálního i neformálního vzdělávání a výcvikových aktivit, procesů, komunit a událostí zabezpečovaný pomocí elektronických sítí a médií, například internetu, intranetu, extranetu, CD-ROMu, videokazet, TV, telefonu, osobních počítačů a podobně" (Hanzel, 2004, s. 283). Zatímco tato definice zdůrazňuje řídící funkci eLearningu, kategorizuje jej druhá definice spíše jako metodu. Nikoli však jako metodu podporující, ale podporovanou: „Elearning je moderní způsob edukace s podporou informačně-komunikačních technologií. Nové znalosti a vědomosti jsou zpracovány formou multimediálních výukových programů (kurzů), které v sobě spojují text, obrazovou informaci (statickou i dynamickou) a zvuk. Tyto informace mohou být distribuovány na CD (ROM, DVD), prostřednictvím systému řízení elektronického

vzdělávání přes počítačové sítě nebo kombinovaným způsobem“ (Ligas, 2004, s. 316). Aspekt řízení je v této definici poněkud potlačen, setkáváme se však s novem, ve kterém se eLearning může nebo spíše má uplatňovat, a to s formou výukových programů.

Hanzelova stať není důležitá jen svou definicí. Pro sledování rozvoje a šíření eLearningu je zajímavá i jako svědectví úvah, které se v této době začaly objevovat: „Pravděpodobně e-learning nikdy úplně nenahradí klasické formy vzdělávání především v určitých specifických oblastech, kde je nevyhnutelně potřebný osobní kontakt studenta a pedagoga. Jde však o velmi progresivní doplněk možností vzdělávání, který díky ICT určitým způsobem vzdělávání urychluje, zlepšuje, anebo dokonce snižuje náklady na ně“ (Hanzel, 2004, s. 283).

Zásadní důležitost má u nás již v této době definice Kopeckého (Kopecký, 2006, s. 6) charakterizující eLearning nikoli jen jako vzdělávací proces, ale upřesňující v tom, že jde o podporování tohoto procesu, že se jedná o „multimediální podporu vzdělávacího procesu za pomoci moderních informačních a komunikačních technologií pro zvýšení efektivity vzdělávání.“ Povšimněme si, že zmínka o tempu zde ustoupila důrazu položenému na zvyšování efektivity vzdělávacího procesu, připomínky o některých možných formách eLearningu byly zastíněny zdůrazněním jeho funkce, jako podpůrné funkce vyučovacího procesu. Definice tak ukončila krátké a zatím jen přechodné období kuloárových diskusí o tom, zda by se eLearning nemohl stát náhradou dosavadních forem vzdělávání. Pregnantněji než uvedená definice ukončil diskuse podobného druhu názor Heleny Zlámalové z Centra pro studium vysokého školství: „Představa, že samostudium založené na informačních a komunikačních technologiích může efektivně nahradit všechny ostatní formy vzdělávání, je omyl, který v konečné fázi může znamenat pro rozvoj elearningu spíše pohromu“ (Zlámalová, 2004, s. 413 – 418).

Zajímavá je definice Khanova soustředěná kolem výukového prostředí zpřístupněného eLearningem komukoli a realizovaného kdykoli a kdekoli. Zdůrazňování právě těchto možností se pak stalo hlavními položkami ve výčtu výhod, kterým bývalo uplatňování eLearningu provázeno: „Elearning může být pokládán za inovovaný přístup k zprostředkování kvalitního, interaktivního výukového prostředí zaměřeného na

učícího se, lehce přístupného komukoli, kdykoli a kdekoli při využití vlastností a zdrojů různorodých digitálních technologií, a také jiných forem výukových materiálů, které jsou vhodné pro otevřené, flexibilní a distribuované výukové prostředí“ (Kahn, 2006, s. 2).

Uvedené definice širší až popisné jako by si kladly za úkol vyjádřit nejen mínění svých autorů, ale zároveň šířeji poučit okruh lidí, kteří se s pojmem setkávají, a zatím nemají příliš jasnou představu o jeho obsahu.

V přehledu nemůžeme ovšem pominout definici, která byla otištěna v časopise Pedagogika, byla určena odborníkům a uváděla, že eLearning je „jakýkoli vzdělávací proces (s různým stupněm intencionality), v němž jsou používány informační a komunikační technologie pracující s daty v elektronické podobě. Způsob využívání prostředků ICT je závislý především na vzdělávacích cílech a obsahu, charakteru edukačního prostředí, potřebách a možnostech všech aktérů vzdělávacího procesu“ (Zounek, 2006, s. 340). Dva pojmy definice jsou uvedeny relativně přesně. eLearning je kategorizován jako proces, vymezeny jsou i jeho prostředky. Jiné dva pojmy jsou naznačeny jen obecně: Neříká se, co je cílem eLearningu a kdo jsou osoby zúčastněné. Mluví se jen obecně o „aktérech vzdělávacího procesu“. Středobodem definice je novum – absolutně neobvyklý charakter vzdělávacích prostředků. „Elearning je integrací elektronických zdrojů a nástrojů do vyučování a učení s cílem plně využít potenciál ICT v synergii s osvědčenými metodami používanými v prezenční výuce“ (Zounek, 2006, s. 340)

Považuji za vhodné opustit sledování definic a povšimnout si jedné záležitosti. Začteme-li se do sborníků vydávaných každoročně z konference Fakulty informatiky a managementu UHK Elearning a čteme-li je in continuo, můžeme pozorovat zajímavý rys. Autoři článků se téměř bez výjimky hlásí k pojetí eLearningu jako k podpůrné formě vyučovacího procesu, zároveň však text mnoha statí obsahuje skrytou otázku, jak se za této situace změní role učitele. Uvádím v této souvislosti zajímavý názor. Obsahuje tři stanoviska, formulaci třetího si dovoluji zdůraznit: „Zavádění e-learningu můžeme pracovně rozdělit do tří stupňů:

1) Poskytování materiálů jako podpora pro denní kurzy.

2) Poskytování materiálů plus zavádění některých interaktivních prvků (může být provázeno omezováním přímého kontaktu).
3) Plný e-learning (přímý kontakt je nulový nebo zcela minimální, vysoký stupeň interaktivnosti, testy atd.)“ (Rambousek, 2004).

Pro srovnání uvádím jiný názor. Autorka si ve své úvaze uvědomuje, že eLearning značně omezil možnost pedagogické činnosti učitele a takto na danou skutečnost reaguje: „Zmíněné omezení učebních činností… je pro mnoho studijních obsahů zásadním a limitujícím problémem. Přítomnost učitele – fyzická (tutor) i virtuální (pedagog, autor studijního obsahu) – je naprosto nezbytná jak pro poznávací, aplikační i diagnostickou fázi učení se“ (Zlámalová, 2004, s. 415).

Téměř souběžně lze v příspěvcích zaznamenat volání po zaměření veškerého obsahu pojmu eLearning na didaktiku. V pozadí tohoto volání jsou mnohdy pocity nejistoty pramenící ze soudobé absence vysokoškolské pedagogiky nebo spíše z vysokoškolské didaktiky jednotlivých předmětů. Někteří specialisté vidí v tomto nedostatku nejen pro dobu současnou, ale i zpětně hlavní zdroj nejistoty a potíží. Srovnejme např.: „eLearning se od svého rozvoje střetává s problémem vztahu pedagogických aplikací s technickým pojetím, kde často převažuje vyspělá technologická základna. Mnoho univerzit v České i Slovenské republice zavedlo eLearning spíše z nadšení potenciálem moderních technologií. Takové projekty a kurzy chápou učení jen jako získávání informací a často ignorují základní pedagogické principy, jako jsou podstata učení a samotný pojem vzdělávání se“ (Horváthová, Zlámal, 2007, s. 286). Autoři vytýkají soudobému trendu, že klade větší důraz na techniku než například na respektování pedagogického a didaktického přístupu ke studentům. Konkrétněji a v širších souvislostech se nad daným vývojovým trendem zamýšlí Egerová. Otevřeně přiznává, že se práce nedaří tak, jak by se dařit mohla a měla. Svou otázku formuluje takto: „Proč se nám nedaří plně využívat obsah, který nám (vzdělavatelům), ale i studujícím e-learning nabízí?“ (Egerová, 2006). Vidí hlavní příčinu nezdaru v tom, že tato forma elektronického vzdělávání je stále spojována především se svou technologickou stránkou a že je zanedbávána pedagogická dimenze této formy. Tato dimenze se týká jak vyučování tak učení. Co všechno se jí myslí, připomenu později v souvislosti

s výkladem o vytváření nových programů. Při té příležitosti se budu zabývat i pedagogickou dimenzí eLearningu, jak ji chápou i jiní odborníci.

Znovu se vrátila k problematice eLearningu Zlámalová (2008) a ve své publikaci Distanční vzdělávání a eLearning podala i jeho definici: „eLearning je aktuálním technologickým prvkem pro distanční vzdělávání i pro využití v rámci prezenčního vzdělávání. Představuje multimediální a didaktickou podporu vzdělávacího procesu, využívající informační a komunikační technologie pro dosažení vyšší kvality efektivity vzdělávání.“ Definice výslovně uvádí podpůrnou funkci eLearningu ve vyučovacím procesu a účelnost jeho zavádění. Její hlavní význam byl však v něčem jiném. V tehdejším chápání byla totiž tato elektronická forma výuky postupně stále více vytlačována z oblasti prezenční výuky a její zavádění do vzdělávací praxe směrováno do studia distančního. Definice se pokusila tento trend zastavit tím, že uvedla jako vhodné pro uplatnění eLearningu obě oblasti vzdělávání, pokus se ukázal jako účinný. Elektronická forma vyučování byla přijata jako podpůrný proces důležitý pro obě oblasti studia, v tomto smyslu byla i zaváděna, publikované stati se začaly věnovat zkušenostem s účastí eLearningu v různých oborech, ba dokonce ve vyučovacích předmětech. Jeho definice se v literatuře přestaly vyskytovat.

Poněkud stranou nám zůstane širší výklad Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš 2009), který v souladu se zaměřením a úkolem tohoto encyklopedického díla podává širší výklad obsahu daného pojmu spíše než jeho definici. Cituji podle jeho 6. vydání, a proto připojuji poznámku, že od jeho vydání prvního byl text postupně modifikován a aktualizován tak, aby odpovídal současné úrovni a dostupnosti elektronických technologií a více naznačil možnosti jeho využití. Základní atributy eLearningu se v textu nijak neztrácejí, přesto je v tisku zdůrazňuji: „Jde o takový *typ učení,* při němž získávání a používání *znalostí* je distribuováno a usnadňováno elektronickými zařízeními. Může zahrnovat ucelené *učební kurzy* nebo menší stavebnicové moduly anebo jen relativně malá učební témata. Může se opírat o časově synchronní nebo asynchronní přístupy, může být distribuováno z geograficky i časově nezávislých zdrojů. *Podporuje* vnější řízení jedince s jeho autoregulací. Používá se především v *distančních a kombinovaných* formách vysokoškolského studia,

v podnikovém vzdělávání, při rekvalifikačních kurzech. Postupně proniká i na střední a základní školy.“

V uvedených definicích jsem sjednotila grafickou formu klíčového výrazu, která kolísá. Přesně to vystihuje Poulová (2009, s. 17n.). V pozadí pojmenování je dvouslovný anglický termín electronic learning. Tento původ dobře vystihuje forma, kterou užívám, a v níž má první písmeno funkci jakési předpony. Činím tak přesto, že vím o existenci názoru, byť osamoceného, R. K. Logana, který při definování obsahu uvedeného pojmu říká: „Toto e neznamená elektronický. Spíše mám na mysli e vyskytující se ve výrazech *evolving, everywhere, enhanced* nebo *extended*… a nezapomínám na *effective*“ (Logan, 2010). Uvedená adjektiva jen dokreslují, každé v poněkud jiném smyslu, obsah daného pojmu. Jako jeho terminologickou složku je zde neuplatňuji.

2.2 Podstata eLearningu

Obsah základního termínu se během let v podstatě neměnil. Spíše byly v definicích zdůrazňovány některé momenty s ním související při zavádění do praxe. Sám výraz eLearning implikuje slovníkovým významem slovesa *learn* pojem učení. Obsah pojmu však stejně často, někdy dokonce výrazněji, v sobě zahrnuje i pojem *vyučování.* Mnohé práce zahraniční i některé české stati uvedenou skutečnost přehlížejí. Sama ji však všude zdůrazňuji a tím své výklady zpřesňuji.

Všechny uvedené definice chápou a označují eLearning jako proces, nikoli jako poskytnutí jediné informace. Aktéry tohoto procesu jsou učitel a žák. O učiteli definice sice výslovně nehovoří, ale toto konstatování má svou oporu v tom, že je eLearning považován za proces s funkcí podpůrnou, nikoli zástupnou. Vždy se předpokládá přítomnost učitele, byť jde o jeho prezenci v pozadí. Její rozsah a frekvence je dána průběhem procesu základního. Objektem procesu je jedinec. Definice předpokládají, že jde o jedince s jistou praxí, s životními zkušenostmi, s jistou erudicí. K jeho individuálním rysům se tedy přihlíží, zvláště pokud mohou ovlivňovat proces učení, ale

také pokud mohou a priori ovlivňovat i formu vyučování. V každém případě jsou atributy jedince určujícími faktory pro tvorbu programů.

Cílem eLearningu je zefektivňování procesu učení a vyučování. O tom se některé definice zmiňují pouze obecně. Neuvádějí, zda má jít především o jeho aspekt intenzivní nebo extenzivní. To se ponechává na vůli autorovi programu utvářeného z hlediska konkrétních potřeb; nebo je mu jako konkrétní tvůrčí úkol zadáno. Vždy se uvádí ještě vnější faktor, který různé typy programů sjednocuje, totiž přenášení nezbytných informací prostřednictvím elektroniky. V definicích se dále hovoří o eLearningu jako o formě učení nebo vzdělávání. To má v praxi své závažné důsledky.

2.3 Vývojové trendy uplatnění eLearningu

V souladu s prvotním zaměřením se této elektronické formy užívá při rozšiřování vzdělání – převážně odborného – osob dospělých, při různých formách rekvalifikace nebo doplnění odborných znalostí organizovaném firmami.

Druhým vývojovým trendem je postupně, avšak poměrně rychle se rozšiřující uplatnění eLearningu jako podpůrné formy učení a vyučování vysokoškolských studentů. Zasahuje nejen jednotlivá odvětví tohoto vzdělávání, ale sestupuje ke konkrétnímu uplatnění ve studovaných oborech, předmětech a jejich specifických disciplínách. V této souvislosti věnuji pozornost možnostem uplatnění eLearningu ve výuce němčiny na Fakultě informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové.

Třetího trendu jsme svědky, když zjišťujeme současné pokusy o využití této výukové i učební formy na školách středních a dokonce – i když zatím spíše ojediněle – na školách základních.

Zmíněné trendy, které byly uvedeny jen v hlavních rysech, však utvářejí pouze jakousi vnější scénu, na níž se formy eLearningu svým způsobem uplatňují, rozšiřují, prohlubují a zdokonalují. eLearning však již při svém vzniku dostal nečekaně do vínku vnitřní dichotomii: Ač byl zaměřen na jednotlivce, praxe si rychle vynutila i jeho uplatňování při podpůrném vzdělávání skupiny v tomtéž výukovém obsahu.

V našich podmínkách bylo slovo eLearning chápáno zpočátku – patrně pod vlivem termínu internet – spíše jako pojmenování dalšího podpůrného prostředku pro oblast elektronické výuky a učení. Tak jak se postupně vžívala představa, že jde o druh výukového a učebního procesu, začaly se v odborných statích objevovat názory, které by bylo možno ve zkratce formulovat takto: Nejde-li o další prostředek, je nevhodné a nesprávné uvádět v souvislosti s ním především jeho technickou podstatu. Jde-li o vzdělávací proces, je nutné vyložit podrobně jeho podstatu z didaktických pozic a zabývat se eLearningem jako skutečnou formou, byť podpůrnou, distančního i prezenčního studia, jeho uplatněním v případě jedince i skupiny.

V souvislosti se skutečným zaváděním eLearningu do pedagogické praxe sílilo přesvědčení, že nejúčinnějším způsobem jeho využití není jeho uplatňování ve formě samostatné, ale v kombinaci s klasickou formou vyučování kontaktního. K tomuto poznatku se dříve než u nás dospělo v zemích anglicky mluvících. A také v tomto prostředí dostal tento kombinovaný prostředek své terminologické označení – blended learning.

2.4 eLearning jako forma vzdělávání

Formami vyučování se tradičně rozumí vedení učitele, kterému je svěřen buď pouze jeden student, nebo dva studenti (jde o tzv. vyučování párové), nebo několik studentů vyučovaných současně na témže místě (tzv. skupinové vyučování).

Definice eLearningu jej chápou jako formu vyučování nebo učení zaměřenou na jedince. Praxe na toto zaměření na začátku dbala, rychle si však vynutila jeho zavádění i tam, kde šlo o skupinu uživatelů. Řešení se však ukázalo jako problém dosti složitý. Stále se tu totiž ukazovalo jako důležité brát v úvahu skupinu ne jako kolektiv v pravém slova smyslu, ale jako soubor jedinců. Dichotomii jedinec – skupina si ovšem uvědomili již starší teoretici eLearningu. Vypracovali dosti jednoduchou teorii, zavedli pojmy *virtuální* skupina, *virtuální* třída apod. Někdy se setkáváme i se spojeními *virtuální výuka, virtuální vzdělávání.* Zdá se, že ani v zahraničních ani v českých

pracích nemá adjektivum *virtuální* zcela ustálený význam, a proto zde uvádím jednu z definic: „Virtuální vzdělávání odpovídá výuce v takovém učebním prostředí, kdy učitel a student jsou odděleni místem nebo i časem nebo obojím a kdy učitel předává obsah vyučovacího procesu upravený pro předání multimediálními prostředky, internetem, videokonferencí atd., studenti přijímají učivo a komunikují s učitelem prostřednictvím téže technologie“ (www.en.wikipedia.org/wiki/online_learning_community, 17.03. 2012).

2.5 eLearning jako metoda vzdělávání

Bylo by správnější mluvit o metodách, neboť nejde o metodu jedinou. Nejedná se ani o soubor metod dílčích, tvořících uzavřenou soustavu. Podle druhu a určení kurzu, se různě střídají metody obecně známé z klasického způsobu vedení výuky. Pestrost uplatněných metod má určitou motivační sílu, je proto žádoucí i v rámci téhož kurzu. Dokládají ji i některé odborné články formulující dosavadní zkušenosti s uplatňováním eLearningu v různých vědních odvětvích nebo v jednotlivých studijních předmětech.

Metoda výkladu je zastoupena zcela běžně jako základní postup při seznamování studenta s novým učivem. Střídají se různé metody procvičování i opakování přednesených informací. Méně četné jsou – pokud to lze z publikovaných statí vyčíst – metody prověřování a zkoušení.

Metoda zobrazovací je značně frekventovaná, tvoří však ve většině případů jen jakýsi ilustrační doprovod k metodě výkladu. V podstatě zdvojuje pouze to, co bylo řečeno v textu. Metoda pokusu a omylu je zastoupena málo. Je ovšem dobře uvědomit si, že tento způsob učení má blíže k nácviku dovedností než k osvojování si vědomostí. Málo se uplatňuje i metoda dialogu přicházející jinak při nácviku řečových dovedností zvláště v úvahu. V publikovaných statích se s ní však nesetkáváme ani v kurzech předmětů faktografických.

Téměř nejsou zastoupeny metody posuzování a srovnávání ve skutečném studiu zcela běžné. Naproti tomu metoda analýzy, interpretace se objevuje poměrně často v různých programech, včetně kurzů podporujících výuku cizího jazyka.
Metoda projektu bývá v publikovaných statích popisována zřídka, což ovšem neznamená, že by byla málo frekventovaná.

2.6 Specifika vyučování jazyku a eLearning

Poslední z uvedených definic eLearningu jsou dostatečně široké, aby mohly pojmout všechny obsahově rozrůzněné a tematicky diferencované oblasti vzdělávání. Pokusím se ukázat, že specifika jazykového vyučování mají sice vzhledem k možnostem eLearningu jistý význam nejen usměrňující, ale i limitující, že však i tak stále ještě zbývá dostatek prostoru pro jeho účelné a v jistém smyslu výhodné uplatnění.
V našem případě jsou specifika jazykového vyučování určována dvěma faktory. Prvním z nich je specifikum FIM a postavení cizího jazyka, v tomto případě němčiny, v jejím studijním programu.
Zahraniční studenti studující na naší fakultě mají zvláštní studijní režim. Jeho se mé další poznámky netýkají. I v jejich studiu se sice uplatňují eLearningové kurzy, mají však specifický cíl i obsah. Kdykoli je tedy v následujících výkladech řeč o němčině, jde o cizí jazyk, kterému se student učil na střední škole a v jehož zdokonalování na FIM pokračuje.
V tomto je našim poměrům patrně dosti blízko situace, jak ji popisuje stať B. Horváthové Organizácia výučbových stratégií vo výučbe pomocou e-learningu (Horváthová, B., 2007, s. 277-281) zpracovávající zkušenosti katedry managementu, kultury a turizmu na Filozofické fakultě Univerzity Konštantína Filozofa v Nitře. Obsah programu, cíl, strategie postupu i použití učebních metod atd. se tam opírá o publikaci Khana Elearning (Khan, 2006).

Studium cizího jazyka, obsah i uspořádání nových kurzů, uplatnění metod v nich využitých mají v elektronické formě své zvláštnosti. Některé z nich bych ráda zdůraznila.

Svou úlohu tu hraje již motivace studenta velmi důležitá pro začátek jeho úsilí, a proto tak zdůrazňovaná v odborných statích. Jazyk není předmětem faktografickým, jakým je např. dějepis, biologie, fyzika, somatologie apod., v nichž se student dovídá stále nové a předtím neznámé obsahové prvky. Právě jejich postupné poznávání má obvykle dosti značnou sílu motivační. V jazyce tomu tak není. V předmětech faktografických mohou studenta motivovat nová poznání a často převratné objevy v jednotlivých vědních oborech. To v oblasti jazyka nepřipadá v úvahu. Vyučující i autor programu/kurzu musí tedy hledat jiné možnosti a jiné prvky motivace. V počátcích studia nebude motivačním prvkem obsah, spíše jen nová forma studia a zvědavost, do jaké míry přispěje tato elektronická forma k osvojení si nutné úrovně předpokládaných požadavků.

Motivace je základním prvkem pro úspěšné studium cizího jazyka. Bude nutné zabývat se nejen motivací vstupní, ale vybavit elektronické kurzy celým řetězcem motivujících prvků a účelně je v jednotlivých programech rozmístit. Nosnými prvky motivace nejsou fakta lingvistického systému, ale obsah a někdy i znění výchozích textů, průběžně užívaných ilustrativních ukázek. Při práci s větou a krátkým textem bude možno sáhnout i k formulaci některých myšlenek známých osobností nebo k jejich doslovné citaci. Tak jako studenta někdy nudila učebnice, může ho nudit i elektronický kurz.

Předpokládejme, že student si je vědom svých dosavadních znalostí a případných nedostatků v němčině a chce je právě pomocí eLearningu zlepšit. To je třeba vzít v úvahu a pomoci mu jeho snahy konkretizovat. Předpoklad, že student jako po formě pomoci sáhne po eLearningovém kurzu, doplňuji svou zkušeností: Studenti, kteří pomoc potřebují, ji rádi přijmou za předpokladu, že k ní nedochází v přítomnosti ostatních členů seminární skupiny, před nimiž nechtějí hned na začátku studia své nedostatky přiznat. Rychle poznávají, že forma eLearningu je pro ně řešením ideálním; zajišťuje jim požadovanou diskrétnost.

Definice, které byly uvedeny, ale i četné další, se zmiňují jen o předávání vědomostí. Dovednosti v této souvislosti nepřipomínají. Ty však představují důležitou složku

v ovládání cizího jazyka. Jeho studium si tedy nelze představit např. bez nácviku určité pohotovosti v konverzaci na dané téma nebo i v běžném dorozumívání, proto ani ne bez nácviku nebo korigování výslovnosti a větné intonace atd. Všechny tyto činnosti zařazované pod termín řečových dovedností vyžadují jistou aktivitu mluvčího, předpokládají však zároveň určitou interaktivitu partnerů. Obojí – aktivitu i činnost interaktivní – je eLearning schopen nejen navodit, ale i průběžně a trvale zajistit. Důležitý by byl výběr vhodných pasáží i stanovení proporcí vymezujících, co zůstane ve výuce kontaktní a co bude svěřeno eLearningu.

Základní význam při tvorbě programů/kurzů má adekvátní řešení problematiky, kterou by bylo možno souhrnně označit jako uspořádání učiva. Možných cest je několik, připomenu alespoň jejich podstatu, na kterou by bylo užitečné brát ohled při tvorbě kurzů.

Chápeme-li jazyk jen jako nástroj dorozumění a nepřihlédneme-li ke společenským souvislostem, vystoupí do popředí v procesu učení se cizímu jazyku dvě lingvistické oblasti: formulace běžné věty, tedy základní problematika syntaxe a větné intonace, především však obsah slovní zásoby v jeho nezbytné šíři, ovládnuté – podle konkrétní potřeby – v podobě psané i mluvené. Pokud nám jde totiž pouze o dorozumění např. v oblasti mluveného projevu, pak přiměřeně správně vyslovovaná slova ve větě artikulované s intonací – podle situace – oznamovací nebo tázací, budou cizinci představovat obsah, kterému porozumí, ať již jsme ve větě udělali jakékoli mluvnické chyby. Tedy bez ohledu na to, co jsme ve svém výroku zůstali dlužni systému jazyka. Toto přehlížení jeho systému však získá na důležitosti, nechce-li být mluvčí v určité společnosti považován za nevzdělance. Naznačila jsem minimálně pět obsahových ohnisek, která se nám v řešení posloupnosti učiva projeví. Těmito ohnisky jsou:

slovo – výslovnost

věta – intonace

morfologická chyba.

Zatím ponechávám stranou chybu pravopisnou, která má se systémem jazyka pouze někdy vnitřní souvislost. Obě dvojice obsahových ohnisek jsem uvedla vedle sebe, abych zdůraznila problematiku jejich posloupnosti. Na příkladu druhé dvojice ukáži, o co se tu jedná především. V případě sledu věta – intonace hledám odpověď na otázku,

zda učit postupně větu oznamovací a její intonaci, větu tázací a její intonaci atd., nebo naučit nejprve slovosledná schémata vět a teprve pak se věnovat postupně jejich intonaci. V prvém případě jde spíše o vědomosti, ve druhém spíše o dovednosti danými větami navozené. V klasické kontaktní výuce bychom se patrně rozhodli pro kombinovaný postup v tom smyslu, že výklad o specifikách větného slovosledu by byl doplněn příklady, na nichž bychom ukázali zásadu správné intonace a melodie dané věty. Otázkou tedy je, jak řešit problematiku v elektronickém kurzu.

Ohnisko morfologické chyby se nám rozpadne při pohledu na nezbytnou posloupnost učiva na čtyři dílčí oblasti související se slovním druhem: na učivo o substantivech, adjektivech a zájmenech. Poznamenávám jen, že kategorie číslovek se z tohoto pohledu rozdělí na výrazy substantivní, adjektivní nebo adverbiální, jichž se však morfologická chyba netýká. Ve zbývajících případech je zdrojem morfologických chyb flexe příslušných výrazů. Pokud jde o jména, hraje důležitou úlohu jejich rodová příslušnost. Její osvojení však je především záležitostí paměti; pomůcek, např. příponových řad je málo. Zároveň s věcným, slovníkovým významem si student musí pamětně osvojit rod substantiva. Teprve pak může nastoupit soustava pádů a jejich koncovek. U ostatních uvedených slovních druhů je situace v lecčems podobná, v lecčems však zásadně jiná.

Problematika chyby, kterou jsem tu připomněla, je v samostudiu složitá a její citlivé řešení je obtížné. V praxi kurzu bude třeba rozhodnout, co bude považováno za chybu relativně nedůležitou, co bude kontrolováno úlohami, na co se zaměří zpětná vazba, co bude přenecháno opakování určitého úseku v kurzu, co přejde do kontaktní výuky apod. Bude patrně nutné i řešení povahy chyb v jazyku mluveném nebo psaném.

S uspořádáním učiva souvisí i nutnost rozhodnout, jak nejvhodněji rozdělit obsah, který má být předmětem výuky v jednotlivých semestrech. Půjde o to posoudit, zda se organizačním principem stane hledisko didaktické, tedy přihlédnutí k jednotlivým řečovým dovednostem nebo zda se pokusíme nalézt vhodnou kombinaci obou hledisek. Bude nutné řešit i přístup k rozšiřování slovní zásoby. Lze předpokládat, že řešení bude spojeno s revizí dosavadních stanovisek s touto problematikou související. Problematikou zcela specifickou bude patrně řešení, jak nejlépe v elektronické výuce využít slovníky dosud formou on-line publikované nebo ukázky na webových stránkách, k nimž jsou připojeny i výběry ze slovní zásoby.

Specifickým novem, jehož řešení si tvorba nových on-line kurzů zcela jistě vyžádá, bude vytvoření nové typologie cvičení ve všech oblastech výuky, tedy jak v osvojování si kompetencí tak v nácviku dovedností. Právě s přihlédnutím k soustavě cvičení ostře vystoupí nutnost řešit proporce výuky kontaktní a elektronické.

Samostatný přístup si vyžádá nový pohled na text. Lze navazovat na to, co se již děje, že se totiž vstupní texty odpoutávají od beletrie a při jejich volbě se dává přednost žurnalistice a populárně naučné literatuře. Půjde o to zaměřit práci s textem jako nositelem aktuálních věcných informací. Opírám se zde o vlastní zkušenosti získané při tvorbě a využití vlastního studijního textu – Hörtexte, tj. sbírkou textů, jejichž zvuková verze je dostupná v on-line kurzech.

Příprava nových kurzů se patrně bude muset zabývat poměrem odborného jazyka zastoupeného ve vytváření kompetencí i v nácviku dovedností především ve výchozích materiálech i v textech průvodních. V té souvislosti bude třeba promyslet zastoupení základních dovedností v nových kurzech a rozhodnout, zda se výuka má ubírat kupředu při dodržování rovnoměrného rozvoje dovedností nebo zda bude z hlediska aktuálních potřeb nutné některou z nich preferovat, a ve všech semestrech ji zdůraznit.

V předchozí subkapitole jsem se dotkla v obecné rovině otázky metod. Zde mi půjde o jednu z nich, o tzv. přímou metodu. Záleží v tom, že se jí užívá nejen ve výuce samé, ale i v každé komunikaci se studentem, tedy např. při vysvětlování jazykových jevů, při různých pokynech v testech, při výkladu slovní zásoby, nikoli tedy v překladu nových slov. Bude asi nezbytné přihlédnout k úrovni znalostí němčiny u absolventů středních škol a rozhodnout o tom, v kterých oblastech se užije nebo spíše od kdy. Soudím, že by jí mělo uplatnění eLearningu upřednostnit před tzv. metodou gramaticko-překladovou, jejíž podstatu dobře vystihuje název.

Úspěšné učení se jazyku se opírá především o paměť. Nemá mnoho smyslu pracně vyvozovat to, co si student musí prostě pamatovat, např. gramatický rod substantiv, minulý čas a příčestí silných sloves, deklinační koncovky atd. Půjde spíše o to, jak využít druhů paměti; kdy využít paměť zrakovou, kdy spíše sluchovou apod., vždy ve vztahu k charakteru učiva.

Upevňování jazykového učiva je možno zajišťovat soustavou nestereotypně se opakujících cvičení. K opakování slovní zásoby lze s výhodou užít metody překladu,

který jinak v současném pojetí jazykového vyučování spíše neuplatňujeme. Někdy však může plnit i funkci zpětné vazby nebo kontroly.

Vzhledem k obsahu i uspořádání učiva bude vhodné sestavit i na to navazující soustavu testů a zkoušek a vymezit jejich obsah i rozsah. Zatímco autotesty mohou mít třeba jen jeden právě probraný prvek, mohou být testy rozlišeny na opakovací a zkouškové a podle toho může být stanovena i jejich náplň. V obsahu semestrálních a závěrečných zkoušek půjde o stanovení poměru lingvistických kompetencí a řečových dovedností a tomuto poměru pak přizpůsobit i výběr dosavadních nebo tvorbu nových eLearningových kurzů.

3 Historie eLearningu

Historie eLearningu není příliš dlouhá, přesto ji však rozdělím na etapy. Připomenu nejprve jeho prehistorii (1), zmíním se o formě vzdělávání, která poněkud připomíná jeho dnešní uplatnění (2) a podám jeho obraz v historii nedávné a obraz současný (3). Pozornost bude věnována i krátkému vývoji eLearningu na Fakultě informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové (4). Zkušenosti získané z tohoto vývoje využiji ve svém dalším výkladu.

3.1 Prehistorie eLearningu

Za kolébku realizace jedné ze základních myšlenek eLearningu, možnosti soustavného vzdělávání se v odloučenosti od školy i od učitele, lze považovat Spojené státy americké. V některých průmyslově vyspělejších oblastech tam nastával stav trvalého zájmu začínajících i prosperujících podniků o odborně vzdělané lidi. Mnohá významnější zařízení, z nichž se časem staly i známé univerzity, vycházela vstříc zájmu některých lidí o takové vzdělávání. Byli to takoví jedinci, kteří neměli z velmi různých důvodů příležitost nebo možnost navštěvovat v době svého dětství nebo dospívání školu, nebo chodili jen do takové, která jim mohla poskytnout pouze vzdělání základní, jež se jim v nově vznikající společenské situaci zdálo nedostatečné.

I později však často možnost dalšího studia ovlivňovala např. velká vzdálenost jejich bydliště od učitele. Tehdy se objevila jakási příležitostná forma pokračujícího vzdělávání probíhajícího prostřednictvím korespondence. Zprostředkovávala ji někdy drahá pošta, častěji však podstatně levnější železnice. Tento způsob vzdělávání se udržoval téměř po celé 19. století. Během té doby našel sice své rozšíření i v západní Evropě, zvláště v Anglii, avšak institucionálních forem nenabyl ani tady. K institucionalizaci však nedošlo ani později, kdy se možností vzdělávání na dálku ujal rozhlas, jehož příležitostné vzdělávací pořady byly často velmi populární.

Při získávání literatury pro tuto práci jsem měla možnost náhodou se setkat s lidmi, kteří dosud vzpomínají na rozhlasové přednášky i u nás. Univerzitní profesoři nebo i jiní známí odborníci různých oborů přednášeli v rozhlasových cyklech uspořádaných na různá témata a vysílaných v pravidelných časech. Rozhlas měl tehdy ve funkci vzdělávací instituce již jakýsi systém, avšak komunita jeho uživatelů byla stále jen příležitostná a náhodná, její členové o sobě navzájem nevěděli. Rychlý rozvoj školství v tehdejším Československu však způsobil, že zmíněné rozhlasové cykly postupně zanikly. Po válce se forma vzdělávání na dálku institucionalizovala, převzaly ji a zabezpečovaly ji především vysoké školy.

Důležitým mezníkem v naznačeném vývoji z hlediska mezinárodního byl r. 1987, v němž byly v západní Evropě založeny čtyři univerzity – ve Španělsku, Anglii, v Nizozemí a v Německu – určené výhradně pro studující využívající elektronické formy vzdělávání. V souvislosti s tím bylo napsáno a publikováno mnoho příspěvků. Jejich vyvrcholením bylo Memorandum o otevřeném a distančním vzdělávání publikované rok před tzv. Maastrichtskou smlouvou z r. 1992. Ta v jednom ze svých článků (126) zakotvila důležitou podporu rozvoji distančního vzdělávání v Evropské unii.

3.2 Historie eLearningu ve světě

Rozvoj eLearningu ve světě souvisí zcela jistě s rozšířením, s rozvojem, s technickým zdokonalováním, ale i se zlepšující se cenovou dostupností počítačů. Již na přelomu osmdesátých a devadesátých let minulého století se jako forma elektronického vzdělávání objevuje tzv. Computer-Based training (CBT), učení se pomocí počítače. Je považováno za základ dnešního eLearningu (Eger, 2005, s. 44). V systému CBT jde o spojení osobního počítače s některým z multimédií, nejčastěji s CD-ROM. Systém sám byl nesmírným pokrokem, i když některé pozdější rysy eLearningu, především vazbu na libovolné místo a libovolný čas ještě neměl a nebyl ani důkladněji propracován po stránce obsahové.

Paralelně s vývojem CBT šlo zdokonalování technologie, které nakonec vyústilo v internet a vytvoření systému web. I tentokrát byly myšlenkovým trustem vývoje a jeho technickou základnou Spojené státy. Technologie měla svůj postup. Zpočátku mohl být nositelem předávané informace pouze text, ale počátkem 90. let minulého století byly vytvořeny prohlížeče, které umožnily doplnit text další grafikou, především obrázkem. Internet se rychle šířil, při jeho masovém šíření cena klesala, stával se dostupným i pro středně situované vrstvy. Systém web byl zdokonalen v dnes obecně známý a rozšířený www (world wide web). Publikace Základy e-learningu 2003 (Květoň, 2003) napsaná a vydaná k příležitosti desátého výročí trvání této výukové formy objasňuje její vznik a spojuje jej s úpravou webu do funkce zdroje disponujícího v něm uloženými informacemi a poskytujícího podle volby uživatele prostřednictvím propojení na internet. Vznikla forma WBT, Web-Based training. Tuto vývojovou epochu přesně popisuje Barešová (Barešová, 2003).

Byly vytvořeny programy umožňující nejen výuku, ale i komunikaci mezi vyučujícím (někdy autorem programu) a studentem. Zrodil se systém odpovídající ve své podstatě systému dnešnímu, ale jeho rodné jméno mu bylo dáno až teprve v roce 1999 (Kopecký, 2006).

Systém WBT se rychle šířil, byl zdokonalován technicky, zlepšovala se i kvalita pro něj vytvářených programů. Jejich postupné a stále výrazněji patrné zkvalitňování vedlo až k dnešní úrovni. Tato neobyčejně rychlá, jen několik let trvající proměna je stručně, avšak výstižně charakterizována takto: „Spolu s pedagogickým přístupem, který se od r. 2002 začíná stále více prosazovat, s profesionálním řízením a s blended learningem i s jednoznačně pozitivními výsledky některých vysokých škol a firem se ukazuje, že e-learning má své výhody a může být efektivně využit nejen pro distanční, ale i pro prezenční výuku“ (Eger, 2005, s. 45).

Zmíněná slova se dotýkají nejen pozdější, ale také počáteční fáze vývoje. V něm bylo důležité zasedání Rady EU v r. 2000, které přineslo zmapování rozsahu dosavadního využívání elektronických výukových forem v Evropě. Hned v roce následujícím se pak již přímo mluví o eLearningovém programu na léta 2002-2006. Jeho hlavním cílem bylo šíření poznatků o nových formách výuky, především však zkvalitnění systémů vzdělávání, zvláště vzdělávání vyššího. Barcelonské zasedání Rady Evropské unie

(2002) pak konkretizovalo doporučenou výši nákladů na rozvoj eLearningu. Doporučení platilo pro všechny členské země a výrazným způsobem vymezilo materiální základnu zavádění nových forem výuky. Zahájilo – po období jistého útlumu – novou vlnu zdokonalování eLearningu především v obsahu a zpracování nově tvořených kurzů a programů uplatňovaných zvláště ve studiu vysokoškolském. Tento trend zasáhl příznačně i do stavu využívání elektronických výukových forem v České republice.

V této souvislosti považuji za vhodné připomenout značnou důležitost projektu ODL NET (Open and Distance Learning Network for Exchange Experiences). Vyvinul se v rámci evropského programu Sokrates zaměřeného na propagaci distančního vzdělávání opírajícího se o informační a komunikační technologie. Šlo nejen o propagaci elektronické formy vzdělávání, ale zároveň o objasňování jeho teoretické báze. To bylo určeno jak učitelům, kteří zmíněných forem začali využívat, tak tvůrcům nových programů, tak i studentům, kteří především mohli mít z těchto nových forem prospěch.

Účelem projektu byla výměna zkušeností všech uživatelů nových forem studia. Za jeho nejdůležitější cíle se považovalo:

- Zlepšit kvalitu on-line výuky využitím nových výukových a metodických přístupů.
- Informovat akademickou veřejnost o technologickém vývoji týkajícím se vzdělávání založeném na internetu.

Projektu se zúčastnilo osm evropských zemí: Anglie, Irsko, Portugalsko, Španělsko, Řecko, Finsko, Kypr; ze střední a východní Evropy pouze Česká republika reprezentovaná FIM UHK. Na projektu od r. 2004 spolupracovala následující pracoviště:

Fundación Universidad-Empresa de Valencia, ADEIT, Španělsko – koordinátor projektu

Univerzita Hradec Králové, Fakulta informatiky a managementu, ČR

University of Limerick, Irsko

University of Oulu, Finsko

Portuguese Open University, Portugalsko

Centre of Higher Education in Theatre Studies, Řecko

University of Hull, Velká Británie

University of Cyprus, Kypr

Již pohled na tento výčet prozrazuje, jak různá vzdělávací prostředí a jak rozdílná výuková uskupení a zařízení mohla být v projektu zastoupena.

3.3 Historie a současnost eLearningu u nás

S určitým předstihem začaly využívat eLearning především velké firmy, kterým nevadila poměrně vysoká počáteční náročnost na finanční prostředky se zaváděním eLearningu pro doškolování jejich zaměstnanců. Jeho výhody si však rychle uvědomili také rektoři a akademické senáty vysokých škol. Za pomoci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy vyčlenili potřebné prostředky, umožnili a podporovali vytvoření počítačových sítí na fakultách, které se později mohly téměř automaticky připojit na internet. Proces zahájila už v roce 1991 ČVUT (Nocar, 2004). Ještě před koncem tisíciletí bylo zřízeno Národní centrum distančního vzdělávání. Od počátku tohoto tisíciletí nabralo zavádění eLearningu na vysokých školách rychlé tempo, které bylo zachováno dosud. K ČVUT se brzy připojily další vysoké školy, byla mezi nimi i Univerzita Hradec Králové (UHK) reprezentovaná v tomto případě především Fakultou informatiky a managementu (FIM). V posledních letech pak jsme svědky pronikání eLearningu na školy střední, ba dokonce i na školy základní. Těžiště využití eLearningu je dnes na vysokých školách. Užívají ho však i mimoškolské instituce, firmy a podniky, jako např. Institut klinické a experimentální medicíny v Praze, Český Telecom, České státní dráhy, ČSOB, Zentiva, Česká pojišťovna, Škoda Auto, Mc Donald´s aj.

Definice vymezují eLearning především jako prostředek vzdělávání založeného na elektronických zdrojích, snaží se postihnout jeho účelnost ve výuce distanční v mnoha jiných oborech. Postupně se zdůrazňuje podpůrný význam eLearningu i pro výuku prezenční, zdůrazňuje se jeho stránka procesuální, přibývá rysů pedagogických.

S počátečním pojetím eLearningu souvisely především otázky technického rázu. Postupně se však z literatury vytrácejí, jejich místo zabírají zmínky o širokých možnostech využití eLearningu doplněné o popisy konkrétních případů jeho zavádění v jednotlivých zařízeních a využívání v různých studijních oborech, dokonce v učebních předmětech. Toto široké zaměření obecnějšího rázu se časem rozpadá na paralelní popisy případů specifických. Články se soustřeďují vždy na některý prvek bohaté problematiky eLearningu a jemu věnují monografickou pozornost. Přibývá konkrétních dokladů o jeho úspěšném zavádění a o prvních důležitých zkušenostech s ním.

Všechny stati tohoto počátečního období opakovaně zdůrazňují modernost tohoto prostředku a první vzdělávací výsledky s ním spojené. Ty jsou hodnoceny dosti obecně, až schematicky, výčty výhod i nevýhod eLearningu jsou v tehdejších výkladech v podstatě totožné, obvykle nejsou doloženy konkrétními údaji ani o kladných ani o záporných stránkách jeho uplatnění. Hodnocení se podává spíše tak, jak se tyto rysy jeví studentům, méně často je vysvětlováno z pohledu pedagogů.

Postupně se začíná z odborné literatury vytrácet pojetí prostředku, nastupuje pojetí didaktického procesu využívajícího zvlášť upravené a formulované učivo uspořádané do vhodných programů nebo kurzů. S jejich vytvářením sílí požadavek, aby byly zveřejňovány spíše pedagogické aspekty tvorby kurzů, aby její metodika věnovala maximum pozornosti jejich podstatě spatřované v prvcích didaktických nikoli již pouze technických. Objevují se snahy dopátrat se toho, která pojetí didaktického procesu stála u kolébky eLearningu, přibývá uplatňování především didaktických hledisek při tvorbě programů. Mizí již zmíněné schematické hodnocení výsledků jeho využití, na jeho místo se dostává argumenty podložený pohled na jeho prospěšnost. Zvažují se různé možnosti jeho využití v závislosti na jednotlivých předmětech. Řeší se obecné otázky, co vlastně představuje pedagogická dimenze, ale i věci povahy konkrétnější, otázky motivace, zpětné vazby. Hledají se cesty ve využití v kombinaci s klasickou výukou, cíle tvorby programů se podřizují potřebám studenta. Vývojem, který zde byl naznačen, se jako příslovečná červená nit táhnou občasné úvahy o tom, zda proces eLearningem nastavený nahradí učitele. Jen zvolna, ale s veškerou přesvědčivostí a s definitivní platností se prosazuje pojetí eLearningu jako podpůrného procesu kontaktní výuky,

který se při splnění základních didaktických zásad a s přihlédnutím k učebním stylům studentů skutečně stává procesem, jehož patrným výsledkem bude zvýšená účinnost vyučování jako celku.

Určitým indikátorem stavu uplatnění, směřování, ale i modifikace je dnes poměrně bohatá literatura vztahující se k pojmu eLearning. Dnes ze zpětného pohledu se nám nejeví jako jednolitý proud. Její zaměření je velmi různorodé a nelze ji správně interpretovat bez přihlédnutí k době, v níž vznikala. Z tohoto hlediska má i její titul dnes hodnotu dokumentu.

Je nesporné, že průkopníkem této nové formy vzdělávání se staly vysoké školy. Především tradiční univerzity pro ni získaly některé své odborníky, kteří se intenzivním studiem seznámili s podstatou i hlavními zásadami eLearningu a po prvních zkušenostech s nimi publikovali stručné monografické práce, do nichž kromě teoretických poučení vložili zmínky, ale i širší výklady o přínosu svých mateřských zařízení k úspěšnému zavádění této nové výukové formy. Tradiční univerzity tak výrazně ovlivnily nejen univerzity menší ale i vysoké školy soukromé. Výsledkem je, že dnes není v České republice vyšší vzdělávací zařízení, na kterém by tato nová forma výuky nebyla zavedena.

Pedagogové těchto zařízení se pak stali vůdčími a uznávanými odborníky nejen na svých mateřských školách, ale i hlavními organizátory a předními účastníky různých seminářů a konferencí pořádaných obvykle těmito zařízeními. Jistý tón udávala Národní konference k distančnímu vzdělávání konaná každoročně od r. 2002. Po jejím vzoru se pak tradičně opakovaly i konference při některých vysokých školách. Byly důležité svou příležitostí k osobnímu setkávání odborníků v nově se vytvářejícím oboru, bohatými programy dávaly příležitost k výměně názorů na běžné problémy. Sborníky diskusních příspěvků z těchto konferencí se stávaly první platformou, na níž mohla svůj podíl na práci v oblasti eLearningu dokumentovat i nejmladší generace začínajících specialistů. Obsahem příspěvků byly velmi často zkušenosti se zaváděním, ale i tvorbou nových programů, bez nichž by eLearning zůstal pouhou teorií. Z mnoha studií otištěných v těchto sbornících zde cituji.

Napříč těmito publikacemi vznikly postupně tematické okruhy, k nimž lze jednotlivé stati přiřadit. Velmi vděčnou oblastí se ukázaly komentované výčty výhod a nevýhod,

kladů a záporů využití eLearningu. Vycházely spíše z pohledu studentů než vyučujících. Důležitým okruhem bylo zpočátku i řešení různých technických aspektů zavádění eLearningu. Postupně příspěvků s touto tematikou ubývalo, na jejich místo přicházely stati zabývající se základními pedagogickými souvislostmi eLearningu a kontaktního vyučování. Odrážely fakt – a platí to i o čase přítomném – že mnozí specialisté nemají v této věci jasno. Stoupající počet nově vznikajících kurzů si pak vynutil výměnu zkušeností a názorů v těchto základních proudech. Ten hlavní dokládá současný stav a snaží se ukázat, že dnes neexistuje žádný obor, dokonce žádný výukový předmět, ve kterém by nebylo možno eLearning uplatnit. Druhý se snaží dokázat, že v současné době neexistuje v naší republice vzdělávací instituce, která by v dané oblasti na úrovni vyššího školství zaostávala a nedržela krok s ostatními. Třetí oblastí jsou zkušenosti s využíváním různých forem softwaru. Vznikají tak procesy, pro které je eLearning pojmem spíše zastřešujícím. Čtvrtou oblastí je postupné přecházení roviny uplatnění eLearningu do sféry středního školství, v posledních letech pak i do školství základního. Pátý okruh otázek odráží současný stav tvorby programů v tom smyslu, že hledá souvislosti mezi dílčími didaktickými jevy a eLearningem, např. mezi ním a motivací, zpětnou vazbou, organizací učiva, uplatněním učebních stylů, poměrem eLearningu a kontaktní výuky apod.

Na samém počátku pak jsou v našich poměrech dvě oblasti řešení, v nichž se teorie i praxe ubírá kupředu jen velmi zvolna. Přiznává se sice fakt, že eLearning se jako proces výuky uplatňuje především na vysokých školách, nevzniká však žádná obecná didaktika – v případě jednotlivých předmětů ani speciální didaktika – vysokoškolská zpracovávající pedagogické aspekty eLearningu a poskytující solidní teoretickou pedagogickou základnu pro jeho možné další uplatňování a rozvíjení. Druhou oblastí je nedostatek studií, které by při hodnocení výsledků dosažených užitím eLearningu vycházely ze zcela jasně prokazatelných dat a nikoli z pouhých předpokladů.

Obraz současného stavu uplatňování eLearningu u nás by nebyl úplný, kdybychom nepoukázali na to, že tato forma vzdělávání proniká stále více do oblasti obchodu, průmyslu a podnikání. Tak se např. 8. ročníku Elearning fora 2008 zúčastnilo kromě jen nepatrného hloučku odborníků pracujících v této oblasti devět firem a společností

(Semis, BMI, Learn2grow, Tangram, CELN, Labyrint, Wyde, CCA Group, Zentiva) (Rylich, 2008).

Kritéria ekonomického využití eLearningu se stále ve větší míře uplatňují i v teoretických statích (Pejša, 2004), ve studijních oborech se objevují nové, specifické výukové předměty.

3.4 Historie eLearningu na FIM UHK

Počátek využívání eLearningu na Fakultě informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové spadá do končícího minulého století. Tehdy – v r. 1999 – se ve výuce objevuje první eLearningový kurz. Uplatnění této nové formy studia však od tohoto počátečního data rychle postupuje. Už ve školním roce 2000/01 probíhalo testování vhodného software jak pro distanční kurzy, tak pro prezenční i kombinované studium. Bylo vybráno studijní prostředí WebCt a již od r. 2001/2 byly postupně vytvořeny nové kurzy ve studijním prostředí WebCt 4.1. Tyto kurzy byly zařazeny nejprve do kombinované formy studia. Vzhledem k tomu, že se osvědčily, byly hned následujícího roku zavedeny v prezenčním studiu. Později byla na univerzitě využívána verze WebCt 6.0 a pro plynulý přechod na její využití se aktuální otázkou stalo proškolení vyučujících. V souvislosti s tím byl v r. 2006 na FIM UHK vypracován a zahájen projekt REKAP (Rozvoj eLearningovych kompetencí akademických pracovníků), jehož cílem bylo proškolit akademické pracovníky Univerzity Hradec Králové a tím přispět k vytvoření lepších podmínek pro další využívání elektronických kurzů. Kurz Efektivní eLearning byl připraven hned v dalším roce. Skládal se z pěti modulů a byl velmi úspěšný. Do r. 2008 proběhlo osm běhů pro všechny fakulty univerzity (Poulová, Rohrová, 2008). Kurz Efektivní eLearning měl následující části:

- Metodologie vytváření testu
- Vytváření a management testu a projektu ve WebCT
- Vytváření obsahu kurzu
- Komunikace a management diskusních skupin

- Vytváření a použití modulu (vzdělávacích objektů).

Ke každému modulu byla vytvořena elektronická opora a vydána tištěná brožura (http://fim.uhk.cz/rekap/ 15. 9. 2011).

Fakulta informatiky a managementu spolupracovala a spolupracuje s řadou evropských pracovišť v rámci projektů různých evropských programů – např. TEMPUS, SOKRATES, MINERVA, MUDILT, PATER, DILEMA aj. Od r. 2005/06 se FIM společně se Západočeskou univerzitou v Plzni a Univerzitou T. Bati ve Zlíně podílela na řešení projektu RIUS (Rozběh interuniverzitního studia v síti vybraných univerzit ČR), nyní výuka pokračuje pod názvem IUS- interuniverzitní studium. (V rámci tohoto studia je každoročně otevírán jeden až dva semestry výuky německého jazyka pro Univerzitu T. Bati ve Zlíně.)

Od r. 2005/06 mají studenti možnost absolvovat některé předměty formou distančního interuniverzitního studia v rámci několika evropských institucí. Patří k nim univerzita v Janově, Galway-Mayo Institute of Technology v Irsku, Savonia University of Applied Science ve Finsku, Riga International School of Economics and Business Administration v Lotyšsku.

Paralelně s tímto vývojem probíhalo vytváření komerčních kurzů, jejichž tvorba byla podporována Institutem dalšího vzdělávání při FIM UHK. Zkušenosti z ní byly uplatňovány v projektu OLIVA (On-LIne-VýukA) zaměřeném na studenty UHK v prezenčmní i kombinované formě. Došlo k dalšímu proškolování tentokrát pro vyučující v jednotlivých předmětech. Postupně byly vytvářeny kurzy nejen v předmětech informatických, ale i ekonomických, jazykových, v psychologii, etice, filozofii a dalších. Počet kurzů se až do současné doby neustále zvyšuje. Postupně bylo na fakultě akreditováno přes 170 předmětů s elektronickou podporou.

3.4.1 Historie jazykových on-line kurzů na FIM UHK

Téměř zároveň s ostatním kurzy začaly na naší fakultě vznikat i kurzy cizích jazyků. První byly kurzy anglického jazyka pro prezenční studium i pro kombinovanou formu studia. Postupně vznikaly další jazykové on-line kurzy, mezi prvními kurzy německého jazyka byly kurzy Ilony Semrádové a mé. V současné době jsou již připraveny on-line

kurzy na podporu všech předmětů cizího jazyka v kombinované formě studia a také velké části všech odborných jazykových předmětů.

Kurzy odborného německého jazyka vytvářím ve spolupráci s bývalou studentkou informatiky od r. 2002, neustále je aktualizuji a doplňuji novými materiály. Jako první byly vytvořeny doplňkové kurzy pro prezenční studium, které jsem později přepracovala a využila v interuniverzitním studiu. Následně vznikl kurz pro školský management, který má sloužit pro zvyšování jazykových kompetencí učitelů, připravila jsem i on-line kurzy pro přípravu k přijímacím zkouškám. V současné době připravuji intenzívní on-line kurz německého jazyka v rámci projektu IKLIM – Interdisciplinární, informaticko – kognitivní, lingvistický a modulární rozvoj studia. Projekt je realizován ve spolupráci s partnery projektu Vysokou školou polytechnickou v Jihlavě a Hradeckým IT klastrem. Kurz bude sloužit studentům oboru management cestovního ruchu k rozvoji především komunikativních dovedností.

4 Klady a zápory v hodnocení eLearningu

Kapitola vychází z různých dostupných materiálů, které byly publikovány jako samostatné stati nebo tvořily součást některých otištěných studií. Všímá si především pohledu studentů a vyučujících. Pracuje s eLearningem jako s formou pedagogického procesu, a je proto logické, že jej hodnotí z tohoto hlediska. Před výkladem o takto pojatém hodnocení je zařazena krátká subkapitola o pedagogické podstatě eLearningu (1) připomínající jen to podstatné o pojetí nového způsobu učení a vyučování. Tehdejší, ale i některé současné studie uvádějí i řadu jejích kladů a záporů, které nelze opomenout. Vzniká tak několika prvková struktura kapitoly. V její první části hodnotím eLearning pohledem studentů (2), ve druhé vycházím z názorů pedagogů (3). V obou částech připojuji ke zjištěným faktům svůj stručný komentář.

Ať již mluvím o výhodách nebo se zmiňuji o nevýhodách uplatnění eLearningu, mám jako předpoklad všech dalších výkladů na mysli skutečnost, že mi jde v obecné rovině o uplatnění, které lze považovat za úspěšné.

Zkušenost, která od počátku promlouvá do menší či větší úspěšnosti eLearningu, do menšího či většího rozsahu jeho zavádění na témže zařízení, i když se netýká podstaty vzdělávací formy, formulovala Netušilová z Ekonomické fakulty Západočeské univerzity v Plzni a patrně by s ní souhlasili i mnozí učitelé jiných vysokých škol: „Domnívám se, že na úspěšné využívání eLearningu ve výuce má nemalý vliv skutečnost, zda dochází k jeho zařazování do výuky převážné většiny předmětů distančního studia. Pokud tomu tak není, studenti se zdráhají zapsat si předmět, který je zcela nebo částečně podporován eLearningem“ (Netušilová, 2006, s. 57).

Pozornost věnuji faktoru, jehož kvalita ovlivňuje výhodné nebo nevýhodné uplatnění eLearningu velmi závažně. Jde o připravenost školy, studenta i učitele na tuto formu výuky.

Některé z výhod a nevýhod uplatnění eLearningu se odvíjejí od volby předmětu, jehož výuka se elektronické formě svěřuje. Paleta názorů je pestrá, začnu tím, který v této souvislosti uvádí nemožnost zajistit výuku jedné ze složek vyučování cizímu jazyku:

„Učitelé jazyků vědí, že ani ta nejlepší technologie nemůže zajistit vysoký stupeň interakce nutný k osvojení kvalitních znalostí cizího jazyka“ (Robin, 2007).

Názory našich vysokoškolských učitelů nejsou veskrze odmítavé, jsou v nich však vyjádřeny jisté předpoklady. Nejčastějším je určitá znalost jazyka. Někteří by se spokojili se znalostmi základními. Truksová (Truksová, 2008) by pak užitečnost eLearningu viděla v udržování těchto znalostí. Bylo by provázeno častým opakováním a postupným rozšiřováním slovní zásoby. Student by měl dobře rozvážit, co vlastně od kurzu očekává, a podle toho volit jeho typ.

Z hlediska vhodné volby studia elektronickou formou dělí někdy autoři předměty na vhodné pro tuto formu a na nevhodné. Konkrétním názorem je např. přesvědčení, že do výuky zmíněnou formou nelze zařazovat předměty, ve kterých student získává základní komunikační dovednosti nebo např. ty předměty, které jsou vyučovány v různých laboratořích. Za předměty ke studiu prostřednictvím eLearningu vhodné jsou pak považovány ty, v nichž se student učí především sám z dostupných studijních materiálů, a nepotřebuje tedy bezprostřední přímou komunikaci s učitelem (Jehlička, Rabe, 2004).

Ve stejném sborníku, v němž jsou publikovány uvedené názory, si na jiném místě klade táž dvojice autorů otázku, zda je eLearning pouze jakousi novou platformou pro realizaci výjimky nebo zda znamená nové přístupy k ní a přináší pro ni zároveň i nové možnosti. Autoři docházejí k názoru, že by „bylo mylné se domnívat, že eLearning je ve všech případech tou nejvhodnější metodou výuky“ (Rabe, Jehlička, 2004, s. 360). Toto tvrzení je myšleno obecně. Stejně tak i další část jejich tvrzení, která však přechází, ač se to výslovně neuvádí, do souvislostí s výukou jazyka: „Při použití eLearningu v prezenční formě studia studenti nejsou v dostatečném množství nuceni sami se ústně vyjadřovat, formulovat své myšlenky a obhajovat je v diskusích. V testech s výběrovou odpovědí student nemusí sám vytvářet svou vlastní odpověď. V testech s vytvářenou odpovědí si student procvičí písemný projev, ale zcela chybí výcvik verbální a nonverbální komunikace. Student by měl v takovém případě vědět, že jakýkoli program, který zvolí, bude mít v elearningové podobě jen podpůrnou funkci“ (Rabe, Jehlička, 2004, s. 360).

Zlámalová se v již citované studii (Zlámalová, 2004, s. 417) vyjadřuje sice rovněž obecně, ale její názor lze svým způsobem dobře vztáhnout na výuku cizího jazyka, nikoli ovšem ve všech kompetencích: „Zavedení této formy studia (rozuměj eLearningu) je vhodné tam, kde to umožňuje obsah studia – orientace především na znalosti a teoretickou přípravu k tréninku dovedností, který bude realizován prezenčně."

Úspěšnost využití eLearningu může výrazným způsobem ovlivnit – a to ve všech aspektech - motivace, která někdy může souviset s připraveností studentů i učitelů na novou formu výuky, může být i vzájemně propojena: „Největším problémem, s kterým se v současnosti eLearning potýká, je nesprávná a nedostatečná motivace studentů a vyučujících. Vyučující nemají zájem tutorovat kurzy a nesprávně obsluhované kurzy nemotivují studenty, aby je studovali nebo dostudovali" (Trochanová, 2008, s. 348). Současnost zmiňovaná v citátu je ovšem dnes stará několik let. Od její publikace jsme se s tak kritickým pohledem na vyučující zatím nesetkali.

Nechci ve svém výkladu postupovat formou oddělených výčtů a) výhody, b) nevýhody, jako postupuje většina autorů. O kladech a záporech skutečných i domnělých budu mluvit současně. Vedou mě k tomu dva důvody. Prvním je ten, že mnohý klad nebo zápor neplatí v případě eLearningu obecně, ale je vázán na obor nebo spíše na předmět, ve kterém se užívá. Druhým důvodem je to, že tzv. výhody nebo nevýhody se v praxi obvykle nevyskytují odděleně, ale spíše v nečekané, někdy až zarážející souvislosti.

Stranou ponechávám zjišťování nákladů spojených se zaváděním eLearningu, ať již se týkají studenta nebo školy. Nepřihlížím ani k problémům technickým. Mohou být na jednotlivých zařízeních zcela různé a na všech stejně jen dočasné a zcela pomíjivé.

4.1 Hodnotící pohled studentů

Podkladový materiál byl získán sumarizací odpovědí na otázky v různých dotaznících, které jsem zadávala svým studentům i v dotaznících publikovaných autory z různých škol. V některých případech tedy uvádím i jejich komentáře, jimiž doprovázejí výroky

respondentů. Pozornost jsem soustředila na hodnocení eLearningu jako pedagogického procesu (1), uvádím však i fakta, která s tímto hodnocením souvisejí jen volně nebo vůbec ne, jsou však pro studenty důležitá (2).

4.1.1 Pedagogická stránka eLearningu

V publikovaných článcích převažují hlediska studentů nad názory vyučujících. Také odborná literatura je dává na první místo. Pro osvětlení jejich důležitosti bych ráda uvedla dva citáty, mezi kterými je odstup tři roky. Místa, na kterých mi zvláště záleží, jsem zde zdůraznila: „Při přípravě a využití jakékoli z forem eLearningu mějme vždy na paměti, že je zapotřebí důkladně *zvážit, pro koho jej připravujeme,* za jakým účelem, a zda jsme schopni realizovat jej takovým způsobem, který bude pro obě strany, studenty i vyučující, skutečným přínosem“ (Milková, 2004, s. 323). – „Považujeme studentské hodnocení za jeden z nejdůležitějších indikátorů zjišťování kvality eLearningu. Zde vycházíme ze skutečnosti, že *v eLearningu se klíčovou postavou stává studující* a že orientace na jeho potřeby a požadavky se stává klíčem k úspěšnému a kvalitnímu eLearningu“ (Egerová, 2007, s. 226).

Po absolvování některého z kurzů bývá dost obvyklé požádat studenty o příští, byť nepřímou spolupráci na kurzech tím, že vyplní dotazník. V něm mohou vyjádřit svou spokojenost, ale i projevit své zklamání nad některými pasážemi nebo nad celkovým designem kurzu, nad jeho stránkou formální i obsahovou atd. Tyto dotazníky bývají zpravidla anonymní.

Mé komentáře vycházejí z předpokladu, že studenti většinou neměli na střední škole možnost poučit se o podstatě eLearningu, který se opírá o pedagogické zásady konstruktivistického modelu vyučování a učení.

Odpovědi studentů se mohou stát cenným materiálem pro autora nového kurzu, neboť – a v tom se zcela ztotožňuji s oběma citáty – základním a zcela určujícím faktorem o něm rozhodujícím je přihlédnutí k potřebám, představám, stanoviskům a přáním uživatelů. Některé postoje, zvláště ty, které se v dotaznících objevují častěji, se pokusím stručně komentovat a vyhodnotit především z hlediska jejich obsahu a objektivity.

Vycházím z tabulky, kterou zařadila I. Semrádová do sborníku Reflections on the exploatation of a virtual study environment (Semrádová, 2010, s. 17). Tabulka přináší výsledky dotazníku, v němž se studenti vyjadřovali k eventuálnímu přínosu ICT pro jazykovou komunikaci a vzájemné porozumění. Pokusím se o sumarizaci jejich postřehů. Tu lze vyjádřit stručně takto: Pouze účelné splnění některých předpokladů způsobuje přijímání forem ICT. Toto zjištění má důležitost zcela zásadní. Je dokladem toho, že si studenti možné klady plynoucí ze zařazení forem ICT do vyučovacího procesu uvědomují.

Základní předpoklad studenti formulují téměř jako požadavek: Obsah učiva předávaného formou ICT by měl být formulován nově, nikoli jako prostá parafráze formulací starších.

Dožadují-li se studenti nového způsobu podání učiva, pak vlastně po zkušenostech s dřívější učebnicí žádají – souhrnně vyjádřeno – novum, které by je zaujalo a v jistém smyslu jim vrátilo ztracenou dřívější motivaci.

Řada odpovědí se týká srozumitelnosti učiva. Vyjadřují však jen možnost nesprávného porozumění výkladu, které může být způsobeno jeho nejasností. Někteří studenti přímo vyjadřují pochybnost o tom, že se dosáhne vhodných úprav výkladů učiva bez přímého kontaktu s vyučujícím. Mlčky předpokládají, že v nějakém rozsahu budou kontaktní fáze vyučovacího procesu zachovány. Vcelku mají jejich poznámky blízko k úvaze Semrádové, když se v již citované studii (Semrádová, 2010, s. 11) zamýšlí nad přípravou materiálů pro formy podporované ICT a zdůrazňuje, že „bude třeba brát v úvahu proporce elektronicky vedeného způsobu vyučování a úlohu tištěného studijního materiálu (učebnic, sylabů, přednášek, prvotní literatury).“

Někteří studenti ve svých odpovědích dřívější učebnici sice necitují, ani obecněji neuvádějí, v odpovědích však naznačují, že právě jí se týká jejich stesk na nejasný výklad apod. V této souvislosti mě napadá otázka, jak studenti dokázali pracovat s určitou prezentací učiva na střední škole. Mám na mysli to, zda s takovými výklady vůbec pracovali, i to, jaká je úroveň jejich práce s odborným textem vůbec.

Zmíněná stanoviska, ale i některé další negativní poznámky s nimi související a eLearningu se týkající mají svůj pramen v tom, že si studenti nepřipouštějí jeho podpůrný charakter, ale považují jej za možnou komplexní náhradu klasické výuky.

Stejné pojetí výuky podporované ICT je v pozadí toho, co někteří uvádějí, že forma s ICT je jedinou možností a pramenem studia v situacích, kdy se dostávají do časové tísně.

Početně dosti vysoko stojí odpovědi kritizující materiál ICT jako „málo informací" nebo „příliš stručná informace" (poor information). Bylo by možno spojit tuto poznámku s konstatováním studentů počtem jen o málo menším, že elektronické formy studia nepracují s další literaturou. Stanoviska je třeba chápat v těsném vztahu k různorodosti seminárních skupin. Vždy jsou v nich zastoupeni studenti, kterým se bude jevit míra předávaných informací jako zcela postačující, i takoví, kterým se bude zdát nedostatečná. Stanoviska studentů zde ovšem nemusí mít na mysli učivo v celém jeho rozsahu, mohou se různit i podle zřetelů dalších. O některých mluvím v odstavcích věnovaných analýze jednotlivců a analýze skupiny.

Značné procento studentů se domnívá, že elektronická forma práce s informacemi může vést k povrchnosti. Toto tvrzení není nijak specifikováno. Možná jim vadí jen menší počet příkladů, které by podle jejich názoru ilustrovaly určitý jazykový jev.

Nedostatek osobního kontaktu s vyučujícím při elektronické formě studia vadí jen určitému počtu studentů. V té souvislosti je třeba poznamenat, že tu nejde o prosté zrušení kontaktu, ale o náhradu kontaktu jednoho kontaktem jiného typu. Souhlasím s tvrzením, že student není vždy na tento nový typ kontaktu připraven. Stesk na jeho absenci má vždy povahu individuální. Silně tu záleží na zkušenostech studenta ze střední školy. Hodně to souvisí s otázkou, co od podobného kontaktu očekává jako dospělý jedinec na škole vysoké, co by na tomto kontaktu hodnotil zvlášť kladně. Dotazníková akce v tomto směru nic nenaznačuje. Setkáváme se jen s obecným vyjádřením: potlačení kontaktu s učitelem, minimalizace kontaktu s vyučujícím, chybí mi osobní kontakt, eLearning nenahrazuje osobní kontakt apod.

Pročítám-li takové výroky, vždy se utvrzuji v přesvědčení, že jde o kontakt student-vyučující. Zabývám se často otázkou, jak je to s kontakty student-student, student-seminární skupina. Pokusila jsem se několikrát v diskusi zjistit, zda studentům nechybí právě tyto kontakty. Byli mou otázkou dosti překvapeni a omezili své odpovědi nejčastěji na vyjádření „ani ne". Setkala jsem se i s odpovědí, že „v eLearningu jsme si všichni rovni". Usuzuji, že se do takové poznámky promítají zkušenosti ze střední

školy. Student zobecňuje některé situace, v nichž vyučující preferuje tzv. lepší studenty. Přijmu-li toto vysvětlení, pak musím připustit, že i tentokrát je v pozadí citovaného výroku vlastní hodnocení studenta z hlediska postavení ve skupině na základě nižší úrovně, kterou v daném předmětu dosahuje on. Tedy: Student je ochoten přiznat svůj nedostatek učiteli a přijmout jeho pomoc, neděje-li se tak za přítomnosti ostatních členů skupiny. V tomto smyslu dává přednost eLearningu před výukou kontaktní. S tímto vyjádřením se setkávám poměrně často, domnívám se, že tento postoj studentů je i snadno pochopitelný.

V dotazníkových odpovědích se někdy objevují tvrzení, že při uplatnění elektronické formy výuky student nerozumí textu. Poznámka se jistě netýká výchozího textu, který je předmětem další analýzy, ale některého místa výkladového textu, kterým výchozí text uvádím nebo doprovázím. To se může stát a je nutné to i sebekriticky přiznat. Může se to stát i ve cvičení vedeném klasickým způsobem. Co je průvodním jevem takové situace? To, že si student položí otázku „a co když tomu ostatní rozumějí?“ – a mlčí, aby na sebe nepoutal nepříjemnou pozornost ostatních nebo učitele. Při užití elektronické formy výuky má možnost se třeba několikrát k danému místu vrátit nebo se vyučujícího ve vší diskrétnosti ptát.

Jakýsi doplněk uvedené tabulky představuje přehled na s. 18 citované studie (Semrádová, 2010, s. 18). Obsahuje odpovědi výrazně pozitivní, její nejdůležitější a téměř jedinou výtkou je, že nové programy zapomínají na zpětnou vazbu. Věnuji tomu pozornost na jiném místě.

Za jednu z výhod považují studenti možnost vlastní volby vhodného studijního tempa. To si skutečně student při využívání eLearningu volit může, má-li k tomu dostatek zkušeností, jak o tom hovoří některé definice této elektronické výukové formy. Optimální tempo postupu nedokáže někdy stanovit ani zkušený učitel v klasickém způsobu výuky. Teprve po určitém čase shledává, že v té či oné skupině musí postup zpomalit, v jiné naopak může jít dopředu rychleji. Obdobnou modifikací tempa může projít i student, musí však dát pozor na obvyklý jev. Zpravidla rychlejší počáteční tempo jej láká, může ho vést k povrchnosti, kterou si zpočátku ani neuvědomuje.

Předkládanému učivu se totiž skutečně naučí, ale nevrací se k němu, postupuje – pokud možno rychle – raději dál, postupně zapomíná a na relativně rychlé tempo doplatí.

Krize nastává, zjistí-li skutečný stav svých vědomostí teprve u zkoušky. Hledá se viník, který za něj nese odpovědnost. Na vině se sice podílejí i jiné okolnosti než pouhé tempo, ale ani ty si student zpravidla nepřipouští. Vinu nenese on, ale program. Autor kurzu by měl zajistit nezbytný rozsah opakování a procvičování, zařadit do kurzu alespoň krátké autotesty, které studentovi ukáží, kterému učivu se opravdu naučil a které jen „probral“. Nelze zavírat oči ani nad tím, co student se svobodnou volbou svého pracovního tempa udělá.

4.2 Pedagogická podstata eLearningu

Pedagogická podstata eLearningu v sobě odráží několik principů i modelů učení a vyučování: učení symetrické, behaviorismus, učení pořádající, kognitivní, programované, adaptivní, kontaktní, především však konstruktivistické. Tak, jak se uplatňovaly v minulosti, myslelo se v nich především na vyučování, méně na učení se v kolektivu, ještě méně na samostudium. Z některých koncepcí přešly do elektronické formy výuky pouze prvky, z jiných záležitosti podstatné. Především těm bych zde chtěla věnovat pozornost.

I v zemi, která umožnila vznik této formy, ve Spojených Státech, byly tyto pedagogické prvky vystopovány teprve později. Elektronická forma byla sice od počátku považována za možnou revoluci ve vzdělávání, avšak publicita, která ji provázela, měla ráz spíše reklamní. Společnost EDUCAUSE, která ji sledovala ve svém rozsáhlém průzkumu, došla ve své zprávě z r. 2004 k závěru, že „v elearningové revoluci jde většinou (zatím) o výhody a ne o učení“ (Sonwalkar, 2005, s. 2). Přesto však lze stopu vlivů starších modelů vyučování celkem dobře vystopovat.

Behaviorismus byl psychologický směr. Pro vyučování bylo důležité jeho pojetí činnosti jako reakce na podnět. Člověk se něčeho podrží, aby neupadl; možnost pádu je podnětem. Pro výuku byly ovšem důležitější podněty zprostředkované především myšlením, nikoli ty, které přicházely z okolního reálného světa. Vyučování bylo chápáno jako obrovská síť reakcí na stejně nesmírnou síť – někdy různě propojených -

zcela rozdílných podnětů. Cílem výuky bylo naučit žáka vybírat k danému podnětu vždy nejvhodnější reakci.

Kognitivisté tvrdili, že při učení hraje důležitou úlohu paměť, motivace, reflexe jako součást chápání věcí, dějů, reality vůbec. Považovali učení za vnitřní proces, jehož úspěšnost závisí na schopnosti učícího se tento proces absolvovat, na míře úsilí během tohoto procesu vynaloženého, na pojmových strukturách existujících ve vědomí před začátkem tohoto procesu.

Programované vyučování bylo založeno na novém pojetí obsahu pojmu informace. Vycházelo z představy, že každý proces informací lze rozdělit na drobné krůčky. Tato představa přešla později také do eLearningu a jedné z jeho metod. (Podobné drobné kroky se v anglicky psaných statích přeneseně nazývají granulemi. Výraz *granulity* pak označuje způsob, jakým se daný obsah dělí na malé krůčky.) Programovanému vyučování byly věnovány mnohé teoretické studie, vzniklo i několik učebnic. Postup v nich byl založen na četných přerušeních výkladu vždy několika otázkami. Nedal-li student na některou otázku správnou odpověď, musel se vracet. Program mu určoval, ke kterému dřívějšímu kroku se musí vrátit. V jistém smyslu plnilo toto opatření funkci zpětné vazby. Kvůli přehlednosti byly jednotlivé kroky číslovány. Jako celek se programované vyučování neprosadilo. Především se zdálo být zdlouhavé. Zčásti se osvědčilo při získávání základních poznatků, ale ne už při osvojování si složitějších komplexů učiva. Nejdál proniklo v jazykových učebnicích určených pro samostudium.

Naprostou novinkou bylo v této souvislosti strojové zpracování hotových informací, jejich shromažďování podle určitého klíče, třídění podle druhu obsahu. Pomůckou tu byly tzv. děrné štítky. Na ně se informace stručně zapsala, její klíčový údaj byl graficky vyznačen. Ačkoli v praxi zaniklo programované vyučování dřív, než se mohlo plně rozvinout, v oblasti teorie zanechalo významné dědictví: myšlenku, zda by se stroj nemohl nějakým způsobem podílet nejen na manipulaci s hotovou informací, ale i na zprostředkování jejího přenosu, na její modifikaci předem nějakým způsobem plánované, na způsobu jejího osvojování, na učení.

Po mnohých a velmi nákladných pokusech se podařilo tuto myšlenku uskutečnit. Příznačné bylo, že se uplatňování této nové formy učení začalo ubírat velmi různými směry. Sjednocovala je však tendence přenést učení spíše do procesu vyučování.

Založeno bylo na elektronice. Tato nová forma výuky byla sice uvítána, zároveň se považovala za časově příliš náročnou, nepružnou, obtížně technicky zvladatelnou. Hlasy, které provázely její počáteční uplatnění, nevolaly po jejím zatracení, naopak vyznívaly v požadavek jejího zkvalitnění. Měla být „promyšlenější, pružnější – zvláště pokud šlo o ztvárnění obsahu informace“ (Sonwalkar, 2005, s. 3). Obecně se soudilo, že v této formě je nový způsob vyučování málo účinný. Zvyšování účinnosti bylo spatřováno v možnosti adaptovat stávající systémy na takové, které by upravovaly vzdělávací obsah tak, aby vyhovoval učícímu se jedinci a jeho způsobu učení.

Takto adaptovaných systémů se objevilo hned několik. Všechny se shodly na názoru, že nová perspektiva je sice možná, ale musí dojít k základní změně nejen v táboře tvůrců programu, ale i na straně jeho uživatelů. Byla vytyčena hlavní linie postupu: Učící se využije svého způsobu, kterým je zvyklý se učit, k interakci s obsahem učiva, aby se pokusil dosáhnout té kompetence, která bude programem předem vymezena. Potom vstoupí do zasvěcenější diskuse se svými učiteli a ověří si jejich stanoviska. Nová forma učení měla zajistit pedagogický rámec, který by umožňoval:

- varianty postupu přizpůsobené učebnímu postupu (stylu) a učebním strategiím jedince;
- zajištění zpětné vazby kdykoli a kdekoli;
- vlastní monitoring učebního procesu;
- vedení učícího se.

Mimo tento rámec by pak měly být vypracovány mechanismy, které by umožňovaly konečný výsledek postupu studenta hodnotit tak, aby se zjištěná fakta mohla stát pomocným hlediskem při stanovení vzdělávacích cílů dalších programů.

Napříč spektrem různých systémů začalo pronikat přesvědčení, že realizaci takto stanovených cílů může z dosud známých modelů učení nejlépe usnadňovat konstruktivismus, který se jako soudobý model učení začal konstituovat.

Konstruktivismus je jako pojem známý z mnoha oborů, nejspíše patrně z architektury. Z tohoto oboru byl převzat pro pojmenování představy o ukládání nových poznatků v našem vědomí. Představa sama to nebyla nová. Teoreticky ji zdůvodnil už Piaget v osmdesátých letech minulého století. Záležela v tom, že získáváním vědomostí a jejich přecházením do vědomí člověka v něm vzniká jakási stavba, účelová konstrukce

prvků jsoucích ve vzájemném vztahu. Slovy dosavadních pedagogických teorií šlo zhruba o toto: Ten, kdo se učí, interpretuje získanou informaci na základě své osobnosti. Personalizuje ji na základě a v rámci svých dosavadních vědomostí a zkušeností, uvádí ji do kontextu svého vnitřního světa. Obecně se uznávalo, že nemá-li tento **proces personalizace** probíhat bezděčně, ale v rámci nějaké vzdělávací soustavy, musí být iniciován. Vlastní iniciace měla vždy splňovat dva aspekty: Iniciátor se musí vyjadřovat tak, aby mu ten, kdo se učí, dobře a jednoznačně rozuměl. Obsah iniciovaného procesu bude vybírán tak, aby pro studenta představoval skutečné novum. Přihlédnutí k novosti obsahu platí v eLearningu dosud. Obsah programu, který představuje pouhou transformaci – v kritických výrocích studentů parafrázi – obsahu dosažitelné učebnice, není pro uživatele elektronického programu přitažlivý.

V souvislosti s tím vyvstala otázka přístupnosti zdrojů nových informací. Propagátoři elektronického způsobu výuky upozorňovali na to, že ten je už na takové úrovni, že dokáže zajistit „transparentní přístup k distribuovaným zdrojům vzdělávání, (tj. lokační transparentnost), přičemž uživatel má ke zdrojům přístup a nezáleží na tom, kde se ony nalézají“ (Barrios, 2007, s. 29). Uvádím tuto skutečnost proto, že zmíněná **lokační transparence** (location transparency) našla v uvádění předností elektronické formy výuky zcela jiné místo ve zcela jiných vztazích.

Základním úkolem iniciátora takto pojatého učebního procesu je nejen výběr obsahu, ale i zajištění jeho určitého uspořádání tak, aby dovolovalo a umožňovalo nabídnout studentovi různé cesty jeho ovládnutí. Aby mu umožňovalo uplatnit cestu, které dává přednost. Aby dokázalo monitorovat průběh této cesty a pro dosažení stanovených výsledků umožňovalo i využití zpětné vazby, která by ho motivovala k dalšímu cílevědomému a úspěšnému postupu.

Výzkumy tehdejších zastánců kognitivního procesu učení, z nichž nejznámější byla u nás známa jména B. F. Skinner a J. Bruner, postupně ukázaly, že si student vybírá svou cestu, svůj styl učení, některý z postupů, které se mu dobře osvědčily už dříve při kontaktní výuce jako způsoby prezentované učitelem při různých typech řešení daných úloh. Praxe ukázala, že rozhodnout o této cestě předem je pro studenta krajně obtížné. Volbu správné cesty mu tedy měl usnadnit krátký diagnostický test vložený do programu ještě před začátkem vlastního postupu učení, nebo zařazený mimo program.

Může však existovat i jiné řešení. Iniciátor, autor programu, provede na základě různých analýz určitý odhad a konstruuje svůj program pro jedince, který existuje jen v jeho představě, pro virtuálního jedince. A pokud autor uvažuje o využití svého programu pro práci se skupinou, provede co nejpodrobnější analýzu skupiny a pak si představí jejího průměrného, opět virtuálního představitele. Protože pak má být program založen na novosti obsahu, bude důležitým úkolem programátora vzít v úvahu dosavadní pravděpodobné znalosti průměrného jedince. Musí dále zvážit možnosti jeho interakcí s obsahem. A protože v pozadí této úvahy je fakt, že půjde o návazný proces, musí autor programu rozhodnout i to, jak bude příslušný obsah strukturován, jak budou do jeho rámce vřazeny nejen věci důležité, ale i drobné, avšak zcela nové detaily. Důležitý je tu fakt, že struktura nově vznikajícího konstruktu vůbec nemusí být paralelní s tradičně uváděnou strukturou učiva. A tento fakt bude třeba specifikovat možnou formou řazení a vnitřního uspořádání jeho prvků.

Ve shodě s konstruktivismem jsou však i případy, kdy obsah i osvojování si nových poznatků je ovlivněn našim vědomím: V parku si se zájmem prohlížíme starý mohutný strom jenom proto, že se nám líbí. I v pozadí tohoto počínání je naše osobní **zkušenost,** na základě které již víme, že ne všechny stromy v parku jsou tak krásné. Jde tu o zkušenost neuplatňovanou však v rámci procesu učení. Uplatňujeme ji bezděčně, avšak i tak by její uplatnění konstruktivista zařadil pod pojem **personalizace.**

V souvislosti s ní se pracuje i s pojmem **užitečnosti** informace. Jinak bude k určitému učivu z oblasti cizího jazyka přistupovat student z pohledu užitečnosti znalostí pro budoucí kariéru, jinak z pohledu nutnosti osvojení si určitých znalostí ke zkoušce. Na tento rozdíl pamatuje i jedna z důležitých zásad převzatá konstruktivismem z pojetí adaptivity učení: Různé cíle učení vyžadují různé didaktické přístupy.

Jsme-li si vědomi toho, že vnímání, pozorování, srovnávání apod. jsou činnosti, jejichž průběh nese všechny znaky individuálnosti, uvědomujeme si i různou kvalitu těchto činností, ovšem i jejich rozdílnou časovou náročnost v případě každého jedince, tedy i **nestejnost tempa** průběhu těchto aktivit. Poznatky jsou v různém tempu jednotlivými jedinci získávány, v různém tempu do stávajícího konstruktu vědomí i včleňovány. Konstruktivistický model učení k tomu vždy přihlíží. Je proto mylné, vykládá-li se tento fakt jako přednost elektronické formy. Platil by i tam, kde by výuka probíhala bez

pomoci elektroniky, kde by místo eLearningu bylo užito učebnice zpracované na základě konstruktivismu.

Z adaptovaných systémů převzal konstruktivismus i vědomí důležitosti motivace. Rozpracoval její pojetí, chápe ji poněkud jinak ve vztahu k jedinci než předchozí modely učení. Zdůrazňuje fakt, že každý jedinec může spatřovat problematiku získávání týchž poznatků v něčem jiném, a proto žádá, aby postup výuky byl zpracován tak, aby přinášel i různá hlediska na tutéž informaci, a přidává zdůraznění její zajímavosti, potřebnosti a užitečnosti. Blíže však konstruktivisté tuto problematiku neřeší, přenechávají ji speciálním didaktikám.

Konstruktivisté vyžadují, aby student měl vždy zajištěnu možnost vyměňovat si názor na svůj postup s kterýmkoli jedincem ze skupiny, především však s vyučujícím. Naléhavě připomínají učiteli, aby byl na tuto možnou reakci žáků připraven, aby kromě postupu, kterým se vydal, měl promyšleny dílčí varianty řešení. Ne v tom smyslu, že by je snad střídavě použil, ale proto, aby uměl studentovi poukázat na jejich přednosti i slabiny, aby uměl zdůvodnit svou volbu přístupu k obsahu učiva, uměl včas zařadit nezbytné zobecnění jdoucí nad specifikum probíraného učiva atd.

Konstruktivisté zdůrazňují úlohu jedince jako ústředního článku procesu. I toto hledisko převzala elektronická forma výuky z adaptovaných systémů a připomíná je ve spojitosti se dvěma momenty. Prvním je důležitá úloha toho, jak se student sám k učení staví hned na začátku procesu, jak si uvědomuje rozsah, kvalitu a možnost uplatnění svých dosavadních, ale i těch učením získaných vědomostí. Vyučující by měl taktně připomenout všechny tyto aspekty, avšak nezasahovat do nich, aby student nenabyl dojem, že je mu něco vytýkáno, že je před něčím třeba bezdůvodně naléhavě varován. Zastánci konstruktivismu tu hovoří o nutnosti zachovat jistou **autonomnost** – nikoli však naprostou nezávislost – každého jednotlivého studenta. Druhým momentem je tu interakce studenta s obsahem učiva během procesu učení. Konstruktivisté ovšem vyžadují, aby tento obsah poskytoval studentovi snadnou a účelnou orientaci v učivu – anglické prameny tu mluví o navigaci – aby měl student vždy přehled o tom, co právě dělá a proč.

Pokud se konstruktivisté zmiňují o prostředí, mají na mysli především jeho stránku sociální. Při prosazování svého pojetí nevěděli nic o možnostech eLearningu, měli na

zřeteli především ovzduší, které vytváří kolektiv klasické třídy, které každého jedince spíše nějak motivuje, než brzdí, vede k soustředěné práci, navozuje týmovou práci, umožňuje soutěžení.

Konstruktivisté doporučovali neomezovat proces na pouhý výklad nebo jenom na text, radili využívat grafiku, obrázky, audionahrávky, video. Vyučující dnes realizuje i tato doporučení, když neuplatňuje pouze klasický eLearning, ale využívá spíše blended learning. Cílem veškerého procesu mělo být vytvářet ve vědomí žáků vědomosti pokud možno v nějakém systému, nikoli dovednost – jakkoli dokonalou – tyto vědomosti jen reprodukovat.

Pokusila jsem se objasnit pedagogický model konstruktivistického pojetí vyučovacího procesu. Zbývá však zmínit se ještě o otázce, která se již netýká podstaty tohoto modelu, která se však stala určující v pojetí eLearningu a jeho uplatnění v praxi, tedy i u nás.

Zmínila jsem se již o tom, že velice brzy po uplatnění konstruktivismu v praxi vstoupila na pedagogickou scénu možnost elektronické formy pedagogického procesu. V tom okamžiku se stala zcela klíčovou otázka vztahu konstruktivismu k této nové formě. Proti uplatnění konstruktivismu v ní jeho zastánci nic neměli. Jejich stanoviska formuloval Carl R. Rogers, jeden z předních zastánců a propagátorů konstruktivismu v knize Freedom to learn for the 80´s (Rogers, 1983). Jeho myšlenky cituji podle studie R.Motschnigové, profesorky vídeňské univerzity, významné zastánkyně konstruktivismu i eLearningu. Nový model vyučování hodnotí takto: „Učení, které mám na mysli, spojuje v sobě logiku a intuici, intelekt a city, chápání a zkušenost, ideu a význam. Učíme-li takto, nic nechybí“ (Motschnig, 2009, s. 20). Pro nás pak je ještě důležitější citát další: „Víme, že …iniciování takového způsobu učení nezáleží ve vyučovacích schopnostech toho, kdo vede, ne ve vědeckých znalostech oboru, ne v plánování osnov, ne v audiovizuálních pomůckách, nezáleží v uplatněném programovaném učení, ne v přednáškách a prezentacích, ne v přemíře knih, ačkoli všechno to může být někdy užitečné jako důležitý zdroj. Nikoli, usnadnění učení, které máme na mysli, záleží v jistých postojových kvalitách, které existují v osobním vztahu mezi tím, kdo učení usnadňuje, a kdo se učí“ (Motschnig, 2009, s. 20). Jde o místo, které signalizuje novou úlohu učitele. Tomuto pojmenování se Rogers vyhýbá, používá

výrazy, které zdůrazňují jeho novou funkci: vést a učení tomu, kdo se učí, usnadňovat (facilitate). Zde má svůj původ myšlenka o nezastupitelné roli učitele v nové formě učení a o její podpůrné funkci v jeho činnosti. Úkol zajistit kontakt s vyučujícím a jeho činnost podporovat eLearning svým způsobem plní. Autorka pak dokládá, že nejlepší formou, která tento odkaz zakladatelů elektronické formy opírající se o teze konstruktivismu plní, je forma kombinující obě varianty postupu, výuku kontaktní a elektronickou. Dnes se nejčastěji nazývá blended learning. Citovaná stať Motschnigové zatím měla jen velmi malou odezvu.

Jistým nedorozuměním je např. stať Foltýnka a Andrýskové. Dochází k závěru, že „e-learning je v souladu s tradičními pedagogickými zásadami a naplňuje zejména ty z nich, které jsou současnou společností přijímány bez výhrad… Hypotéza, že nedávná e-learningový boom podpořený rychlým rozvojem informačních technologií vytlačil vlastní didaktické zásady vzdělávání…. byla vyvrácena“ (Foltýnek, Andrýsková, 2010).

Zřejmé poučení o konstruktivistické bázi eLearningu ukazuje studie H. Zlámalové (Zlámalová, 2004) především svým pojetím učícího se jedince, výkladem o jeho autonomii, ale i zdůrazněním jeho interakce týkající se obsahu učiva i vhodných proporcí elearningové formy a klasické prezenční výuky. V konstruktivistickém duchu je veden článek B. Horváthové (Horváthová, B., 2010, s. 129) publikovaný v témže sborníku. Je věnován výuce odborné němčiny na vysoké škole. Přitom se dotýká pojetí autonomní osobnosti učícího se. V duchu konstruktivismu ji chápe jako osobnost svébytnou, která není objektem manipulace, neustále se vyvíjející, potřebující, aby její možnosti byly neustále podněcovány a příležitostně aktualizovány, která se postupně dokáže vzdalovat vnějšímu řízení a sama zabezpečovat svůj vlastní rozvoj.

Vědomí užitečnosti znát podstatu teorií, o které se soudobé elektronické formy opírají, dokládá i vytvoření elektronického projektu s touto tematikou (Rohlíková, Vejvodová, Černík 2010). Projekt Konstruktivismus v praxi vysokých škol připravený společně čtyřmi univerzitami – Univerzitou T. Bati ve Zlíně, Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích, Západočeskou univerzitou v Plzni a Univerzitou Hradec Králové – se soustředil na možnosti uplatnění konstruktivismu v prezenčním i distančním studiu.

4.3 Hodnotící pohled vyučujících

Současné hodnotící názory studentů považuji za důležité, pokud však zvažuji nejen současnost, ale i nejbližší budoucnost anebo dokonce vzdálenější perspektivu eLearningu jako nové formy vysokoškolského studia, je třeba považovat za závažnější hledisko vysokoškolských učitelů. Některé jejich myšlenky si dovolím citovat. Opírám se v tomto případě především o publikované stati. Svou zkušeností je pak pouze doplňuji. Přihlédnu přitom k již nastíněným zásadám konstruktivismu. Nebudu vyhledávat jednotlivosti, ve kterých se názory v jednotlivých statích od sebe liší, pokusím se o určitá zobecnění. Protože mne zajímají názory pedagogů, budu v jednotlivých studiích sledovat vztah jejich autorů k pedagogickým rysům eLearningu. V tom, co bylo v této souvislosti publikováno, lze dosti zřetelně rozlišit dvě období související s postupným uplatňováním elektronické formy výuky na vysokých školách: éru starší a období nedávno minulé. Starší články uvádějí výhody i nevýhody eLearningu spíše z pohledu studentů, jsou poznamenány jakousi rezervovaností, pokud pak jde o názory vlastní, jakýmsi vyčkáváním. Nemyslím však, že jde o taktizování. Spíše se jedná o manifestaci učitelské odpovědnosti a vědecké objektivity – nemohu se vyjádřit k něčemu, o čem toho zatím vím jen velmi málo. K tomu, co jako výhody nebo nevýhody eLearningu uvádějí studenti a co se poněkud týká i pedagogiky, se vysokoškolští učitelé vyjadřují málokdy. Jsou však i výjimky: „Použití e-learningu ve VŠ vzdělávání vidím jako velmi diskutabilní záležitost vzhledem k cílům, které by mělo VŠ studium plnit a které nejsou tak snadno strukturovatelné, aby mohly být jednoduše vyhodnotitelné pomocí aplikací výpočetní techniky… Tak jako rádio nevytlačilo čtení knih, film nezničil klasické divadlo ani televize nezrušila film, zrovna tak multimédia nezničí klasické učebnice, ale při kvalitním využívání symbiózy papírové tištěné knihy, on-line i off-line formy doplněné diskusí elektronickou a nakonec i komunikací s učitelem může dojít k synergickému efektu znásobení výhod poskytovaných jednotlivými médii k efektivnějšímu studiu“ (Scholleová, 2003).

D. Dobrovská z ČVUT prezentuje výsledky rozsáhlé dotazníkové akce a říká: „Uznávají se výhody, možné negativní dopady ICT se podceňují (např. dopad na styl myšlení, dovednosti studentů v jazykové komunikaci ap.)“ (Dobrovská, 2008). Jen pro

zajímavost uvádím následující fakt: Autorka použila téhož dotazníku jako v r. 2005 a uvádí tyto rozdíly: Dnešní studenti jsou vynalézavější v užívání internetu. Jsou kritičtější k informacím, které tam jsou uváděny, a proto je nekopírují, ale parafrázují. Užívají internet spíše jako nástroj kontroly před zkouškami. Tuto skutečnost považuji za velmi důležitý posun.

Souhrnně hodnotí stanoviska studentů uvedená v dotaznících i J. Zounek: „Klíčové slovo, které by mohlo charakterizovat studenty/respondenty mého výzkumu, je diverzita. Někteří studenti preferují využívání ICT při studiu i v osobním životě, jiní je používají jako nutný nástroj, bez něhož již dnes sice nejde studovat, ale obecně spíše preferují omezené využívání ICT při studiu i v životě. Je tedy možné uvažovat i o tom, že implementace ICT do vzdělávání může určitou část studentů do jisté míry znevýhodnit“ (Zounek, 2010).

V podobném duchu píše svůj příspěvek Čábalová: „Vidíme problémy na straně studentů, zejména při využití EL kurzu v distanční formě vzdělávání. Domníváme se, že tento způsob vzdělávání vyžaduje velkou motivovanost studenta, sebekontrolu a seberegulaci v učení, time management (ve smyslu organizace času a stanovení priorit činnosti) a také osobní zodpovědnosti za své učení. A to někdy studenti učitelství odmítají a raději se vracejí zpět k prezenční formě studia.“ Problémy však mohou být i jinde: „…také vybavení vysokých škol (i naší fakulty) neposkytuje možnost rozmanitých způsobů komunikace v EL vzdělávání, zejména v oblasti synchronní komunikace... “ (Čábalová, 2008, s. 16).

Určité problémy mohou být způsobeny i počátečním nezájmem studentů o elektronickou formu výuky, kteří ani nevědí, o co ve skutečnosti jde. Rozsáhlý výzkum v tomto smyslu provedla Zlámalová (Zlámalová, 2011) a některá její zjištění jsou zarážející. Přestože, jak sama uvádí, jde většinou o studenty z lépe situovaných rodin, každý pátý nemá domácí připojení na internet. (Jde o studenty Univerzity J. A. Komenského v Praze). Další čísla jsou pak tato:

- Ví, co je eL, má osobní zkušenost 29,7%
- Ví, co je eL, nemá osobní zkušenost 46,1%
- S pojmem se setkal, nemá zájem o eL 4,8%
- S pojmem se setkal, má zájem o eL 19,4%

Závažnou osobní zkušenost danou funkcí tutora přináší Hvorecký. „Projekty vyžadující týmovou práci jsou u studentů v oblibě, jejich nekooperativní jednání je spíš výjimečné. Projekty jsou však náročné na čas. Studenti by měli mít prostor pro další činnosti, jinak se dostávají do časové tísně a práci s projekty zanedbávají. Nepříznivě působí i tlak skupiny. Nechtějí-li někteří být na obtíž, musí se projektům silně věnovat, nemají čas na jiné povinnosti…“ (Hvorecký, 2006, s. 69).

Přehlédnout nelze ani jeden ze závěrů starší evropské studie DEKRA, jak jej uvádí Kopecký. Multimédia efektivitu vzdělávacího procesu umožňují, ale nezaručují. „Úspěch studia závisí zejména na přístupu studujících ke vzdělávací situaci, přičemž výrazně nezáleží na multimediální a další technologické podpoře studia, ale na vztahu mezi žákem a facilitátorem/tutorem/učitelem“ (Kopecký, 2003, s. 1). Konstatování je ovšem také důrazným připomenutím jedné z hlavních výchozích myšlenek konstruktivismu.

Nepříliš optimistické zkušenosti se zaváděním nového programu ELefANTS vyslovují v závěru své stati Zeman a Hrad: hodně práce, málo radosti (Zeman, Hrad, 2007).

Možná úskalí, vyvozená však z hluboké znalosti věci, vidí v zavádění elektronické formy výuky v distančním vzdělávání Zlámalová (Zlámalová, 2005): osamocenost při studiu, specifika osobních návyků a studijního stylu, obavy z neúspěchu, postupné snižování motivace a její konečná ztráta, malá schopnost koncentrace studujících.

Hodnocením jazykových kurzů studenty se zabývala dvojice autorek Pavlíková, Pekařová z Technické univerzity v Liberci. Jako nejpřínosnější se studentům jeví kurzy přinášející informace o přípravě na příští hodinu. Nadprůměrně jsou hodnoceny kurzy zaměřené na čtení, poslech a výslovnost, nejvýše ty, které přinášejí „pomoc“ při rozšiřování slovní zásoby. Nejhůře je hodnoceno fórum; je zřejmé, že studenti dávají přednost úkolům, kde komunikují jen s vyučujícím (Pavlíková, Pekařová, 2010, s. 194).

Konkrétního zaměření na skupinu prezenčního studia a kolektiv z kombinovaného studia se týká hodnocení dvojice Ulrich, Zatloukal: „Na obě skupiny jsme působili ve smyslu používání internetu a I-K technologií obecně. U skupiny studentů kombinovaného studia se nám nepodařilo překlenout jejich bariéry vůči těmto technologiím…“ (Ulrich, Zatloukal, 2009).

Stav, který ukazují zkoušky, souhrnně hodnotí kolegové z Mendelovy univerzity v Brně. Srovnávají výsledky zkoušek v předmětu Výpočetní technika a algoritmizace v letech 2007/8 a v roce následujícím, v němž byly výsledky horší zhruba o 7%. Příčinu v rozdílném výsledku vidí takto: „Studenti zřejmě spoléhají na e-learning, mají menší motivaci k účasti na přednáškách a cvičeních. E-learningová opora však není všemocná a užitek (prezenčního studia) nahradit nedokáže… E-learningové materiály pozitivně ovlivňují výsledky pouze u některých studentů, a to zejména u těch, kteří se vzdělávat chtějí“ (Foltýnek, Andrýsková, 2009, s. 131-133). Podobně vyznívá názor, že aktivizace studentů pomocí synchronní komunikace v hodinách či synchronní komunikace ve WebCT je sice možná, „studenti ale raději využívají osobní kontakt s učitelem či elektronickou školní poštu“ (Frydrychová Klímová, Čech 2004, s. 62). I když jde o názor starší, je dle mého názoru platný i v současné době.

Vcelku realisticky vidí stav věcí V. Rabe. Její postřeh se týká prezenční výuky: „Studenti chtějí pouze získat určitý počet kreditů a během semestru nevěnují učení dostatečnou pozornost. Pak ale jejich dlouhodobé znalosti nedosahují patřičné úrovně ani v obecné rovině (Rabe, 2006, s. 39).

Absenci pedagogických argumentů v přehledech kladů a záporů elektronické formy výuky se někteří autoři snaží vyvážit poukazováním na výhody či nevýhody v oblasti mimo pedagogiku. Někdy se zdá, jako by jim vlastní názor původem právě z této oblasti poněkud chyběl. Někdy překvapí posudek svým obsahem. Uvádí-li autorka např. jako výhodu, že užití multimédií a ICT ve vyučování „vedú k rozvoji osobnosti edukanta“ (Horváthová, B., 2007), je to formulace příliš obecná a pokud jde o eLearning ani ne zcela pravdivá. Máme-li tu na mysli také výchovné působení vyučujícího, pak tu elektronická forma výuky nepůsobí vůbec.

Zmíněné starší období hodnotících stanovisek uzavírá svým pohledem založeným na značně širokém výzkumu dvojice Nižnanský, Zvedelová. Zabývá se výhodami i nevýhodami uváděnými z prostředí českého i slovenského, obecné a nic neříkající formulace odmítá vůbec a pokračuje takto: „Otázka, proč je v takovém množství zdrojů klasifikace výhod a nevýhod eLearningu a proč jsou jednotlivá tvrzení tak variabilní, zůstává nezodpovězena i po předložené analýze. Argumentační základna jednotlivých tvrzení je chabá a založená na logice „je to tak, protože to tak je.“ … Je třeba říci, že

četnost a zvlášť variabilita tvrzení o výhodách e-learningu je asi o 30% větší než četnost a variabilita tvrzení o jeho nevýhodách. V tomto případě může jít i o jev vyjádřitelný lidovou moudrostí „každá liška chválí svůj chvost“ (Nižnanský, Zvedelová 2009, s. 224). V dalším textu pak autoři poznamenávají, že přes uvedená zjištěná negativa lze říct, že především formulace o nevýhodách je jakoby přesnější, podložená praxí, a proto může být dobrým východiskem pro hledání cest, jak uvedené nevýhody odstranit nebo alespoň minimalizovat.

Je téměř pravidlem, že vyučující, kteří jsou zároveň sami autory elektronických kurzů, uvádějí téměř jen kladné stránky této moderní výukové formy. Ti však, kdo se obdobným „mateřským vztahem“ vykázat nemohou, jsou ve svém hodnocení kritičtější. I jiné důvody tu mohou sehrát roli. „Studenti tento způsob výuky většinou vítají… Obvykle se hodnocení eLearningu pedagogy pohybuje mezi dvěma mantinely, od nadšeného souhlasu vyučujících používajících tento způsob, až po odmítání této „odlidštěné formy“ výuky od učitelů druhých. Na to, v jaké skupině je zařazen takto hodnotící pedagog, má nepopiratelně vliv nejen jeho technická gramotnost, ale i obor, který vyučuje“ (Čapek, 2008, s. 20). Autor sám zdůrazňuje, že jeho pohled „není moderní z hlediska techniky…, ale moderní z hlediska konstruktivistického získávání poznatků studenty“ Povšimněme si hodnot, kterých si všímá. Vidí mnoho rysů kladných, připojuje však i své kritické poznámky. Svou volbou metod podporuje eLearning nestresující atmosféru ve skupině. „Všechny konotace, které vycházejí ze sociálního prostředí, však nejsou a nemohou být naplněny“ (Čapek, 2008, s. 20). Aktivitu studentů eLearning sice rozvíjí, avšak „v drtivé většině vzdělávacích činností chybí individuální přístup… (program) je vytvářen pro jakýsi „průměr“, a to může demotivovat část účastníků mimo většinu tohoto průměru jak směrem ke špičce, tak i z konce „pelotonu“.“

Individualizaci, která zdůrazňuje individuální rysy studentů, vidí autor takto: „Pokud eLearning slouží jen jako studijní opora běžnému vyučování, je snad možné tento rys zohlednit, jinak je to nemožné. S trochou nadsázky je možné uvést, že eLearning je pravým opakem individuálního přístupu, neboť učitel nezná účastníka jinak, než jako jeho přihlašovací jméno….“ Jde o nejzávažnější kritiku.

Nepříliš velkou spokojenost s uplatněním eLearningu dospělých osob zaměstnaných shodou okolností v oblasti cestovního ruchu dávají najevo J. Lojda a J. Hán: „Příspěvek je hozenou rukavicí všem, kteří považují e-learning za životaschopnou vzdělávací technologii a chtějí ji do budoucna kultivovat a využít. Soustavné přešlapování na místě a utápění se v cizelaci kurzů vkládaných do Learning Management Systems nevytváří ani vzdělávací příležitosti a vede vedle latentního uspokojení z práce pouze k frustraci a představám o finančním nedocenění“ (Lojda, Hán, 2011). Příčiny zjištěného stavu autoři shrnují a uvádějí takto: „Při uplatňování elektronické formy studia je třeba vycházet z konkrétních podmínek. Těmi v tomto případě byly:

- výrazná mobilita pracovníků
- velmi odlišná úroveň předchozího vzdělání a zkušeností
- ne zcela jednoduchá dostupnost k internetu v čase
- omezené a pracovní náplní dané podmínky ke studiu
-a neochota studovat a další.“

V jistém výběru jsem uvedla stanoviska, o nichž se publikované stati alespoň zmiňují. Doplním toto zjištění o uvedení některých pedagogických prvků, o nichž se autoři nešíří, které však souvisejí s každým vzdělávacím procesem, tedy i s eLearningem.

Evropská kulturní tradice přisoudila v kontaktním vedení výuky učiteli morální povinnost a odpovědnost výchovně působit na žáky. Lze připustit, že pokud jde o vysokoškolské studenty, jsou možnosti vyučujícího vždy poněkud omezeny. Ani spojení *výchovné působení* skutečnost dobře nevystihuje. Jde spíše o vliv osobnosti jako celku. Učitel dobře ovládající svůj obor a zanícený pro svůj předmět postupně dokáže přenést tento svůj postoj i na studenty. Osobnost učitele tu je významným motivujícím činitelem, jehož přítomnost a důležitost si student obvykle ani neuvědomuje. V praxi to znamená nalézt vhodnou proporci výuky kontaktní a elektronické, jak na to ve své stati upozorňuje I. Semrádová (Semrádová, 2010, s. 11).

Zaměření eLearningu na jednotlivce, jakkoli je orientováno na procesuální stránku vyučovacího procesu, nepřispívá k vytváření kolektivu do té míry jako klasická forma výuky. Užitím eLearningu lze sice zabezpečit kontakt mezi členy seminární skupiny, avšak ten zůstane vždy jen v rovině vytváření virtuálního kolektivu. Neposkytuje skutečný širší základ pro opravdovou týmovou práci, nevede k té formě, po které se

v současné době nejvíce volá právě v případě vysokoškolsky vzdělaných pracovníků. Brání tomu zaměření eLearningové formy studia na individuální cíl studenta. Jeho cílem je v tomto případě především úspěšné dokončení studia. V praxi může takto vzniklý stav poněkud ovlivnit postup, kdy klasicky vedená část výuky bude obsahovat více úkolů, které budou týmovou práci vyžadovat. Lze jen uvítat hlas, který se nad tím zamýšlí: „V eLearningových kurzech student často trpí absencí sociálních kontaktů. Kromě přímých dopadů na jednotlivce, jako je pocit izolovanosti a stres, má to nepříznivý dopad i na jeho pracovní návyky. Mezilidská komunikace a spolupráce na společných projektech jsou totiž předpokladem schopnosti pracovat v týmu“ (Hvorecký, 2006).

Následující úvaha vychází z toho, že nejen studenti, ale i autoři některých odborných statí kladou rovnítko mezi významy sloves *učit se* a *studovat.* To, že prostě přebírám hotovou informaci, jejíž pravdivost si ani neověřuji, připravenou k dalšímu teoretickému využití nebo upravenou jako bázi osvojování si dalších dovedností, ještě neznamená, že studuji. Zatím je stav takový, že eLearning není ve většině konkrétních případů – a není to od počátku jeho vzniku ani jeho účel – formou studia, ale procesem učení nebo vyučování, který je ve srovnání se skutečným procesem prostě snazší. V jedné hodnotící studii, která se zabývá uplatněním eLearningu ve vysokoškolském studiu, je to vyjádřeno takto: „…studenti upřednostnili jednodušší způsob vyhledávání a získávání informací (e-learning) před studiem učebnic, vysokoškolských učebních textů, vyhledáváním materiálů v knihách“ (Gajdoš, Potkány, 2007, s. 255). Někdy se v této fázi mluví o „vyšší fázi učení“ (Štyrský, 2007). Již naše generace bude muset nalézt v soustavě vysokoškolského vzdělávání eLearningu takové místo, které by bylo sice důstojné, zároveň však nedegradovalo vysokou školu na odbornou nástavbu vyššího typu.

V některých názorech vyučujících se pohled na kladné nebo záporné stránky eLearningu mísí s pohledem na kvalitu konkrétního programu. Některé názory přímo předpokládají, že eLearning je pouze formou podpůrnou a jeho využití vyučujícímu umožňuje, aby se mohl v kontaktní výuce soustředit na obtížnější úseky učiva. Jde o případy, kdy nově vytvořený kurz souvisí těsně a konkrétně s látkou seminářů (Hanzel,

2004, s. 283) nebo kdy autor napíše klasickou učebnici a k ní si vytvoří doprovodný eLearningový kurz.

Vyskytují se i hlasy poukazující na to, že realita neodpovídá představám zakladatelů konstruktivismu o nezbytných vlastnostech uživatele této formy studia: „Efektivní využití informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání je podmíněno zodpovědným přístupem studentů k plnění zadaných úkolů. V pedagogické praxi je častým jevem u mnohých studentů nedůsledné plnění zadaných úkolů ve stanovených termínech. Tato skutečnost má zásadní vliv i na elektronickou formu výuky. Kvalita a propracovanost mnoha eLearningových kurzů je často zastíněna technickými problémy, které mohou vzniknout z nárazovitého chování studentů“ (Bartoška, Jindrová 2008, s. 116). Autoři dále pokračují: „Nikdo nedokončí práci dříve, než je to opravdu nutné a tím se také zvyšuje pravděpodobnost, že práci nedokončí vůbec.“ Připojují i návrh, jak takovým situacím čelit: „Z daného šetření vyplývá, že při tvorbě eLearningových kurzů je nutné brát zřetel nejen na pedagogickou psychologii výuky, ale zaměřit se také na přístup studentů k plnění zadaných úkolů. Ten je individuální a záleží především na obtížnosti zadaných úkolů. Při tvorbě eLearningových aplikací by měly být respektovány potřeby a návyky studentů, které se projevují především při plnění časových termínů“ (Bartoška, Jindrová, 2008, s. 116).

Vyučující se zamýšlejí i nad možností individuálního přístupu ke studentovi. V kontaktní výuce jde o konkrétního studenta v konkrétní situaci v učebně. Při eLearningu probíhá obojí v rovině virtuální. A teprve když se z ní vynoří konkrétní student s požadavkem zpětné vazby nebo i jiné informace, nastupuje hledisko individuálního přístupu vyučujícího k jedinci. I to však může být uplatňováno jen s určitým zpožděním a tím svou jednoznačnou účinnost do jisté míry ztrácí.

Nad takto uplatňovanou zpětnou vazbou se vyučující zamýšlejí i pod vlivem svých pedagogických zkušeností. Učitel vykládající učivo v přímém kontaktu se žáky pozná, zda mu žáci rozumějí, dosti přesně si uvědomuje okamžik, kdy mu rozumět přestali, a vhodným způsobem reaguje. V tomto smyslu je užití zpětné vazby složitější. Učitel musí čekat, až mu student své potíže sdělí. A postupuje-li výuka asynchronně, způsobuje to poruchu v užití eLearningu i na straně studenta.

Nedostatek osobního kontaktu pociťuje – ve srovnání s některými klady – při uplatnění eLearningu i zkušený pedagog, zvláště ve výuce cizího jazyka (Frydrychová Klímová, 2004).

Některé kladné stránky občas uváděné (např. Gajdoš, Potkány, 2007) se mi jeví jako problematické. To, že systém může nahrazovat literaturu k tématu, souvisí s rozdílem mezi studiem a učením. Možnost testování své vlastní úrovně má obvykle i uživatel dobré učebnice.

Jako zásadní přednost eLearningu se v mnoha statích uvádí zvýšení efektivity učení. Tuto kapitolu bych ráda uzavřela názorem z naší katedry: „S obsahem kurzů jsou studenti spokojeni, jsou rádi, že vedle virtuálních studijních materiálů mají k dispozici skripta. …Vyhovuje jim možnost vedle povinných prvků výuky využívat fakultativních rozšiřujících materiálů“ (Semrádová, 2008, s. 213).

5 Tvorba kurzů

Nejen kurzy, které jsem vytvářela, ale i kurzy dřívější vznikaly v určité, dosti specifické situaci. V počátcích jejich tvorby se nabízelo několik variant jejich realizace. Nebyly však založeny na předchozích výzkumech, opíraly se o různé odhady nebo předpoklady, vycházely ze skutečnosti tehdy obecně dané (1). Výrazným handicapem našich přípravných prací byla téměř absolutní absence odborných článků s tématikou pro nás vhodnou, přinášející byť jen rámcová řešení. Znovu si dovolím připomenout, že naše katedra byla jedna z prvních, která se do tvorby jazykových eLearningových kurzů pustila. Bylo to ovlivněno samozřejmě skutečností, že jsme součástí fakulty informatiky a především tím, že jsme měli velmi silnou podporu a pomoc ze strany vedení fakulty i univerzity. Později se přece jen objevilo několik prací vztahujících se k tvorbě jazykových kurzů i k jejich zavádění na jiných pracovištích, a tak bylo možno v naší další práci využít i cizích zkušeností (2). Ještě před začátkem tvorby nových kurzů bylo třeba řešit otázku nejen jejich možného uplatnění ve výuce, ale také jejich poměr k uplatnění učebnic. Tak jako užitím eLearningu nevylučujeme účast vyučujícího na didaktickém procesu, ponechávali jsme v něm i učebnice. Kurzy vznikaly postupně, práce na nich vyžadovala určitý čas, nebylo možno nahradit jimi vše naráz. Výuka jazyka, zvláště jazyka cizího má svá specifika.

Před zahájením vytváření učebních kurzů bylo nutno řešit také otázky týkající se obsahu kurzů. Ten se nám jevil v několika polohách. V základní rovině lingvistické šlo o prvky jazykového systému a jejich systémové vztahy a o výběr přicházející v úvahu jako náplň konkrétních kurzů. Za důležité jsme považovali i hledisko novosti obsahu. Šlo v tomto případě o novost a nezbytnou aktuálnost výchozích textů určených k analýze a další práci s nimi nebo k prostému procvičování konkrétního učiva. Snažili jsme se i o novost přístupu k obsahu, jehož částečnou znalost jsme u studentů předpokládali. Složitou problematiku obsahu připomínám v páté části této kapitoly. Ve všech jejích oddílech sleduji pedagogické aspekty tvorby kurzů, technické otázky tvorby kurzů ponechávám stranou.

5.1 Otázky obecné

Několik statí zabývajících se možnou tvorbou nových kurzů přinášelo otázky sice jen obecné, ale i ty byly v počátečních stádiích práce na nových kurzech užitečné. Základem našeho přístupu byla slova: „V souvislosti s e-learningem je nutné zdůraznit, že předností e-learningového obsahu není jeho multimedialita, ale především jeho kvalitní metodické zpracování“ (Egerová, 2006, s. 184). Autorka zdůrazňovala jako téměř jediná ve své době nutný návrat k pedagogické podstatě elektronické formy učení. V souvislosti s tvorbou nového kurzu spatřovala tuto podstatu v tzv. pedagogické dimenzi eLearningu a zahrnovala do ní analýzu obsahu, analýzu cílů kurzu, analýzu studentů jako jeho příštích uživatelů, analýzu použitých prostředků: vzdělávacího prostředí, výběr metod a učebních strategií. Připomínala, i když nikoli výslovně, stanovisko konstruktivistů, když citovala: „… jedním z tajemství kvalitní výuky je schopnost jasně vyznačit hlavní linii spojující jednotlivá dílčí témata, předmět nebo obor tak, aby žáci věděli, jak tato jednotlivá témata, jímž se učí, zapadají do celkového schématu a do koncepce předmětu, do něhož jednotlivá fakta a témata patří. Žáci pak při postupu výuky vždy chápou, v jakém bodě se právě nacházejí v daném okamžiku učení, a to ve vztahu k předchozímu i k budoucímu učivu. Důsledkem takové výuky bude rostoucí vnímání a oceňování vnitřní logiky předmětu, které se z dlouhodobého hlediska projeví pochopením ducha a metod, což bude účinnou ochranou proti rozkladnému účinku zapomínání podrobností“ (Egerová, 2006, s. 184).

Pojem pedagogická dimenze připomíná v souvislosti s tvorbou nových kurzů i B. Horváthová. Zahrnuje pod tento pojem analýzu obsahu, cílové skupiny, cílů programu, analýzu médií, přístup k designu, strategie výuky a organizace vyučovacích metod (Horváthová, B., 2007, s. 277).

Egerová svěřuje jednu ze základních funkcí textu: „I přes stále rostoucí využívání multimediálních komponentů je základním e-learningovým materiálem text. E-learningový text není pouhou transformací textu v papírové podobě do podoby elektronické a jeho zpracování vyžaduje dodržování určitých zásad a metodických postupů“ (Egerová, 2006, s. 184). Stejnou důležitost přisuzuje textu Zlámalová. Text má umožnit samostatné studium a podporovat řízení samostatného studia, autor

projektu má mít jasnou představu o rozsahu textu a tam, kde volí text odborný, i o jeho specifické úrovni a eventuální obtížnosti (Zlámalová, 2006).

V souvislosti s nutností analyzovat skupinu připomíná Zlámalová: „Při přípravě vzdělávání dospělých musíme mít na paměti velké individuální rozdíly v osobnostních a charakterových vlastnostech dospělých osob“ (Zlámalová, 2004, s. 415). V jiné své stati apeluje na příštího autora kurzu, aby si představil, co asi student, kterému bude kurz určen, chce, co umí, aby si opatřil co nejpodrobnější, hlavně však nejpřesnější informace o cílové skupině (Zlámalová, 2006, s. 56). Podobně Egerová naléhavě vyžaduje, aby si autor kurzu ověřil zkušenosti skupiny i jednotlivců s eLearningem, jaká je úroveň jejich znalostí a dovedností; měl by znát jejich osobní a sociální charakteristiky, vědět, jaký učební styl preferují, co se kurzem chtějí nebo potřebují naučit (Egerová, 2006, s. 184).

Uvedla jsem jen dva velmi závažné názory doporučující analýzu skupiny před započetím práce na jakémkoli kurzu. Toto doporučení, ba přímo požadavek, se často objevuje i v jiných statích.

Naše zkušenost např. říká, že v některých oborech se studijní skupiny jeví z hlediska genderu téměř jako jednolité. Je možné přizpůsobovat obsah textů, s nimiž se v seminářích různým způsobem pracuje, zájmu studentů. Stejně tak by bylo možno mluvit o přizpůsobování obsahu připravovaných kurzů. Taková adaptace obsahu má vždy i značný význam motivační. Otázkou ovšem je, připravuje-li se nový kurz pouze pro jednu specifickou skupinu.

Je sice pravda, že v každé skupině se vždy najdou dva nebo tři studenti, kteří studují soustavně z vnitřní radosti ze studia a z pokroků, kterých v něm dosahují, ale naprostá většina studentů – i vysokoškolských – potřebuje i určité vnější podněty pro vzbuzení zájmu o studium. Práce se zajímavým jazykovým materiálem k takovým povzbuzením rozhodně patří.

Nutnost včasné zpětné vazby připomíná autorům kurzu Milková: „Autor kurzu musí mít stále na paměti, že studenti nemají možnost okamžité reakce a dotazu, a je zapotřebí, aby celý studijní text a zvláště pak zadání testů a úkolů bylo formulováno zcela jasně a jednoznačně (Milková, 2002, s. 68).

Pokud jde o uplatnění metod a výukové strategie vůbec, čteme: „Efektivita učení studujících může být vyšší, jestliže jsou volba a způsob využití výukových metod v souladu se styly učení žáků…“ (Egerová, 2006, s. 185).

Osaměle zaznívá i stesk na to, že mnoho učitelů tvoří nové programy, ale postupují podle vlastních metodik, schopností a možností. Všichni by měli sledovat především pedagogická hlediska (Drozdová, Pilátová, 2007, s. 12).

Zdůrazňuje se uspořádání kurzu. V úplnosti je uvádí Egerová (Egerová, 2008, s. 49): stručné vymezení obsahu, seznam kapitol, čas potřebný k jejich studiu, klíčová slova, literatura a odkazy na internet.

Kopecký připomíná evropskou zkušenost, že „v praxi byla pozornost věnována zejména technologické stránce e-learningu, nikoli samotné pedagogické interakci mezi studentem a učitelem“ (Kopecký, 2003). Opírá se o výsledky tematického tutoringu a v souladu s nimi stanoví základní směrnici pro budoucnost: „Vývoj a zlepšování procesů řízeného sebeučení, zlepšení kvality vědomostní báze (uč. látka), interakce, využití přístupů konstruktivismu“ (Kopecký, 2003). Hlavním směrem vývoje by mělo být: vzdělávaný → vzdělávací cíle → vzdělávací kategorie → prostředí → médium. „Rozvoj e-learningu byl a stále je podstatným způsobem ovlivňován technologickými vývojáři. Strategie e-learningu by však měla být postavena na základních znalostech pedagogiky“ (Kopecký, 2003). Je nutno s ním souhlasit. Pročteme-li články týkající se tvorby a zavádění nových kurzů chemie, fyziky, matematiky, laboratorních cvičení, cizích jazyků atd., dovídáme se mnoho nových věcí o softwaru, o technických podrobnostech, velmi málo o uspořádání učiva, o řízení pedagogického procesu, o jeho průběhu atd.

5.2 Zkušenosti jiných autorů s tvorbou kurzů

Jestliže již bylo uvedeno, že v počátcích éry tvoření eLearningových kurzů, které byly chápány jako podpora kontaktní výuky cizích jazyků, bylo velmi málo literatury zabývající se zkušenostmi s jejich tvorbou, neznamená to, že by se tato větev tvorby

kurzů nerozvíjela. Pokud však se objevily studie, které se alespoň některými aspekty zabývaly, šlo zpočátku většinou o stati pracovníků FIM UHK, zvláště pak členů její katedry aplikované lingvistiky.

Cenné informace, které by měl dostat nebo získat autor nového kurzu shromáždila v obecné rovině Bednaříková (Bednaříková, 2003). Rozsáhlý přehled předpokladů a podmínek, které by měly být vzaty v úvahu před tvorbou kurzu i během ní uvádí Květoň (Květoň, 2003). Důležitost znalosti pedagogiky a psychologie pro každého tvůrce nového kurzu zdůrazňuje Nikl (Nikl, 2003). Stejnou důležitost, avšak s větším příklonem k praxi uvádí Oatesová (Oatesová, 2003). Úlohou osob zúčastněných na tvorbě a využití kurzu (autor, tutor, examinátor, instruktor) se zabývá Pluskal (Pluskal, 2003). Kurz vytvořený k učebnímu předmětu, nikoli k jazykovému systému představují Frydrychová Klímová a Čech (Frydrychová Klímová, Čech, 2004). K jeho vytvoření přispělo nedostatečné množství vhodného materiálu i rozdílný stupeň znalostí angličtiny u studentů 1. ročníku managementu cestovního ruchu. V textu jsou důležité poznámky týkající se aktivizace a motivace studentů. O způsobech zpracování kurzů píše Hercík (Hercík, 2004). Nový model tzv. m-learningového kurzu představili Rosman a Jašek (Rosman, Jašek, 2006), nové zkušenosti s využitím série krátkých kurzů sdělují Dvorský a Staňková (Dvorský, Staňková, 2006).

Spíše než informací o novém kurzu je svou úvahou na téma co dělat, aby proces současné běžné výuky byl zajímavý, snadný, intenzívní a příjemný, důležitá stať Pasenkové. Její článek se týká odborné angličtiny, řešení vidí především ve zkvalitnění tradiční přednáškové formy užitím mnoha prostředků (TV, internet, noviny, plakáty, počítačové hry) (Pasenková, 2006). Na kurz podporující řečové dovednosti se zaměřily Müllerová a Bušinová (Müllerová, Bušinová, 2006).

Rapid eLearning jako novou odrůdu klasického eLearningu představuje Urbášková (Urbášková, 2006). Na jinou formu – tzv. t-learning – upozorňují Olševičová a Rohrová (Olševičová, Rohrová, 2007). Jde o vzdělávání zprostředkované digitálním televizním vysíláním. Princip r-learningu objasňuje Eger (Eger, 2008).

Odborným jazykem, angličtinou pro studenty informatiky, se zabývá dvojice autorů Orzelová, Bradáč (Orzelová, Bradáč, 2008). Mezi statěmi věnovanými angličtině se objevila studie věnovaná francouzštině (Krýzlová, Mikyska, 2006). Je zajímavá

především svým zaměřením na specifický věcný obsah. Na oblast lexikologie se zaměřila Veselá. Její stať se týká eLearningového kurzu uplatňovaného ve výuce metodou blended learning. Pečlivě vyhodnotila výsledky uživatelů kurzu, došla k závěru, že výrazným rysem zjištění je vysoká variabilita úrovně přírůstků vědomostí. Z toho vyvozuje závěr, že právě ta je „značně ovlivněna individualitou studenta, jeho schopností samostatně pracovat a převzít odpovědnost za své učení“ (Veselá 2008, s. 104), tedy to, co dobře věděli už konstruktivisté.

Studie trojice autorů Nýdl, Šulista, Akehurst-Moore je cenná svým podrobným vypsáním lingvistického obsahu jejich kurzu zaměřeného především na anglický vědecký písemný projev (Nýdl, Šulista, Akehurst-Moore, 2008). Výuka odborné angličtiny je i v centru pozornosti příspěvků kolegyně Frydrychové Klímové (Frydrychová Klímová, 2008). Ta popisuje své zkušenosti s eLearningovým kurzem zaměřeným na poslech, čtení, psaní, ale i na mluvené slovo v prezenční výuce odborné angličtiny. V jiné stati se Brandejs zabývá využitím metody spaced repetition (opakování s přestávkami, přerušované opakování) při učení se slovíčkům cizího jazyka (Brandejs et al., 2009).

Autorky Veselá a Ruppelová napsaly učebnici Academic Writing, k ní vytvořily elektronický kurz a podělily se o své zkušenosti s jeho využitím (Veselá, Ruppelová, 2010). Helmanová přináší některé podnětné postřehy z projektu zaměřeného na vytváření dovedností (nedoporučuje průběžné testy, radí cvičení během postupu i znovu na konci kapitol) (Helmanová, 2010).

Pročítáme-li třeba jen ty stati, které jsem uvedla, zjišťujeme, že jejich raison de ètre je v zásadních technických rozdílech, ale i v drobných nuancích v technologických přístupech k danému obsahu, tedy ve věcech zcela pomíjivých. Dobře je možné si povšimnout toho, že to, co platilo v r. 2004, je v r. 2012 již skutečnou minulostí. O tom, co by mělo představovat hodnoty trvalé, výběr výukových prvků nebo celků, rozdílnosti nebo shody v jejich pedagogickém zpracování, soustava (nikoli náhodné seřazení) dobře promyšlených dílčích vzdělávacích cílů, využití specifických metod učení atd., se dočítáme jen sporadicky a spíše jen v náznacích.

5.3 Specifický problém - vztah on-line kurzů a učebnic

Využívám ve výuce tituly běžně dostupné, užívané na středních a vysokých školách a učebnice odborné. Z vlastní zkušenosti mohu říci, že žádná z nich není koncipována na pozadí konstruktivistického modelu vyučování a učení. Nejčastěji slouží studentům k opakování některých gramatických pravidel, k jejich aplikaci a k procvičování učiva.

Pro 1. a 2. semestr používáme učebnici Německy s úsměvem. Má jednoduché výklady pravidel, krátké výchozí texty doplněné o jejich slovní zásobu, dostatek cvičení a úkolů k opakování. Předpokládám, že studenti v podstatě zvládli lingvistický obsah učebnice, tedy gramatické kompetence, nikoli tedy např. slovní zásobu.

Pro 3. a 4. semestr je určena učebnice H. Baběradové Bankdeutsch (1995). Má zajímavé výchozí texty, slovní zásoba k nim má své těžiště v odborné terminologii. Cvičení je zde poměrně málo. Velmi zajímavými úkoly je procvičována slovní zásoba.

Pro 5. - 6. semestr je určena učebnice Kettnerové a Tesařové Němčina pro komerční praxi. Obsahem jsou obchodní jednání a obchodní korespondence. Učebnice obsahuje klíč k řešení úkolů a německo-český slovníček. Cvičení jsou zaměřena na gramatické jevy a rozšiřování slovní zásoby. Část věnovaná korespondenci učí studenty psát poptávky, nabídky, kupní smlouvy apod.

Ke konstatování o stávajícím vztahu našich konkrétních kurzů k našim konkrétním učebnicím připojím několik vět o vztahu k učebnici v rovině obecné, přitom se budu zabývat stanovením obsahu kurzů pro výuku cizího jazyka, v našem případě němčiny, v příštích kurzech.

Pro ukázku vybírám vyjádření časového vztahu. Teoreticky by bylo možno všechny jazykové jevy sem náležející sepsat, objektivnější, přesnější a úplnější však je vyjít z dobré učebnice. Její funkce je v této souvislosti jedinečná a nezastupitelná.

Vyjádření časového vztahu je jev syntaktický. Základní problematika může být formulována takto:

Vyjádření času: *Přijdeme pozítří.* Věta jednoduchá.

Vyjádření časového sledu dějů: *Navečeříme se a půjdeme do kina.* Věta hlavní a věta hlavní. Souvětí souřadné. Pořadí vět je nezaměnitelné. Lze je vyjádřit jako dvě samostatné věty. *Navečeříme se. Pak půjdeme do kina.*

Vyjádření časového vztahu: *Jakmile se navečeříme, půjdeme do kina.* Věta vedlejší, spojka podřadicí časová. Souvětí podřadné. Pořadí vět je zaměnitelné.

Rovina času absolutního (přítomnost, minulost, budoucnost) je ve všech případech vyjádření časového vztahu doplňována časem relativním (současností, předčasností a následností). Základní vyjádření časového vztahu má své modifikace, kterých je mnoho. Pro ilustraci uvádím několik příkladů.

Základní situace: *Když jsme přišli k autobusu, začalo pršet.*

Modifikace: *Jen jsme přišli k autobusu, začalo pršet.*

Ještě jsme nebyli u autobusu, když začalo pršet.

Přišli jsme k autobusu, když vtom začalo pršet.

Matricí absolutních časů, relativních časů a jejich modifikací se musí prodrat ten, kdo německý jazyk studuje. Ten, kdo se jazyku učí z důvodů praktických, některé znát vůbec nemusí. To je hlavní rozdíl, je určován cílem poznávání.

Podívejme se přesněji, jaký obsah vznikne, jaký se ukáže jako nutný. Bez problémů zařadím vyjádření času v jednoduché větě. Věta německá je paralelní s českou. Totéž platí o vyjádření časového sledu dějů. Pro vyjádření časového vztahu však musím pamatovat na vyjádření absolutního času. Zde musím rozhodnout o tom, zda toto vyjádření bude zajišťovat pouze tvar slovesa nebo také spojka. Jednoduchá je situace, jde-li o čas minulý. Vystačíme se spojkou *když, jakmile*. Částice (hned, vtom, tak…) není třeba zařazovat. Pro čas budoucí je nejvýraznější spojkou *až*. Pro čas přítomný má *když* tu nevýhodu, že mívá silný příznak podmínkový.

Srovnejme: Když přijíždíme k Hradci, už z dálky vidíme tři věže. Abychom vyloučili význam podmínkový, užijeme raději příslovce ve funkci spojky: Kdykoli… na zdánlivou současnost dějů v minulosti nemusíme brát zřetel. Má také svou paralelu v němčině. Jde o souvětí typu: Když jsem odcházela, čekala na mne před domem kolegyně. (Ta tam čekala již před mým odchodem.) Vyjádření časového vztahu nám ovšem komplikuje postavení určitého slovesa ve větách vedlejších. Týká se všech případů a nemá svou paralelu v češtině. Z didaktického hlediska dospíváme tedy k tomuto výběru obsahu, který se jeví patrně optimální i pro eLearningový kurz:

Vyjádření času ve větě jednoduché a vyjádření časového sledu dějů můžeme řešit samostatnou lekcí, v níž budou zastoupeny příklady vystižení času absolutního a relativního za eventuálního využití spojek jiných než časových.

Rovněž samostatnou lekcí můžeme řešit vyjádření časového vztahu vyjádřeného opět v čase absolutním i relativním formou souvětí podřadného při uplatnění základních časových spojek, nikoli však pouhého *wenn.* Vyloučíme vyjádření modifikací a nezařadíme ani případy s vedlejším příznakem podmínkovým.

V praxi se mohou zdát obě tyto lekce nesouměřitelné svým rozsahem. Již pouhý pohled na charakter učiva lekce b) ukazuje, že v ní bude třeba daleko více cvičného materiálu než v lekci a). To si pak ovšem vynutí i v obou případech užití poněkud jiného učebního stylu. Jde o učení se jazyku jako prostředku dorozumění, nikoli o jeho studium. Syntaktická teorie, z které jsme vycházeli, nám pouze posloužila pro stanovení příslušných obsahů, nebude však zařazena ani do jedné z obou lekcí. Z praktických důvodů bude vyjádření času určeno téměř v celém svém rozsahu, ale vyjádření časového vztahu bude z týchž praktických důvodů určeno v míře značně omezené. Nutné omezení se sice týká systému jazyka, ale nenarušuje jeho celost a podstatu.

Domnívám se, že uvedený případ jasně ukazuje podstatu didaktického přístupu k výběru obsahu jazykového eLearningového kurzu a úlohu klasické kvalitní učebnice jako východiska pro proces tohoto výběru. Autoři statí, kteří jednoznačně vyzvedávají tzv. výhodu eLearningu, to možná činí na základě jen svých zkušeností s tradiční učebnicí. Kdyby se rozhodli pro srovnání současných jazykových učebnic, které jsou dnes u nás k dispozici, které svým výběrem a uspořádáním učiva i častým zařazením zpětné vazby mají velmi blízko ke konstruktivistickému modelu učení, vyznívalo by jejich srovnání, pokud by chtěli být objektivní, poněkud jinak, než je tomu dosud.

Pro výběr vhodných obsahů jazykových kurzů by bylo ovšem třeba hlubší analýzy, než zde bylo naznačeno, a bylo by nutno jí podrobit celý jazykový systém a rozhodnout i o postupu realizací kurzů z hlediska jejich důležitosti a logické i praktické návaznosti. Ke kurzům učícím gramatické kompetence, je vhodné vytvořit paralely kurzů zaměřené na řečové dovednosti.

5.4 Specifika učení se cizímu jazyku

Připomínám skutečnost již uvedenou, studenti našich předmětů a oborů pokračují ve studiu předmětu, jehož systémový obsah pro ně nepředstavuje žádné novum. Nemůžeme tedy počítat s jakoukoli motivací odtud pramenící. Jistou motivací může být právě eLearning. Studenti mohou být zvědavi na novou formu vyučování. S tím se může jevit jako poněkud motivující, pokusíme-li se ukázat jazyk nebo alespoň některé jeho složky v méně obvyklém světle.

Studium jazyka bývá obvykle prezentováno jako záležitost pamětní. V našich postupech jde především o připomenutí a oživení toho, co studenti kdysi uměli, ale pozapomněli, ať již v systému gramatiky nebo v rozsahu slovní zásoby. Uplatnění učebnic užívaných na střední škole tu může sehrát v obou oblastech důležitou úlohu. Studenti nebudou jazyk v prvním semestru studovat, nebude jejich úkolem objevovat v něm něco nového. Budou se učit a pamětně si osvojovat současný stav standardní němčiny.

Zatímco v jiných předmětech jde o poznání příčinných vztahů obsahových prvků a o odmítnutí jejich prosté reprodukce, my se musíme snažit o to, abychom naučili studenty jednoduchý věcný obsah přiměřeně správným způsobem a s jistou pohotovostí reprodukovat.

Naším cílem musí být zajištění určité vyrovnanosti v ovládnutí jazykových kompetencí a komunikačních dovedností bez opomíjení mluveného jazykového projevu. Cvičení, která chceme v této souvislosti uplatňovat, nemohou jednostranně vycházet z věcného sdělovaného obsahu, ale musí být podrobena a výrazně ovlivněna jasně formulovanými didaktickými jazykovými cíli.

Uvádí-li se často, že webové stránky jsou propojeny se slovníky nebo že se studenti mohou seznámit s dostupnými slovníky on-line a považuje-li se toto obojí za výhody poskytované elektronikou, může jít o výhody zcela záporné, pokud slouží tomu, aby v jazykovém povědomí studentů petrifikovaly dřívější přístupy k osvojování slovní zásoby.

Specifikem základním, dá-li se to tak nazvat, je mezerovité a nedostatečné teoretické zázemí, o které by se tvorba eLearningových kurzů mohla opírat.

Specifikem výuky cizímu jazyku je i to, že všechno uvedené vyučování by mělo být provázeno požadavkem přiměřeně správné výslovnosti. Jedním z řešení je přijmout předpoklad, že studenti získali již na střední škole určitý výslovnostní standard, pokud jde o spisovnou němčinu a že není nutné, aby se vysoká škola touto problematikou zabývala. Naše zkušenost však říká, že tomu tak není. Druhým řešením by bylo doplnit základní program nebo programy a jejich uplatnění kombinovat s příslušnými audiomateriály.

Účinné řešení by mohlo vycházet z jisté návaznosti. Hledisko kontinuity by se mohlo uplatnit dvojím způsobem. První by záležel v posunutí začlenění návazných kurzů až do doby, kdy na základě kontaktní výuky vyučující pozná alespoň přibližně skutečný stav a rozsah vědomostí každého jednotlivého studenta a doporučí mu nejvhodnější kurz z těch, které jsou k dispozici. Druhým řešením by bylo zařadit hned do prvního semináře rozsáhlý a všestranně zaměřený neklasifikovaný test, na jehož základě by vyučující doporučil každému studentovi dál jako podpůrné využívat toho či onoho kurzu nebo i několika krátkých kurzů v jisté posloupnosti. Vstupní test by se opíral o kratší textové ukázky nebo úkoly, které by nebyly provázeny zpětnou vazbou. Jistým předpokladem by bylo zařadit setkání i se studenty, jimž by prospělo projít si znovu celý jazykový systém. Vyučující by pak stanovil pořadí následujících kurzů. Užitečná by byla patrně i soustava kurzů, které by ve výkladových pasážích navazovaly na učebnici, obsahovaly však podstatné rozšíření cvičení doplněných vhodnou zpětnou vazbou. Bylo by jistě vhodné postupovat při tomto druhém způsobu řešení formou osobních konzultací tak, aby bylo ve smyslu zásad konstruktivismu uplatněno přihlédnutí k žádoucí autonomnosti studenta. To vše je však složitá a časově i organizačně velmi náročná záležitost, která zatím zůstává v rovině teoretických úvah.

5.5 Lingvistický obsah elektronických kurzů

Považuji za vhodné přistoupit k němu především z didaktických pozic někdejšího konstruktivistického modelu učení a zamyslet se nad jeho možnou inovací a aktualizací

i ve výuce cizího jazyka nutně vycházející z jeho ustáleného systému (1). Hlavní pozornost bude věnována objasnění pojmů a obsahů komunikativních kompetencí (2) a řečových dovedností (3).

5.5.1 Možnosti inovace a aktualizace jazykového systému

Co rozumíme novostí a aktualizací přístupu a metod lze ukázat na konkrétním případě, na práci se slovní zásobou.

Učebnice uvádějí obvykle k výchozímu textu seznam slov, o nichž se autoři domnívají, že jejich významy student nezná, že je však nutné, aby se jim naučil a tím porozuměl beze zbytku celému textu a byl eventuálně schopen doslovně jej přeložit. Současná didaktika cizojazyčného vyučování v západních zemích, tamější učebnice a jejich doplňky s audionahrávkami stojí na zcela jiném stanovisku: Od samého počátku je studentovi vštěpováno vědomí, že ani při nejlepší snaze a píli není a nebude schopen zvládnout celou slovní zásobu. Uplatňuje se postup dvojího typu:

a) Ne všechny výrazy k určitému textu jsou dány.
b) Poněkud jinak postupují mnohé u nás známé a dostupné zahraniční učebnice cizích jazyků, o čemž se můžeme snadno přesvědčit. Uvádějí sice všechny výrazy nezbytné pro doslovné porozumění textu, ale jen nejdůležitější z nich ukládají studentovi k osvojení. Podobně si vedou metodické knihy k jednotlivým kurzům. Uvádějí sice také všechny výrazy, ale připojují pokyn pro učitele: Pracujte s *těmito* slovy! V obou případech je student veden k osvojení si jen nezbytných slov nutných pro celkové, někdy i obrysové porozumění textu. Zároveň se má i u takto vybraných výrazů pokusit nejprve na základě daného kontextu o odhad jejich věcného významu a teprve ten si ověřit učebnicí nebo dobrým slovníkem.

Naše zkušenosti nás přesvědčují, že k takovému přístupu při ovládnutí slovní zásoby studenti na střední škole obvykle vedeni nebyli. Zpravidla se vyžadovalo zvládnutí všech výrazů uvedených za textem. Toto pojetí ovládnutí slovní zásoby je v jejich jazykovém povědomí natolik zakotveno, že v dotaznících někdy vytýkají programu

malý počet nových slov, kdykoli se v něm pokusíme uplatnit novější názory a především západoevropskou praxi.

Náš elektronický program by pak mohl být nejen prostředkem k opakování si slovní zásoby nebo k připomenutí výrazů kdysi ovládaných, ale i jakousi nadstavbou, která by na vědomosti studentů i v tomto případě navazovala a postupně rozšiřovala jejich slovní zásobu o specifické odborné prvky uvedené zajímavými texty. Cvičení a následné úkoly by byly omezeny jen na kontrolu porozumění věcnému obsahu.

Pokud jde o neodborné texty, nepoužili jsme zatím variantní řešení. Záleželo by v tom, že bychom buď využívali vstupní texty kratší s menším výčtem nových slov, nebo bychom zařazovali výchozí texty upravené v tom smyslu, že by z jejich autentického znění byly vypuštěny výrazy, jejichž znalost není pro porozumění obsahu textu nezbytně nutná. Upozorňuji na tyto varianty proto, že se v mnohých odborných statích teoreticky zaměřených na výuku cizích jazyků zdůrazňuje jako jedna z předností eLearningu také právě uplatňování autentických textových materiálů.

Horváthová (2008) ve svém široce založeném dotazníku zaměřeném na „učební stratégie, pomocou ktorých študenti rozvíjali svoju slovnú zásobu," věnuje této problematice otázku: Odvozujete význam slov ze slyšeného kontextu? Proti 25% vždy a 43 % obvykle stojí 32% občas, málokdy, nikdy. Tedy třetina respondentů.

Do budoucna uvažuji o inovaci přístupu ke slovní zásobě vytvořením kurzu, který by se neopíral o učební styl ve studentově jazykovém povědomí sice už zavedený, ale z hlediska současného trendu osvojování slovní zásoby nevhodný, ale ukázal mu systém slovní zásoby ve zcela jiném světle. Měl by se opírat o jiný pedagogický přístup k ní a navodit nový, podle mého soudu lepší učební styl. O systémovost jde v mém plánu v tom smyslu, že se opírá o tuto základní představu: Slovní zásoba kteréhokoli jazyka není náhodná hromada slov, ale soustava výrazů, ve které vládne určitý řád ovládaný významem základových slov a funkcí sítě přípon a předpon.

5.5.2 Komunikativní kompetence jako obsah eLearningových kurzů

Všechny jazykové vědomosti i dovednosti, které tvoří obsah programů podporujících výuku cizího jazyka, lze označit souhrnně termínem komunikativní kompetence. Pro přesnější charakteristiku jednotlivých konkrétních kurzů je výhodné a občas i nutné rozlišovat její základní složky.

Těmi jsou kompetence:

gramatická

diskurzní

sociologická

strategická.

Obsah těchto označení vyložím podrobně. O **kompetenci strategické** však jen několik slov. Ta obsahem kurzů obvykle nebývá. Prosazuje se v oblasti slovní zásoby, když si mluvčí nedokáže vybavit nebo prostě neví cizojazyčný ekvivalent českého výrazu a nahradí jej vhodným opisem. Chcete-li např. koupit propisovačku, ale její pojmenování vás právě nenapadá, můžete jednoduše žádat „něco na psaní“. Propisovačka bude jistě mezi tím, co vám bude nabídnuto.

5.5.2.1 Kompetence gramatická

bývá někdy označována jako prostě jazyková nebo jako lingvistická. Oběma těmto příležitostným pojmenováním se vyhýbám. Označení jazyková je nevýstižné, mnohoznačné. Domnívám se, že každá z uvedených kompetencí je jazyková. Překladem nebo spíše mezinárodním ekvivalentem tohoto slova je adjektivum *lingvistický*. Neužívám ho jednak z tohoto důvodu, jednak proto, že se objevuje ve složeném termínu *sociolingvistický*. Zůstávám u termínu kompetence gramatická, i když skutečným obsahem kurzů není jenom gramatika, ale často také skladba, slovní zásoba nebo fonologie či fonetika.

Obsahy programů odpovídající definici eLearningu i jeho pojetí v praxi by měly být zaměřeny na jazykové vědomosti a praxi jednotlivce i na jeho jazykové zkušenosti. Ani ty, ani praxi vysokoškolský student prvního semestru obvykle nemá. Očekává však, že

někdo odpovědný za zachování a dodržování obsahové náplně sylabu jazykového vyučování přihlédne při výběru konkrétního obsahu učiva k jeho možným a pravděpodobným potřebám. Ty často nedokáže autor programu posoudit, i když si je dobře vědom toho, že určitá znalost alespoň základních jazykových faktů je zcela nezbytná. Jako příklad lze uvést případ z naší praxe: Každoročně učím němčinu i budoucí managery pro cestovní ruch. Je jasné, že například v oboru slovní zásoby bude výrazy typu podloubí, průčelí, kašna, bašta, radnice potřebovat spíše průvodce zahraničních návštěvníků než manager. Který okruh slovní zásoby bude však s největší pravděpodobností potřebovat právě on? Spolehlivou odpověď mi může dát jenom ten, kdo tuto práci někdy dělal. Připusťme, že student bude argumentovat například takto: Zjistím-li, že budu v praxi potřebovat určitý okruh slovní zásoby, zvládnu její doplnění během několika dní. Potřebuji však znát gramatické vlastnosti vybraných slov a být schopen užívat je s určitou pohotovostí a relativní správností v přiměřeně složité větě. A tomu se v krátké době nenaučím. Pro autora programu je z této a podobných argumentací jasné, že studentovi jde o základní ovládnutí struktury jazyka ve všech jeho složkách a o nabytí určité dovednosti. Jinak řečeno: To, co se z hlediska uplatnění jazyka na první pohled zdá odborné, zůstane příležitostnou složkou jazykové výuky ať v klasickém nebo elektronickém podání, stěžejním obsahem předávaných informací bude vždy lingvistický systém jazyka jako uzavřeného didaktického celku. Úkolem autora jazykového kurzu bude stanovit alespoň přibližně, které složky obsahu převezme výuka kontaktní a kterým obsahovým úsekům bude věnovat pozornost forma elektronická. Toto plánování a rozhodování o tom, co bude finálním obsahem jednotlivých jazykových programů vytvářených pro potřeby a možnosti ICT by mohlo být v nejbližší budoucnosti cestou, po níž se bude tvorba programů ubírat. Musí být dostatečně flexibilní, neboť ani potřeby uživatelů ani možnosti ICT nebudou stagnovat. Nepochybnou změnou projde nejspíš i středoškolská příprava studentů.

Pokusme se ukázat danou problematiku ještě z jiného pohledu. Souvisí s obrazem seminárních skupin.

Povšimněme si genderového složení seminárních skupin. V r. 2009/10 byl poměr studentů a studentek oboru management cestovního ruchu 1:20 ve prospěch studentek. Tento poměr může výrazně ovlivnit dvě skutečnosti: Stručně se zmíním o obou a

připomenu zcela rozdílné důsledky. Jeden uvádí v citované studii Semrádová (2010, s. 14), říká v podstatě toto: Zavádění výuky formou WebCt bojuje s faktem, že na počátku studia na fakultě je počítačová gramotnost studentek nižší, a proto nejsou schopny využívat všech možností, které ICT může nabídnout, „včetně eLearningových kurzů, které pro ně vytváříme. K ICT pociťují často nedůvěru, strach a nelibost.“ Je proto naprosto nezbytné, aby v počátcích jejich studia vysvětlil učitel výhody a didaktický přínos kurzů. Je skutečností, že teprve během prvního semestru se studentky seznamují s výhodami eLearningu a teprve postupně se učí samostatně s ním pracovat po technické stránce a využívat ho.

Často je uváděno, že gramatická kompetence představuje ve své podstatě jazykový systém ve všech jeho složkách. Patří do ní tedy fonologie – ve výuce občas spojovaná s fonetikou, morfologie, syntax a sémantika. Pokud jde o morfologii, jde především o tzv. formální morfologii zabývající se tvary slov, především tvary deklinačními a konjugačními, vznikajícími při skloňování jmen a časování sloves. Vzhledem k charakteru němčiny, pro niž je příznačné uplatňování výrazů složených, lze si představit i program zabývající se touto problematikou. V ní mají termíny morfém, morfologie význam poněkud jiný, i když přesně vymezený. Zkušenost by se patrně rozhodla pro tvorbu i takto zaměřeného programu.

Je tradičním jevem, že se studium jazyka na vysokých školách zaměřuje především na tuto kompetenci. Ta však má své dvě základní a z didaktického hlediska odlišné formy. Tvůrce kurzu musí rozhodnout zásadní věc: zda bude daný kurz učit jazyku nebo o jazyku. Problematika je široká, pokusím se ji však alespoň načrtnout. V případě, že chce autor kurzu učit o jazyku, probere patrně nejprve substantiva podle rodu a typu skloňování, pak adjektiva, zájmena atd. Chce-li však učit jazyku, posunout studenta co nejrychleji k aktivnímu užívání jazyka a tím ho výrazně motivovat, zvolí jiné uspořádání: na první místo zařadí zájmena (v pořadí osobní, přivlastňovací, ukazovací) v základním pádu, pak slovesa v přítomném čase, dále substantiva v akuzativu (je v konverzaci nejfrekventovanějším pádem) napříč deklinačním systémem, atd.

Úmyslně stavím proti sobě poněkud vyhroceně dva možné základní přístupy. Na naši praxi však nezapomínám. Proto chci připomenout, že její součástí je sylabus, který vymezuje naše působení jako opakování a doplnění jazykových znalostí studentů na

pozadí jazykového systému a v tomto smyslu je podkladem rozvržení naší činnosti do jednotlivých semestrů.

Jestliže jsem předtím zdůraznila, že na koncepci věcného obsahu by se měli podílet i profesionálové z praxe, pak tím spíše platí, že na jakékoli příští úpravě sylabu jazykového vyučování se musí podílet ti, kdo danému jazyku vyučují. Pokud pak počítáme s výrazným rozšířením elektronické formy výuky, mělo by být zároveň dáno alespoň rámcové doporučení pro tvorbu nových programů.

Gramatická kompetence je tradiční náplní klasicky pojatých jazykových učebnic i různých příruček. Elearning by proti nim měl uvést do praxe poněkud jiný přístup k osvojování si téže látky, pokud ovšem nechce klesnout do pouhého přepisu tradičního postupu do elektronické formy. Dotknu se tedy i poněkud konkrétněji této problematiky.

Gramatická kompetence se skládá z celé řady prvků. Nejdůležitější z nich mají své vlastnosti, jimiž jsou vzájemně v systému propojeny. Tyto vlastnosti se student učí poznávat. Poznává je v jejich důsledcích a především ty si osvojuje. Jimi jsou formy jednotlivých slov, často jen jejich koncovky, jimiž je určitá systémová vlastnost reprezentována. Uvádím jen drobný případ didaktického postupu, který lze v programu uplatnit. Kladné odpovědi studenta předpokládám a pro úsporu místa je zde neuvádím. Předpokládám i jeho elementární znalosti.

Přečtěte si následující spojení: ein hohes Haus. Určete gramatický rod podst. jm. Haus. – Podle čeho jste jej dokázal/a správně určit? (Otázka je formulována tak, aby obsahovala zpětnou vazbu, nápovědu studentovi: Správnou odpověď mohu vyčíst z uvedeného spojení slov.) – Pokuste se své pozorování zobecnit: Vyberte pro toto zobecnění nejvhodnější z následujících tvrzení. Správná tvrzení jsou všechna.

a) Tvar přídavného jména odpovídá rodu podstatného jména.
b) Rodem podstatného jména je určován tvar přídavného jména.
c) Ve spojení obou jmen přídavné jméno předchází, ale podstatné má funkci určující, řídící.
d) Ve spojení obou jmen přídavné jméno obvykle předchází před podstatným a signalizuje jeho gramatický rod.

(Program směřuje dál podle toho, kterou odpověď student volí. Zde předpokládáme např. b) – Vraťte se k danému spojení a pokuste se zvolenou odpověď doplnit nebo zpřesnit. Vezměte v úvahu všechna tři slova. (Úkol je opět formulován tak, aby obsahoval i zpětnou vazbu. V úvahu je třeba brát také člen.)

Program může být ovšem koncipován tak, že v tomto úseku začíná prostým sdělením o koncovkách adjektiv v základním tvaru po členu neurčitém. Způsob, který jsem uvedla, však může spíše odpovídat eLearningu nebo se mu alespoň přiblížit:

- Využívá v práci s jazykovým systémem metodu pozorování, jednu z důležitých při jakémkoli studiu.
- Ukazuje studentovi běžný jazykový jev poněkud netradičně a tím ho do jisté míry motivuje.
- Obsahuje základní pravidla, která si student má opakovat nebo alespoň připomenout.
- Vede studenta k poznání, že se může v budoucnu vyhnout mnoha chybám, uvědomí-li si všechny vztahy přicházející v úvahu.
- Nutí studenta nepřímo k vlastní formulaci určitého pravidla, zároveň zdůrazňuje význam jeho obsahu před formulací.
- Naznačuje studentovi nutnou sumarizaci všech prvků, které bude obsahovat výsledné pravidlo.

Nevýhodou postupu je jeho náročnost na čas. Ve vedení kontaktní výuky dá vyučující přednost postupu zkrácenému. Do způsobu, který jsem nastínila, byly promítnuty v podstatě všechny hlavní didaktické přednosti, které může poskytnout eLearning. Jeho využití může tvořit část domácí přípravy na cvičení s kontaktním vedením. Připomínám, že jsou ovšem možné i varianty zmíněného postupu. Poněkud šířeji jsem se zabývala pojmem gramatická kompetence a ukázala na leccos, co s ní souvisí, neboť především ta tvoří osu studia druhého cizího jazyka na FIM.

5.5.2.2 Kompetence diskurzní

Zabývám-li se touto kompetencí po kompetenci gramatické, tedy na druhém místě, neznamená to, že ji považuji za druhořadou. Má svou důležitost již tím, že v mnoha konkrétních případech představuje aplikaci kompetence gramatické. Nejen z hlediska výuky, ale i s přihlédnutím k tvorbě jazykových elektronických programů je vhodné připomenout obě oblasti této kompetence – oblast tvoření projevu, tedy oblast konstrukční a oblast porozumění projevu, tedy oblast percepční a interpretační. Z hlediska rozsahu promluvy jde v obou oblastech o větu nebo souvětí, o odstavec nebo promluvový úsek, o celý text nebo promluvu v konkrétní situaci, z hlediska formy pak jde o promluvu psanou nebo tištěnou tedy o text nebo o formu mluvenou.
Máme proto – teoreticky vzato – před sebou dvanácti prvkovou síť jazykových projevů. Z hlediska výukové praxe: s ohledem na plánování tvorby výukových programů se jeví jako výhodné vypustit zde hledisko percepce a přesunout je do oblasti vytváření řečových dovedností jako čtení s porozuměním a poslech s porozuměním. Tím se předpokládaná síť zjednoduší na šest typů projevu:

Rozsah projevu	Konstrukce psaného projevu	Konstrukce mluveného projevu
Věta	/	/
Odstavec	/	/
Celek	/	/

V praxi budou vždy hlediska pospojována do dvojic. Konkrétní jazykový program v rámci diskurzní kompetence bude moci být zaměřen např. na konstruování psaného projevu v rámci věty, jiný na konstruování projevu mluveného v rámci celku apod. Bude nutno zvážit, které eventuality je vhodné realizovat, které mohou být vypuštěny nebo přiřazeny k výuce řečových dovedností. Bude možno zvažovat i sled tvorby programů i posloupnost jejich zařazení do výuky. Kdykoli však mluvíme o uspořádání učiva v rámci eLearningové formy vyučovacího procesu, máme na mysli uspořádání ve dvojím významu. Jednak takové, v jehož pozadí je zmíněná síť kompetencí nebo dovedností (o nich dále), jednak to, kde jde o uspořádání učiva v rámci jediného

programu. V obou případech jde o uspořádání odpoutané od sledu klasických tištěných mluvnic.

5.5.2.3 Kompetence sociolingvistická

Zaměřena je na sociokulturní podmínky, k nimž se při užívání jazyka musí přihlížet. Společenské podmínky určují výběr jazykových prostředků pro sdělení určitého druhu. Odborný jazyk, kterému vyučuji v přípravě studentů oboru finanční management, učí studenty např. stylizovat objednávku, zdvořile odmítnout nabídku, odvolat schůzku se zahraničním dodavatelem apod.

5.5.3 Řečové dovednosti jako obsah eLearningových kurzů

V rámci didaktiky se liší od komunikativních kompetencí tím, že ty chápou jazykový projev především jako činnost, práci s jazykem konanou jedincem beze svědků, zatímco řečové dovednosti předpokládají přítomnost nejméně dvou účastníků komunikativního procesu. Tak je tomu v obou formách, v psané i ústní. Pisatel vyjadřuje své myšlenky, čtenář je vnímá a reaguje. Mluvčí formuluje nahlas své myšlenky, posluchač je vnímá a reaguje. Jde tedy v podstatě o dvě dvojice dovedností:
mluvení – poslech s porozuměním
psaní – čtení s porozuměním.
S přihlédnutím k tomu, co bylo řečeno o komunikativních kompetencích, bylo by možno chápat řečové dovednosti jako

- receptivní – poslech s porozuměním, čtení s porozuměním,
- produktivní – projev mluvený, projev psaný.

Z hlediska plánování i faktické tvorby elektronických programů se zdá vhodné zmínit se o dvou věcech. Receptivní řečové dovednosti si lze osvojit bez toho, že by jednotlivec disponoval dovednostmi produktivními. S touto možností se na žádném stupni školy obvykle nepočítá. Druhou věcí je fakt, že osvojení si dovedností receptivních a výcvik v nich je snazší než osvojování si a ovládnutí dovedností produktivních. To platí mimo školu i ve škole. Zdá se však, že střední škola věnuje

nácviku receptivních řečových dovedností méně pozornosti než nácviku dovedností produktivních. Z tohoto zdání – pokud by se potvrdilo jako fakt – by tvorba elektronického kurzu měla vyvodit určité důsledky. Druhý fakt, k němuž by plán tvorby eLearningových kurzů měl přihlížet, je ten, že nácvik produktivních řečových dovedností není možný bez těsně předcházejícího nebo lépe současného nácviku dovedností receptivních.

Toho, co bylo řečeno, se dotýkají dva aspekty související s přijímáním studentů pro dané studium a jeho počátek. V procesu přijímání by převaha posuzování receptivních řečových dovedností studenta byla spolehlivým měřítkem, dobře reprezentuje úroveň jeho celkových jazykových znalostí. Z důvodů organizačních toto hledisko uplatnit nelze, dává se přednost vyhodnocení dovedností produktivních. Tím spíše bychom však měli mít jasnější představu o řečových dovednostech studentů už přijatých, obzvlášť chceme-li nebo máme-li možnost doplnit jejich studium elektronickým kurzem. Vstupní test by se tedy měl zaměřit především na dovednosti receptivní nebo vůbec jenom na ně.

Závěrem této části chci uvést ještě jednu zkušenost. Je mnoho jednotlivců, jejichž ovládnutí receptivních složek (tedy poslechu s porozuměním a čtení s porozuměním) se od sebe diametrálně liší. Platí to zejména o těch, kteří se především sami učí cizímu jazyku. V jistém stádiu studia čtou s porozuměním přiměřeně obtížný text, ale poslech s porozuměním nezvládají. My však usilujeme, aby naši studenti zvládli obě tyto dovednosti ve slušných rovinách a v obou složkách na přibližně stejně dobré úrovni.

5.5.3.1 Poslech s porozuměním v eLearningových kurzech

Při vytváření kurzů se můžeme zaměřit na zavádění některých prvků, které mohou působit na postupnou obtížnost programu, tedy na jeho vnitřní uspořádání, které by studenty spíše motivovalo. Průběžně se pokusím doplnit jednotlivé prvky metodickými poznámkami.

Ze začátku zařazujeme celky bez ohledu na jejich rozsah, pouze s jediným tématem. Zároveň je zpočátku výhodné, prezentuje-li dané téma pouze jedna osoba. Přitom, pokud to je možné, užíváme projevy rodilých mluvčích. Jejich přednes by neměl mít

prvky dialektu nebo prvky slangové ve výslovnosti ani v intonaci věty nebo ve slovní zásobě. Výslovnost mluvčího nemusí být přehnaně precizní, neměla by však být poznamenána nějakou vadou.

I při tom, že jde o projevy monotematické, je užitečné, sdělíme-li před poslechem téma nahrávky, případně i uvedeme klíčový výraz a jeho význam. Důležité je to zvlášť tehdy, je-li projev zaměřen odborně, nejde-li o vyprávění s dějovou linií. Je to forma jakési nápovědy, má však hlavně v počátcích práce s elektronickým kurzem význam motivující.

Poslechově obtížný je postup, kdy se k jednomu tématu vyslovují dva mluvčí s poněkud odlišnými promluvovými styly. O něco složitější pak je situace, kdy výroky k jednomu tématu jsou podány formou pokud možno přirozeného dialogu, kdy musí student kromě obsahu sledovat i jazykové reakce kolegů na svá tvrzení.

Při stanovení konkrétního postupu pro práci s projevem je třeba vycházet z cíle a v něm zdůrazněného požadavku porozumění. Na tento požadavek je nutno zaměřovat i jednotlivé operace s textem. (Pro zjednodušení užívám i nadále výraz text i tam, kde jde o vyslechnuté nebo poslouchané části zvukového záznamu.)

Před jejich výběrem a rozmístěním do stanoveného postupu musíme zvážit možnost nebo i nutnost daný přednes opakovat.

Vždy bude užitečné promyslet i možnost určitého propojení kompetence a dovednosti. V praxi to může znamenat formulaci vstupního úkolu např. takto:

Posuďte, zda poslouchaný text je

a) výzvou
b) dotazem
c) prostým oznámením
d) příkazem
e) radou
f) prosbou o pomoc apod.

V úkolu jde o kompetenci sociolingvistickou. Na ni může navazovat kompetence gramatická. Např.: Uveďte, které jazykové prostředky (výběr a tvary slov) váš názor podporují.

Podle našich zkušeností jsou pro studenty složitějším úkolem otázky zaměřené na dovednosti: Které výrazy daného sdělení považujete za klíčové? Uveďte dva nebo tři. Spojte je do stručné jednoduché věty vyjadřující základní obsah sdělení. Která z uvedených vět platí vzhledem k vyslechnutému sdělení. (Uvedeny budou tři varianty.) Jde-li o delší ukázku, kromě již uvedených můžeme zařadit úkol spojený s její kompozicí.

Např.: Kam byste do textu zařadili tuto informaci? : ……

Volil byste stejné uspořádání obsahových prvků jako vyslechnutý text?

Podobně můžeme i kontrolu porozumění začít otázkou patřící do sociolingvistické kompetence v případě, že ukázka má charakter dialogu o určité věci:

Posuďte, která osoba vyjadřuje svůj názor s větším zaujetím.

Při takto formulovaných úkolech si student někdy ani neuvědomuje, že i tento způsob kontroly porozumění patří do jazykové oblasti. Téměř vždy si troufá dané úkoly řešit a toto jeho vědomí je výraznou motivací pro řešení otázek dalších.

5.5.3.2 Čtení s poslechem

V představě studenta jde obvykle o dovednost nejpotřebnější a po zkušenostech s elektronickým nácvikem jiných dovedností patrně i nejsnazší. Teorie čtení ovšem rozlišuje jeho různé druhy (Hubáčková, 2011). I když připouštím jeho menší obtížnost, doporučuji začít nácvik ukázkou z oblasti vyprávění, s jasným dějem, s velmi malým počtem osob, pokud možno pouze s vypravěčem. Obsah ukázky odborného textu se zpravidla rozpadá – i v relativně krátkém úryvku – na několik dílčích, často paralelně se vyskytujících obsahových prvků pro potřeby autora různě uspořádaných v tematický celek. Vzhledem k obtížnosti textu postačí, aby ukázku vyprávění četl student pouze jednou, úryvek odborného textu může číst opakovaně vcelku nebo po částech v souvislosti s úkoly. V obou případech se jako vstupní texty pro počátek programu hodí spíše ukázky mírně upravené. Souvětí převádíme např. na dvě věty, ve cvičeních vypouštíme některé málo frekventované výrazy. Ukládáme-li práci s danou ukázkou jako domácí přípravu, můžeme počítat s tím, že studenti budou mít k dispozici slovník. Pokud s textem pracujeme ve cvičení, slovníku neužíváme, vedeme studenty k tomu,

aby významy nových slov odhadli. Čas prezenční výuky věnujeme spíše nácviku poslechu než čtení.
Kontrolních otázek se nabízí mnoho.

a) K příběhu:
Kdy se děj odehrává?
Charakterizujte hrdinu jediným přídavným jménem.
Byla to náhoda? Proč ano/ne?
Dejte vyprávění (jiný) vhodný nadpis.

b) K odbornému textu:
Uveďte tři klíčová slova, substantiva.
Doplňte je vhodnými adjektivy.
Co je pro vás v textu novým faktem?
Vyškrtejte z textu výrazy, které se vám zdají nadbytečné.

5.5.3.3 Mluvení

Mluvení vždy souvisí s nácvikem dalších dovedností. Abychom je v kontaktu se studenty nebo v tvorbě programu odlišili od komunikativní kompetence, uvedeme stručně základní rozlišovací znak: Mluvit/promlouvat k někomu je dovednost. Mluvit s někým, vést s ním rozhovor je komunikativní kompetence.
Mluveným projevem můžeme jako reprodukcí zakončit čtení nebo poslech.
Samostatné projevy na předchozím textu nezávislé jsou vždy obtížnější. Zařadit lze popis jednoduché fotografie, informaci o změně místnosti pro příští cvičení, stručné hodnocení některé učebnice, omluvu z příští přednášky apod. Projevy lze doplnit jejich nahráním a další prací s nimi. Jejich analýzu zaměříme na upevnění některých jazykových jevů.

5.5.3.4 Psaní

Psaní se někdy uplatňuje jako forma zjišťování úrovně jazykových dovedností studenta. Lze je spojovat s poslechem (jako reprodukci) nebo se čtením (jako reprodukci vyprávění, jako výpisky z odborného textu) nebo zařazovat jako formu cvičení s tematikou předtím nepřipravenou. Zařazujeme spíše jako součást domácí přípravy. (Parafrázujte zajímavou zprávu ze včerejších novin. Popište, jaké máte spojení do svého nového bydliště. Vysvětlete, že byste raději bydlel v soukromí než na koleji.)

5.6 Jazykový on-line kurz a problematika zpětné vazby

Nejen elektronická forma učení sama, ale i tzv. zpětná vazba v ní uplatňovaná mají svou historii. Starší autentické studie ji chápou především jako sdělení studenta autorovi programu o zkušenostech s jeho využitím. Výroky obvykle pocházejí z doby, kdy programy byly koncipovány jako forma dodatečného vzdělávání dospělých jedinců především již pracovně a výdělečně činných. Mají např. tuto formu: Tento kurz mi dovoluje vykonávat mou denní práci podle časového plánu a ukončit jej do předpokládané doby.

Konstruktivistický model učení, který znamenal pro novou formu vzdělávacího procesu převrat, zdůrazňoval vlastní proces učení, nikoli jeho výsledek (Murphy, 1997). Důležitější byla cesta, kterou student během procesu absolvoval, na objektivní úspěšnosti a správnosti této cesty tolik nezáleželo. Konstruktivisté, kteří zdůrazňovali zkušenost jedince, uváděli, že mu bude zkušeností i tato cesta, ať již – vzhledem k výsledku – jeho zkušeností kladnou nebo zápornou. V naší literární produkci se s připomínkou tohoto pojetí zpětné vazby setkáváme již jen ojediněle (Vejvodová, 2007, s. 46). Autorka zdůrazňuje, že se spíše sledoval postup a uplatňování dovedností pro dosažení výsledku než výsledek sám.

Z pohledu konstruktivistů se i případná chyba ve výsledku spatřovala v pozitivním světle. Nahlíželo se na ni jako na prostředek, kterým student získá vhled do uspořádání souvislostí v okolním světě. Pojetí, že je třeba dělat něco i v učení dobře nebo správně

bylo součástí postupu každého jedince. Měl se k němu zkušenostmi propracovat jako ke svému vnitřnímu příkazu (von Glaserfeld, 1987, s. 15).

Toto pojetí však málo korespondovalo se zájmem těch, jimž byl program v elektronické formě jako obchodní artikl určen. Zákazníka naopak více zajímala úspěšnost cesty, kterou měl učením vykonat, méně již průběh cesty samé. Toto pojetí nebylo ovšem tím jediným, co brzdilo odbyt nových programů, a proto začaly výrobní společnosti připravovat adaptované systémy učení. Nastalo přechodné období jejich adaptace, v němž nová forma učení nabrala rysy, které původní konstruktivistický model neobsahoval. K důrazu na průběh procesu učení se přidalo vědomí důležitosti správného závěru procesu, který zpětně dával smysl cestě, jíž se učení ubíralo. Změnil se pohled na smysl chyby a byla přehodnocena její přítomnost nejen v závěru procesu, ale i na eventuálních citlivých místech podél cesty k výsledku učení, a mělo jí být pokud možno zabráněno. Aby se tak mohlo stát, měl autor programu provést před jeho začátkem jakousi specifickou rozvahu o chystaném obsahu učení, která by stanovila jeho diagnózu právě z hlediska možných chyb. V duchu adaptovaných programů pak byla i tato diagnóza spojována s kvalitou jedince, kterému měl být program určen. Přiznávalo se, že tento odhad možností jedince nemusí být zcela přesný a že bude nutné zařadit do programu prvky, které upozorní učícího se, že dělá chybu. Přesně na toto stadium navazuje stať v dobové literatuře o elektronické formě vyučování zcela základní (Mechlová, 2002). V této monograficky pojaté studii upozorňuje, že jakýkoli odkaz na chybu se musí uplatnit vždy ve vztahu k uživateli programu jakožto k jedinci a i tak bude mít vždy hodnotu relativní, neboť „každý studující je jiná osobnost, každý reaguje jinak na stejný způsob hodnocení“ (Mechlová, 2002, s. 171). Autorka připojuje poučení vycházející nejen z mnoha experimentů, ale patrně i z její zkušenosti týkající se vyústění cesty, které nemůže být hodnoceno kladně: Je-li hodnocení záporné, ztotožní se naprostá většina studujících s neúspěšnou perspektivou. Připojuje kategorický imperativ „Nepoužívat!“ (s. 171) a dodává, že jen pro malý počet studentů bude mít i záporné hodnocení význam motivující. Autorka se pak zabývá otázkou, co hodnotit, související s taxonomií vzdělávacích cílů a přechází k formám hodnocení. Zdůrazňuje vliv zkouškové atmosféry bez ohledu na to, jde-li o zkoušku písemnou nebo ústní, individuální nebo hromadnou. Soustřeďuje pozornost na otázku, základní

prvek každé zkoušky. Vidí však v otázce i základní prvek kontaktu student – vyučující v případech, kdy je student iniciátorem tohoto kontaktu a připojuje – opět nejspíše na základě své zkušenosti – důvody, pro které se učící se někdy ptát nechce nebo se i bojí. V závěrečné části (Zpětná vazba při prověřování eLearningového programu) se pak již dotýká toho, co se obvykle zahrnuje pod pojem validizace programu. V závěru své stati znovu naléhavě připomíná, že na zpětnou vazbu se musí pamatovat někdy i na mnoha místech nově projektovaného programu.

Potřebám vyjasnit danou problematiku vychází vstříc Nikl (Nikl, 2002). Vychází z adaptivní fáze konstruktivistických programů a zdůrazňuje fakt základní důležitosti: „každá informace o výsledku činnosti je studujícím zpracovávána současně na úrovni intelektuální i emocionální“ (Nikl, 2002, s. 196). Na to navazuje svůj výklad zpětné vazby z hlediska psychologie. Pro eLearning je zpětná vazba důležitá nejen svým aspektem motivačním a regulativním, netýká se jen porovnávání výsledků, ale má i představovat uvědomělou korekci předpokladů a především samého procesu učení. Je i prostředkem kognitivního upevnění zpětné vazby. Měla by být přesná a konkrétní, úplná a týkající se nejen výsledku, ale i procesu učení, spolehlivá a navozující další postupy pokud možno bezprostřední. V postoji k chybě: měla by ji detekovat, identifikovat, interpretovat, korigovat.

Pozdější články problematiku vymezenou zmíněnými dvěma statěmi buď jen dále rozpracovávají nebo přizpůsobují – často ke škodě věci – svému pojetí a omezení jen na identifikaci a korekci chyb. Vstupního testu, který by zjišťoval úroveň připravenosti uživatele na zvolený kurz, se dožadují Harčarufka, Harčarufková, Orbánová (Harčarufka, Harčarufková, Orbánová, 2002). S dotazníky pracují Jablonská, Pupová (Jablonská, Pupová, 2002). Přehledná stať Květoně (Květoň, 2002) je zaměřena spíše na evaluaci kurzů a na její metody. Dosavadní články popisující uplatnění jednotlivých kurzů hodnotí z hlediska zmínek o zpětné vazbě Vostrovský (Vostrovský, 2003): „Stále ve většině těchto aplikací schází přítomnost jakékoli podoby zpětné vazby, která by umožňovala dotyčnému studentovi sebereflexi vlastního (tj. studijního) úsilí, tj. kvality osvojených znalostí… Z našich dosavadních šetření vyplývá, že dotyční studenti procházejí obsaženou teorii pouze po povrchu její hloubky a získávají tak povrchní znalosti zcela nepostačující k řešení problémů, se kterými se budou setkávat ve své

budoucí praxi.“ Zlepšení si slibuje od „malých, „vnořených“ expertních systémů, počítačových programů…“ Funkční ilustrace ukazují na jejich využití v praxi. Okrajově se zabývají zpětnou vazbou i některé další stati.

Ve světle adaptovaných projektů konstruktivismu vidí hlavní funkci zpětné vazby Görner a Čipera (Görner, Čipera, 2008) nejen v kontrole výsledků, ale zvláště ve stanovení diagnózy příčin chyby a v uplatnění terapie vedoucí k odstranění omylu.

Ve všech statích se zdůrazňuje okamžitá zpětná vazba, okamžitý motivační – i když někdy sporný – účinek zpětné vazby. Za úvahu by patrně stálo posouzení využití zpětné vazby v blended learningu, v přednáškách, ve cvičeních, v nichž by iniciace jejího uplatnění nemusela vždy vycházet ze strany studentů a nebyla omezena jen na odpověď na otázku, ale mohla být podnětem kratší diskuse.

Mimořádnou pozornost si zaslouží konkrétní rozpracování a aplikace myšlenky, kterou v závěru své studie vyslovuje Nikl (Nikl, 2002). „Pojetí zpětné vazby a jeho funkční interpretace musí být prováděno souběžně jak v dimenzích vázanosti zpět (zpětné vazby), tak i vázanosti vpřed, tedy z hlediska anticipace výzkumu učícího aktu v dalším kontextu činností (feed- forwards), anticipační vazby.“ V citovaných studiích jsem se nikde s tímto prvkem nesetkala a zdá se, že s ním ani autoři nových programů nijak nepracují.

K problematice zpětné vazby se po letech vrátila Vejvodová (Vejvodová, 2007) svou statí již citovanou. Rozdělila ji do tří částí: Jaké má mít zpětná vazba funkce, co od ní očekává student, jaké jsou toho důsledky. Všechny tři části si pro jejich důležitost zasluhují, aby zde byly alespoň parafrázovány.

Zpětná vazba má:

- jasně udávat, k čemu je výsledek kurzu dobrý,
- stanovit jeho cíl, kritéria a obvyklé standardy výsledku,
- usnadňovat vývoj, kterým se studium ubírá,
- dávat učícímu se kvalitní informace o tom, jak postupuje,
- navozovat dialog s vyučujícím, případně s jinými studenty pracujícími v rámci téhož programu,
- poskytovat příležitost překlenout mezeru mezi dosaženými a očekávanými výsledky,

- poskytovat učiteli příslušné informace, které by vedly k modifikaci jeho učebního postupu.

Student od zpětné vazby požaduje, aby

- přicházela včas,
- byla pohotová, důkladná, konstruktivní, podpůrná, týkala se specifického jevu,
- byla objektivní, individuálně zaměřená,
- nepřetržitě sledovala studentův postup.

Tyto studentské požadavky autorka hodnotí takto: Z hlediska praxe je jejich splnění zátěží pro tutora. Z pohledu konstruktivistického odporují poněkud jeho autonomnosti, jsou zčásti v rozporu se záměrem, aby si student sám řídil svůj postup učení. Stať vyúsťuje v tento závěr: Student musí vyhledávat zpětnou vazbu především u spolupracujících studentů a musí se naučit nejen takto zpětnou vazbu získávat, ale sám ji také umět požadovaným způsobem svým spolustudujícím poskytovat.

Projdeme-li u nás dostupnou literaturu týkající se eLearningových kurzů a soustředíme-li se na to, jak se v nich jeví problematika zpětné vazby, zjišťujeme zhruba toto: Více než polovina statí popisujících různé typy kurzů se o zpětné vazbě vůbec nezmiňuje. Pokud se zpětná vazba uvádí, je příznačné, že téměř všichni autoři opustili hledisko konstruktivistické a omezili ji na konstatování chyby. Ta má být zjištěna ukončením úseku učiva nebo na konci kapitoly odpovědí na kontrolní otázku, autotestem a dalším testem v závěru práce. Jiné možnosti se téměř neuvádějí.

V konstruktivistickém smyslu uvádí funkci zpětné vazby Mohelská. Souvisí to i s předmětem, na který se její stať zaměřuje. „Je nezbytné přijímat a poskytovat zpětnou vazbu během celé diskuse, tím se tutor/moderátor diskuse přesvědčí, že jeho sdělení bylo správně pochopeno.“ Zásady efektivní zpětné vazby pak připomíná: „Měla by splňovat pravidlo funkční otevřenosti. Je především popisná, nehodnotící. Je spíše specifická a konkrétní než obecná. Týká se chování, které příjemce může změnit. Vyžádaná je užitečnější než vnucovaná. Měla by být potvrzena jako objektivní ostatními zúčastněnými“ (Mohelská, 2007, s. 350). Již z tohoto výčtu zásad je patrné, že zpětná vazba zařazená jako prostá kontrola správnosti omezená na průběžný nebo závěrečný test programu většině uvedených zásad prostě odpovídat nemůže.

Jde ovšem o pedagogický prvek velmi závažný, a proto mne zajímalo, jak si počínají autoři on-line kurzů jiných oborů nebo předmětů. Uvedu několik případů, kdy zpětnou vazbu nezajišťují jen průběžné nebo závěrečné testy. „Součástí hodnocení je však také hodnocení slovní. V něm je studentovi zdůrazněno, jakých chyb se dopustil, případně které kroky by bylo vhodnější přepracovat. Hodnocení má motivační charakter a dílčí úspěchy jsou dostatečně pochváleny, aby student poznal, že i přes určité nedostatky dokázal určité pokroky“ (Oujezdský, Grobelný, 2007, s. 128). „Ke každé úloze dostává student nejen bodové hodnocení, ale i relativně podrobný komentář řešení. V případě, že řešení není úplné, snažíme se v komentáři studenta převést na řešení správné“ (Hrušecký, 2007, s. 88). Svůj pohled na zpětnou vazbu uvádějí Vrbová, Majorová, Užáková (Užáková, 2008, s. 109). Zpětná vazba má být všeobecná (stejný postup v každém cvičení), má se dít na základě výkonu studenta (v procentuálním vyjádření). Má být zobrazená ke konkrétním položkám ve cvičení, ke každé položce specifická.

5.7 Jazykový on-line kurz a problematika motivace

Motivaci věnoval pozornost L. Eger (Eger, 2005) v souvislosti s využíváním eLearningu a tvorbou nových programů. Opírá se o starší i současnou literaturu, zabývá se motivací obecně i některými jejími specifickými aspekty v eLearningu, v některých případech v souvislosti s konstruktivismem. Odkazuji na tuto stať a připojuji několik novějších hledisek, jak je uvádí naše i cizí u nás dostupná literatura.

Jde o problematiku dosti široce a důkladně zpracovanou již v souvislosti se staršími modely vyučovacího procesu, přesto se jí věnuje hodně pozornosti také ve spojitosti s elektronickou formou výuky. Tato forma výuky je nová, uplatnění motivace v ní vyžaduje nové řešení. Někteří autoři je uvádějí do protikladu s názory staršími, jiní se k nim vracejí jako k platným i pro eLearning. Zahraniční studie, zvláště německé, vycházejí z toho, že bude nezbytné znovu promyslet elektronickou formu výuky, zcela přepracovat obecnou pedagogiku i didaktiky speciální a z nového pohledu objasnit funkci – byť zatím třeba izolovaně – některých centrálních otázek. Patří k nim

organizace učiva, zkoušky, úloha zpětné vazby, některé dosud uznávané didaktické zásady, určité metody a samozřejmě i didaktická funkce motivace.

Vztah názorů starších i mínění novějších formulují např. autoři Cocea a Weibelzahl (Cocea, Weibelzahl, 2006) takto: Je důležité být poučen názory klasických teoretiků, je však nezbytné nevnášet jejich pohled do forem elektronické výuky. Článek této dvojice autorů, členů Národní univerzity v Irsku, vychází z některých zásad konstruktivismu, tak jak byly modifikovány v tzv. adaptovaných projektech. V centru jejich pozornosti je tedy učící se jedinec. Z jeho vlastností pak ty, které podmiňují především jeho vnitřní motivovanost. Na prvním místě uvádějí jeho **self-efficacy.** Výraz bychom asi nejlépe přeložili jako *osobní zdatnost* a vyložili jako trvalé, jedinci vrozené uvědomování si a hodnotící zvažování vlastních schopností. Naznačený výklad je však třeba doplnit poznámkou, která se týká rozsahu této „self-efficacy". Málokdy totiž platí obecně. Například ten, kdo se v testu setká s časováním pravidelných německých sloves, může se opřít o „self-efficacy" 100%, pokud jde o slovesa nepravidelná, třeba jen o 20-30%. Jde o různé znalosti v určité oblasti téhož oboru.

Tento nezbytný předpoklad spojují známí autoři s dalšími nezbytnostmi. První se opět týká učícího se jedince. Jde o jeho *self-regulation* (ovládání frekvence a intenzity těch činností, které při uplatnění osobní zdatnosti musí učitel v procesu učení vyvinout a používat). Dalším předpokladem není žádná z dalších vlastností jedince, ale je na něj zaměřena. Jde o tzv. *personalizaci.* Projevuje se ze strany autora nebo autorů nového programu tím, že uznají učícího se za nejdůležitější článek učebního procesu. Z toho pak logicky vyplývá jakoby zdvojený přístup k jedinci z hlediska motivace. Považují ho za cíl motivace a předkládají mu její prvky z vnějšku, zároveň však za nositele jeho motivace vnitřní a především na ni se v dalším procesu učení spoléhají. Autorská dvojice Cocea, Weibelzahl sledovala výzkumy motivace v novém výukovém prostředí a evidovala problémy, které se vyskytly. Připisovala je tomu, že některé výzkumy přestaly chápat vzdělávací proces jako postup odvozený od kognitivního modelu učení a tím oddělili motivaci od jejího kognitivního pojetí. V době dřívější vysledovaly tři výzkumné směry, všechny uskutečňované v době konstituujícího se modelu konstruktivistického vyučování a v mnohém platné ve svých výsledcích dosud:

a) Důležitou osobu hraje v procesu učení ten, kdo jej naplánuje. Vkládá do něj učební strategie a praktické taktiky, kterých se bude moci využít podle toho, jak bude motivován sám jedinec, v jehož motivaci budou nejdůležitějším faktory jeho úsilí, sebedůvěra a nezávislost (autonomnost).
b) Směr vychází ze základních vlastností jedince, za něž se tentokrát považují pozornost, vztah k řešenému úkolu, sebedůvěra a sebeuspokojení a na něž se obrátí proces učení. Motivace se bude utvářet během interakce se systémem a obsahem učiva.
c) Směr odvozený z kognitivního modelu učení uznávající důležitost dvou již uvedených vlastností jedince (osobní zdatnosti, seberegulování) a poznamenaný cílenou personalizací ze strany autora programu.

Pojetí osobní zdatnosti bylo přitom zpřesněno jako přesvědčení jedince, že je schopen dobře plnit určitý úkol v jisté rovině obtížnosti. Tento třetí směr považují autoři za nejúčelnější v oblasti eLearningu, chápou jej jako možnou spojku mezi kognitivním a efektivním procesem učení. Jsou přesvědčeni, že především uplatnění tohoto modelu dokáže vytvořit patřičný rámec pro průběh učení. Jako důležitý faktor se však i v něm uplatňuje sebedůvěra jedince jako činitel ovlivňující kvalitu veškerých interaktivit. Stať nabízí čtenáři řadu srovnání vycházejících z dřívějších pojetí a z přístupu kognitivního. Alespoň jeden příklad: Dříve: učitel musí disponovat určitým – co nejbohatším – repertoárem vyučovacích aktivit. Nyní: student musí zvažovat různé důsledky svých možných činností, jež jsou mu v důsledku uplatněné personalizace nabízeny. Autoři ukazují, jak právě tento kognitivní přístup vyhovuje pojetí eLearningu jako procesu. Za nejdůležitější zdroj motivace považují jedincovu sebedůvěru. Ovlivňuje četnost i různost aktivit učení a tím i výsledek procesu. Jinak řečeno: nemá-li student úspěch při ovládnutí eLearningového kurzu, pak jednou z příčin není to, že jsme jej málo nebo špatně motivovali, ale že nemá sám svou vlastní dostatečnou motivaci.

Nesetkala jsem se s přímou a odmítavou kritikou těchto názorů, lze však citovat – byť nepřímý – zásadní kritický postoj Genovese. Hned na první stránce své studie autor říká, že „je nerozumné očekávat, že vnitřní (intrinsic) motivace postačí k tomu, aby motivovala studenty ve většině jejich vyšších vědeckých úkolů“ (Genovese, 2003). Podle jeho názoru „mnozí konstruktivisté předpokládali, že vnitřní motivace je možná

při všech vyšších úkolech“ (Genovese, 2003). Autor stručně připomíná podstatu Piagetových teorií a ve shodě s několika psychology, které cituje, výslovně uvádí, že největší Piagetovou chybou byla charakteristika etap formálních operací až k začátkům dospívání. „Je teď naprosto zřejmé, že mnozí dospívající a dospělí nemyslí způsobem, který Piaget popsal“ (Genovese, 2003, s. 128). Znovu, s odkazem na jiné psychology autor zpřesňuje: „dospívající ani dospělí neuvažují tak, jak předvídal Piaget. Tato chyba platí v kontextu vědeckém i mimo něj“ (Genovese, 2003, s. 130). Shrnuje: „Žádný z vychovatelů by nikdy nepopíral důležitost vnitřní motivace, je však zcela evidentní, že pro mnoho studentů pro jejich vyšší (academic) úkoly, je vnitřní motivace nedostačující“ (Genovese, 2003, s. 133).

Po tomto krátkém pohledu do USA uvádím pro srovnání kolektiv odborníků z německého Rostocku. Vybírám je proto, že jejich vedoucího, prof. Tavangariana, jsem uváděla v souvislosti s konstruktivistickou definicí eLearningu. Příslušná stať vyšla ve stejném roce jako studie Egerova (Tavangarian, 2003). Navazuje na názory konstruktivistů, silně zdůrazňuje nutnost posuzovat eLearning jako pedagogický proces a vyslovuje požadavek, aby byly řešeny čtyři okruhy problémů, přičemž již v prvním má na mysli především tvůrce nových kurzů:

a) Možná teoretická forma podpory tvůrcům programů. (Z kontextu vyplývá, že má na mysli zvlášť podporu ze strany pedagogů.)
b) Možnosti optimální prezentace učiva.
c) Možnosti a typy zpětné vazby
d) Spoluúčast učitele na programu jakožto celku. V tomto směru studie do podrobností nezabíhá, jen obecně připomíná některé aspekty konstruktivismu.

Žádá rozhodný odklon od motivace ekonomickými hledisky typu „rychlost a výše návratnosti prostředků investovaných při zavádění eLearningu bez ohledu na uspokojení potřeb a očekávání studujícího.“ (V některých zdejších statích se toto hledisko připomíná obvykle zkratkou ROI, naštěstí v souvislosti s firmami, nikdy ne s vysokými školami.) I pokud jde o motivaci, žádá návrat k pedagogickým zásadám proklamovaným propagátory konstruktivismu.

O čtyři roky později vyšla rozsáhlá studie R. Smithové, profesorky Univerzity J. Washingtona (Smith, 2007). Seznamuje čtenáře s podstatou modelů vyučování a pojetí

motivace v nich. Píše o těch, o kterých jsem se již zmiňovala, navíc však uvádí nový pohled na ně, proto je tu – z jejího hlediska ovšem stručně připomenu:

a) Model Kellerův (pozornost, vztah k řešenému úkolu, sebedůvěra, sebeuspokojení). Zdůrazňuje využití ilustrací, grafiky vůbec, variabilitu motivujících prvků (student postupem času ztrácí zájem). Vztah k úkolu se opírá o úspěšné řešení úkolů minulých, posilován je styly učení, které studentovi vyhovují, zvláště však průběžnými informacemi o svém pokroku. Sebedůvěra pomáhá vytvářet pozitivní očekávání úspěchu. Uspokojení by mělo být provázeno pocitem, že vynaložená námaha odpovídá dosaženému výsledku.
b) Model Wlodkovského má blízko k učení se jazyku. Zdůrazňuje úlohu, jakou hraje motivace v počáteční, střední i závěrečné fázi vyučovacího procesu. Model se zabývá jenom motivací a stanoví: Motivaci v počátku zaměřit na postoje a především na potřeby studenta, ve střední části zdůrazňovat úlohu efektivity a stimulů, v závěru se opírat o role kompetencí a podněcovat upevňování naučeného obsahu.
c) Za důležitý a zajímavý zároveň je považován model Moskinského z r. 2001. Ten bere v úvahu obdobné rozdělení procesu, naprosto nová a značně překvapující je však jeho výchozí pozice pro posuzování a uplatňování motivace. Za důležitého činitele považuje jedince. Ten pak má buď aktivní postoj k životu vůbec, tedy i k učení, a tím má i silnou vnitřní motivaci nebo je to jedinec pasívní, vnitřní motivaci nemá, a proto potřebuje hodně motivujících prvků vnějších. Autor uvádí mnoho jejich možností. Řešení vidí ve spolupráci všech, kdo se na tvorbě programů podílejí.

Teorie kognitivistů založená na osobní zdatnosti a schopnosti řídit sebe sama má zajímavé pojetí zpětné vazby vztahem výkonu a úsilí, štěstí, náhody, obtížnosti úkolu, schopnosti apod. Postoj Smithové je poněkud překvapující. Po zvážení všech okolností by dala přednost modelům starším, platným ještě před vynálezem internetu. Složitost problematiky vidí v tom, že každý jedinec má jinou hladinu vnitřní motivace a různým způsobem reaguje na prvky vnější motivace. To postihnout a eliminovat eLearning nedokáže, zároveň nemá tak pestrou paletu motivačně účinných prvků, jak to vykazují modely starší.

V domácí literatuře se setkáváme se zajímavým výkladem (Knihová, 2003). Ve stati Co je to „dobrý kurz“? najde čtenář některé podnětné odstavce, neboť podle autorky je dobrým kurzem ten, který studenta motivuje. Různé možnosti i konkrétní způsoby motivace jsou tu uvedeny i ve vztahu k typu studentů jakožto jednotlivců. Je zřejmě dáno i autorčinou zkušeností, že student někdy „pracuje s kurzem, který není ve skutečnosti motivující“ (Knihová, 2003, s. 191). Přečteme-li byť tento jediný odstavec, máme jednu ze zásad konstruktivismu jako na dlani: vědomosti se v našem vědomí ukládají v příslušnou konstrukci, nehromadí se v něm bez ladu a skladu. S prvky konstruktivismu se setkáváme i v jiných statích. Srovnejme např.: „Úspěšné zvládnutí (kombinovaného studia) záleží především na silné motivaci a schopnosti samostatné přípravy každého jednoho studenta. Proto velkou oporou jsou pro tyto studenty kvalitně vypracované studijní materiály, častá aktivizace a možnost průběžné komunikace s vyučujícími“ (Milková, 2004). Zlepší nové přístupy ve výuce motivaci studentů? Takto si klade otázku Rabe (Rabe, 2006) a již způsob její stylizace říká, že nemá o motivaci studentů valné mínění. Její odpověď je rozpačitá a podmíněná dvěma faktory: Motivace se zlepší,

a) shledá-li student, že kurz má zajímavý obsah použitelný v praxi i zajímavou formu výuky,
b) bude-li student úspěšný a dobré výsledky v absolvovaném kurzu mu zajistí pověst úspěšného studenta i v kolektivu skupiny.

Celý soubor důležitých možností a příležitostí motivačního působení uvádí ve své stati Bednaříková. Vždy by měl být využit kontakt s učitelem a s ostatními studenty, program by měl být opatřen jakýmsi průvodcem, který by poukazoval na důležitost aplikace jednotlivých kroků, co nejvíce motivace by měl zprostředkovávat studijní text, pamatováno by mělo být i na individualizaci učebních cílů (Bednaříková, 2004). Nad motivací se zamýšlí i dvojice autorů Görner, Čipera (Görner, Čipera, 2008, s. 14). Svou zkušenost uplatňuje Bělík: Je řada případů, kdy studenti nevěří v úspěšnost své přípravy prostřednictvím eLearningu (Bělík, 2008, s. 6).

Našich studentů, jejichž oborem je management cestovního ruchu, se dotýká motivace, jak o ní uvažuje Štyrský (Štyrský, 2007, s. 449). Klade si otázku, jakou motivaci si pro studovaný předmět přinášejí studenti ze střední školy, a vidí situaci takto: „ V jejich

očekávání se může projevit buď dobrá zkušenost z moderně prožité geografie na střední škole nebo (to bývá bohužel častěji), negativní zkušenost s takovým podáním geografie, které bylo příliš faktografické, bez souvislostí, podané s vysokými nároky na encyklopedické zapamatování a někdy až doslovnou reprodukci. Tedy nezáživný předmět hodný brzkého vytěsnění z paměti.“ Ovšem řada „motivačních výhod“, které uvádí v souvislosti se studiem formou eLearningu, by platila i při studiu jakoukoli jinou formou.

5.8 Jazykový on-line kurz a problematika učebních stylů

V odborné literatuře publikované u nás se traduje, že jednou z předností elektronické formy výuky je to, že autor kurzu může upravit učební postup tak, aby co nejlépe vyhovoval učebnímu stylu nebo učebním stylům studenta. Jde tu podle mého soudu o jedno z nejrozšířenějších nedorozumění.

Styly učení byly v minulosti častým předmětem výzkumů pedagogické psychologie. Zjišťovaly se formou dotazníků předkládaných dětem i dospělým osobám podle věkových stupňů, podle stupňů vzdělání, které respondenti absolvovali. U nás podnikl cenné výzkumy J. Mareš, zaměřil se na mladší i starší žáky.

Na studenty vyšších středních škol a na posluchače vysokoškolské se v evropském prostředí zaměřil v devadesátých letech minulého století holandský psycholog J. D. Vermunt. Výsledky základního výzkumu publikoval v r. 1996. Výsledky zpřesněného a rozšířeného výzkumu publikoval o dva roky později (Vermunt, 1998). Vychází z konstruktivistického pohledu na proces učení, a pokud jde o studenty vysokoškolské, určuje jejich čtyři základní typy. Každý z nich je charakterizován příznačným stylem učení.

1. Typ základní, nějak zvlášť nezaměřený, obvykle s menším stupněm vnitřní motivace, dosti bezradný při orientaci v složitějším učivu. Vítá pokyny vyučujícího i na vysoké škole, dobře spolupracuje v seminární nebo jiné

skupině, její mentální, motivační podpora je pro tento typ důležitá. Cílem mu je nějak zvládnout příslušný obsah v požadované nebo předpokládané míře.

2. Pro vysokoškolské vzdělávání nejdůležitější, nikoli však obecně nejčastější je typ orientující se na obsah studovaného předmětu. Je vnitřně dobře motivován, dosahuje vysoké míry autoregulace, dobře se orientuje ve studovaných obsazích, vyhledává mezipředmětové vztahy, bývá kritický ke studijním materiálům. Dokáže se dobře orientovat i ve svých nedostatcích, rychle je doplňovat, aby se vyhnul případnému neúspěchu. Na některých nizozemských vysokých školách jde o typ nejčastější.
3. Stejně tak nepříliš početný je typ, který trvá na svém středoškolském způsobu učení. Dokáže si osvojit vědomosti bez hlubšího porozumění a přitom je i přiměřeně reprodukovat. Respektuje co nejpřesněji pokyny vyučujícího, nevadí mu memorování. Není schopen sám rozhodnout o důležitosti obsahu, který je mu předkládán. Téměř jediným cílem učení mu je úspěch u předepsaných zkoušek. Při nich dává přednost předem sděleným otázkám, na které se může připravit, nemá rád v pravém slova smyslu kolokvia zaměřená k určité problematice.
4. Nejméně rozšířený typ je zaměřen na aplikaci obsahu. Užitečnost učiva v dalším kariérním uplatnění je jeho hlavní zřetel. Jeho studium je neustále ovládáno vztahem teorie a praxe, v tomto směru i rád přejímá stimulující pokyny vyučujícího. Své zjištěné nedostatky doplňuje rychle, na prvním místě pak ty, o nichž je přesvědčen, že by se v jeho příští praxi mohly projevit.

Problematice, která souvisí s tématikou distančního vzdělávání, věnovala pozornost dvojice autorů Logan, Thomas (Logan, Thomas, 2002, s. 31). O stylech učení mluví jako o stylech kognitivních nebo jako o učebních strategiích. Uznává rozdíly mezi nimi, tvrdí však, že žádný není lepší než jiný. Jsou prostě rozdílné a jsou vázány na jednotlivce, na jeho kognitivní schopnosti. Co je pro nás však ještě důležitější a poněkud i zarážející, tvrdí dál: Jedinec obvykle neví o výběru, kterými styly disponuje, ani o tom, který typ by se mu pro dané učivo hodil. Vazba na učivo je tu připomínkou podstatnou. Přidám k ní dva aspekty. První je historizující. O učebních stylech se v souvislosti s eLearningem začínalo mluvit a vážně uvažovat v počátcích tvorby

elektronických on-line kurzů, v nichž se skutečně počítalo se specifickým programem pro jediného individuálního uživatele a o něm se především nepředpokládalo, že jej bude užívat v rámci nějakého vysokoškolského studia.

Dva roky po otištění stati publikovala své stanovisko skupina specialistů stopujících a úspěšně odhalujících vliv konstruktivistického modelu učení na elektronické formy výuky. I ona se odvolává na několikaletý široce založený výzkum a uzavírá: „ Na základě zkušenosti, většina existujících eLearningových obsahů je vyrobena tak, že jsou prostě transformovány tradiční „zavedené“ obsahy do digitálního prostředí. Důvodem k tomu byl obyčejně nedostatek financí a času. Zároveň to však znamená, že diferenciace podle různých typů učícího se a převzetí konstruktivistické filosofie se nemohly uskutečnit..... …Aby podporoval konstruktivistickou teorii učení, musí být učební materiál přizpůsoben individualitě učícího se. Naprosto individuální obsah ovšem není cestou schůdnou. Počet výukových verzí je z hlediska obsahu nutno redukovat tak, aby odpovídal hrubému rozdělení učící se skupiny podle různých stádií pokročilosti…“ (Tavangarian, 2004, s. 274-275). Se zánikem zřetele ke studentovi jakožto jedinci zaniká logicky i přihlížení k jakémukoli individuálnímu učebnímu stylu. Nastupuje hledisko jiné, v němž se eLearning může uplatnit.

Aspektem druhým je obecně známá zkušenost, že mnoho vysokoškolských studentů nedosahuje dobrých výsledků studia nebo dokonce ztroskotává proto, že do něj přenášejí učební styl, který si osvojili na střední škole, že se včas nevzdali nadměrného prostého memorování faktů nebo směřování k jejich slovnímu memorování. Nepochopili, že např. k poznání smyslu třicetileté války nemohou proniknout tak, že se zpaměti naučí třicet stránek učebnicového textu. Uvedená studie říká, že učební styl není jevem neměnným. Spatřujeme tedy úlohu eLearningu nikoli v tom, že bude, jak se často uvádí, vycházet vstříc dosavadnímu učebnímu stylu jednotlivce a tím petrifikovat styly nevhodné pro skutečné vysokoškolské studium, ale že bude naopak přispívat k jejich nenásilnému odstranění a nahrazení stylem pro vysokoškolské studium adekvátním. To, aby student u programu vydržel, bude podporováno jinými prostředky začleněnými do procesu nikoli zmíněnou petrifikací nevhodného stylu.

Autor kurzu by se však mohl pokusit alespoň o určitou změnu. Než vyložím její smysl, chtěla bych připomenout, jak zmínění autoři dělí studenty z hlediska uplatnění

učebních stylů. Vytyčují jejich šest tříd. Dosti obšírně je charakterizují a v závěru studie (s. 38) uvádějí, že jde v podstatě o dva typy. Jedním jsou tzv. independenti. Jde o studenty, kteří mají velkou a zpravidla i oprávněnou sebedůvěru ve vlastní schopnosti, rádi se učí, zvláště pokud vědí, že dané učivo je pro ně nějakým způsobem krátkodobě či dlouhodobě důležité. Hlediskem může být nejbližší zkouška, ale i budoucí kariéra. Pracují jaksi sami na sebe a pro sebe, pracují rádi sami. Na opačném pólu je třída studentů – v terminologii autorů jde o typ kolaborující a participující – kteří se učí přejímáním myšlenek a tedy i vědomostí, spolupracují s učitelem, ale i se svými druhy ve skupině, snaží se být jejími platnými členy, rádi se účastní všech možných příležitostných forem učení, přistupují k nim – tedy i k nabízeným kurzům – s určitým smyslem pro výběr, mají snahu naučit se vždy co nejvíc. V obou případech jde o typy stálejší, proměna jejich stylu je obtížnější. Proto nemluvím o pokusech tvůrců nových kurzů vtáhnout, pokud to konkrétní učivo umožňuje, independenty mezi jedince kolaborující a nabídnout a vsugerovat participantům myšlenku, že by se snadno mohli a měli stát těmi, kdo mohou více spoléhat sami na sebe.

Již citovaný Vermunt se domnívá, že po vstupu na vysokou školu ještě nějaký čas přetrvávají středoškolské způsoby učení. A někde během tohoto procesu přichází okamžik opírající se o zkušenost jedince preferovanou konstruktivisty, že je potřeba zásadně změnit styl učení. Dál postupovat dokáže jen ten student, který tento okamžik postřehl, leccos tu může způsobit včasný pokyn učitele, mnoho by tu podle mého mínění dokázal ovlivnit dobře orientovaný eLearningový kurz.

Studie, které jsem citovala, vedou i k tomu, že v dalším vývoji eLearningu bude třeba diferencovat pohled na učební styly také podle toho, pro který stupeň vzdělávání může být ten který program užitečný. Nasvědčovaly by tomu i zkušenosti, o kterých píší Seifert a Vedralová (Seifert, Vedralová, 2010).

V jazykových kurzech by bylo poměrně snadné uplatnit vzhledem k povaze učiva styl, kterým si student navykl pracovat na střední škole a orientovat proces výuky na procvičování, opakování a upevňování učiva. Například:

V opakování slovní zásoby uplatňovat pokud možno synonyma:

Z možností *täglich, jeden Tag* vyberte tu vhodnější pro překlad věty: Mluvnici se učím každý den. Volte mezi *ein Paar, einige* pro spojení: Každý den pár minut. Rozhodněte mezi *schwer* a *schwierig*: Tento úkol nebyl obtížný.

Patrně víte, který z výrazů *wahr, die Wahrheit* patří do věty: Ale to přece není pravda. Pravda je někdy docela prostá. Pokuste se své rozhodnutí zdůvodnit.

Posuďte, zda i němčina dokáže odlišit význam vět: Byl to už starší člověk. Byl to už starý člověk. Přeložte obě věty do němčiny.

Porovnejte slovesa *auszahlen, bezahlen, zurückzahlen*. Jedno z nich má tzv. neodlučitelnou předponu. Určete, které to je a pokuste se říct, podle čeho se to pozná. Pokuste se poznávací prvek nějak zobecnit. Pokračujte v pravidle: Neodlučitelné jsou ty, …….

Vysvětlete, v čem se odlučitelnost/neodlučitelnost předpony nejvíce projevuje. Dělá vám potíže dbát na to? Dokázal byste určit, jak je to správně, jde-li v přítomném čase o sloveso ve větě vedlejší? Musíte-li hledat odpověď v učebnici, podíváte se na poučení o slovosledu, o vedlejší větě nebo o neodlučitelné předponě? Nebo je poučení uvedeno v nějaké kombinaci hledisek?

Nový styl učení může navodit i neobvyklost jiného úkolu: Jaký typ věty by musel předcházet, aby se vás někdo mohlo zeptat:

a) Was hat dich die Frau gefragt?
b) Was hat dir die Frau gesagt?

Posuďte, co se vlastně stupňuje: celkový obsah či význam věty nebo přídavné jméno? Pomeranče jsou teď levnější. Zpáteční cesta se mi zdála kratší. Je možno přeložit obě věty do němčiny doslovně?

Určete, v čem není dost přesná poučka, že slova, která se v němčině skloňují, jsou podstatná jména.

Aby bylo možno považovat výrazy *pátý, osmý* za přídavná jména, musí dojít k určité abstrakci. V čem ta abstrakce záleží? Uplatňuje ji učebnice, kterou máte doma? Jak řeší případy typu *sto, tisíc, milion*?

Starší čeština vyjadřovala různou časovou rovinu minulých dějů: Babička nabídla kněžně židli, kterou *byla* předtím svou zástěrou pečlivě *otřela*. Je něco podobného v němčině?

Historický vývoj němčiny má za následek, že jeden z pádů podstatných jmen je téměř vždy zakončen na –n nebo –en a to bez ohledu na rod jména. O který pád tu jde?
V obou jazycích existují tzv. zvratná slovesa. Má každé české zvratné sloveso svůj ekvivalent v němčině? Uveďte několik příkladů a pokuste se přijít na to, v čem je mezi slovesy rozdíl. Myslíte si, že je více zvratných sloves v češtině nebo v němčině? Proč tomu tak je?

5.9 Jazykový on-line kurz a jeho hodnocení

V r. 2006 konstatuje Veselá, že se „v posledním období problematice hodnocení e-learningu věnuje velká pozornost. Vývoj v této oblasti dospěl do stadia, ve kterém se od původního nadšení vším, co mělo byť i jen nádech elektronické podoby, dostáváme k hodnocení e-learningových vzdělávacích programů, a to zvláště k hodnocení jejich účinnosti. Jestliže v r. 2001 konstatuje American Society for Training and Development, že výzkum hodnocení eLearningu je přes zvýšenou pozornost, která se mu věnuje, stále ještě neadekvátní, my můžeme konstatovat, že u nás se takovému výzkumu pozornost zatím ještě nevěnuje“ (Veselá, 2006). Její hodnocení situace na Slovensku platilo tehdy i v České republice. V témže roce poukazují Mechlová, Malčík na to, že chybí měřitelné důkazy o efektivitě využití eLearningové formy vyučování a nadhazují otázky, na které je třeba hledat odpovědi: Naučí se žáci tímto způsobem víc a lépe? Objevila se nějaká nová vyučovací metoda? Zlepšila se díky ICT spolupráce školy s rodinou? A podobně (Mechlová, Malčík, 2006, s. 32). Jejich stať je věnována této problematice na základních a středních školách, nikoli na školách vysokých.
V této kapitole se zabývám pedagogickou efektivitou, nikoli jeho efektivitou ekonomickou. V rámci pedagogické efektivity mi zde jde o druhou rovinu čtyřvrstevné Kirkpatrickovy stupnice, o rovinu zabývající se vyhodnocováním výsledků učení (Croes, 2012). O hodnocení formy eLearningu jako způsobu výuky mluvím v následující kapitole.

Možnostmi měřit efektivitu v oblasti vyučování se v souvislosti s elektronickou formou výuky zabývaly autorky Poláková, Štefančiková (Poláková, Štefančiková, 2005). Poukazují na nejednotnost chápání termínu efektivnost.

V našich podmínkách se však ještě po několika letech setkáváme s tvrzením, že „doposud pojem efektivita edukačního procesu a jeho obsah stále není dostatečně vymezen, a proto i snahy o stanovení efektivity vzdělávání jsou velmi různé a spíše vycházejí z hodnotících modelů ekonomických, sociologických apod“ (Zlámalová, 2010). Stať sama se vztahuje k hodnocení elektronické formy, nikoli k posuzování výsledků jejího uplatnění. Stať téže autorky (Zlámalová, 2003) žádná čísla týkající se výsledků při uplatnění elektronické formy učení neuvádí. Na stanovení skutečné efektivity prokazatelné konkrétními výsledky se zaměřují Dostál a Macháčková (Dostál, Macháčková, 2005). Jejich studie se nedotýká konkrétně naší oblasti výuky, bere příklad z vyučování elektronice v rámci technické výchovy s využitím elektrotechnických stavebnic a bez nich. Na příkladu pak podrobně a názorně ukazuje postup, který vede až k číselnému vyjádření efektivity zvolené metody.

S možným uplatněním Kirkpatrickova modelu pracují ve své studii Mišovič a Foltýnek. Podávají mnoho teoreticky cenného materiálu a takto uzavírají: „Ačkoli některé metriky na funkcionalitu eLearningového prostředí v outsourcingu nemusí mít exaktní definici, tj. jejich ukazatele kvality a kvantity jsou určeny *verbálně*, přesto jsou velmi užitečné v organizacích, které eLearning implementují“ (Mišovič, Foltýnek, 2004).

Teoretickou statí vycházející opět ze stupnice Kirkpatrickovy je výklad autorské trojice Fabuš, Kremeňová, Galovič. Výklad je zaměřen i ekonomicky na návratnost investic, konkrétní čísla však neuvádí. Autoři Fabuš, Kremeňová se po roce vrátili ke své tematice, ale opět bez uzavření studie konkrétními čísly o pohybu vědomostí.

6 Evaluace eLearningu

Je jistě správné, hledá-li se nejvhodnější postup ověřování a optimální systém hodnocení eLearningu jako elektronické formy a pro sumarizaci výsledků zkoušíme vícerozměrné statistické metody faktorové shlukové analýzy (Klement, 2011). Při postupu ověřování jde o jeho metody, v systému hodnocení hrají hlavní roli hodnotící kritéria. Patří sem ovšem i otázka cíle, otázka, k čemu má výsledné hodnocení sloužit.

6.1 Metody evaluace

Kdykoli se autoři statí zabývají hodnocením eLearningu jako elektronické formy učení, uplatňují téměř vždy metodu srovnávání. Různé tabulky a přehledy, zpravidla uváděné jako výhody a nevýhody eLearningu, se pak objevují i ve statích, v nichž je jejich otištění málo funkční a v nichž se zaměřené stati týkají jen velmi vzdáleně.

6.2 Cíle evaluace

Již dříve bylo uvedeno, že modely programovaného a problémového vyučování se ukázaly jako prospěšné pro osvojování si základních, nekomplexních poznatků. Ztroskotaly, protože nedokázaly obvykle pokrýt celý vzdělávací systém, pokud se týkal učení i vyučování. Zatím je eLearning koncipován tak, že vychází z předpokladu, že jeho uživatel umí číst a psát. Pokud pak jde o jazykový kurz, že ví, co je slovo, věta, pád, gramatický čas, předložka atd. a že tyto základní dovednosti i vědomosti si osvojil jinou cestou, než je výuka elektronická. Tato forma tu sestupuje od vysokých škol níže, do škol středních a základních. Zatímco tedy programované vyučování našlo svou hranici *po kterou,* eLearning hledá svou hranici *od které.* Jedním z cílů skutečné

evaluace tedy musí být odhalit a ukázat co nejpřesněji a nejspolehlivěji možnosti eLearningu a jeho zmíněnou spodní hranici stanovit. Musí to udělat relativně brzy a ukázat řešení. Historická zkušenost totiž říká, že se zatím v našich podmínkách nikdy neprosadil, pokud šlo o základní a střední vzdělání takový systém, jehož části by vycházely z různých modelů vyučování. Stanovení zmíněné hranice bude muset přihlédnout i k tomu, od které věkové hranice jsou žáci ve svém průměru schopni samostatně obsluhovat příslušné elektronické zařízení.

Na rozdíl mezi významem slov *učit* se a *studovat* již tato práce poukázala. Zatím je pro vývoj příznačné, že ani vysoké školy, na nichž se elektronická forma výrazně prosazuje, nezrušily systém ročníků, oborů, aprobací, seminářů, přednášek, tedy něco, s čím klasický eLearning nadále počítá, když se prezentuje jako podpora, eventuálně jako podpůrný systém v procesu vzdělávání.

Pro soudobý vývoj je zcela příznačné, že se vysoké školy zajímají o počítačovou gramotnost, informační gramotnost svých studentů. Zatím je stav takový, že mohou vycházet ze skutečnosti, že nezbytné předpokládané znalosti byly zabezpečeny jinými formami vzdělávání než je eLearning. Jde o stav do budoucna neudržitelný. Má-li se eLearning stát skutečně revoluční změnou vyučovacího procesu, musí stanovit své skutečné předpoklady a ty bude nutno začlenit do vzdělávacího systému středních škol. Nebude možné omezovat předpoklady jen na ovládnutí techniky, která se ostatně sama velmi výrazně mění.

Třetím cílem evaluace by se mělo stát relativně přesné vymezení vědních oborů nebo jejich aplikovaných oblastí, které se mohou stát předmětem, obsahem eLearningového procesu. O specifiku výuky cizích jazyků již zde byla řeč. V mnoha jiných případech je však možnost nebo vhodnost uplatnění eLearningu založena často jen na zcela subjektivních odhadech. Vzdělávací systém se však nedá natrvalo budovat na pouhých odhadech, byť i dobře míněných. Vymezení vhodných oborů bude pak sotva možné bez zvažování určitých souvislostí. Jinak řečeno: Jsou známy soudobé výsledky výuky matematiky na středních školách. Dokáže dnes někdo odpovědně říci, že na nich lze založit uplatnění eLearningu v oborech, kde se s matematikou zásadně počítá?

Čtvrtým cílem bude stanovit skutečné pedagogické hodnoty eLearningových kurzů, dohodnout obecně platná kritéria a výsledné standardy jejich tvorby.

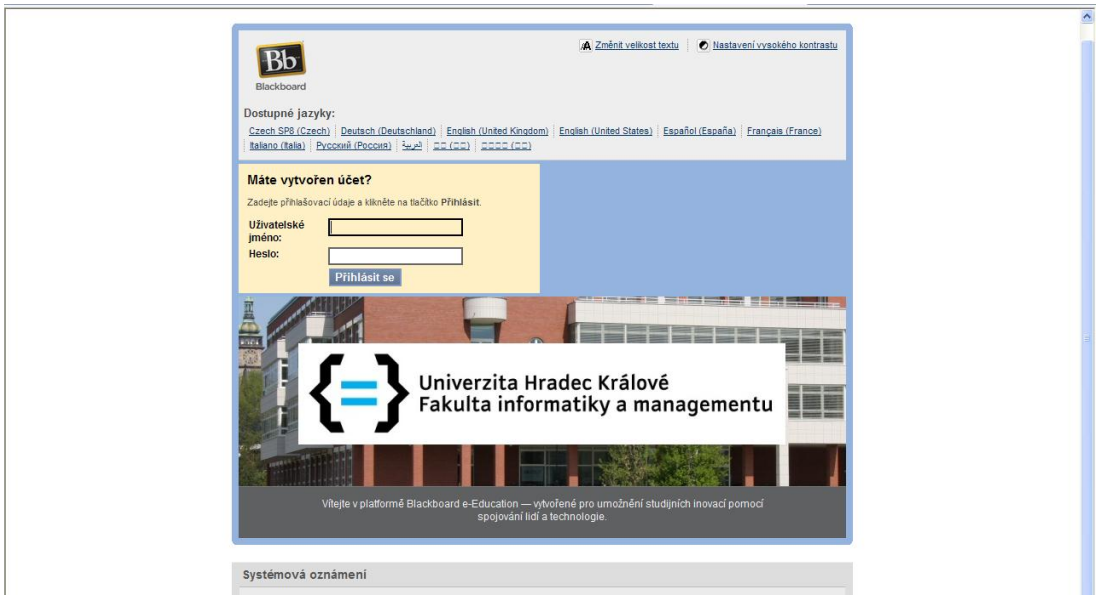
Pátý cíl se týká oblasti nejobtížnější a jeho splnění nebude možné bez úzké spolupráce psychologů. Víme, že konstruktivismus předpokládá určitou psychickou zralost učícího se jedince, jeho autonomnost v uplatnění určité strategie, smysl pro odpovědnost za plnění úkolů v podstatě bez dozoru nebo s dozorem minimálním. A tu bude třeba stanovit, ve kterém věku žáka nebo stáří studenta lze u něj všechny tyto vlastnosti předpokládat. Bude třeba rozhodnout, zda je vzdělávací systém bude předpokládat, nebo zda je bude u každého jedince měřit. Bude třeba rozhodnout, zda postačí v tomto smyslu jen upravit maturitní nebo přijímací zkoušky. Bude třeba dále rozhodnout, zda ve smyslu konstruktivismu budou uznávány věkové zvláštnosti jedinců i v rovině schopností, nadání a myšlenkové vyspělosti vůbec, nebo budou-li se nad touto různorodostí jedinců prostě zavírat oči. Lze si ovšem představit i situaci, kdy mnoho otázek vyřeší jakési pokusné absolvování určitého eLearningového programu a vyhodnocení jeho výsledků, které otevře konkrétnímu jedinci další cestu k jeho vyššímu vzdělání.

7 On-line kurzy na FIM UHK

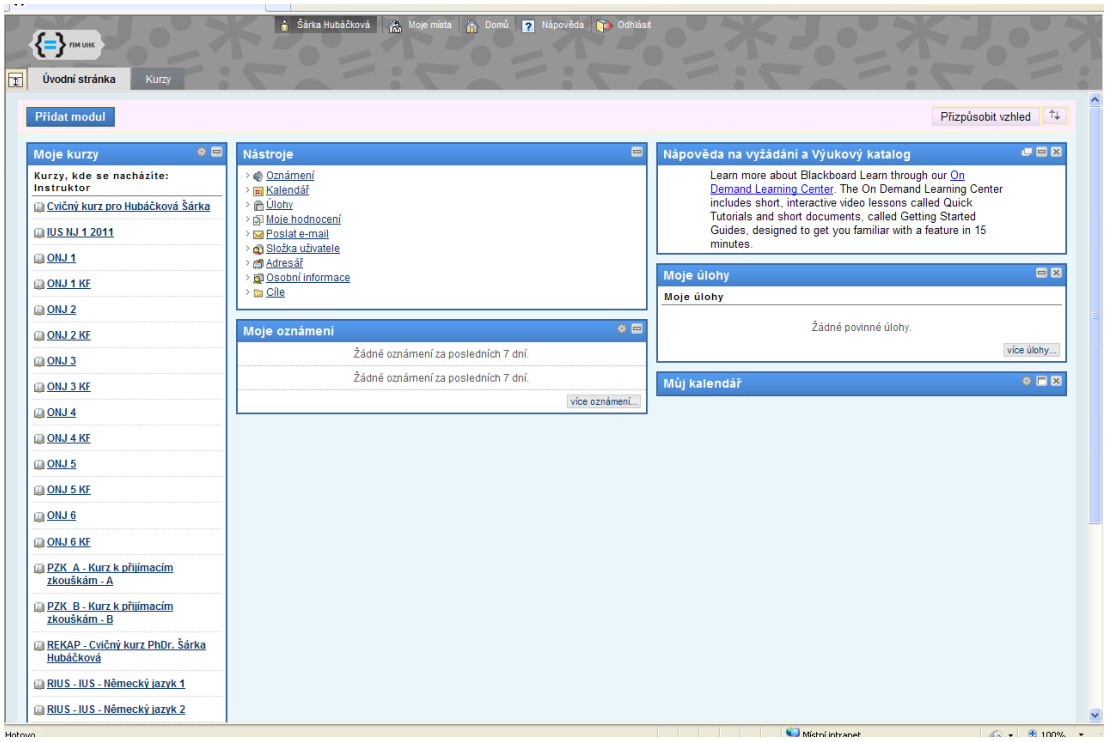
7.1 Virtuální studijní prostředí WebCT/ Blackboard

Volbě virtuálního studijního prostředí věnovala FIM od počátku značnou pozornost. Na rozdíl od většiny škol, které využívají neplacená studijní prostředí, velmi často např. MOODLE, byly naše kurzy realizovány v prostředí WebCT. Toto studijní prostředí bylo zakoupeno v r. 2001 a během let prošlo několika aktualizacemi. Již mnoho let disponujeme deseti tisíci studijních míst. První verze komunikovaly pouze anglicky nebo německy. Pro studenty, kteří neznali anglický jazyk (např. studenti oboru sportovní management zaměření pouze na německý jazyk) bylo poměrně obtížné pracovat s kurzy anglicky mluvícími, tak jak je používala většina vyučujících. Jestliže se tito studenti poměrně obtížně naučili pracovat s anglickou verzí, nemělo valný smysl využívat v němčině jazyk německý a plést jim hlavu dalšími technickými pojmy. Uvítala jsem tedy, když se podařilo zajistit český překlad a ve svých kurzech využívám nyní českou verzi, tak jako většina kolegů v česky vyučovaných předmětech.

Od září 2006 byla užívána verze WebCT ce6.0. Od akademického roku 2011/12 využíváme virtuální studijní prostředí BlackboardTM Learn 9.1. Toto prostředí se od předchozího liší především tím, že nabízí mnohem více technických možností pro tvorbu kurzu i mnohá zlepšení v obsluze kurzu pro studenty, v neposlední řadě je třeba zmínit i nový grafický design kurzu. Dosti zásadním přínosem je propojení pošty se školní schránkou, takže studenti ani učitelé už nemusejí kontrolovat dvě schránky, ale pošta z kurzu se stahuje přímo na školní adresy. Velkou nevýhodu nového prostředí spatřuji však v tom, že učiteli se již nezobrazují odevzdané úkoly na jeho úvodní stránce a musí je celkem zdlouhavě dohledávat.



Obr. Přihlášení do studijního prostředí



Obr. Úvodní strana, seznam kurzů

7.2 Nástroje on-line kurzů

Všechny námi dosud využívané verze virtuálního prostředí nabízely tyto nástroje:

- vlastní obsah kurzu
- studijní nástroje
- nástroje pro komunikaci
- nástroje pro hodnocení studentů

Vlastní obsah kurzu tvoří:

- sylabus - představuje popis kurzu, rozpis a obsah jednotlivých lekcí, informace o předmětu
- požadavky k zápočtu a zkoušce, podstatná součást kurzu, slouží ke zveřejnění požadavků
- literatura obsahuje seznam povinné i doporučené literatury
- studijní materiály – slouží k distribuci materiálů, ke zveřejnění obsahu jednotlivých lekcí/cvičení
- kalendář – upozorňuje účastníky kurzu na různé akce a důležité termíny, studentovi i učiteli zobrazuje všechny důležité termíny ze všech jeho kurzů zároveň
- slovník – rozsah slovníku určuje vyučující, je vhodné zařadit sem speciální a odborné pojmy

Studijní nástroje zahrnují:

- prezentace studentů
- webové stránky studentů a tutora (nepovinně)

Komunikaci umožňuje:

- oznámení, nástroj umožňující učiteli zveřejňovat oznámení pro studenty
- elektronická pošta, slouží ke komunikaci mezi studenty a učitelem nebo mezi studenty navzájem
- blogy
- diskuse

Ke kontrole práce a hodnocení studentů slouží:

- testy a autotesty, testy slouží ke zkoušení, autotesty k sebekontrole, k vlastnímu ověřování znalostí studenty
- samostatně vypracované a odeslané úkoly, nástroj umožňuje odevzdávat vypracované úkoly k hodnocení vyučujícím a zpětně se seznamovat s jejich hodnocením.

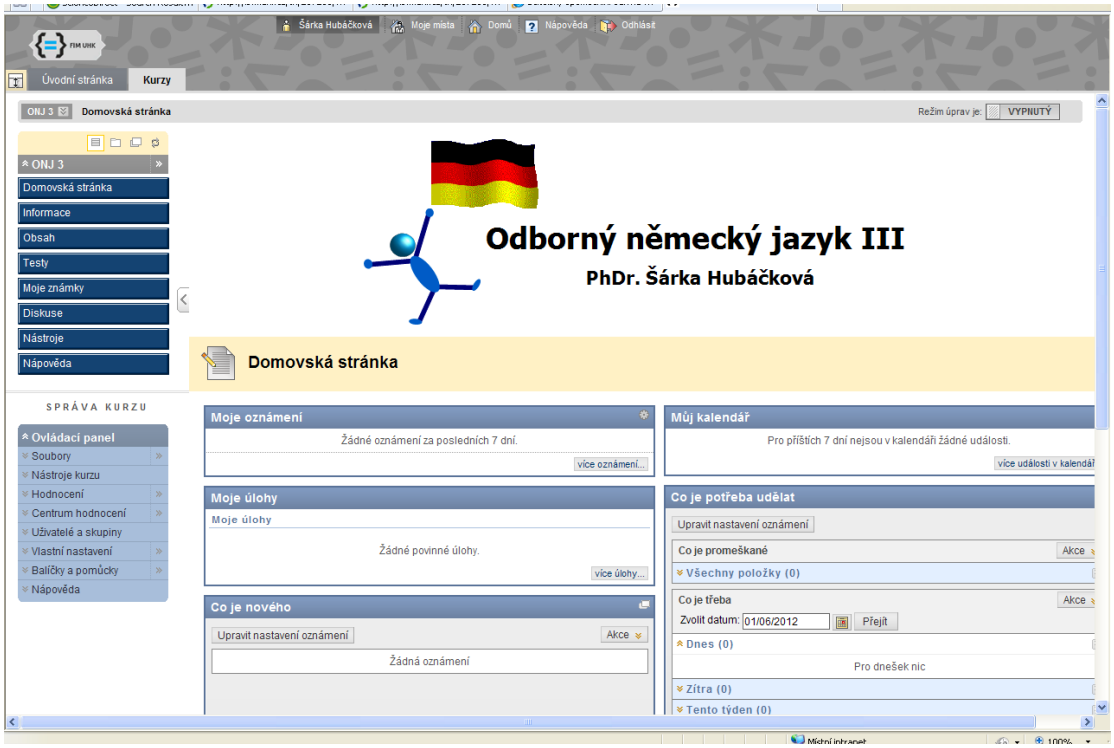
8 Výuka německého jazyka s podporou on-line kurzů na FIM UHK

8.1 On-line kurzy německého jazyka v prezenčním studiu

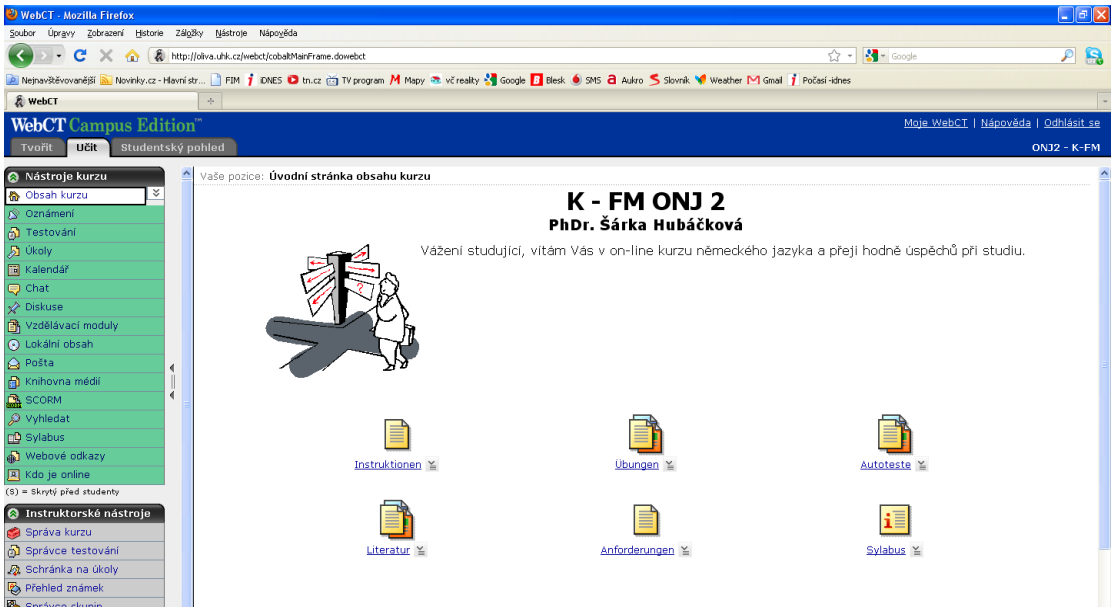
Na katedře aplikované lingvistiky Fakulty informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové jsme během několika let vytvořili celou řadu jazykových on-line kurzů (on-line kurzů) podporujících jak prezenční, tak i kombinovanou formu studia. Během let jsem s pomocí studentky informatiky vytvořila postupně 17 různých on-line kurzů německého jazyka. První on-line kurzy německého jazyka se začaly používat již v r. 2002. Tyto on-line kurzy jsou od počátku především kurzy doplňkovými, které mají sloužit k zefektivnění studia a domácí přípravy na výuku a ke zjednodušení a zkvalitnění přípravy studentů k zápočtům a zkouškám.

Naše jazykové on-line kurzy mají jednoduchý design, všechny lekce jsou organizovány jednotně, aby byly pro studenty dobře srozumitelné a práce v nich jednoduchá a účelná. Kurzy jsou zaměřeny na procvičování gramatických jevů, práci s originálními cizojazyčnými texty a na práci s poslechovými texty.

V každé lekci jsou začleněny procvičovací testy s klíčem a možností neomezeného opakování testů, doplňovací texty, videoukázky a poslechové texty. Poslechová cvičení jsou doplněna textovou podobou ukázky, což je pro pochopení originálního textu velmi důležité. Poslechové texty i videoukázky čerpáme z německojazyčných webových stránek, abychom studentům nabídli projev rodilých mluvčích a alespoň částečně tak nahradili komunikaci s rodilým mluvčím.



Obr. 1 Úvodní strana kurzu v prostředí Blackboard



Obr. 2 Úvodní strana kurzu v prostředí WebCT, kombinovaná forma

On-line kurzy německého jazyka umožňují studentům důkladné procvičování gramatických jevů i nové slovní zásoby, zároveň poskytují široký prostor pro komunikaci i upevňování získaných poznatků.

Naše kurzy jsou souhrnem studijních materiálů, které mají podporovat motivaci studentů při studiu cizího jazyka a umožňovat kontrolu vlastních výsledků při studiu. Cílem těchto kurzů je rozvíjení komunikativních dovedností na základě odborné lexiky. Ve virtuálním studijním prostředí je možno materiály velmi rychle aktualizovat, doplňovat, obměňovat a přizpůsobovat podmínkám, studentům, tempu, kterým studenti postupují. Vzhledem k tomu, že jde většinou o doplňkové kurzy, není v tomto případě student odkázán na samostudium, ale má možnost pravidelného kontaktu a konzultace s vyučujícím a možnost řešení všech možných problémů společně se spolužáky. Studenti mají možnost komunikace s vyučujícím prostřednictvím e-mailu a elektronické diskuse, přestože se pravidelně setkávají s učitelem ve výuce. Rychlému zveřejnění informací pro studenty slouží tzv. elektronická nástěnka.

8.1.1 Způsob zpracování kurzů

Všechny naše on-line kurzy byly původně vytvořeny ve virtuálním prostředí WebCT a v září 2011 převedeny do virtuálního prostředí Blackboard. Toto prostředí (stejně jako původní WebCT) nám mimo jiné umožňuje kurzy neustále doplňovat a rozšiřovat o nový materiál např. ze zahraničních webových stránek, což je ve výuce cizích jazyků dosti podstatné.

S kurzy lze pracovat všude, kde je přístup k internetu. Tím je usnadněna zvláště příprava studentů, kteří se z různých důvodů nemohou zúčastnit výuky.

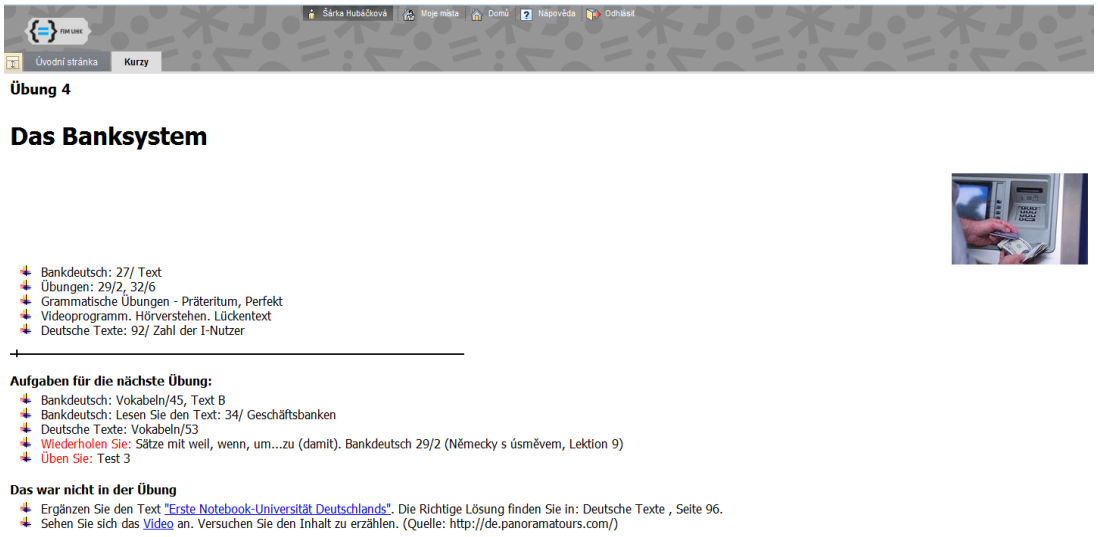
8.1.1.1 Multimediální zpracování

V kurzech jsou zařazeny krátké video a audionahrávky. Zvukové záznamy jsou určeny k poslechu textu a další práci s textem. Student může text poslouchat bez sledování tištěného textu nebo může využít poslech se současným čtením textu, dále doplňuje slyšené výrazy do „Lückentextu“. U každé ukázky jsou úkoly, které má student splnit. Audio a videonahrávky o větším rozsahu jsou běžně využívány při pravidelné kontaktní výuce nebo je v kurzu vložen odkaz, kde je lze najít a stáhnout.

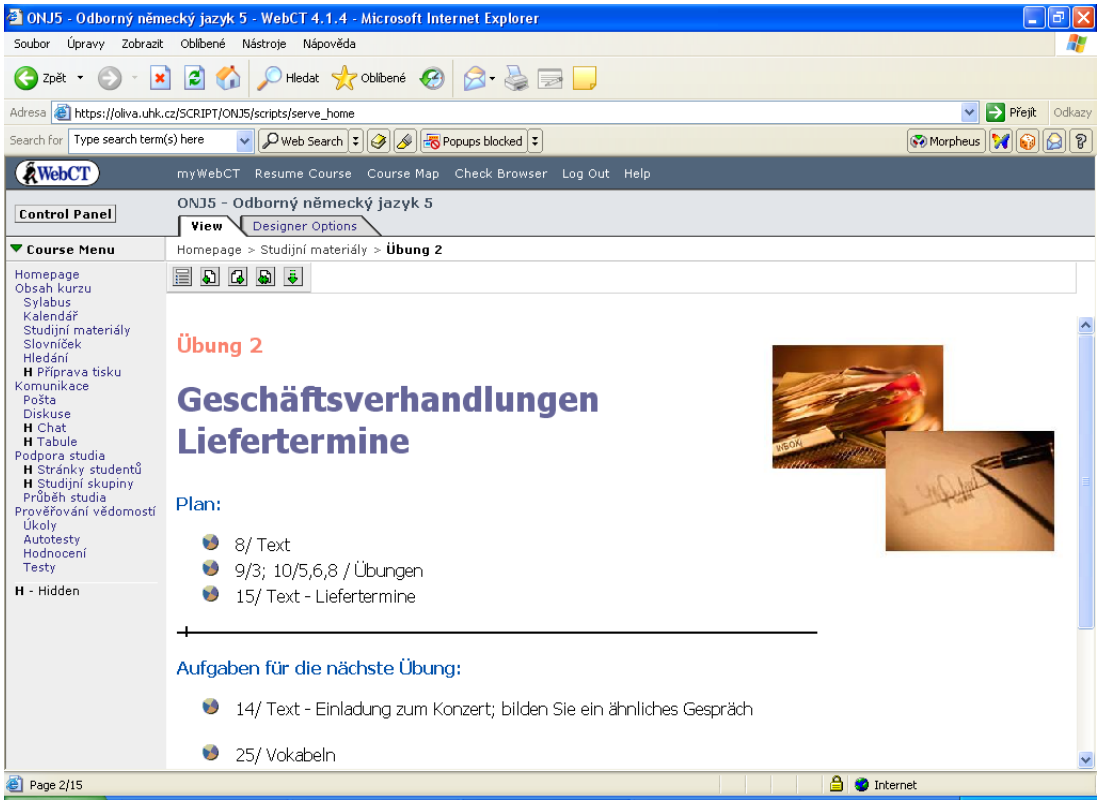
8.1.2 Práce v kurzu a zpětná vazba

Části označené v kurzech testy a autotesty jsou velice důležitou součástí celého kurzu. Jde v podstatě o cvičení s klíčem, která slouží k procvičování probraného učiva a sebekontrole studentů. Testy procvičují odbornou i obecnou slovní zásobu, gramatické jevy, větnou stavbu a další, přičemž využívají několika různých typů otázek - short answer, multiple choice, matching questions, překlady celých vět apod. Student může úkoly řešit samostatně nebo zvolit nápovědu.

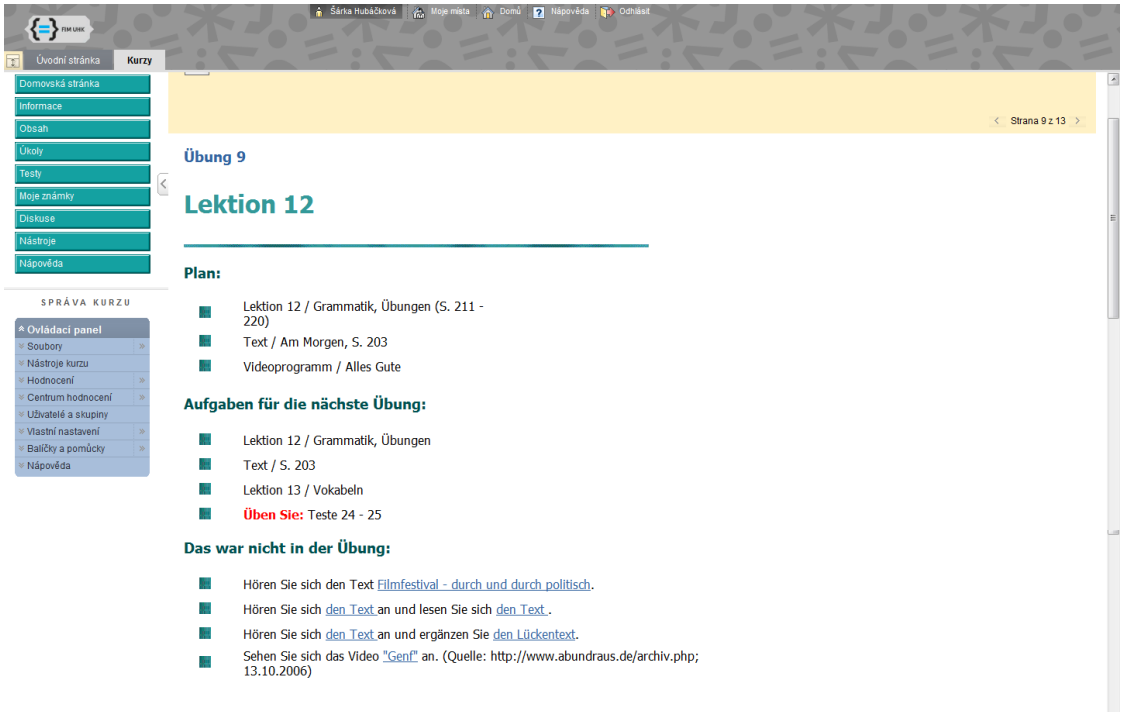
Studentům v mých kurzech je běžně umožněn vícenásobný přístup k jednotlivým testům, který dovoluje častější a důkladnější procvičení. Po absolvování testu si student může nechat ukázat správné řešení. Všechny testy i autotesty jsou automaticky vyhodnocovány. U každého testu najde student procentuální hodnocení svých výsledků. Může si anonymně porovnávat své výsledky s ostatními studenty. Testy a autotesty jsou velmi důležitým nástrojem sebekontroly studentů, neslouží však obvykle k hodnocení studentů učitelem. Výsledky studentů nemohou mít pro učitele vypovídající hodnotu, protože při domácí práci není možné zajistit jejich samostatné vypracování studenty. Zároveň však je kontrola učitelem umožněna. Testy a autotesty jsou jedním ze zdrojů při přípravě závěrečného testu. Při on-line testování je možno odpojit studenty od sítě a znemožnit tak – v tomto případě nežádoucí – kolektivní spolupráci.



Obr. 3 Odborný německý jazyk 3, cvičení v prostředí Blackboard



Obr. 4 Odborný německý jazyk 5, cvičení v prostředí WebCT



Obr. 5 Odborný německý jazyk 1, cvičení

8.1.3 Využití podcastingu při tvorbě kurzů

Vytvořením eLearningového kurzu práce autora obvykle nekončí, neboť soubory určené k poslechu mluveného slova je vhodné obměňovat právě z hlediska jejich aktuálnosti mnohem častěji než části kurzu určené k procvičování např. slovní zásoby a mluvnice, tzn. gramatická cvičení a testy. Na učiteli - autorovi kurzu je, aby pravidelně sledoval různé internetové stránky, které umožňují stažení audio či videosouborů vhodných pro umístění do kurzu.

Pro automatické sledování novinek na autorem vybraných internetových stránkách je velmi výhodný podcasting. Tato metoda znamená způsob distribuce zvukových či obrazových souborů, který dnes používá většina rozhlasových i televizních stanic vysílajících na internetu, což umožňuje uživateli-posluchači jejich stažení do počítače, mobilního telefonu, či mp3 přehrávače dle vlastního výběru a jejich přehrání v libovolnou dobu případně i vytvoření vlastního programu.

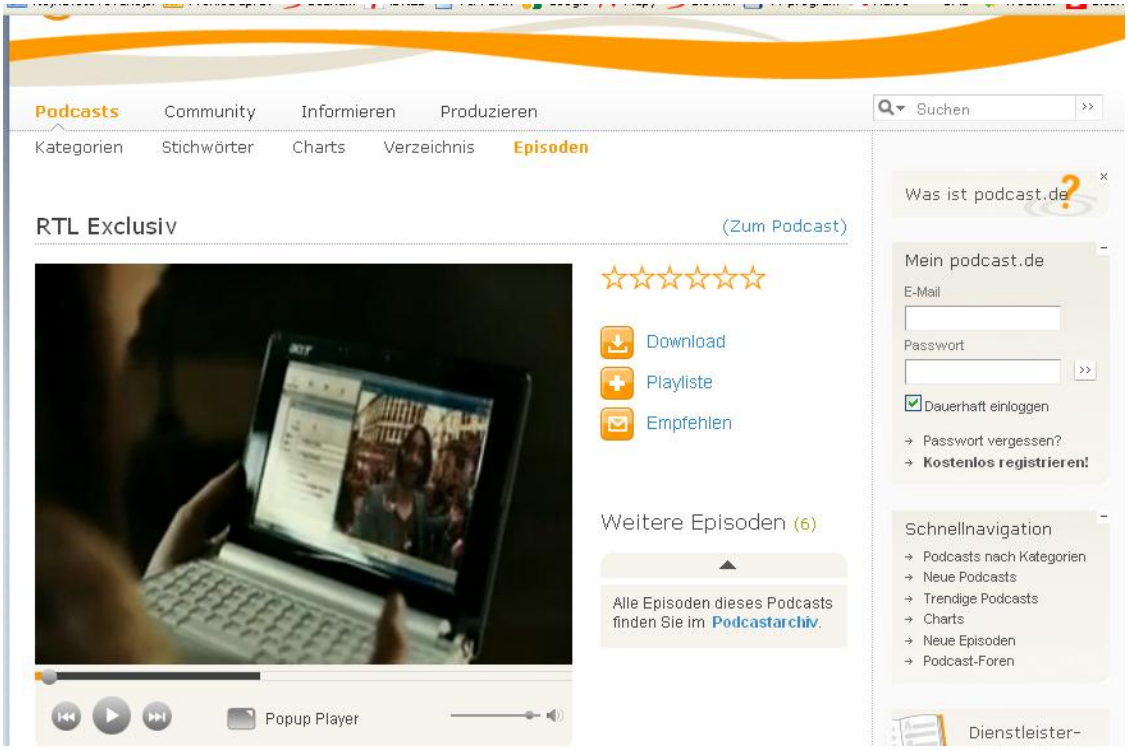
Wikipedie uvádí: „Podcasting je metoda šíření informací vynalezená v roce 2004 Adamem Currym a do jisté míry konkurující rádiu. Pro jednotlivé navazující sady záznamů se používá slovo podcast či český volný překlad audio RSS. Jde o zvukové nebo videozáznamy, které autor podcastu umísťuje na internet v podobě souborů (často ve formátu MP3), na které odkazuje na webových stránkách, ale především v uzpůsobeném RSS feedu. Ten pak specializovaný program (zvaný podcatcher nebo podcast receiver) průběžně monitoruje a nové soubory sám stahuje a nahrává do uživatelova osobního přehrávače“ (http://cs.wikipedia.org/wiki/Podcasting, 2007).

Obr. 6 Využití podcastingu

Podcasting v distančním vzdělávání lze využít především:

- v individuální přípravě, kdy si studenti mohou vybraný soubor stáhnout do počítače, mobilního telefonu, či mp3 přehrávače a přehrávat v kteroukoli jimi zvolenou dobu
- v práci lektora, kdy lektor buď odesláním odkazu na příslušné internetové stránky s podcastingem upozorní studenty na soubory, které jsou vhodné pro procvičení nebo budou probírány na konzultacích, případně vhodné soubory stáhne a umístí přímo do eLearningového kurzu. Zvukové soubory může lektor vytvořit a do kurzů umístit i sám, ale pořízení kvalitní zvukové nahrávky a její

převod do formátu mp3 je časově poměrně náročný a výsledek nakonec obvykle nedosahuje kvality souboru pořízeného z profesionální nahrávky. U souboru určeného pro jazykovou výuku namluveného rodilým mluvčím to platí dvojnásob.



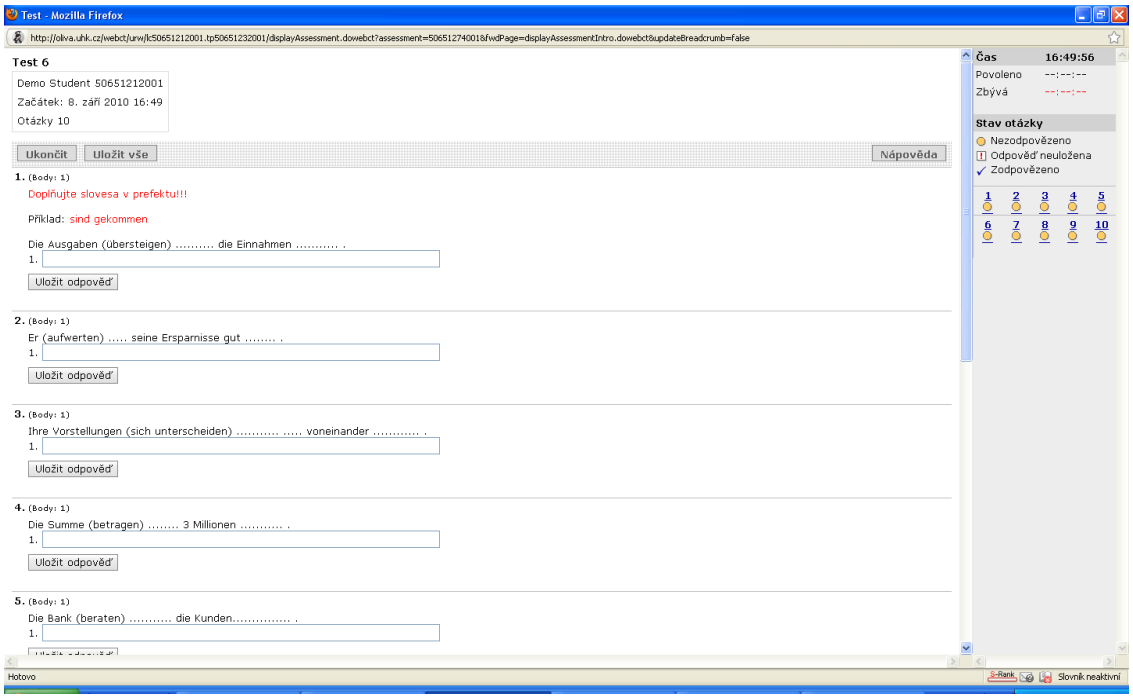
www.podcast.de

Obr. 7 Využití podcastingu

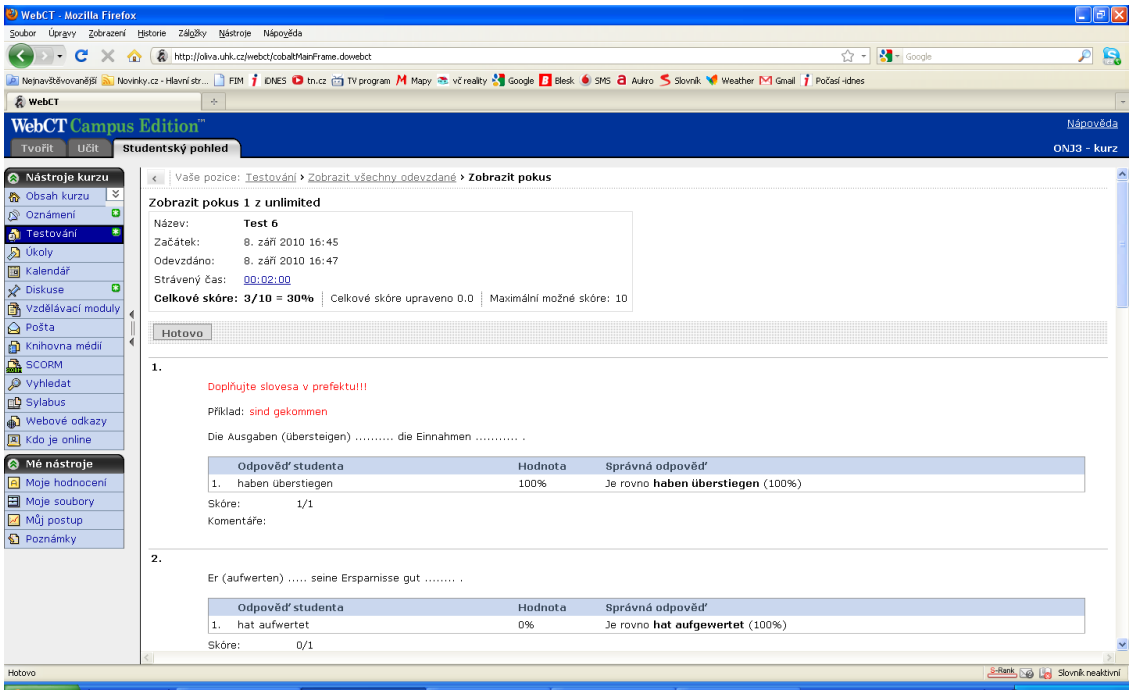
8.1.4 Testování v on-line kurzech

Testy vložené do on-line kurzů německého jazyka mohou sloužit k prověřování vědomostí studentů učitelem. V takovém případě učitel nastaví pro každého studenta pouze jeden přístup k testu, práce je vyhodnocena a výsledek zanesen do souhrnného hodnocení. Je vhodné zkoušet v jedné místnosti a vyloučit možnost spolupráce. My však testy běžně nabízíme studentům jako procvičovací cvičení s klíčem. Dáváme studentům možnost se ke cvičením mnohokráte vracet a kontrolovat správnost jejich odpovědí. Každý test - cvičení každému studentovi přesně ukáže, kde chybuje a jak je

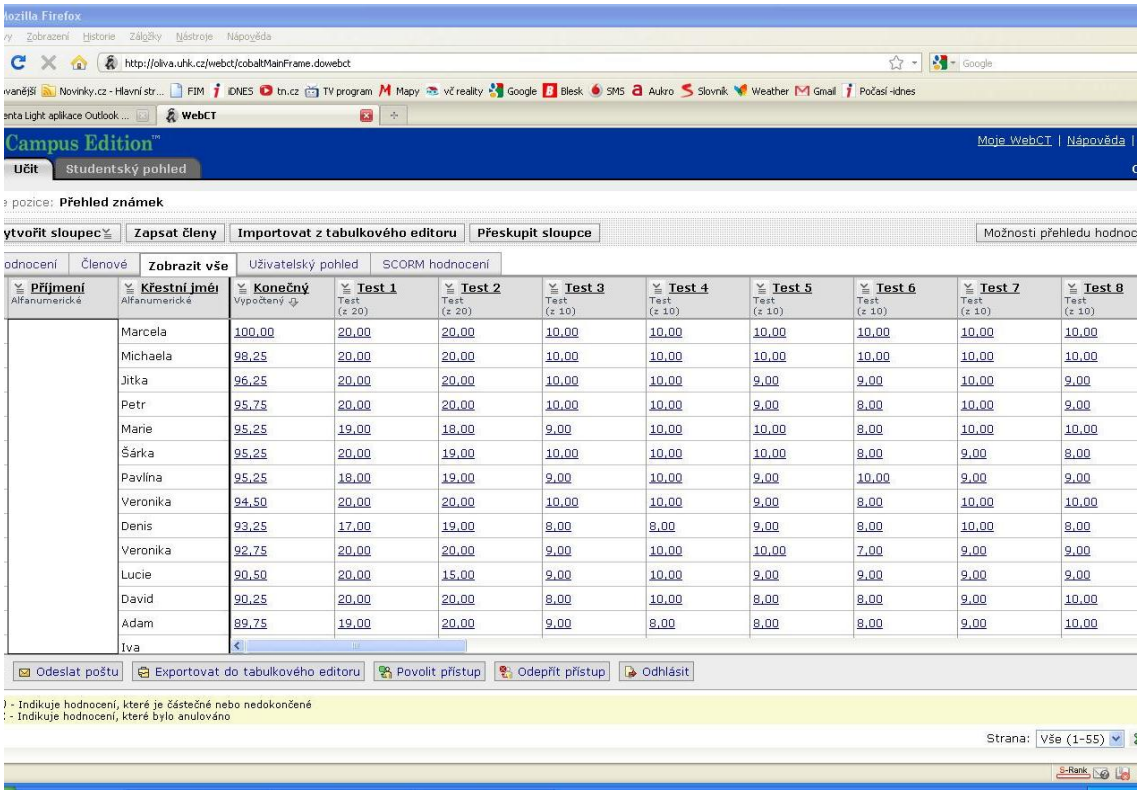
za výkony hodnocen. I v tomto případě lze samozřejmě na závěr využít testy ke konečnému prověření znalostí.



Obr. 8 Zahájení testu ve WebCT



Obr. 9 Vyhodnocení testu



Příjmení	Křestní jméno	Konečný	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	Test 5	Test 6	Test 7	Test 8
	Marcela	100,00	20,00	20,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00
	Michaela	98,25	20,00	20,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00
	Jitka	96,25	20,00	20,00	10,00	10,00	9,00	9,00	10,00	9,00
	Petr	95,75	20,00	20,00	10,00	10,00	9,00	8,00	10,00	9,00
	Marie	95,25	19,00	18,00	9,00	10,00	10,00	8,00	10,00	10,00
	Šárka	95,25	20,00	19,00	10,00	10,00	10,00	8,00	9,00	8,00
	Pavlína	95,25	18,00	19,00	9,00	10,00	9,00	10,00	9,00	9,00
	Veronika	94,50	20,00	20,00	10,00	10,00	9,00	8,00	10,00	10,00
	Denis	93,25	17,00	19,00	8,00	8,00	9,00	8,00	10,00	8,00
	Veronika	92,75	20,00	20,00	9,00	10,00	10,00	7,00	9,00	9,00
	Lucie	90,50	20,00	15,00	9,00	10,00	9,00	9,00	9,00	9,00
	David	90,25	20,00	20,00	8,00	10,00	8,00	8,00	9,00	10,00
	Adam	89,75	19,00	20,00	9,00	8,00	8,00	8,00	9,00	10,00
	Iva									

Obr. 10 Výsledky studentů z pohledu učitele

8.1.5 Hodnocení kurzů studenty

Po skončení semestru je obvykle prováděno anonymní hodnocení kurzů pomocí dotazníků. Zpočátku probíhalo hodnocení po každém semestru, nyní již méně často. Dosud byly kurzy vždy studenty hodnoceny velmi kladně. Všichni studenti se vyjadřovali zcela jednoznačně, že výuka s podporou on-line kurzu jim vyhovuje, obsah i rozsah uváděných kurzů hodnotí jako dostatečný a vyhovující. Volnost a svoboda hrají důležitou roli v životě mladých lidí, proto také studenti oceňují zejména volnost při volbě místa a času ke studiu, kterou jim práce v on-line kurzech poskytuje. Nejsou vázáni pevnou vyučovací hodinou, zároveň však mají stále možnost konzultací a komunikace s vyučujícím v pravidelné výuce.

8.2 On-line kurzy v kombinované formě studia

On-line kurzy pro kombinovanou formu jsem začala využívat od akademického roku 2009/10. Do té doby se v kombinované formě německý jazyk nevyučoval, povinný byl jazyk anglický (Němčina se v kombinované formě studia učila přibližně v letech 1995 – 99, pak byla zrušena a všichni studenti kombinované formy měli povinně pouze anglický jazyk. V současné době mohou studenti volit mezi anglickým a německým jazykem, po dva až tři roky byl nabízen i ruský jazyk, ale pro malý zájem se nyní neotevírá.) Základem pro kombinovanou formu se staly kurzy pro prezenční studium, které však bylo nutno upravit a přizpůsobit. Studenti kombinované formy mají tři kontaktní setkání za semestr. Na těchto setkáních se věnujeme především komunikativním dovednostem, k nácviku gramatiky slouží především on-line kurz. V rámci on-line kurzu odevzdávají studenti také své úkoly, plní cvičení s klíčem, mají možnost poslouchat audio a videonahrávky a plnit dobrovolné úkoly.

8.3 On-line kurzy německého jazyka v interuniverzitním studiu

Po několikaletých zkušenostech s on-line výukou cizích jazyků na mateřské fakultě jsme nabídli naše kurzy také studentům fakult, se kterými spolupracujeme v oblasti interuniverzitního studia. Projekt vzájemné spolupráce původně tří subjektů - Západočeské univerzity v Plzni, Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a Univerzity Hradec Králové (Projekt ESF č. CZ.04.1.03./3.2.15.1/0067), byl zahájen v akademickém roce 2005/06. Hlavním cílem projektu je vytvoření sítě univerzit v České republice, které spolupracují v rámci meziuniverzitního studia. Vzniklý virtuální interuniverzitní prostor umožňuje studentům studovat eLearnigovou formou předměty nabízené jinými fakultami. Již v prvním roce se virtuálních mobilit zúčastnilo více než 560 studentů z uvedených univerzit, projekt se postupně dále rozvíjel a pokračuje dodnes.

O on-line kurzy německého jazyka projevili zájem studenti z Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Od roku 2006/2007 proběhlo v rámci projektu již devět semestrů on-line kurzů německého jazyka. Německý jazyk 1 se otevírá každý rok v zimním semestru, Německý jazyk 2 méně často.

Vzhledem k tomu, že na naší fakultě využíváme on-line kurzy jako doplňkovou výuku k výuce kontaktní, bylo nutné kurzy pro distanční výuku upravit a přizpůsobit. I v kurzech pro interuniverzitní studium nabízíme možnost procvičování gramatických jevů i slovní zásoby, práci s poslechovými texty a videoukázkami. Dáváme prostor pro vzájemnou komunikaci studentů a široké možnosti upevňování získaných vědomostí. Kurzy jsou rozvrženy do 12 lekcí za semestr. V každé lekci jsou opět začleněny procvičovací testy s klíčem a možností neomezeného opakování, doplňovací texty, videoukázky a poslechové texty. Poslechová cvičení jsou doplněna cvičeními k textům a hlavně textovou podobou ukázky, což je pro pochopení originálního textu velmi důležité. Student si může samozřejmě poslechnout text i bez textové opory. Poslechové texty i videoukázky čerpáme z německojazyčných webových stránek, abychom studentům nabídli projev rodilých mluvčích a alespoň částečně tak nahradili komunikaci s rodilým mluvčím.

8.3.1 Průběh výuky

Na začátku semestru probíhá vždy zahajovací tutoriál, kde je studentům vysvětlen způsob práce ve virtuálním prostředí WebCT, sdělena přístupová hesla do kurzu, předány potřebné materiály a veškeré důležité informace. Zahajovací tutoriál má také za úkol seznámit navzájem učitele a studenty a pomoci jim v navázání kontaktu. Využila jsem i možnosti uspořádat zahajovací tutoriál formou videokonference. Tuto možnost však nechávám spíše jako krajní řešení v případě, že není možné z nejrůznějších důvodů provést tutoriál kontaktní formou. Domnívám se, že osobní kontakt na počátku kurzu je velmi důležitý.

V průběhu semestru mají vždy studenti možnost komunikace s vyučujícím i se svými kolegy prostřednictvím e-mailu a elektronické diskuse. Zhruba v polovině kurzu se uskutečňuje on-line synchronizační tutoriál, který slouží ke kontrole práce studentů.

Kurz je obvykle ukončen kontaktním závěrečným tutoriálem, při kterém probíhá testování studentů a udělení zápočtů (v zimním semestru) nebo zkoušek (v letním semestru). Dosažené výsledky byly vždy studentům řádně započítány a zapsány do elektronického systému mateřské univerzity studentů a do jejich studijních výkazů.

On-line kurzy německého jazyka v interuniverzitním studiu vyžadují určitou počáteční znalost jazyka. Nepředpokládáme, že se jich zúčastní naprostí začátečníci a také na tuto skutečnost poukazujeme v sylabu. Během několika let se do kurzu přihlásili asi dva studenti s velmi malými vstupními znalostmi a velmi brzy kurz opustili. To jen dokládá mé tvrzení, že on-line kurzy nejsou vhodné pro začátečníky nebo velmi málo pokročilé studenty.

8.3.2 Hodnocení on-line výuky německého jazyka v interuniverzitním studiu

Dle mých zkušeností se do kurzů hlásí studenti, kteří si chtějí zopakovat jazyk po určité pauze, studenti, kteří mají zájem procvičit si mnohé gramatické jevy a někdy i studenti, kteří hledají cestu, jak co nejsnáze získat potřebné kredity. Systém jim umožňuje přihlásit se do on-line kurzu, i když již absolvovali několik semestrů studia němčiny na své mateřské fakultě.

Ohlasy na kurz byly v naprosté většině kladné, studenti si pochvalovali možnost volby místa a času ke studiu na rozdíl od prezenčních kurzů. Jen v několika případech se v prvních letech ještě objevil problém se stahováním větších video a audio souborů. Tento problém vymizel se snazší dostupností internetu. Fakulta informatiky a managementu UHK byla zpočátku malinko napřed v oblasti zabezpečení přístupu studentů k internetu, což se však velmi rychle změnilo.

Kurzy Německý jazyk 1 i Německý jazyk 2 měly vždy vysoké procento úspěšnosti, pohybovalo se nad 90 %. To nás samozřejmě těší, ale je třeba si přiznat, že vysokou úspěšnost lze částečně vysvětlit i tím, že si studenti volí nižší úroveň, než kterou jsou schopni zvládnout. Dalším rozhodujícím faktorem bylo i to, že studenti UTB jsou za nesplnění zapsaného předmětu sankcionováni, kdežto studenti FIM UHK nikoli.

Po několikaletých zkušenostech lze říci, že studenti jsou se studiem velmi spokojeni, často se hlásí i do dalšího kurzu Německý jazyk 2. Ne vždy je však kurz z ekonomických důvodů otevírán.

8.4 On-line kurzy v celoživotním vzdělávání

Po zhodnocení počátečních zkušeností s on-line kurzy v prezenčním studiu jsem se zapojila do projektu a připravila také jazykové kurzy německého jazyka pro školský management v rámci modulárního kurzu. Jedná se o jazykový on-line kurz pro tzv. věčné začátečníky, který předpokládá určitou vstupní znalost německého jazyka a nabízí možnost opakování gramatických jevů, procvičování a rozšiřování slovní zásoby, práci s doplňovacími texty, videoukázky i poslech originálních nahrávek. V rámci kurzu probíhají čtyři tutoriály, ostatní výuka se uskutečňuje on-line. Na jaře roku 2005 proběhl pilotní kurz, později se konal ještě další běh tohoto kurzu.
O kurz byl poměrně malý zájem, což lze vysvětlit i celkovým malým zájmem o německý jazyk. Na mnoha školách se dnes německý jazyk vyučuje pouze v omezené míře.

8.5 Přípravné on-line kurzy k přijímacím zkouškám

On-line výuku nyní využíváme i v přípravném kurzu německého jazyka k přijímacím zkouškám. V tomto případě je cílem umožnit přípravu k přijímacím zkouškám přímo na naší fakultě i studentům ze vzdálenějších míst. Tento typ přípravy k přijímacím zkouškám nabídla naše univerzita jako jedna z prvních vysokých škol v České republice. Kurz se konal zatím dvakrát, v tomto případě dávají studenti přednost kontaktním kurzům. Domníváme se, že tak upřednostňují seznámení se s fakultou, konkrétním prostředím a v neposlední řadě i s vyučujícími osobně.

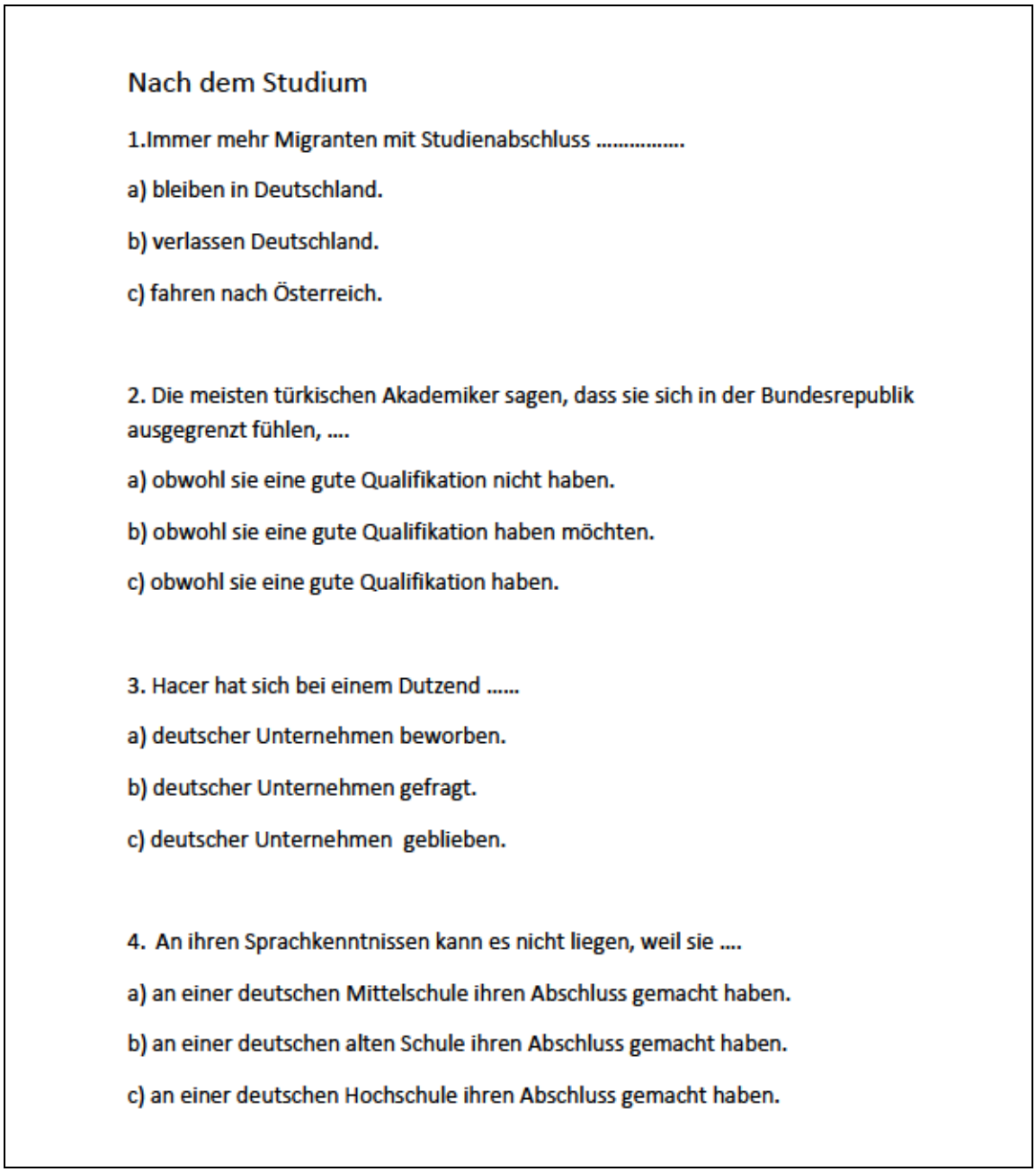
9 Využití ICT v práci off-line - hlasovací zařízení

Ve výuce německého jazyka se neustále snažím o modernizaci předmětu, využívání nejnovějších technických prostředků a o neustálé zdokonalování výuky. Proto jsem uvítala i možnost pracovat s hlasovacím zařízením, které jsem mohla zakoupit díky projektu podporovanému z FRVŠ. Na základě tohoto projektu vznikl i soubor doplňovacích textů s názvem Hörtexte pro práci s poslechem, který je využíván při práci s hlasovacím zařízením, v kontaktní výuce i v on-line kurzech.
Hlasovací zařízení umožňuje nácvik i prozkoušení nejrůznějších jevů v kontaktní výuce bez nutnosti připojení studentů k internetu. Zařízení se u studentů setkalo s velkým ohlasem, protože mladí lidé obvykle vítají všechny novinky a každé oživení výuky s nadšením. Pomocí tohoto zařízení může vyučující okamžitě zjistit, ve kterých oblastech studenti chybují a zároveň tedy může okamžitě doplnit výklad a látku objasnit. Výuka cizího jazyka nabízí hned několik možností využití přístrojů. První možnost je používání hlasovacího zařízení při práci s poslechovými texty.

9.1 Práce s poslechovým textem

Studenti si ve výuce poslechnou krátký originální text namluvený rodilým mluvčím dvakrát nebo třikrát za sebou. Texty čerpáme z německojazyčných webových stránek, jde o krátká 2-4 minutová sdělení. Prvním úkolem studentů je zopakovat pokud možno vše, co si z poslechu zapamatovali. Potom následuje práce s doplňovacími texty (Lückentexte). Právě zde se velmi dobře uplatňuje hlasovací zařízení. Studenti si znovu poslechnou text a do předem připravených textů zaznamenávají pomocí hlasovacího zařízení to, jak textu rozuměli. Texty mohou mít různou formu. Buď student vybírá z předem připravených variant odpovědí jednu správnou (multiple choice), odpovídá na otázky ano X ne nebo doplňuje do doplňovacích textů – Lückentexte. V tomto případě jde v první fázi často o fonetický záznam slyšeného. V pozdější fázi učitel vysvětluje

pravopis a význam slova, pokud je pro studenty neznámé. Díky okamžité zpětné kontrole má učitel i studenti možnost zaznamenat a opravit chyby. Vyučující tak může okamžitě posoudit, do jaké míry je text pro studenty srozumitelný, kde studenti chybují a zda jsou schopni slyšené také zapsat.



Nach dem Studium

1.Immer mehr Migranten mit Studienabschluss .....

a) bleiben in Deutschland.

b) verlassen Deutschland.

c) fahren nach Österreich.

2. Die meisten türkischen Akademiker sagen, dass sie sich in der Bundesrepublik ausgegrenzt fühlen, ...

a) obwohl sie eine gute Qualifikation nicht haben.

b) obwohl sie eine gute Qualifikation haben möchten.

c) obwohl sie eine gute Qualifikation haben.

3. Hacer hat sich bei einem Dutzend .....

a) deutscher Unternehmen beworben.

b) deutscher Unternehmen gefragt.

c) deutscher Unternehmen geblieben.

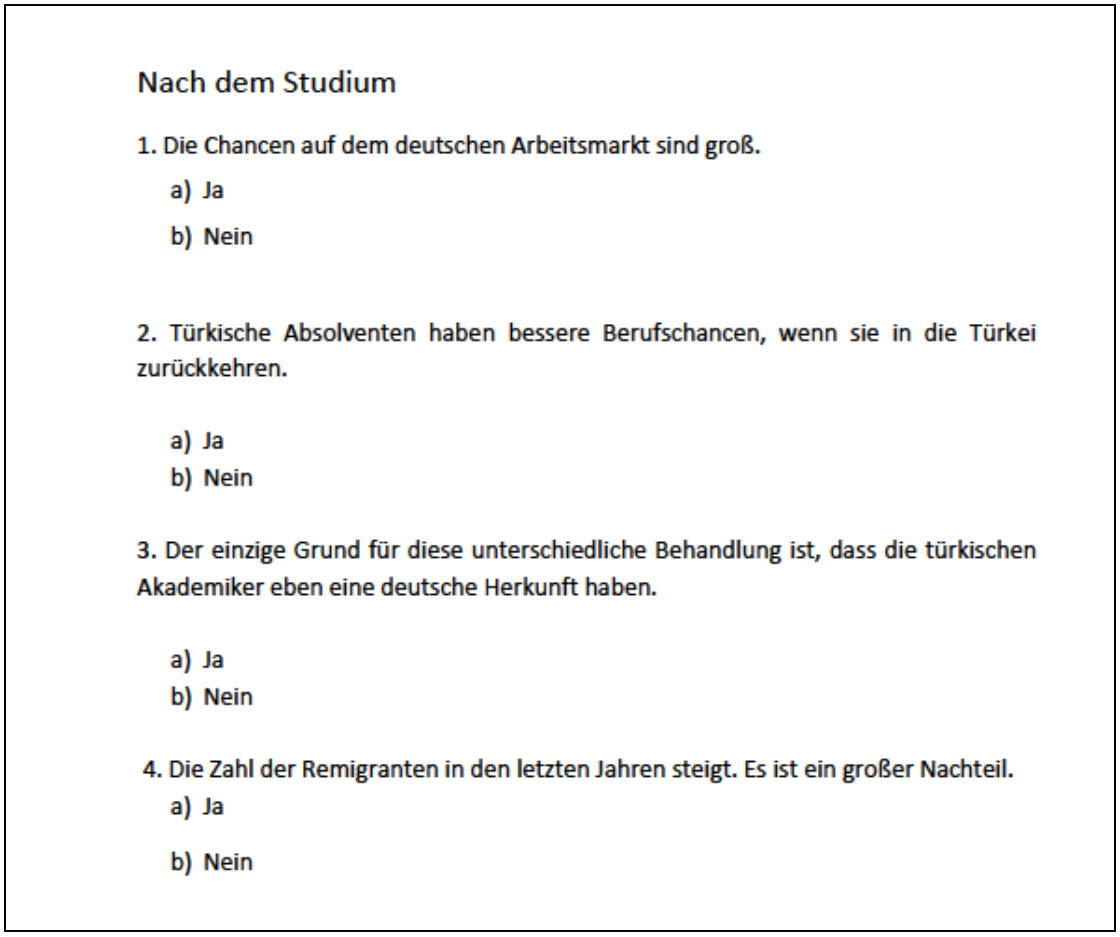
4. An ihren Sprachkenntnissen kann es nicht liegen, weil sie ....

a) an einer deutschen Mittelschule ihren Abschluss gemacht haben.

b) an einer deutschen alten Schule ihren Abschluss gemacht haben.

c) an einer deutschen Hochschule ihren Abschluss gemacht haben.

Obr. 11 Text pro práci s poslechem: Nach dem Studium wieder in die Heimat (http://www.dw-world.de/dw/article/0,,5878994,00.html. 10.09.2010)



Nach dem Studium

1. Die Chancen auf dem deutschen Arbeitsmarkt sind groß.
   a) Ja
   b) Nein

2. Türkische Absolventen haben bessere Berufschancen, wenn sie in die Türkei zurückkehren.
   a) Ja
   b) Nein

3. Der einzige Grund für diese unterschiedliche Behandlung ist, dass die türkischen Akademiker eben eine deutsche Herkunft haben.
   a) Ja
   b) Nein

4. Die Zahl der Remigranten in den letzten Jahren steigt. Es ist ein großer Nachteil.
   a) Ja
   b) Nein

Obr. 12 Text pro poslechová cvičení

9.2 Nácvik gramatických jevů

Další možnost využití hlasovacího zařízení je při nácviku gramatických jevů nebo slovní zásoby. Po výkladu určité problematiky následuje procvičení a vzápětí prozkoušení probraného učiva pomocí hlasovacího zařízení. Tato kontrolní cvičení mohou probíhat opět dvěma způsoby. Učitel rozdá připravená cvičení. Ta mohou být i pouze v elektronické podobě, pak se promítají prostřednictvím dataprojektoru na plátno. Naši studenti však dávají přednost tištěnému materiálu, který mají před sebou.

1. Vyučující stanoví celkový čas, po který budou studenti pracovat. Studenti potom mohou pracovat s jednotlivými otázkami po určitou dobu samostatně

každý svým tempem a k jednotlivým otázkám či úkolům se mohou po celou zadanou dobu vracet.

2. Jindy jsou otázky zadávány postupně po jedné všem studentům stejným tempem, všichni účastníci odpovídají najednou na stejnou otázku, mají stejně dlouhou dobu na odpověď a všichni najednou postupují k další otázce. Čas určený na každou otázku je předem stanoven učitelem.

Po dokončení cvičení se výsledky zobrazí na monitoru, učitel tak má opět okamžitou kontrolu dosažených výsledků. Velkou výhodou hlasovacího zařízení je, že práce může probíhat v běžné učebně a není potřeba učebna počítačová jako například při on-line testování. Přesto se stejně jako při práci v on-line kurzu ihned zobrazují výsledky v počítači učitele a pomocí dataprojektoru i na plátně. Studenti v tomto případě nepotřebují počítač, každý má své hlasovací zařízení. Účastníci mohou být zaneseni do databáze pod čísly nebo hesly, takže zobrazované výsledky jsou pro ně anonymní. Vyučující pak může podle potřeby výklad doplnit nebo probíranou látku znovu vysvětlit. Po prvních zkušenostech v různých skupinách lze říci, že studenti dávají přednost první variantě.

9.3 Testování s hlasovacím zařízením

Další možnost, jak využít hlasovací zařízení, je testování. Základní výhodou testování touto cestou je nepochybně fakt, že vyučující ihned vidí výsledky studentů, zkouší v běžné učebně, využívá pouze jeden počítač. Po ukončení testování vidí, ve kterých částech studenti chybují, vidí okamžitě výsledky jednotlivých studentů i skupiny jako celku. Velkou výhodu v tomto případě lze nepochybně vidět i v tom, že vzhledem k tomu, že nejde o práci on-line, je do značné míry vyloučena možnost kolektivní spolupráce. Zařízení okamžitě testy vyhodnotí a zkoušejícímu odpadá zdlouhavé opravování testů.

V následujících tabulkách jsou zobrazeny odpovědi studentů na některé otázky.

Podrobnosti relace podle otázky 17.12.10

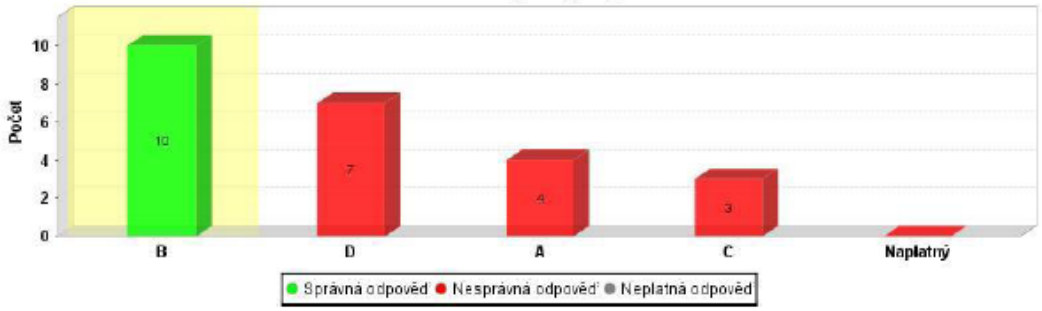
Relace	**Sloueno:NJ_2010 (2.12.10 15:13:44),NJ_2010 (2.12.10 13:45:13)**		
Tída	**NJ_2010**	**Prmr**	**36%**
Lekce	**B_2010**		

Otázka	**5**	**Správná odpov**	**B**

5.
Der Betrag, der steigt, ist
der ..... Betrag.

A	B	C	D
gestiegene	steigende	gesteigende	gestiegte

Správná odpověď: B
Správně: 41,67% Nesprávně: 58,33%
Souhrnný: 49,58%



Jméno	ID studenta	ID	Odpov
Voltr,Martin	110	5167DF	A
Glogarova,	106	754718	B
Lastuvková,	119	516AA0	A
Krausova,Iveta	114	75269D	A
Pavlickova,Klara	113	5105DF	B
Svobodová,	121	50CC16	D
Benešová,Tereza	117	50899E	D

Obr. 12 Výsledky testování

Podrobnosti relace podle otázky 17.12.10

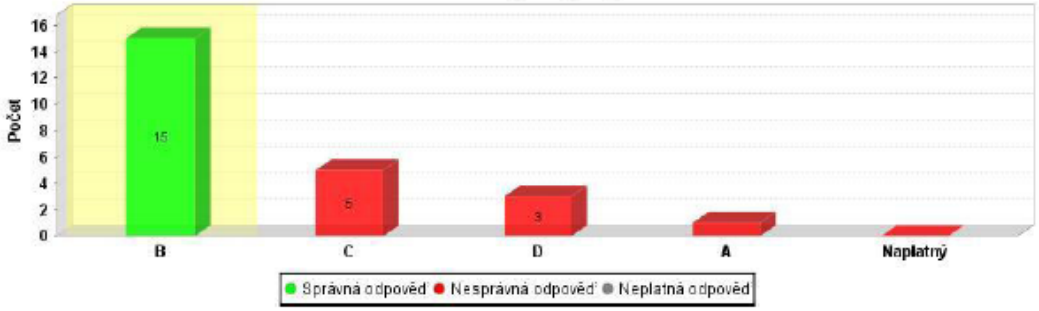
Relace	**Sloueno:NJ_2010 (2.12.10 15:13:44),NJ_2010 (2.12.10 13:45:13)**		
Tída	**NJ_2010**	**Prmr**	**36%**
Lekce	**B_2010**		

Otázka	**6**	**Správná odpov**	**B**

6.
Dieser Film gefällt mir überhaupt nicht. Ich meine, brutale Filme sollten .....

A	B	C	D
verboten geworden	verboten werden	verbieten werden	verboten worden

Správná odpověď: B
Správně: 62,5% Nesprávně: 37,5%
Souhrnný: 49,58%



Jméno	ID studenta	ID	Odpov
Voltr,Martin	110	5167DF	B
Glogarova,	106	754718	C
Lastuvková,	119	516AA0	B
Krausova,Iveta	114	75269D	B
Pavlickova,Klara	113	5105DF	B
Svobodová,	121	50CC16	C

Obr. 13 Výsledky testování

10 Výzkum efektivity výuky cizích jazyků s využitím on-line kurzů

10.1 Výzkumné nástroje

Pro výzkum jsem využila metodu dotazníku, ke zjišťování vztahu studentů k ICT a ke zjištění názorů studentů na výuku podporovanou ICT. Všechny otázky byly uzavřené a nabízely výběr z několika možností. Výzkum byl zahájen v r. 2008/09 a proběhl ve dvou fázích. První se uskutečnila v akademickém roce 2008/9, druhá v r. 2010/11. Výsledky je tak možno porovnat s odstupem dvou let. Navíc mezitím došlo ke změnám studijních plánů na FIM UHK a odborný německý jazyk se stal pro studenty oboru finanční management volitelným, dříve byl povinný jako druhý cizí jazyk.
Dalším použitým nástrojem byly didaktické testy – vstupní a závěrečný didaktický test.

10.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořili studenti 1. ročníku FIM UHK v předmětu Odborný německý jazyk 1 a studenti UTB Zlín v předmětu Německý jazyk 1. Tam se do předmětu hlásí studenti z různých ročníků, někteří již absolvovali i několik semestrů studia německého jazyka na vysoké škole. V roce 2010/11 byli do výzkumu navíc zahrnuti studenti kombinované formy, kteří dříve odborný německý jazyk na FIM UHK studovat nemohli. Měli povinný pouze odborný anglický jazyk, německý jazyk se v kombinované formě po řadu let nevyučoval.

Výzkumný vzorek v roce 2008/09 tedy tvořily tyto skupiny:

- FIM 1(30 studentů v r. 2008/9), skupina kontrolní vyučovaná klasickou kontaktní výukou

- FIM 2 (30 studentů), skupina experimentální 1, studenti prezenčního studia, kteří měli výuku 1x za 2 týdny v rozsahu 90 min doplněnou on-line kurzem.
- UTB (30 studentů), skupina experimentální 2, studenti UTB Zlín, kteří pracovali v on-line kurzu a měli pouze úvodní a závěrečný tutoriál a jeden on-line synchronizační tutoriál, tedy výuka pomocí eLearningu.

Výzkumný vzorek v roce 2011/12 tvořily tyto skupiny:

- FIM 2 (38 studentů), studenti prezenčního studia, kteří měli výuku 1x za 2 týdny v rozsahu 90 min doplněnou on-line kurzem.
- FIM 3 (6 studentů), studenti kombinované formy, kteří měli 3 konzultace za semestr doplněné on-line kurzem. Tato skupina mohla být přidána do výzkumu až v r. 2010/11, vzhledem k tomu, že v r. 2008/9 studenti K-FM německý jazyk ještě neměli.
- UTB (28 studentů), studenti UTB Zlín, kteří pracovali v on-line kurzu a měli pouze úvodní a závěrečný tutoriál a jeden on-line synchronizační tutoriál.

10.3 Cíle a hypotézy

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký vztah mají studenti k novým metodám výuky, jak často využívají ICT ke studiu německého jazyka a v neposlední řadě zjistit, s jakými znalostmi němčiny přicházejí studenti ze středních škol a jak se jejich znalosti po jednom semestru zdokonalují. Zároveň šlo o porovnání výsledků studentů vyučovaných klasicky (FIM 1), skupin vyučovaných pomocí metody blended learning (skupina FIM 2 a FIM 3) a studentů vyučovaných pouze pomocí on-line kurzu (studenti UTB Zlín – skupina UTB). Cílem tedy bylo na základě výsledků didaktických testů zjistit, při které formě výuky dosahují studenti lepších výsledků.

Dalším cílem bylo na základě připomínek studentů upravit a přizpůsobit on-line kurzy tak, aby byly pro studenty maximálně přínosné, aby splňovaly jejich základní představy

o moderní výuce s využitím ICT a pomáhaly jim co možná nejvíce v přípravě na zápočty a zkoušky, aby poskytovaly co nejrozsáhlejší materiál k samostatnému studiu, aby přinášely co nejvíce autentických poslechů, videonahrávek a dalších materiálů.
Na základě svých zkušeností jsem stanovila následující hypotézy:

Hypotéza 1
ICT ve výuce značně zlepšuje přípravu studentů. Studenti vyučovaní metodou blended learning dosáhnou výrazně lepších výsledků (min. o 7 %) v závěrečném testu než studenti vyučovaní kontaktně.

Hypotéza 2
eLearning výrazně zlepšuje přípravu studentů. Studenti vyučovaní metodou eLearning dosáhnou výrazně lepších výsledků (min. o 7 %) v závěrečném testu než studenti vyučovaní kontaktně

Hypotéza 3
Testování 2010/11: Metoda blended learning má větší účinnost než eLearning. Studenti vyučovaní metodou blended learning dosáhnou lepších výsledků než studenti vyučovaní metodou eLearning.

Hypotéza 4
Testování 2010/11: Studenti vyučovaní metodou blended learning s nízkým počtem kontaktních hodin dosáhnou stejných výsledků jako studenti vyučovaní metodou eLearning.

Hypotéza 5
Chyby v didaktických testech: Studenti nejvíce chybují v užívání konjunktivů. Více než 30% studentů bude v prvním vstupním testování (2008/09) chybovat v části věnované konjunktivům.

Hypotéza 6

Chyby v didaktických testech: V druhém testování (2010/11) se zlepší užívání konjunktivů, chybovat bude méně než 25% studentů. Využití ICT ve výuce výrazně ovlivní výsledky.

11 Vyhodnocení výzkumu

11.1 Vyhodnocení dotazníkového průzkumu

V první části dotazníku byly otázky obecně zaměřené, zajímal mě vztah studentů k ICT. U studentů fakulty informatiky se dal předpokládat vstřícnější vztah než u studentů fakulty managementu, což se už při prvním šetření nepotvrdilo. Otázky byly zaměřeny také na možnost přístupu studentů k internetu. Dalo se očekávat, že tato okolnost se postupem let s rozvojem a dosažitelností internetu podstatně změní.
Ptala jsem se také na dosavadní využití počítače, tedy k čemu nejčastěji studentům sloužil počítač před zahájením studia na VŠ.
Druhá část dotazníku již byla zaměřena na samotný on-line kurz německého jazyka a práci v něm, v neposlední řadě mě zajímalo hodnocení kurzu studenty.

11.1.1 Obecná část

Otázka č. 1: Můj vztah k počítači

Svůj vztah k PC vyjádřili studenti v r. 2008/09 následovně:
V odpovědi na otázku Jaký je můj vztah k počítači? se nabízely odpovědi:

- jednoznačně kladný, s PC pracuji denně
- neurčitý, s PC pracuji občas, málo
- záporný, s PC pracovat neumím.

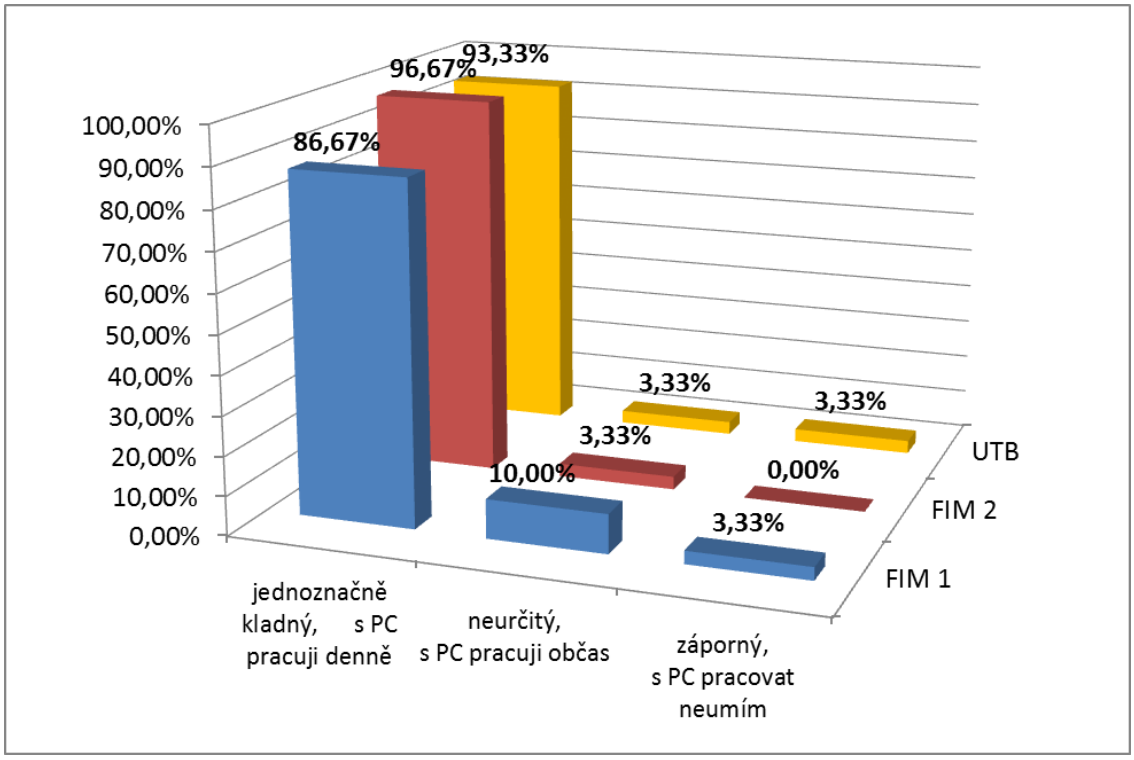
Naprostá většina studentů ve všech skupinách volila variantu a), s počítačem pracuji denně, můj vztah je jednoznačně kladný. Nebyly ani velké rozdíly mezi jednotlivými skupinami. Ve skupině FIM 1 vyjádřilo 86,67% studentů svůj naprosto kladný vztah k počítačům. Ve skupině FIM 2 to bylo 96,67% a ve skupině UTB 93,33%. Celkem ve všech skupinách dohromady to bylo 92,2%. Pouze dva studenti ze všech skupin (2,22%) uvedli, že s PC nedovedou pracovat.

Odpovědi podle jednotlivých skupin:

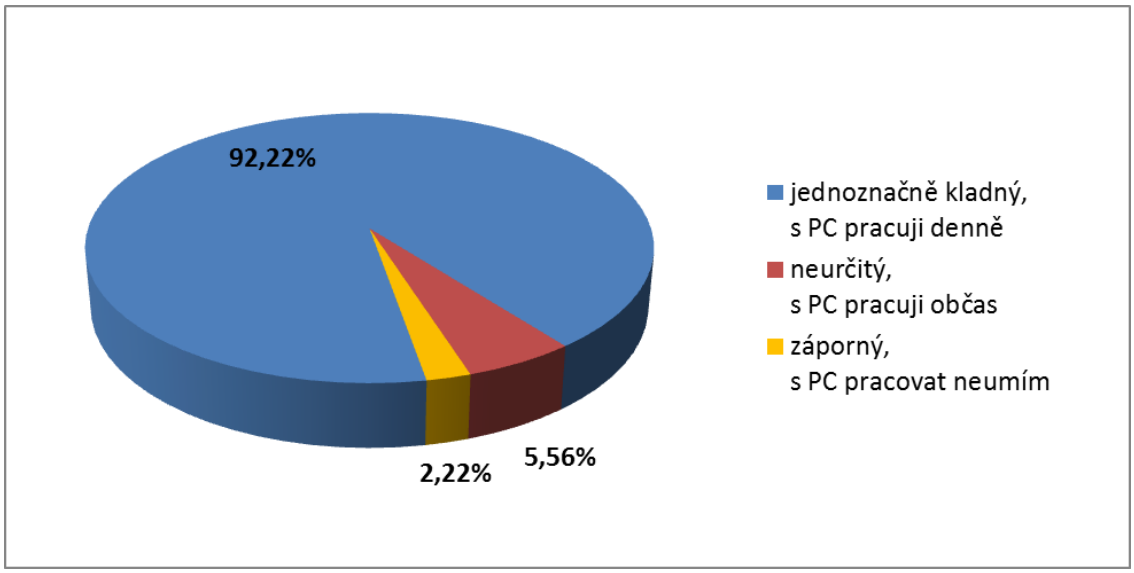
Tabulka: Můj vztah k počítači

	FIM 1		FIM 2		UTB		Σ	
jednoznačně kladný, s PC pracuji denně	26	86,67%	29	96,67%	28	93,33%	83	92,22%
neurčitý, s PC pracuji občas	3	10,00%	1	3,33%	1	3,33%	5	5,56%
záporný, s PC pracovat neumím	1	3,33%	0	0,00%	1	3,33%	2	2,22%
Σ	30	100,00%	30	100,00%	30	100,00%	90	100,00%

Graf 2008/09: Můj vztah k počítači – po skupinách



Graf: Můj vztah k počítači v r. 2008/09 - celkově (všechny skupiny)



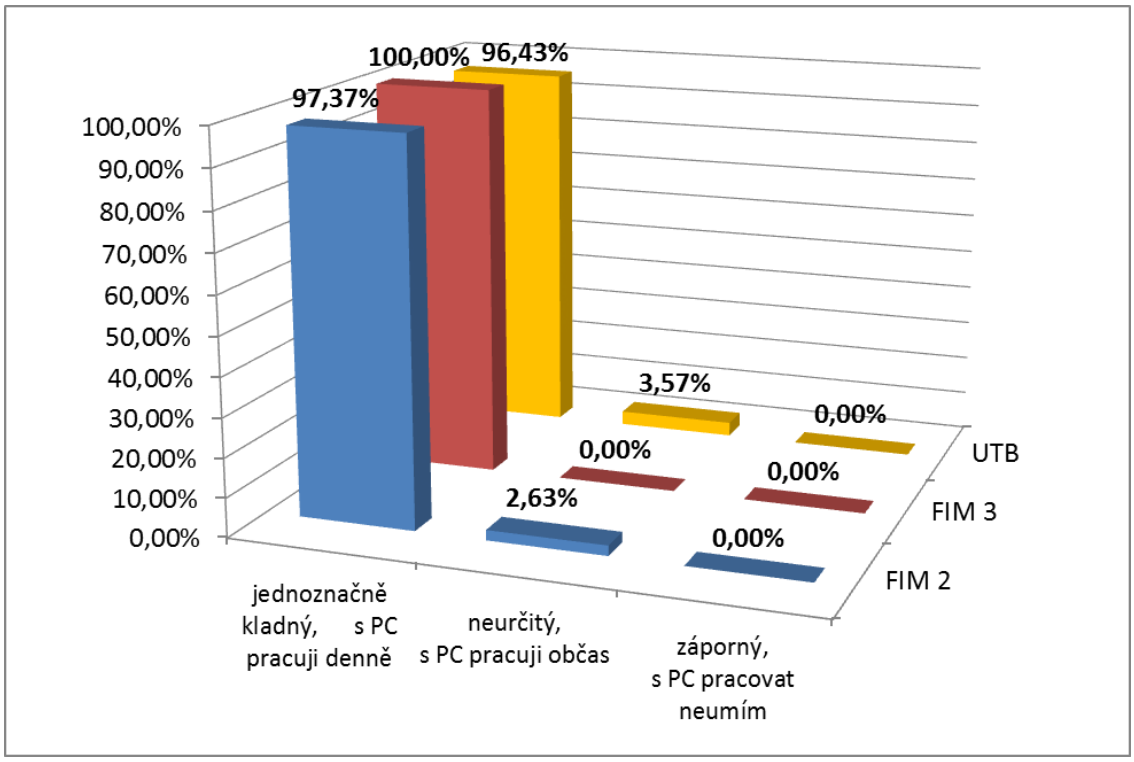
Pro porovnání uvádím odpověď na stejnou otázku o dva roky později, tedy v r. 2010/11.

Ve skupině FIM 2 uvádí 97,37% studentů jednoznačně kladný vztah k počítači a každodenní práci s PC a pouze 1 student (2,63%) uvádí, že s počítačem pracuje jen zřídka. Ve skupině FIM 3 (kombinovaná forma studia) pracuje s PC každý den 100% a ve skupině UTB 96,43%. Sečteme-li všechny skupiny, dojdeme k závěru, že 97,22% studentů pracuje denně s počítačem. (Znovu připomínám, že skupina FIM 1 již v té době nepracovala, všichni studenti se učili s podporou on-line kurzu a skupina FIM 3 byla vytvořena nově ze studentů kombinované formy.)

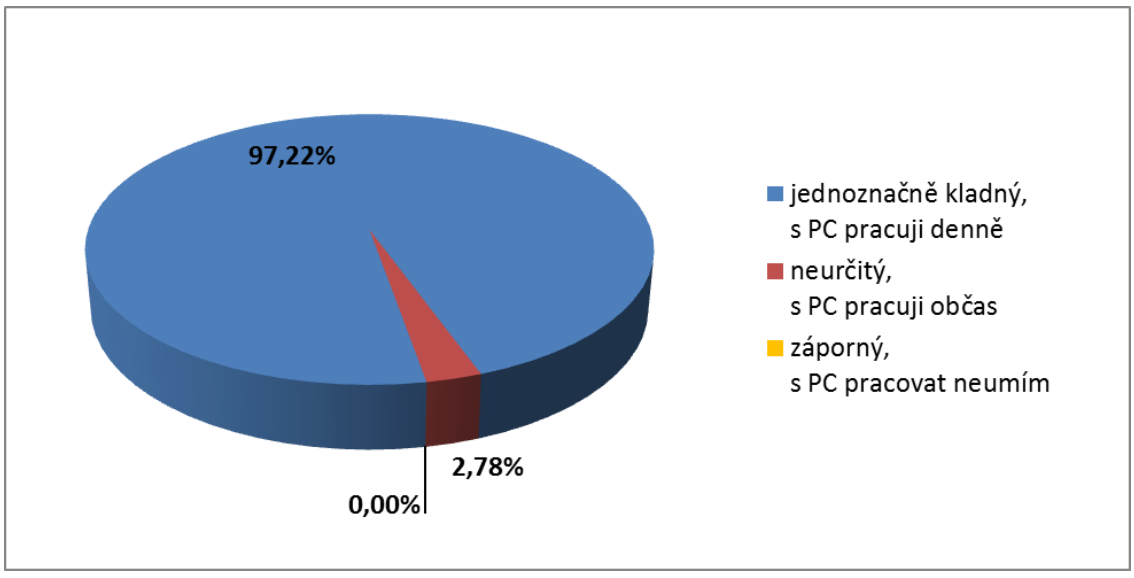
Tabulka: 2010/11

	FIM 2		FIM 3		UTB		Σ	
jednoznačně kladný, s PC pracuji denně	37	97,37%	6	100,00%	27	96,43%	70	97,22%
neurčitý, s PC pracuji občas	1	2,63%	0	0,00%	1	3,57%	2	2,78%
záporný, s PC pracovat neumím	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Σ	38	100,00%	6	100,00%	28	100,00%	72	100,00%

Graf 2010/11: Můj vztah k počítači – po skupinách



Graf 2010/1: Můj vztah k počítači– celkově



Otázka č. 2: Využití počítače

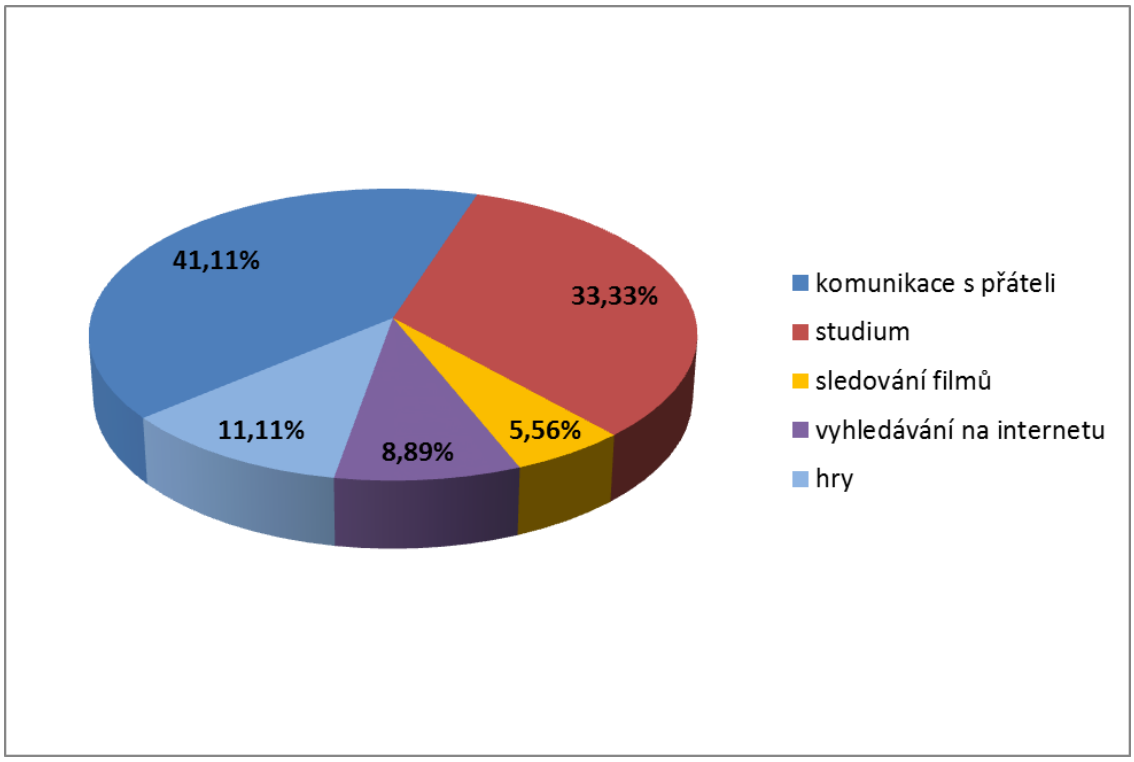
Dále jsem se v obecné části dotazníku chtěla dozvědět, k jakému účelu studenti počítač nejčastěji používají. Na výběr měli studenti pět variant odpovědí (viz tabulka). Vzhledem k tomu, že se jednotlivé skupiny navzájem téměř nelišily, uvádím výsledky společně.

V r. 2008/09 uvedlo nejvíce studentů – 41,11 %, že využívají počítač nejvíce ke komunikaci s přáteli, na druhém místě bylo studium - uvedlo 33,33% studujících, následovaly hry – 11,11 %, vyhledávání na internetu – 8,89 %, a poslední sledování filmů – 5,56%.

Tabulka: Využití počítače

	2008/2009		2010/2011	
komunikace s přáteli	37	41,11%	18	25,00%
Studium	30	33,33%	32	44,44%
sledování filmů	5	5,56%	4	5,56%
vyhledávání na internetu	8	8,89%	6	8,33%
Hry	10	11,11%	12	16,67%
Σ	90	100,00%	72	100,00%

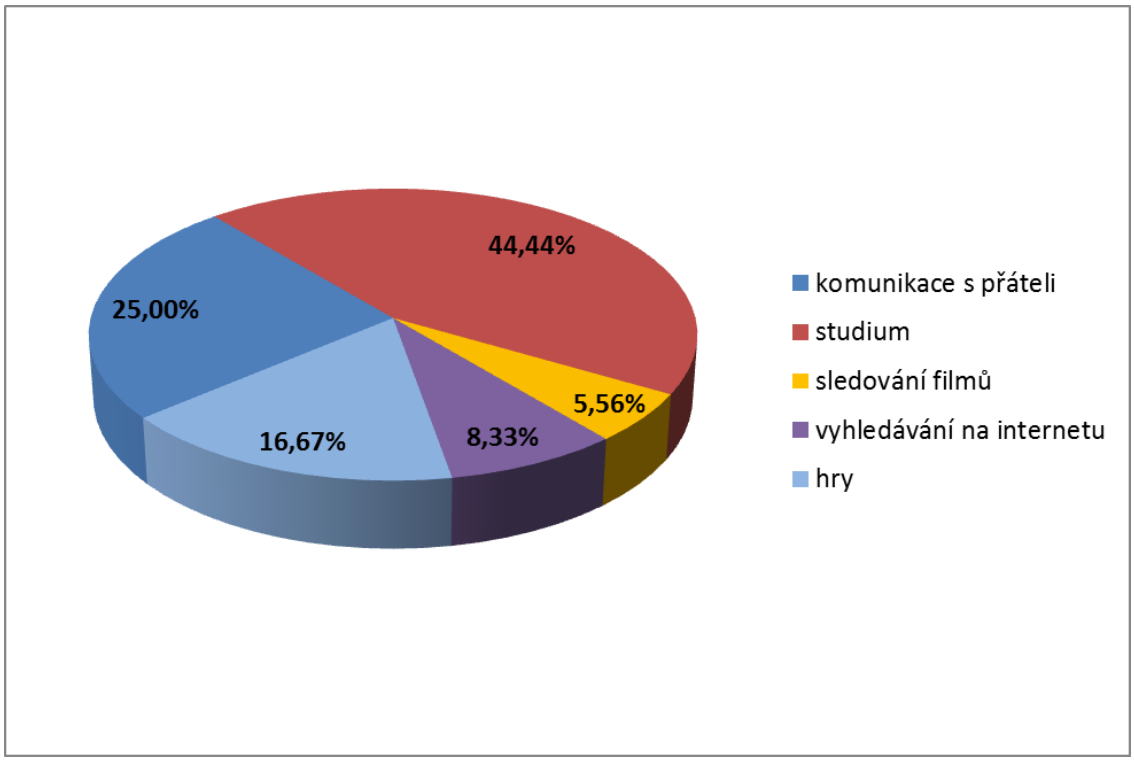
Graf 2008/09: Využití počítače



V r. 2010/11 se výsledky dost změnily, i když, myslím, se daly očekávat. Nejvíce studentů – 44,44% využívalo počítač ke studiu, teprve potom následovala komunikace s přáteli – 25%, vyhledávání na internetu – 16,67% , hry – 8,33% a na posledním místě opět zůstalo sledování filmů – 5,56%.

Zde se jeví jako vhodné uvést pro porovnání skupinu FIM 3 – kombinovanou formu, protože ta se od celkových výsledků výrazněji lišila. Zároveň je však třeba mít na zřeteli, že se jedná pouze o 6 studentů, takže výsledky mohou být zkreslené. Studium na prvním místě uvádějí čtyři studenti (66,66%), vyhledávání na prvním místě uvedli dva studenti (33,33%). Vyloučena byla možnost využití PC k pracovním povinnostem, která by u zaměstnaných studentů byla patrně na prvním místě a výsledky by zkreslovala.

Graf 2010/11: Využití počítače



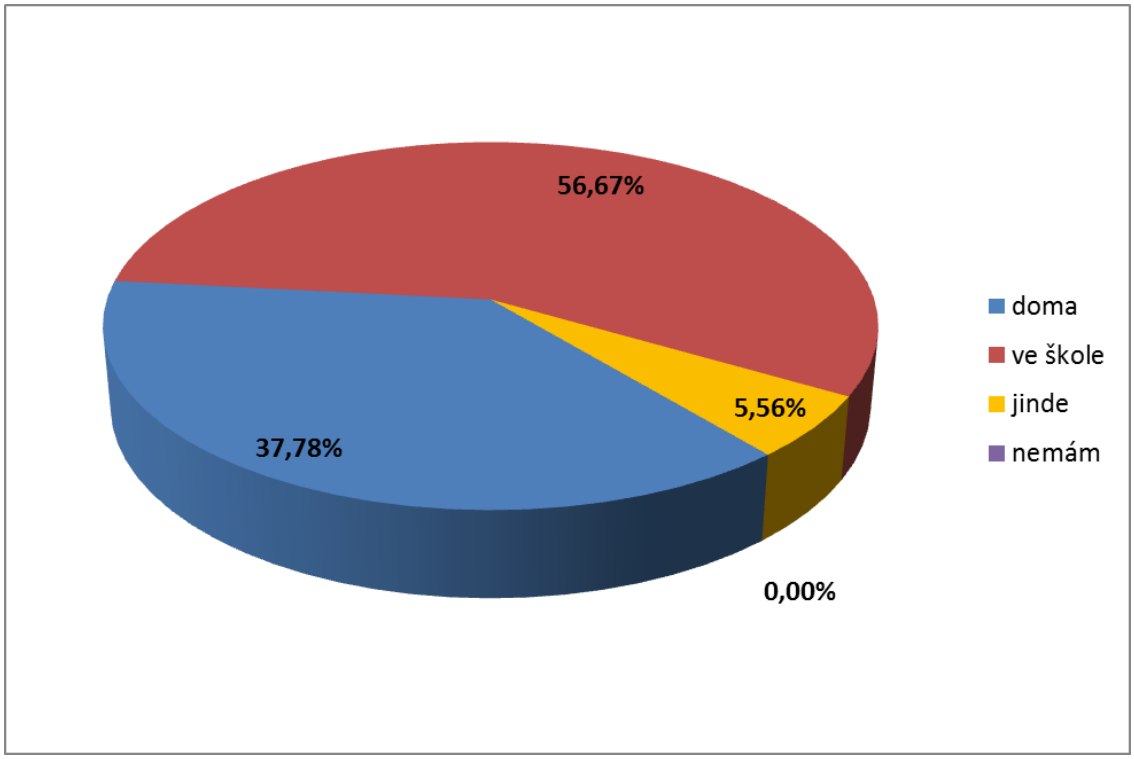
Otázka č. 3: Přístup k internetu

Porovnávala jsem také možnost přístupu k internetu. V r. 2008/9 mělo internet doma 33,33% studentů ze skupiny FIM 1, 40% studentů ze skupiny FIM 2 a 40% studentů ze skupiny UTB. V žádné skupině se nenašel nikdo, kdo by neměl vůbec přístup k internetu a pouze 5 studentů ze všech skupin uvedlo, že mají přístup k internetu jinde. Podíváme-li se na celkové počty, vidíme, že 56,67% všech dotazovaných studentů mělo přístup k internetu doma, 37,78% studentů využívalo internetové připojení ve škole a 5,56% jinde.

Tabulka:

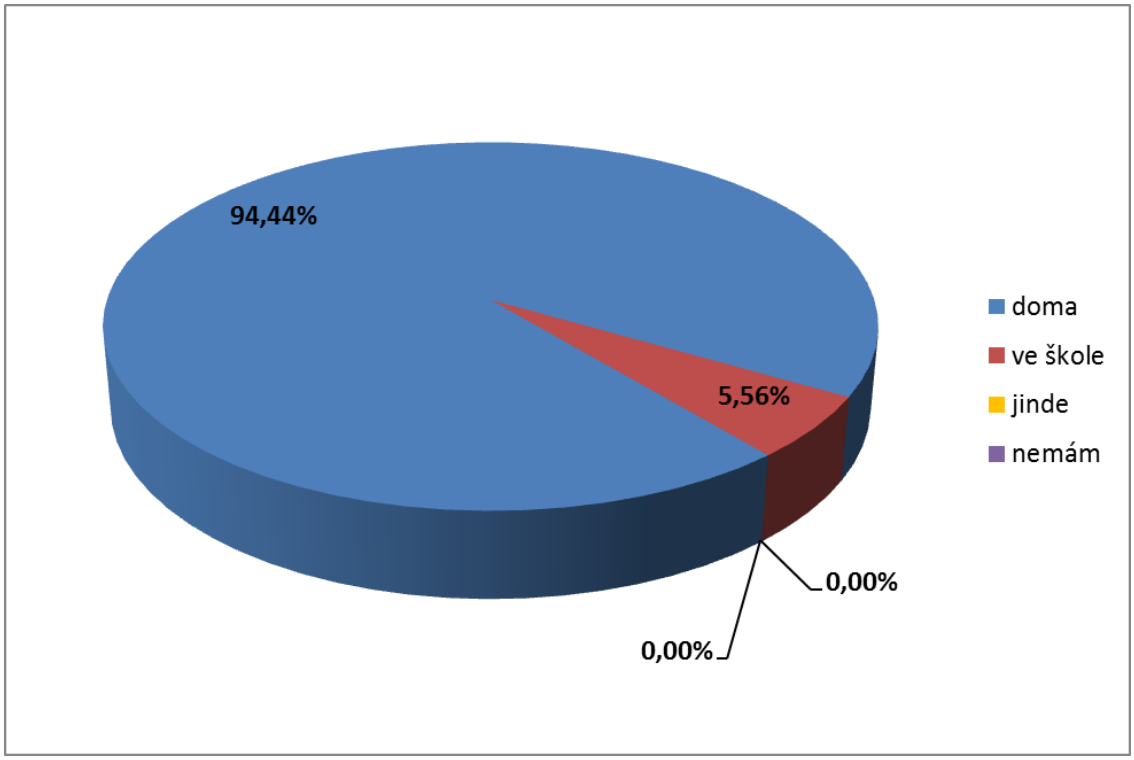
	2008/2009		2010/2011	
Doma	34	37,78%	68	94,44%
ve škole	51	56,67%	4	5,56%
Jinde	5	5,56%	0	0,00%
nemám přístup	0	0,00%	0	0,00%
Σ	90	100,00%	72	100,00%

Graf 2008/09: Přístup k internetu – celkově



V r. 2010/11 došlo k výraznému posunu, internet doma mělo 94,73% studentů ze skupiny FIM 2, 83,33% ze skupiny kombinovaného studia – FIM 3 a 96,42% studentů ze skupiny UTB. Všichni ostatní studenti využívali možnost připojení ve škole.
Celkově tedy mělo 94,44% všech dotazovaných studentů doma přístup k internetu a pouze 5,56% všech dotazovaných studentů využívalo připojení ve škole.

Graf 2010/11: Připojení k internetu – celkově



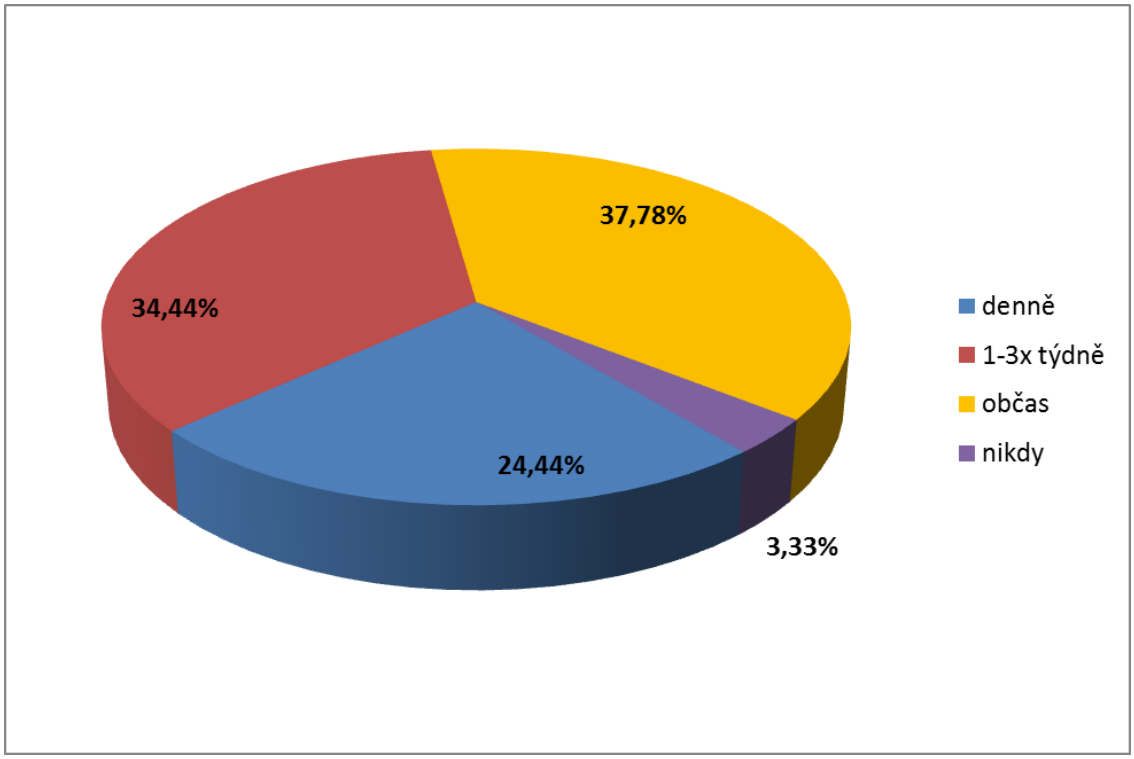
Otázka č. 4: Frekvence využití ICT ke studiu

Tato otázka zjišťovala, jak často využívají studenti ICT ke studiu. I tady došlo během dvou let k významným změnám. I tady se nutně odrazilo rychlé šíření internetu a možnosti ICT. Zatímco v r. 2008/09 využívalo ICT ke studiu denně jen 24,44% dotazovaných studentů, po dvou letech to bylo již 38,89% studentů. Pozorujeme tedy nárůst o více než 14%. Stoupl i počet studentů využívající ICT ke studiu několikrát týdně – z 34,44% na 44,44%, tedy o 10%. Důležitá je také skutečnost, že v r. 2010/11 už nebyl mezi dotazovanými nikdo, kdo by ICT ke studiu nevyužíval.

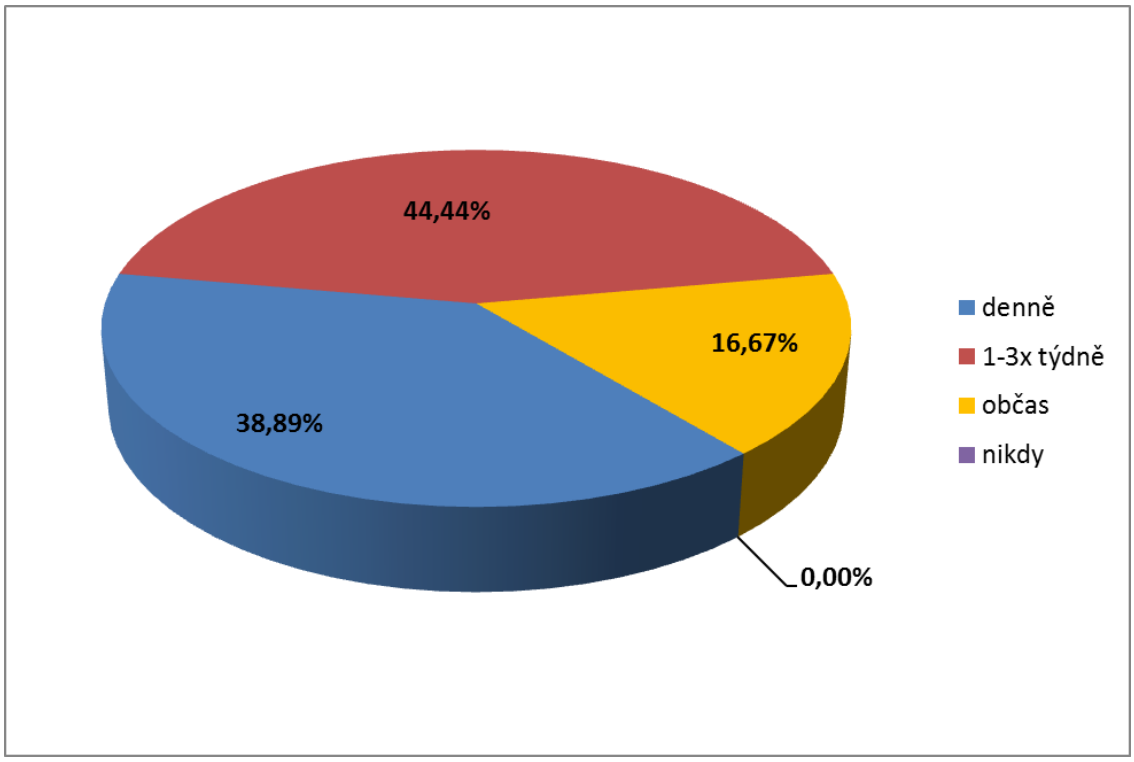
Tabulka:

	2008/2009		2010/2011	
denně	22	24,44%	28	38,89%
1-3x týdně	31	34,44%	32	44,44%
občas	34	37,78%	12	16,67%
nikdy	3	3,33%	0	0,00%
Σ	90	100,00%	72	100,00%

Graf 2008/09: ICT ke studiu využívám:



Graf 2010/11: ICT ke studiu využívám:



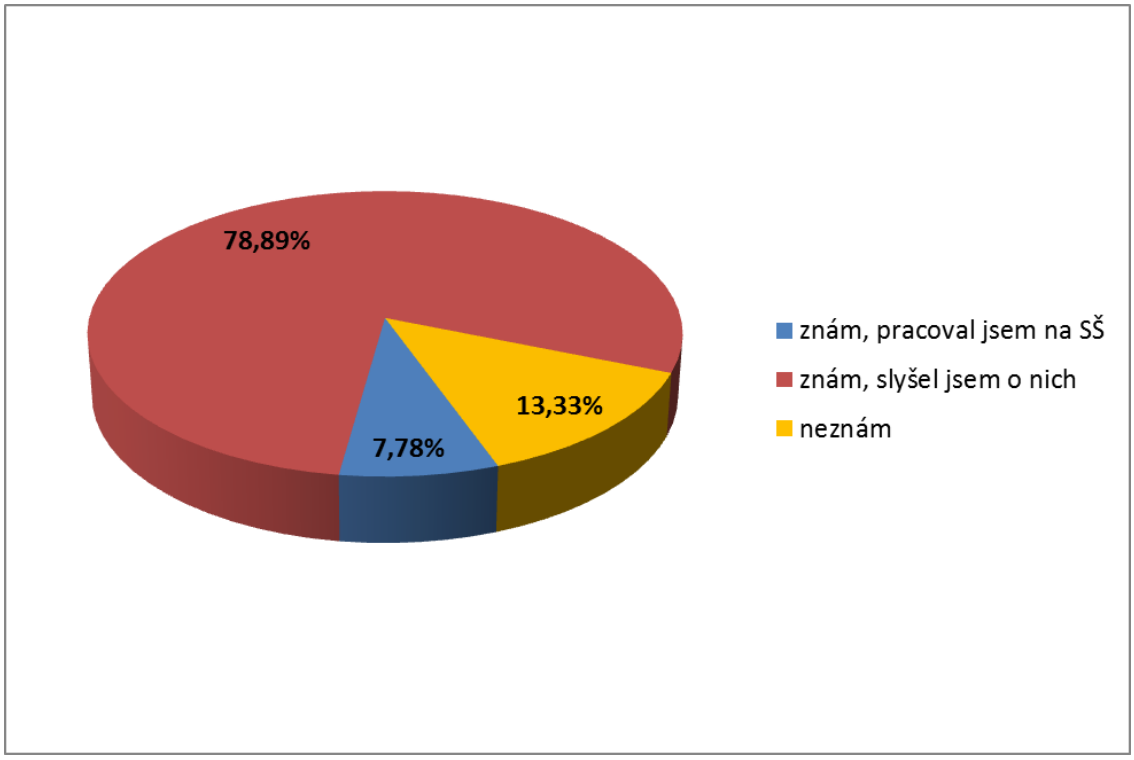
Otázka č. 5: Povědomí o on-line kurzech

Povědomí o on-line kurzech – otázka, která měla zjistit, zda studenti s on-line kurzy pracovali již před vstupem na vysokou školu nebo o nich alespoň slyšeli. Proti 7,78% studentů, kteří v r. 2008/09 s on-line kurzy před vstupem na VŠ pracovali, stojí v r. 2010/11 13,89% studentů. O on-line kurzech před vstupem na VŠ v r. 2008/09 slyšelo 78,89% studentů, o dva roky později to bylo již 83,33% studentů.

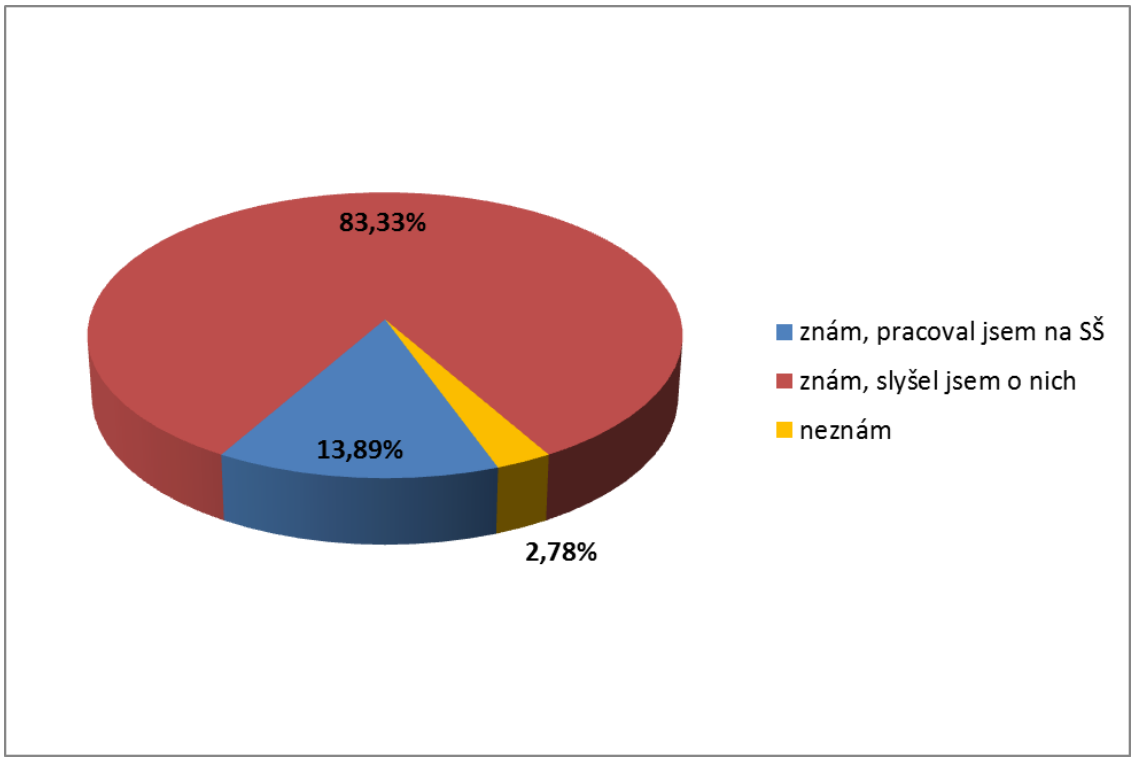
Tabulka: Povědomí o on-line kurzech

	2008/2009		2010/2011	
znám, pracoval jsem na SŠ	7	7,78%	10	13,89%
znám, slyšel jsem o nich	71	78,89%	60	83,33%
neznám	12	13,33%	2	2,78%
Σ	90	100,00%	72	100,00%

Graf 2008/09: Povědomí o on-line kurzech



Graf 2010/11: Povědomí o on-line kurzech



11.1.2 Práce v on-line kurzu ONJ a jeho hodnocení

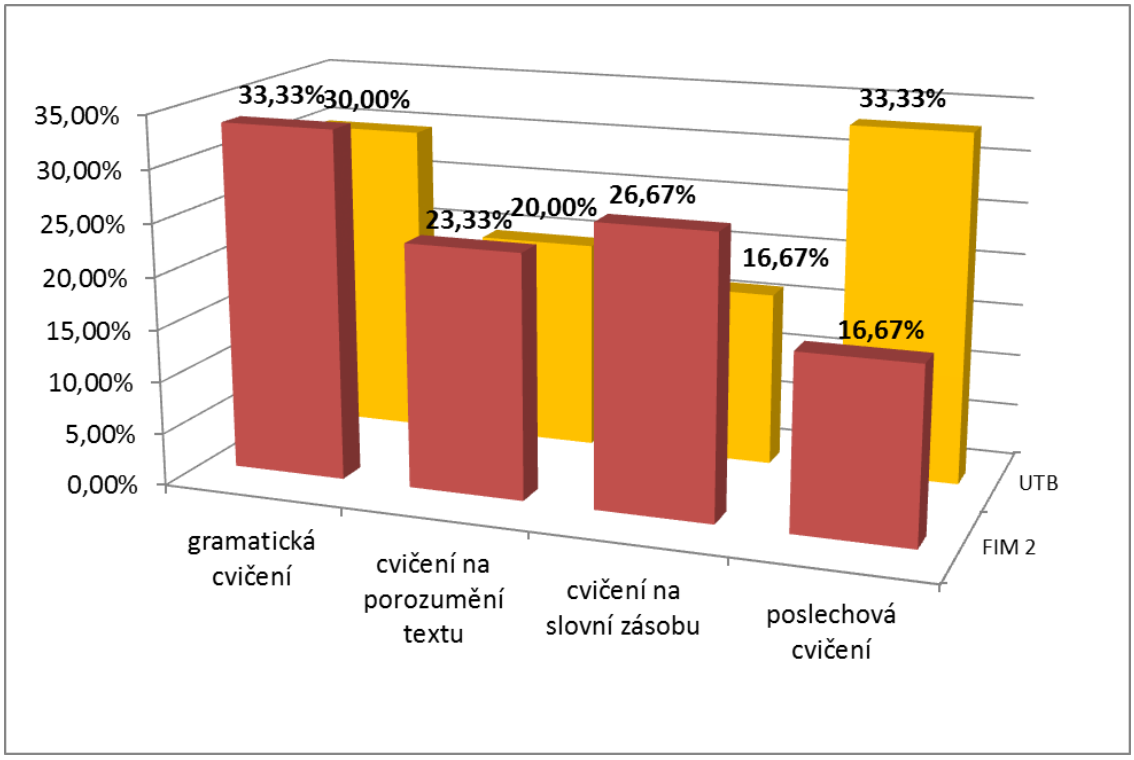
Otázka č.6: Využití jednotlivých částí kurzu

Sledovala jsem také, v kterých částech kurzu studenti nejvíce pracují. Zatímco skupina FIM 2 (blended learning) uváděla na prvním místě gramatická cvičení (33,33%) a na druhém místě cvičení na slovní zásobu (26,67%), uvedla skupina UTB na prvním místě poslechová cvičení (33,33%) a na druhém místě gramatická cvičení. Skupina FIM 2 uvádí poslechová cvičení až na posledním místě (16,67%). To lze vysvětlit pravděpodobně tím, že vzhledem k tomu, že s poslechovými texty pracujeme často v kontaktních cvičeních a využíváme je k nácviku komunikativních dovedností, mají studenti FIM 2 pocit, že je tato práce dostatečná. Naopak studenti UTB využívají poslechové texty a cvičení jako náhradu za kontaktní hodiny a konverzaci. Na otázku, proč poměrně málo využívají cvičení na slovní zásobu, jsme nenašla uspokojivou odpověď.

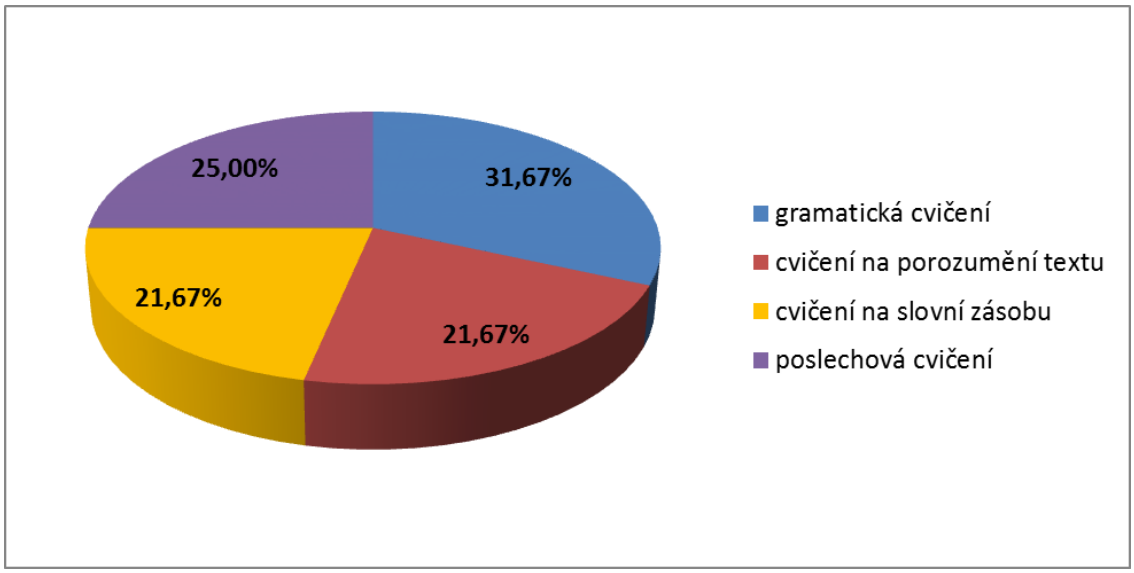
Tabulka 2008/09: V kurzu nejčastěji využívám

	FIM 2		UTB		Σ	
gramatická cvičení	10	33,33%	9	30,00%	19	31,67%
cvičení na porozumění textu	7	23,33%	6	20,00%	13	21,67%
cvičení na slovní zásobu	8	26,67%	5	16,67%	13	21,67%
poslechová cvičení	5	16,67%	10	33,33%	15	25,00%
Σ	30	100,00%	30	100,00%	60	100,00%

Graf: 2008/09 V kurzu nejčadtěji využívám



Celkový graf 2008/09: V kurzu nejčastěji využívám



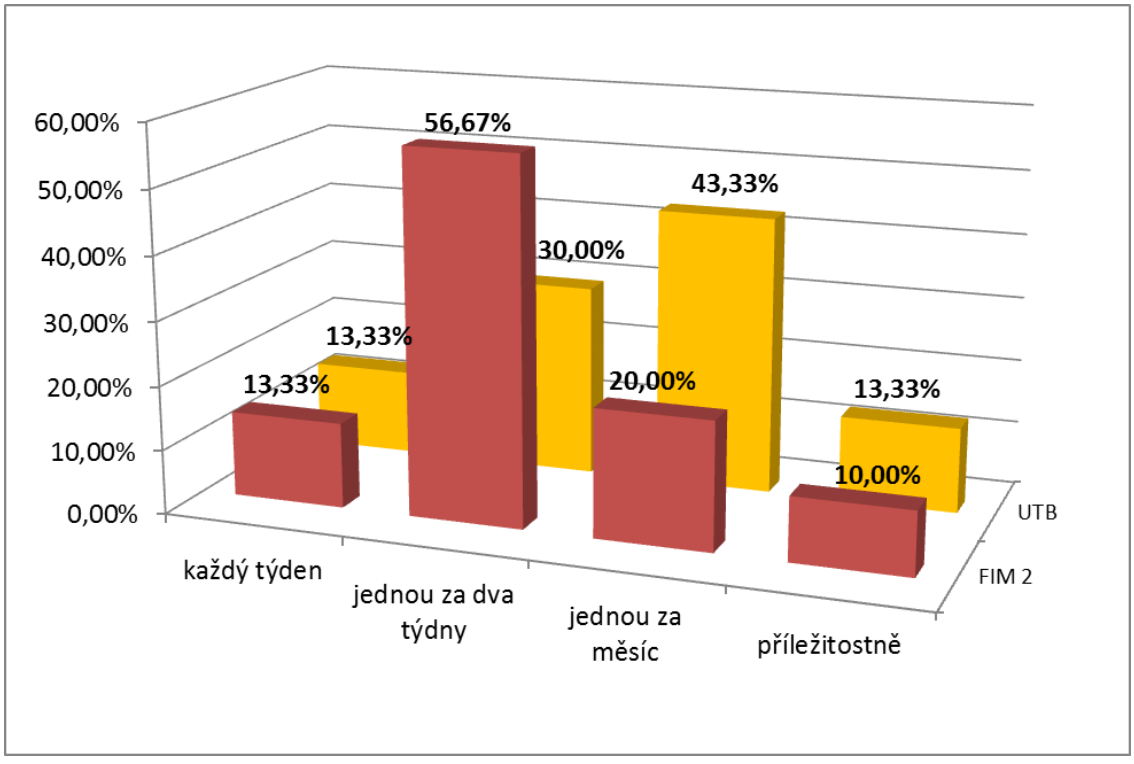
Otázka č.7: Frekvence práce v kurzu

Tady jsem se pokusila porovnat práci skupiny FIM 2 a UTB. Ve skupině FIM 2 uvádí 56,67% studentů, že v kurzu pracují jednou za dva týdny. Pokud máme na mysli práci během semestru, je to celkem logické, protože kontaktní výuka se koná každé dva týdny a studenti mají povinnost do kurzu vstoupit a pracovat v něm minimálně před každým kontaktním cvičením. Ve skupině UTB je práce více nárazová, ačkoli i tam jsou studenti pobízeni k pravidelnosti a častějšímu vstupu do kurzu.

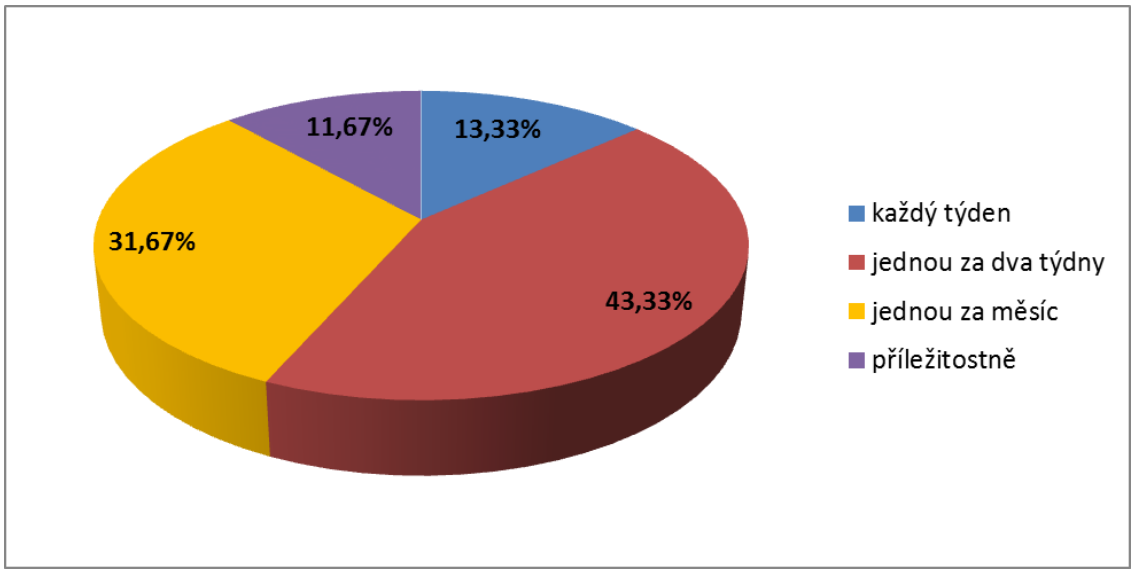
Tabulka 2008/09: V kurzu pracuji

	FIM 2		UTB		Σ	
každý týden	4	13,33%	4	13,33%	8	13,33%
jednou za dva týdny	17	56,67%	9	30,00%	26	43,33%
jednou za měsíc	6	20,00%	13	43,33%	19	31,67%
Příležitostně	3	10,00%	4	13,33%	7	11,67%
Σ	30	100,00%	30	100,00%	60	100,00%

Graf 2008/09: V kurzu pracuji



Celkový graf: 2008/09 V kurzu pracuji



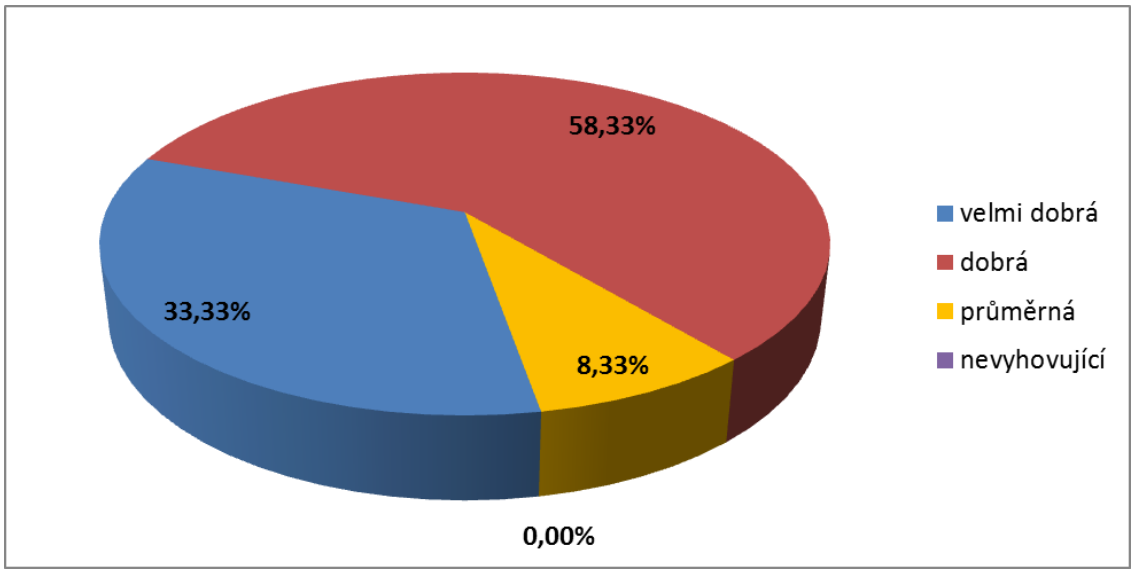
Otázka č. 8: Hodnocení gramatických cvičení

V odpovědích na otázku k hodnocení gramatických cvičení odpovídaly obě skupiny velmi podobně. (Podrobněji viz následující tabulka). V celkovém hodnocení odpovědělo 33,33% studentů, že cvičení jsou velmi dobrá, 58,33% shledává cvičení dobrými a 8,33% všech studentů považuje gramatická cvičení za průměrná. Nikdo neoznačil cvičení za nevyhovující, dva studenti uvedli poznámku, že je gramatických cvičení málo.

Tabulka 2008/09: Gramatická cvičení jsou

	FIM 2		UTB		Σ	
velmi dobrá	11	36,67%	9	30,00%	20	33,33%
dobrá	16	53,33%	19	63,33%	35	58,33%
průměrná	3	10,00%	2	6,67%	5	8,33%
nevyhovující	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Σ	30	100,00%	30	100,00%	60	100,00%

Graf: 2008/09 Gramatická cvičení jsou



Otázka č. 9: Výběr témat poslechových cvičení

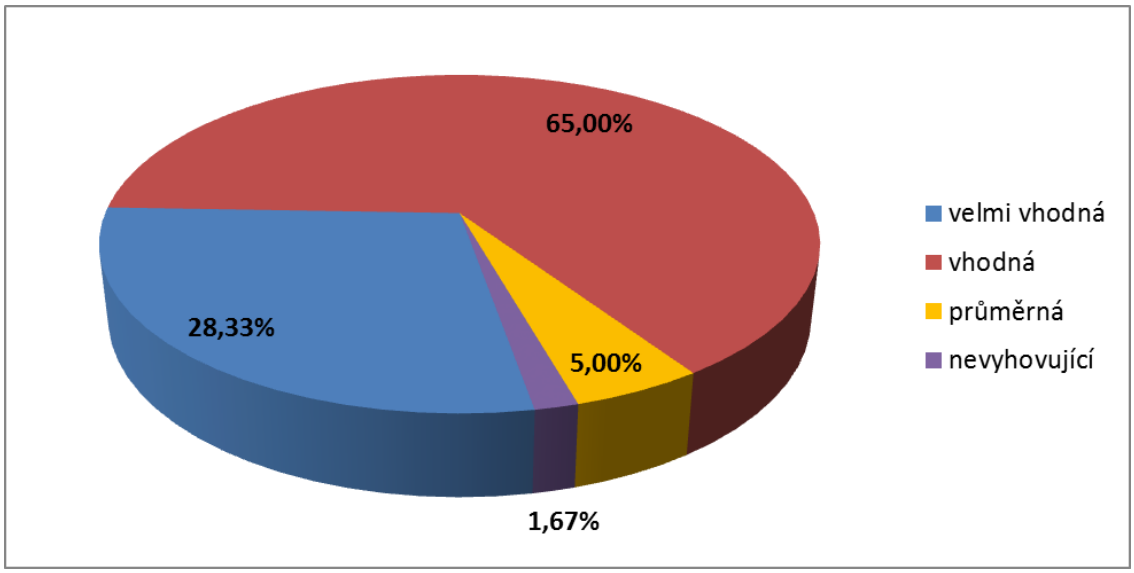
K tématům poslechových cvičení se studenti vyjádřili takto: 28,33% všech studentů považovalo témata poslechových cvičení za velmi vhodná, přičemž lepšího hodnocení dosáhl výběr témat ve skupině FIM 2. I zde je třeba dodat, že se výsledek zdá být logickým, protože témata byla vybírána především s ohledem na studenty fakulty informatiky. Nejsou však příliš vzdálena ani studentům Fakulty managementu UTB.

65% všech studentů označilo témata poslechových textů jako vhodná, 5% jako průměrná a pouze jeden student je označil jako nevyhovující.

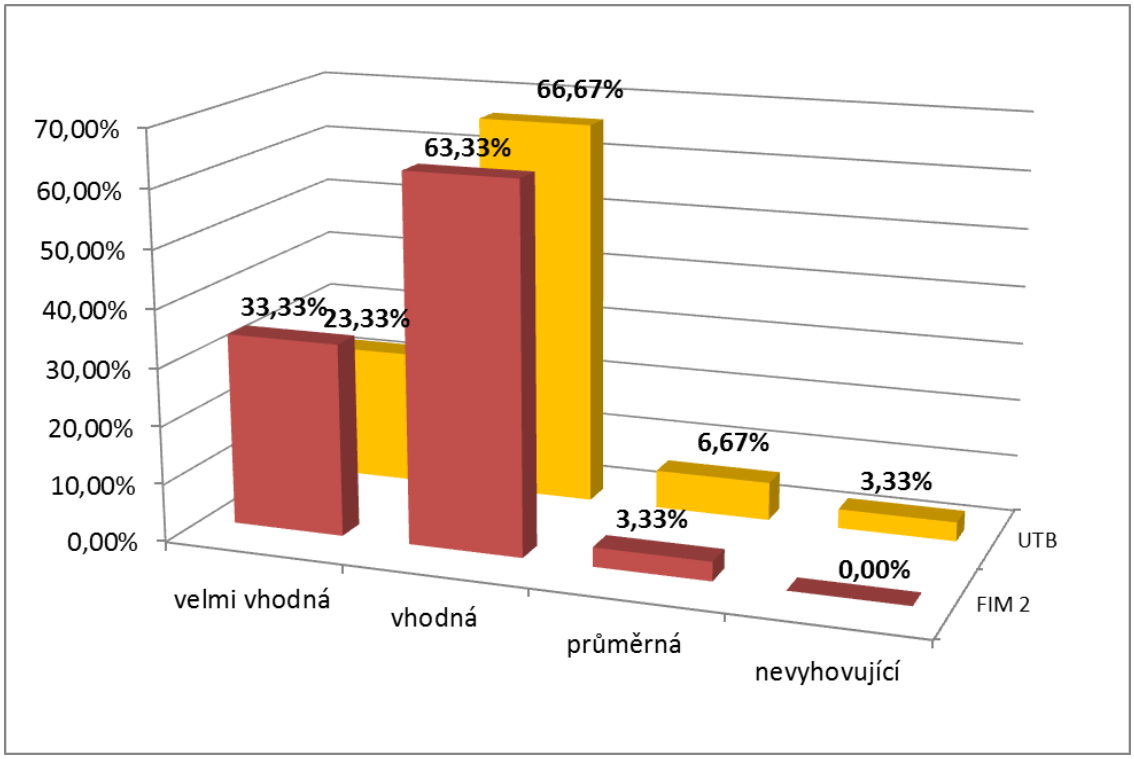
Tabulka 2008/09: Témata poslechových cvičení jsou:

	FIM 2		UTB		Σ	
velmi vhodná	10	33,33%	7	23,33%	17	28,33%
vhodná	19	63,33%	20	66,67%	39	65,00%
průměrná	1	3,33%	2	6,67%	3	5,00%
nevyhovující	0	0,00%	1	3,33%	1	1,67%
Σ	30	100,00%	30	100,00%	60	100,00%

Graf 2008/09: Témata poslechových cvičení jsou



Graf 2008/09 po skupinách: Témata poslechových cvičení jsou



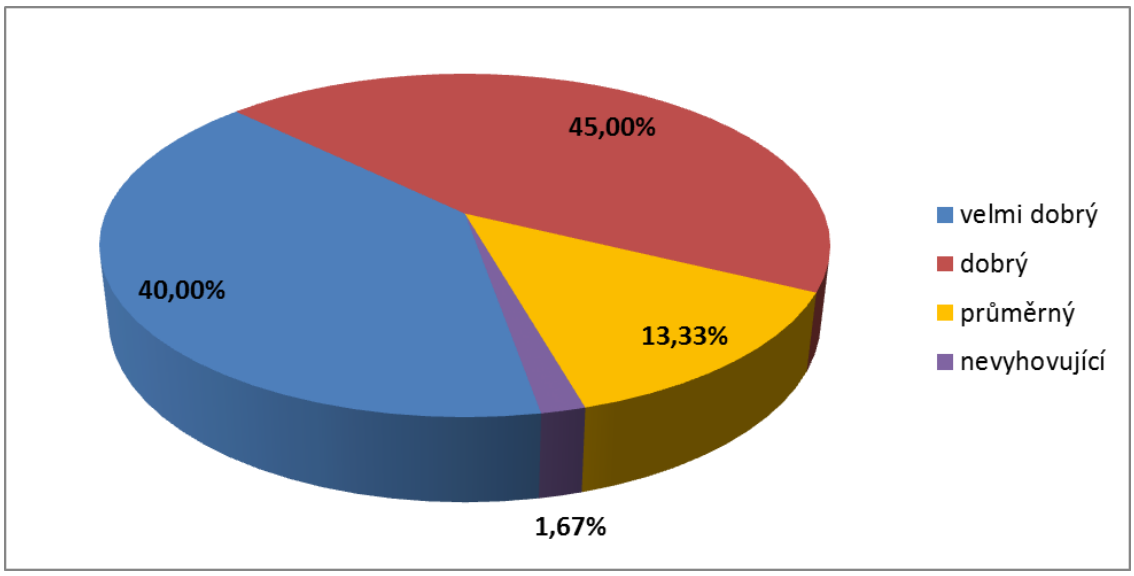
Otázka č. 10: Celkové hodnocení on-line kurzu

Celý kurz považovalo 30% všech studentů za velmi dobrý, 51,56% studentů za dobrý. Celkem 10 studentů označilo kurz za průměrný a jeden student za nevyhovující. Podrobnější výsledky jsou znázorněny v následující tabulce.

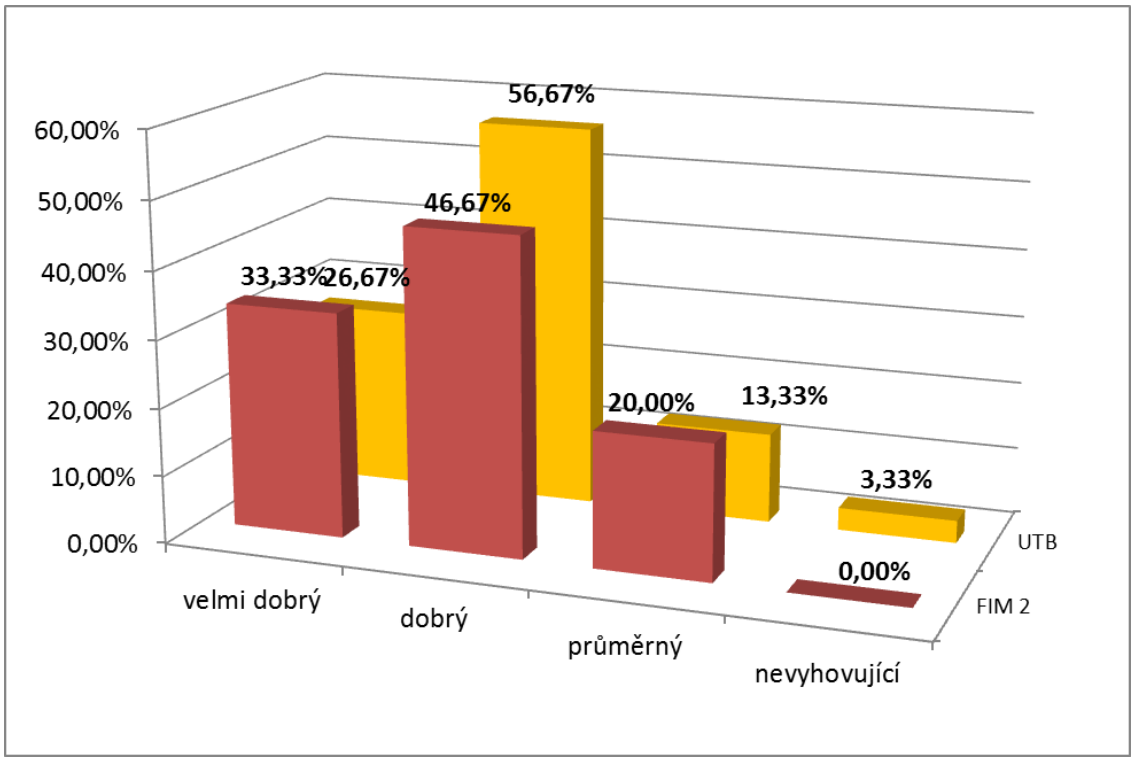
Tabulka 2008/09: Kurz považuji za

	FIM 2		UTB		Σ	
velmi dobrý	10	33,33%	8	26,67%	18	30,00%
dobrý	14	46,67%	17	56,67%	31	51,67%
průměrný	6	20,00%	4	13,33%	10	16,67%
nevyhovující	0	0,00%	1	3,33%	1	1,67%
Σ	30	100,00%	30	100,00%	60	100,00%

Graf 2008/09: Kurz považuji za



Graf 2008/09 po skupinách: Kurz považuji za

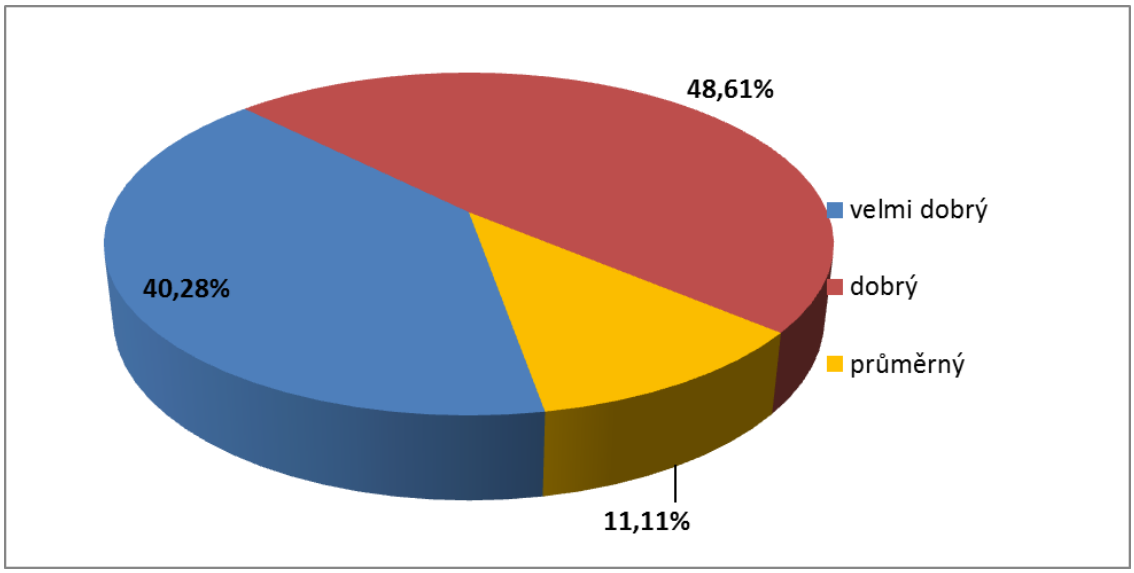


O dva roky později jsem došla k následujícím výsledkům: 40,28% všech studentů označilo kurz za velmi dobrý, 48,61% studentů za dobrý, 11,11% za průměrný. Nikdo nepovažoval kurz za nevyhovující, což shledávám potěšujícím. V hodnocení kurzu se odrazily úpravy, které jsem v kurzu průběžně dělala na základě dotazníkových šetření z r. 2008/09.

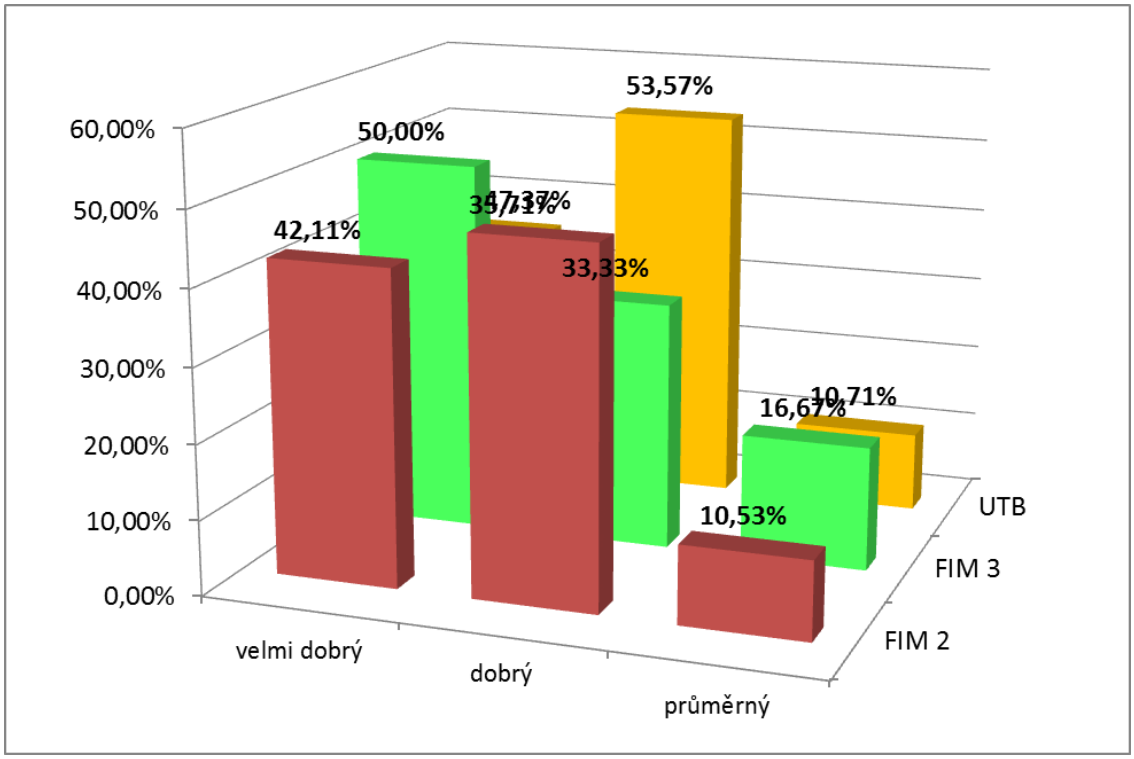
Tabulka 2010/11: Kurz považuji za

	FIM 2		FIM 3		UTB		Σ	
velmi dobrý	16	42,11%	3	50,00%	10	35,71%	29	40,28%
dobrý	18	47,37%	2	33,33%	15	53,57%	35	48,61%
průměrný	4	10,53%	1	16,67%	3	10,71%	8	11,11%
Σ	38	100,00%	6	100,00%	28	100,00%	72	100,00%

Graf 2010/11: Kurz považuji za



Graf 2010/11po skupinách: Kurz považuji za



11.2 Vyhodnocení testování

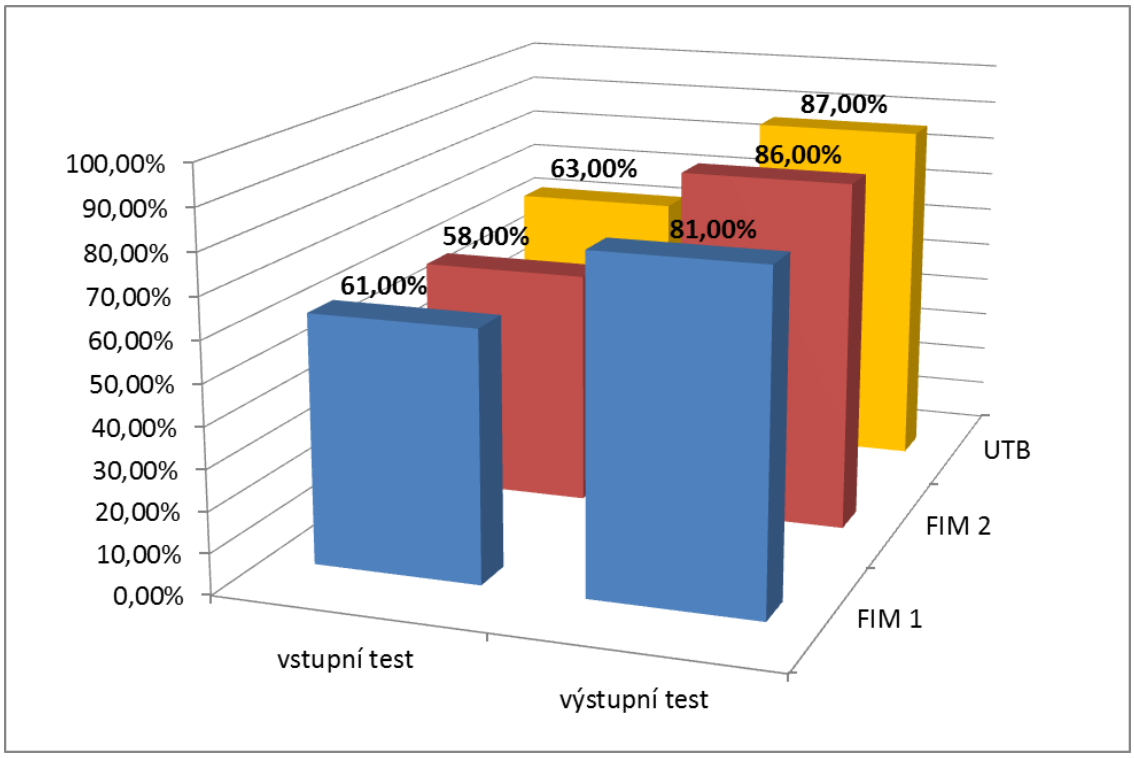
11.2.1 Vyhodnocení testování 2008/09

V tomto případě jsem porovnávala vstupní a výstupní testy studentů v jednotlivých skupinách v rozmezí dvou let. Připomeňme si, že se nejednalo a ani nemohlo jednat o tytéž studenty. Výsledky vstupních testů v r. 2008/09 se u skupin FIM 1, FIM 2 a UTB příliš nelišily. Za zmínku stojí, že skupina UTB měla o něco lepší výsledky, což je, domnívám se, možno vysvětlit nejspíše tím, že se do předmětu NJ1 hlásí studenti více pokročilí, jak jsem uvedla již dříve, předmět je pro ně volitelný. Studenti FIM 1 a FIM 2 měli odborný německý jazyk (ONJ 1) povinný a jejich znalosti byly velmi rozdílné.
Na konci semestru proběhlo nové testování. Největšího pokroku (15%) dosáhla skupina FIM 2, tedy skupina vyučovaná metodou blended learning. Skupina UTB (eLearning) se zlepšila o 13% a FIM 1 (klasická výuka) se zlepšila o 10%.

Tabulka: Výsledky vstupních a výstupních testů 2008/09

	FIM 1	FIM 2	UTB
vstupní test	61,00%	58,00%	63,00%
výstupní test	81,00%	86,00%	87,00%
Rozdíl	20%	28%	24%

Graf: Výsledky vstupních a výstupních testů 2008/09



11.2.2 Vyhodnocení testování 2010/11

Skupina FIM 1 tentokrát nebyla, protože se již všichni studenti ONJ 1 učili s využitím on-line kurzů. Skupina FIM 2 tedy byla vyučována metodou blended learning a skupina FIM 3 – kombinovaná forma – se učila metodou blended learning s nižším počtem kontaktních hodin než FIM 2. Skupina UTB měla opět eLearningovou výuku.

Výsledky vstupních testů 2010/11 byly u skupin FIM 2 a UTB obdobné (60 a 63%). Skupina studentů kombinované formy (FIM 3) měla slabší vstupní výsledky (54%), odrazil se zde pravděpodobně větší časový odstup od ukončení střední školy a také to, že tito studenti, jak mi později vysvětlili, německý jazyk v podstatě nepoužívali. Nepatrně se zlepšily vstupní výsledky FIM 2. To lze vysvětlit i tím, že se do ONJ 1 hlásí více studentů oboru management cestovního ruchu a ti mají větší znalosti německého jazyka.

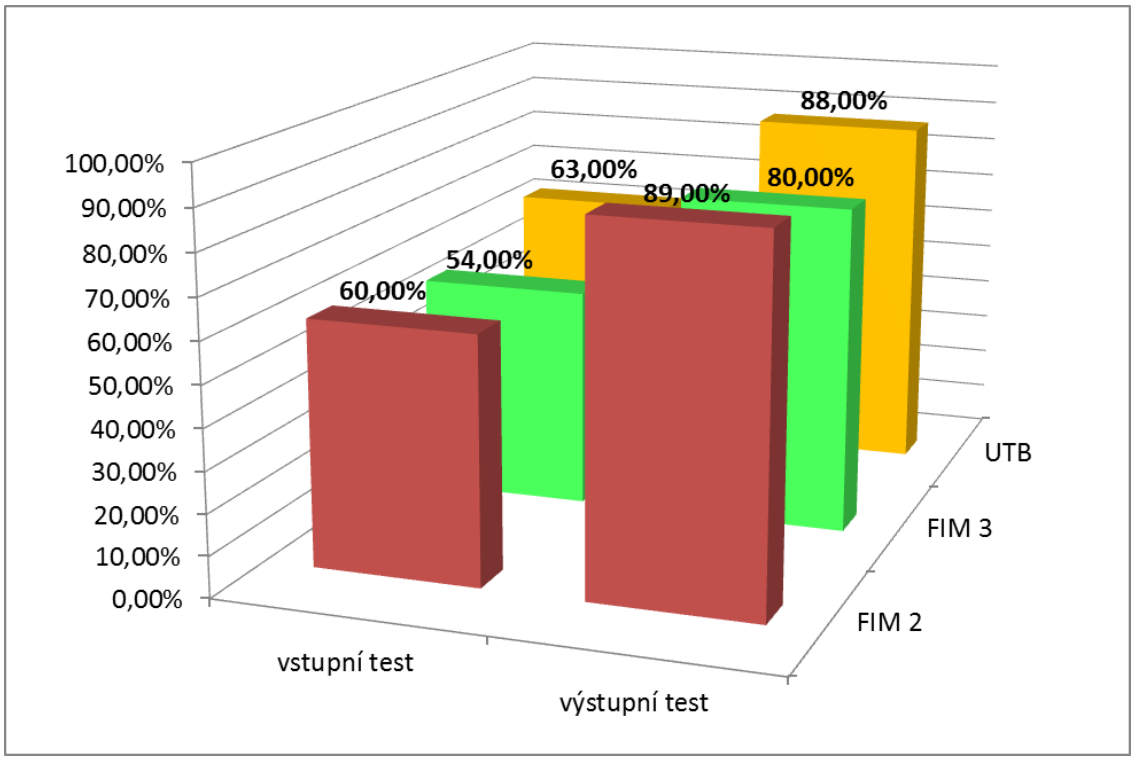
Studenti FIM 2 se tentokráte zlepšili o 29% a studenti UTB o 25%. Studenti FIM 3 (kombinovaná forma) ve výstupním testu dosáhli o 17% lepších výsledků. Opět musím

připomenout, že se jednalo o skupinu pouhých šesti studentů, což může výsledky zkreslovat. Přesto jsem se rozhodla je do testování zařadit.

Tabulka: Výsledky vstupních a výstupních testů 2010/11

	FIM 2	FIM 3	UTB
vstupní test	60,00%	54,00%	63,00%
výstupní test	89,00%	80,00%	88,00%
	29%	26%	25%

Graf: Výsledky vstupních a výstupních testů 2010/11



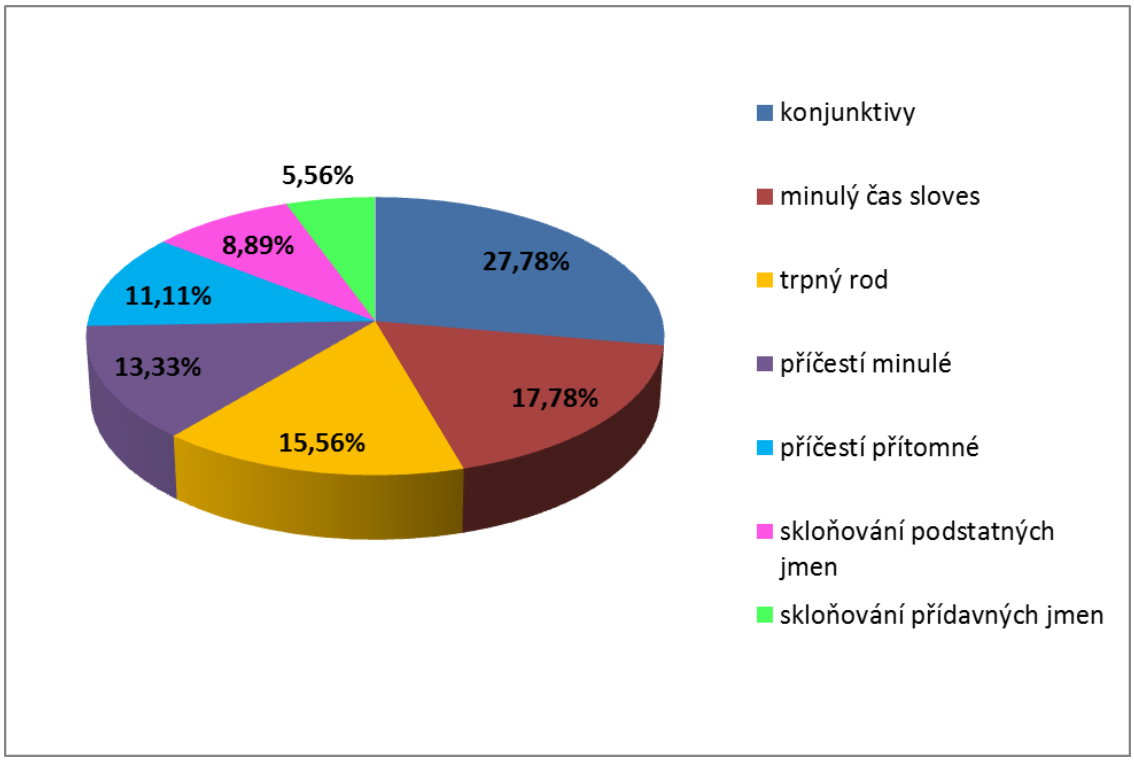
11.2.3 Vyhodnocení chyb v didaktických testech

Pomocí písemných testů a ve druhé fázi i pomocí hlasovacího zařízení jsem zjišťovala, kde studenti nejvíce chybují. V první fázi, v r. 2008/9 bylo nejvíce chyb v části testu věnované konjunktivům – 27,87%, následoval minulý čas sloves – 17,78% a trpný rod – 15,56%.

Tabulka: Chyby v didaktických testech

	2008/2009		2010/2011	
konjunktivy	25	27,78%	17	23,61%
minulý čas sloves	16	17,78%	12	16,67%
trpný rod	14	15,56%	9	12,50%
příčestí minulé	12	13,33%	11	15,28%
příčestí přítomné	10	11,11%	8	11,11%
skloňování podstatných jmen	8	8,89%	9	12,50%
skloňování přídavných jmen	5	5,56%	6	8,33%
Σ	90	100,00%	72	100,00%

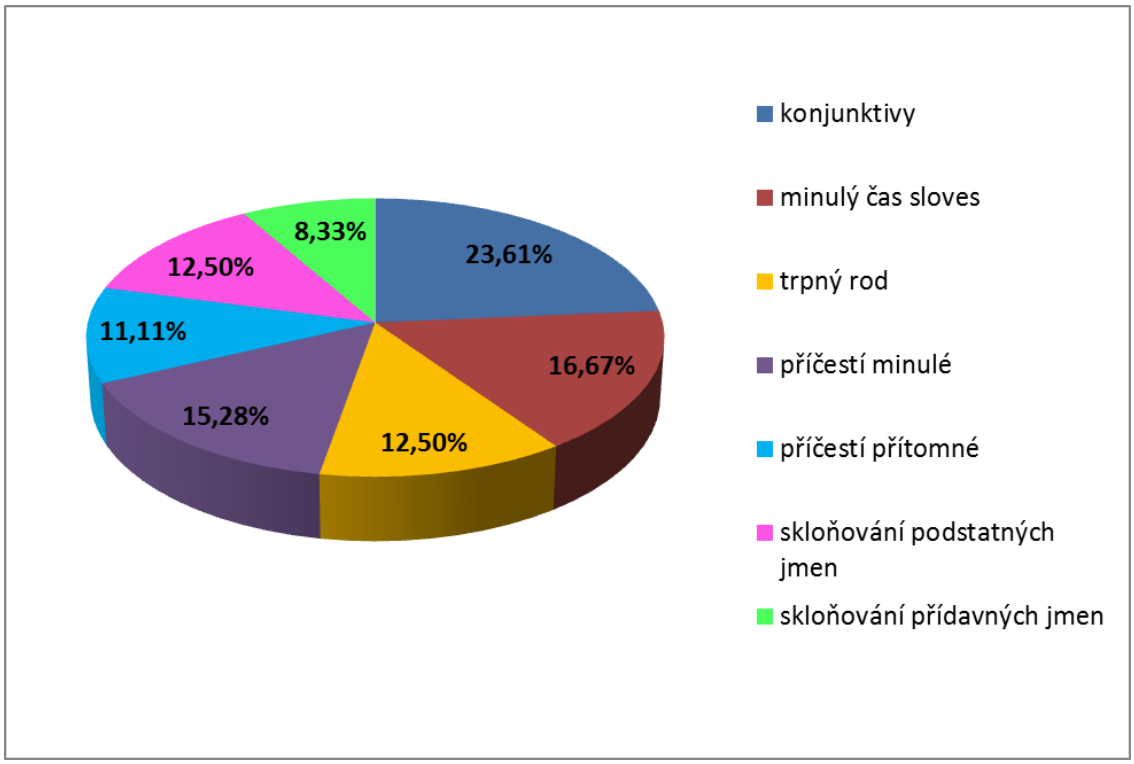
Graf: Chyby v didaktických testech 2008/09



Upravila jsem tedy postupně své on-line kurzy, přidala jsem cvičení na procvičování uvedených gramatických kategorií a věnovala jim větší pozornost i v kontaktní výuce. O dva roky později jsem zadala stejné testy v dalších skupinách. V testování v r. 2010/11 se projevila určitá změna. V uvedených oblastech studenti chybovali o něco méně, došlo k jinému rozdělení chyb. Překvapivé pro mě bylo, že studenti naopak více chybovali ve skloňování přídavných a podstatných jmen.

V konjunktivech chybovalo tentokrát 23,61% studentů, v minulém čase sloves 16,67 % studentů a v příčestí minulém 15,28% studentů, v trpném rodě 12,50%, ve skloňování podstatných jmen také 12,50%, v příčestí přítomném 11,11% a ve skloňování přídavných jmen chybovalo tentokrát 8,33% studentů.

Graf: Chyby v didaktických testech 2010/11



11.2.4 Vyhodnocení hypotéz

Hypotéza 1

ICT ve výuce značně zlepšuje přípravu studentů. Studenti vyučovaní metodou blended learning dosáhnou výrazně lepších výsledků (min. o 7%) v závěrečném testu než studenti vyučovaní kontaktně.

Kontrolní skupina vyučovaná pouze kontaktně zlepšila své výsledky v r. 2008/09 o 20%. Skupina experimentální vyučovaná metodou blended learning zlepšila své výsledky o 28%.

Závěr: Experimentální skupina dosáhla zlepšení o 28%, dosáhla o 8% lepších výsledků než skupina kontrolní.

Hypotéza 1 se potvrdila.

ICT ve výuce značně zlepšuje přípravu studentů.

Hypotéza 2

Elearning výrazně zlepšuje přípravu studentů. Studenti vyučovaní metodou eLearning dosáhnou výrazně lepších výsledků (min. o 7%) v závěrečném testu než studenti vyučovaní kontaktně.

Kontrolní skupina vyučovaná pouze kontaktně zlepšila své výsledky v r. 2008/09 o 20%. Skupina experimentální vyučovaná metodou eLearning zlepšila své výsledky o 24%.

Závěr: Experimentální skupina dosáhla o 4% lepších výsledků než skupina kontrolní.

Hypotéza 2 se nepotvrdila.

Elearning nezlepšuje přípravu studentů výrazně.

Hypotéza 3

Testování 2010/11: Metoda blended learning má větší účinnost než eLearning. Studenti vyučovaní metodou blended learning dosáhnou lepších výsledků než studenti vyučovaní metodou eLearning.

Kontrolní skupina vyučovaná metodou blended learning zlepšila své výsledky v r. 2010/11 o 29%. Skupina experimentální vyučovaná metodou eLearning zlepšila své výsledky o 25%.

Závěr: Experimentální skupina dosáhla o 4% lepších výsledků než skupina kontrolní.

Hypotéza 3 se potvrdila.

Metoda blended learning má větší účinnost než eLearning.

Hypotéza 4

Testování 2010/11: Studenti vyučovaní metodou blended learning s nízkým počtem kontaktních hodin dosáhnou stejných výsledků jako studenti vyučovaní metodou eLearning.

Kontrolní skupina vyučovaná metodou blended learning zlepšila své výsledky v r. 2010/11 o 26%. Skupina experimentální vyučovaná metodou eLearning zlepšila své výsledky o 25%.

Závěr: Experimentální skupina dosáhla přibližně stejných výsledků jako skupina kontrolní. Rozdíl činil 1% ve prospěch skupiny kontrolní.

Hypotéza 4 se potvrdila.
Studenti vyučovaní metodou blended learning s nízkým počtem kontaktních hodin dosáhli stejných výsledků jako studenti vyučovaní metodou eLearning.

Hypotéza 5
Chyby v didaktických testech: Studenti nejvíce chybují v užívání konjunktivů. Více než 30% studentů bude v prvním vstupním testování (2008/09) chybovat v části věnované konjunktivům.
Závěr: V didaktických testech chybovalo v užívání konjunktivů 27,78 % studentů.

Hypotéza 5 se nepotvrdila.

Hypotéza 6
Chyby v didaktických testech: V druhém testování (2010/11) se zlepší užívání konjunktivů, chybovat bude méně než 25% studentů. Využití ICT ve výuce výrazně ovlivní výsledky.
Závěr: V didaktických testech po zavedení ICT do výuky chybovalo v užívání konjunktivů 23,61% studentů.

Hypotéza 6 se potvrdila.
Zavedení ICT výrazně ovlivnilo výsledky studentů.

11.2.5 Shrnutí testování

Na základě provedeného didaktického výzkumu a jeho výsledků lze konstatovat, že výuka německého jazyka pomocí metody blended learning je účinnější než kontaktní výuka a zároveň je účinnější i než výuka podporovaná metodou eLearningu.

12 Perspektivy

Přibližně v době, kdy zavádění eLearninguových kurzů na našich vysokých školách vrcholilo, publikovala profesorka univerzity v Marylandu Kathleen M. Frankle stať Blended learning: The key to successful web-based training and education, dokládající poněkud jiný směr vývoje jejich uplatňování na univezitách amerických. Z její studie jsou vybrána a stručně parafrázována tři důležitá místa: Především konstatuje vzrůstající oblibu eLearningu a připomíná, že k rekordnímu zájmu došlo, když univerzita nabídla i kurzy ve formě blended learningu. Stručně pak charakterizuje klasické kurzy eLearningové a dochází k těmto závěrům: Mnoho studentů postrádá při svých studijních aktivitách přítomnost vyučujícího (instructor) i ostatních studentů. Flexibilita postupu, při němž nejsou stanoveny žádné povinné termíny, způsobuje, že procento včas splněných úkolů je nízké. Aby byly eliminovány jak výtky studentů, tak stížnosti vyučujících, byl zaveden blended learning. Po každém absolvování jak eLearningového tak blended learningového kurzu se měli studenti vyjádřit k jeho různým stránkám. Soubor otázek, na které měli odpovědět, uzavírala tato: Ve webových kurzech postupujete vlastním tempem (žádné závazné termíny vám nejsou stanoveny), interakce s vyučujícím je možná jen prostřednictvím e-mailu. Jiný kurz propojuje tradiční eLearning se všemi rysy kurzu vedeného vyučujícím. Kdyby byly k dispozici oba typy kurzů, který byste si vybrali? Autorka uvádí odpověď, dále ji však nekomentuje: Pouze 11% studentů by si vybralo eLearning, 89% by dalo přednost blended learningu (Frankle, K. M.).

V Anglii ohlašují zhruba ve stejné době profesoři Kochang a Britz z university ve Wisconsinu a Seymor z univerzity v Minotu panelovou diskusi na téma hybrid/blended learning. Své rozhodnutí zdůvodňují takto: „Protože se hybrid/blended learning stává na vyšších vzdělávacích zařízeních stále populárnějším, je příkazem dne věnovat pozornost výhodám i nevýhodám jeho obsahu i budoucímu vývoji“ (Kochang, Britz, Seymour, 2006, s. 155). Kurzu ve formě blended learning by dala přednost i J. L. Cahill, studentka doktorského studia v oboru eLearning a vzdělávací technologie na

univerzitě amerického Středozápadu. Její důvody se však zdají příliš osobní, a proto nejsou dále citovány (Cahill 2011). Téhož roku publikovaly M. B. Ligorio a S. Cucchiara z univerzity v Bari svou stať A model for teaching in higher education (Ligorio, Cucchiara, 2011). Seznam literatury připojený ke studii ukazuje, že to ani zdaleka není první práce, kterou o této oblasti uveřejnily. Navrhují model univerzitní výuky. V jeho teoretickém zdůvodnění uvádějí na čelních místech: povzbuzovat kontakt mezi studenty a profesory, rozvíjet vzájemné vztahy (reciprocity) a spolupráci mezi studenty. Ve svém modelu integrují eLearningový program s přesně vymezenými kurzy tradiční kontaktní výuky, uvedeny jsou čtyři jejich typy. Ačkoli je popsána struktura kurzu i hlavní činnosti a role studentů v něm, nelze jednoznačně určit, jakého oboru se výuka týká. Uveden je pouze fakt, že model prošel šest let trvajícím experimentem ještě dříve, než je takto zveřejněn.

Rozsáhlý výklad autorek S. Hancock a T. Wong Blended learning (Hancock, Wong, 2011) poučuje o podstatě blended learningu. Vychází ze starší literatury a charakterizuje blended learning jako organickou integraci pečlivě vybraných a vzájemně se doplňujících kontaktních a elektronických přístupů. Hlásí se ke konstruktivismu a kognitivismu jakožto ke zdrojům elektronické výuky. V nástinu jeho rozšiřování uvádí, že praxe propojovat elektronickou formu výuky s výukou kontaktní začala už v r. 1990, že však v posledních letech jeho šíření rychle postupuje, a v souladu s výzkumem předpovídá, že do r. 2013 bude mít 40% vzdělávacích elektronických programů v USA formu blended learningu. Tento odhad pak považuje za známku toho, že blended learning není – opět v souladu s názorem specialistů – pouhým trendem. Jiné podrobnosti vyniknou dále v souvislosti s u nás vydanou publikací Frydrychové Klímové Teaching formal written English. Ta se opírá o řadu autorů citovaných v předchozí zde uvedené studii a je důkazem toho, že uvedený severoamerický trend byl u nás zachycen. Publikace Teaching formal written English je široce založeným úvodem k současnému pojetí výuky cizích jazyků, v některých částech pak průvodcem k autorčinu eLearningovému kurzu Course of academic writing. Část práce je věnována blended learningu. V té souvislosti je velmi zajímavý návrh jednoduchého rámce, v němž by měly napříště být připravovány studijní materiály ať již elektronické nebo tradiční, tj. učebnicové (Frydrychová Klímová, 2012,

s. 45). V souhlasu s citací již uvedených badatelů se uvádí (s. 48), že v posledních deseti letech se kurzy ve formě blended learningu staly převažujícím artiklem vydávaných kurzů a že by – rovněž s odkazem na literaturu – jazykové dovednosti založené na sluchové recepci měly být předmětem klasické kontaktní výuky, zatímco práce s textem (čtení a psaní) by měla být svěřena výuce elektronické. S tím lze bez výhrad souhlasit.

Zatímco perspektiva elektronické formy výuky byla takto naznačena, ba dokonce předznamenána, nedomnívám se, že éra klasického eLearningu uplatňovaného v jazykovém vyučování končí. Spatřuji její budoucnost v naplnění některých předpokladů, o kterých již byla na různých místech těchto výkladů řeč. Za nejdůležitější považuji:

1. Návrat eLearningu k jeho původnímu určení, k podpůrné formě procesu učení nebo vyučování.
2. Po zvážení nových pohledů na jazykový systém a při uplatnění nově zjištěných souvislostí budou eLearningu svěřovány spíše menší, avšak logicky uzavřené soubory informací.
3. Výraznějším způsoben budou pravděpodobně do nových programů začleněny prvky motivující a průběžné momenty zpětné vazby.
4. Bude uplatňován výraznější zřetel k typologii skupin nebo jednotlivců, jimž bude program určen.
5. Bude zajištěna a zřetelně vymezena návaznost obsahu programů na znalosti, které si příští uživatelé kurzu přinášejí z předcházejících forem studia daného jazyka.
6. Konkrétní program bude doporučován vyučujícím, který se předtím seznámí se skutečnými znalostmi a studijními možnostmi studentů. Jeho využití však bude ponecháno jejich vůli. Jakákoli souvislost zápočtů nebo zkoušek a užitých programů bude odstraněna.
7. Bude možno zřídit kontrolní a experimentální skupiny studentů tak, aby bylo možno v krátkých a nenákladných experimentech zcela jasně prokázat, v čem a do jaké míry jsou významné skutečné výukové přednosti eLearningové formy učení.

13 Závěr

Práce ukazuje, že sledování vzniku, uplatnění, výsledků i obecného hodnocení elektronické formy učení se neobejde bez potíží. Mou snahou bylo vidět a interpretovat je s veškerou možnou objektivitou, jakou dostupnost odborné literatury dovoluje. Se stejnou nestranností jsem se snažila ukázat i nedávnou a současnou etapu využití eLearningu obecně i v oblasti učení se cizímu jazyku speciálně.

Zmíněné potíže mají několik příčin. Jako základní se jeví ta, že se uvedeným pojmem označují v podstatě tři věci.: nová metoda učení (nejméně často), nová forma vyučovacího procesu (častěji), nový prostředek procesu učení a vyučování (nejčastěji). To se projevuje již v tom, kolik zcela rozličných definic daného pojmu existuje, a to nejen u nás, ale i v zemi, kde se začal poprvé uplatňovat. Tyto definice nejsou, jak by se snad na první pohled mohlo zdát, pouhou hrou se slovy, ale ukazují zcela zřetelně na stanovisko autorů definic k elektronické formě výuky, k cílům jejího uplatnění i ke sdělovaným obsahům. Ve starších odborných pracích často nelze dobře rozpoznat, co vlastně má autor na mysli, až do chvíle, kdy čtenář nenarazí na příslušnou definici. V mnoha statích bohužel setrvává tento stav až do doby téměř současné a je o to závažnější, že se už nezbytné definice ani neuvádějí.

Počáteční stádium, kdy pod pojmem eLearningu přicházely na trh různé programy zprostředkovávající získávání odborných poznatků, uplatňovalo zcela jiná hodnotící hlediska, než bylo stanovisko didaktické nebo obecně pedagogické. Trvalo určitý čas, než se právě ono dostalo do zorného pole hodnotitelů a nelze ani v současnosti říci, že by bylo, i když jde o formu nebo metodu výuky, tím nejpodstatnějším. Dostupnost některých statí na internetu ukazuje, že určitým korektivem tu mohla být především v počátcích přejímání této elektronické formy učení u nás praxe německá. Nebyl však na ni brán zřetel. Proto se také o této praxi zvláště nezmiňuji.

Uvedená fakta se však v této práci stala platformou pro koncepci všech výkladů dalších. Ty usilují o zdůraznění především pedagogických hledisek, i když uznávají, že ve své době nebylo přihlédnutí k technické stránce věci, k dostupnosti nové formy

výuky, k zájmu o ni věcí zanedbatelnou. Převažují však ta, která se ukazují jako pedagogicky závažná při uplatňování elektronické formy při učení se cizím jazykům.
Pro jejich objasnění se jevilo jako důležité sledování těch modelů vyučovacího procesu, z nichž eLearning vychází. Výrazným motivem tohoto postupu byl fakt plynoucí ze studia domácí literatury, že totiž toto poznání a vědomí souvislostí podstaty nové didaktické formy nepřešlo do obecného povědomí propagátorů i tvůrců nových učebních programů od samého počátku jejího zavádění, ale teprve s určitým zpožděním a i tak ve formě značně zjednodušené. Toto zjištění si vyžádalo zařazení samostatné kapitoly, jejímž cílem bylo přiblížit tvůrcům nových programů konstruktivistickou podstatu eLearningu. Poznání této podstaty sice znamenalo u několika autorů důležitý návrat k didaktickému základu nové didaktické formy, ale bylo opět jen povrchní a nevěnovalo téměř žádnou pozornost jeho tzv. adaptační vývojové fázi. Šlo o období trvající řadu let, v němž se eLearning nejevil ve své podstatě jako výuková forma v praxi zcela vyhovující, a proto i dobře prodejná, ale byl proto, aby se mohl v praxi spíše uplatnit, ve své podstatě různým způsobem v rozmanitých, často však zcela základních prvcích dosti výrazně modifikován. V poněkud nekritickém přijímání elektronické formy učení byly přehlédnuty tři dosti podstatné prvky. Dva spolu souvisely. Šlo především o fakt, že původní programy byly skutečně chápány jako výrazný podpůrný proces napomáhající učení se jedinci, že místem jejich určení nejsou na prvním místě vysoké školy. Závažný byl fakt, že jejich rozmanitý a téměř od samého začátku velmi bohatý výběr programů je zajišťován průmyslovými a obchodními giganty, z velké části disponujícími značnými částkami pro nastartování dalších výzkumů a ověřovacích zkoušek uplatnění elektronické formy výuky. Toto vše se určitým způsobem odráželo v zavádění eLearningu v našich podmínkách. Po svém se chopily této nové formy výuky průmyslové a obchodní firmy ve snaze získat pro své zaměstnance prostředek, který by operativně i přes určité dodatečné náklady specifikoval žádoucím směrem pracovní schopnosti zaměstnanců, kterými je škola v jejich dětství nebo mládí nemohla vybavit. Zavádění eLearningu na vysokých školách nemělo tak výrazné finanční krytí. Po výdajích, které spotřeboval nákup vhodného prostředí nebo vytváření nových programů nezbývaly již prostředky na jejich pedagogický výzkum, na jejich didaktické vyhodnocování. A právě ono bylo často

nahrazováno zcela jinými kritérii, pod jejichž uplatňováním se pak vypočítávaly přerůzné výhody a nevýhody nové výchovné formy.

V této souvislosti se práce pokouší sledovat a také cituje mnoho statí, které byly ve své době publikovány a měly nějaký, byť i jen vzdálený vztah k vytváření nových programů v oblasti výuky cizích jazyků. Zcela vědomě pak zůstalo neuvedeno mnoho publikovaných titulů, které tento vztah neměly. Všechna tato díla poskytují důkazy dvojího typu. Na jedné straně výčet všeho, co lze vůbec převést do elektronické formy výuky a ve kterém elektronickém prostředí lze programy používat, na druhé straně stagnaci ve skutečném vnitřním rozvíjení a zdokonalování zvolené formy, ač právě toho se některé závažné hlasy – Mechlová, Eger, Kopecký, Zlámalová, Květoň – výrazně dožadovaly a dávaly k nezbytnému zkoumání vhodné podněty. Tak se stalo, že dosud nebyly uspokojivým způsobem řešeny otázky motivace vysokoškolských studentů, problematika vhodných procesů zpětné vazby, jak ji chápou původní elektronické programy, jen zcela ojedinělé jsou pokusy zjistit, co a na jak dlouho si studenti skutečně těmito programy sami dokáží osvojit atd. Faktická didaktická účinnost eLearningu byla zamlžována názory na jeho efektivitu nevycházejícími z faktů, ale z předpokladů nových programů. Proto se také věnuje značná pozornost prvkům, bez nichž se nová etapa tvorby a uplatnění eLearningu v jazykovém vyučování neobejde, má-li se v budoucnu odpoutat od již zmíněné stagnace. Patří mezi ně především nové vymezení obsahu programů, nové pohledy na systém toho kterého jazyka, vymezení výuky kompetencí a dovedností v jazykovém vyučování atd. Z pohledu obecně pedagogického by bylo vhodné znovu promyslet a řešit otázku motivace, zpětné vazby, problematiku tzv. autonomizace učícího se jedince apod. Předpokladem je, že budou získány časové, finanční i personální možnosti pro posouzení skutečných výsledků a prokazatelných výukových předností eLearningu ve srovnání s jinými formami učení.

14 Seznam použité literatury

ALBRECHT, R. *E-learning in Hochschule: Dissertation*. 291 s. [online] 2003. [cit. 2012-01-10].
Dostupné z: http://www.raineralbrecht.de/resources/Dissertation_albrecht_030723.pdf.

BERÁNKOVÁ, J., ČECHOVÁ, I., ZERZÁNOVÁ, D. Výuka angličtiny s použitím informačních a komunikačních technologií v programech celoživotního učení. In: *Sborník prací z mezinárodní konference Odborný jazyk na vysokých školách*. Praha: ČZU, 2009, s. 21-25. ISBN 978-80-213-1901-1.

BAREŠOVÁ, A. *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: Vox, 2003. 167 s. ISBN 80-86324-27-3.

BARRIOS, W. M. *Personalisation in Adaptive eLearning Systems. Dissertation*. 205s. [online] Graz. 2007. [cit. 2012-03-10].
Dostupné z: http://www.iicm.tugraz.at/iicm_thesis/vgarcia.pdf.

BARTOŠKA, J., JINDROVÁ, A. Je eLearning ohrožován studentským syndromem? In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2008* / [editoři Jan Sedláček, Hana Šafránková]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. 2008. 367 s., s. 116-121. ISBN 978-80-7041-143-8.

BEDNAŘÍKOVÁ, I. Didaktické aspekty učiva a e-learning. In: *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2003*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. 2003. 321s. s. 162-171. ISBN 80-7041-965-2.

BEDNAŘÍKOVÁ, I. Nástroje motivace v e-learningu. In: *E-learning 2009. Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2009*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. 335 s., s. 100-106. ISBN978-80-7041-971-7.

BĚLÍK, V. *Problematika e-learningu v sociálních vědách.* [online]. 2008. [cit. 2011-11-20]. Dostupné z: http://everest.natur.cuni.cz/konference/2008/abstrakt/belik.pdf.

BRANDEJS at al. *Inteligentní dril: Studenti méně opakují a více si pamatují*. [online]. 2009. [cit. 2011-11-20]. Dostupné z: https://is.muni.cz/clanky/2009_AMV.pl.

CAHILL, J. L. *Implementing online or hybrid courses in a traditional university*. [online] Elearning Papers 24, 2011. [cit. 2012-10-10]. Dostupné z: http://elearningpapers.eu/en/article/Implementing-online-or-hybrid-courses-in-a-traditional-university.

COCEA, M., WEIBELZAHL, S. *Motivation–Included or Excluded From E-Learning* [online]. (2006). [cit. 2011-10-18].
Dostupné z: http://www.easy-hub.org/stephan/cocea-celda06.pdf.

CROES, S. *Kirkpatrick's Four Levels of Evaluation*. [online]. [cit. 2012-10-20]. Dostupné z: http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=susan%20croes&source=web&cd=14&cad=rja&ved=0CDYQFjADOAo&url=https%3A%2F%2Fsizablesend.com%2Fdownload%2F1b3ab3911d54bdfe43102c9e4cc9d657&ei=h2eIUISoCOnw4QSEuICgCg&usg=AFQjCNFpm9btqZ8Im9_wSiXYeWQYaAR3Yw.

ČÁBALOVÁ, D. Zkušenosti s tvorbou a aplikací EL kurzu ve vysokoškolském vzdělávání. In: *Klady a zápory elearningu na menších vysokých školách, ale nejen na nich. Sborník konference. 2008*. s. 10-17. [online] 2008. [cit. 2012-04-10]. Dostupné z: http://www.svses.cz/projekty/konference/e_learn/sbornik_%203153.pdf.

ČECHOVÁ, I., NEDOMA, R. Implementace videokonferenčních technologií do výuky cizích jazyků. In: *Sborník z mezinárodní konference o elektronické podpoře výuky SCO 2007*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, s. 75-79. ISBN 978-80-210-4296-4.

ČECHOVÁ, I. *Role informačních a komunikačních technologií v jazykové přípravě vysokoškolských studentů. Dizertační práce.* [online] 2010. [cit. 2012-03-20]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/162704/ff_d/Cechova_dizertacni_prace.pdf.

ČIPERA, J. a kol. Efektivita flexibilní učebnice v kombinovaném studiu chemie. In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2004* / [editor Jan Sedláček]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. 2004. 418 s., s. 45-49. ISBN 80-7041-798-6.

Definition ICT. [online] [cit. 2012-05-030]. Dostupné z: http://pc.net/glossary/definition/ict

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy v České republice (pro oblast předškolního, základního, středního a vyššího odborného a dalšího vzdělávání. [online]. MŠMT. 2002 [cit. 2011-09-19]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-ceske-republiky.

DOBROVSKÁ, D. Psychological aspects of the student internet (mis)use. In: *Engineering competencies – traditions and innovations. Proceedings of the 37th international IGIP Syposium. Moscow 2008. s. 78-79.*

Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení. [online]. Úřední věstník Evropské unie (2006/962/ES) 2006 [cit. 2009-01-25]. Dostupné z: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:cs:PDF.

DOSTÁL, J., MACHÁČKOVÁ, P. Systémové pojetí edukačního procesu a možnosti měření jeho efektivnosti. In: *Systémové přístupy.* 2005. Praha. VŠE.

DROZDOVÁ, M., PILÁTOVÁ, K. E-learning content design. In: *Information and Communucation Technology in Education Proceedings* [editorka Erika Mechlová]. Vyd. 1. Ostrava. University of Ostrava. 2007. 276 s., s. 11-16. ISBN 978-80-7368-388-7.

DVORSKÝ J., STAŇKOVÁ, E. Sharing electronic objects designed for learners of English in the academic environment. *Information and Communucation Technology in Education Proceedings* [editorka Erika Mechlová]. Vyd. 1. Ostrava. University of Ostrava. 2006. 268 s., s. 187-190. ISBN 80-7368-199-4.

EGER, L. *Technologie vzdělávání dospělých*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2005. 171 s. ISBN 80–7043–398–1.

EGER, L. *Inovativní aktivity v blended learningu na VŠ.* [online] 2008. [cit. 2010-04-10]. Dostupné z http://pf.ujep.cz/ccv-old/ext/konference_2008/Eger_08.pdf.

EGER, L. *Motivace v elearningu*. [online]. 2005. [cit. 2011-02-10]. Dostupné z: http://www.e-univerzita.cz/old/2005/prezentace/eger.pdf.

EGER, L. Využití metody Web Questu ve WBT studijních materiálech pro podporu výuky. In: *E-learning 2006. Sborník příspěvků ze semináře a soutěže eLearning 2006* [editor Jan Sedláček] Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. 377 s., s. 167-171. ISBN 80-7041-416-2.

EGER, L., BARTOŇKOVÁ, H. *Studijní texty v distančním vzdělávání*. Olomouc: UP, 2003. 64 s. Centrum distančního vzdělávání.

EGEROVÁ, D. Pedagogická dimenze v e-learningu. In: *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže eLearning 2006* [editor Jan Sedláček] Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. 377 s., s. 182-187. ISBN 80-7041-416-2.

EGEROVÁ, D. Studentské hodnocení eLearningu jako jeden z apektů jeho dalšího zkvalitnění. In: *E-learning 2007. Sborník příspěvků ze semináře a soutěže eLearning 2007* [editor Jan Sedláček]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 507 s., s. 226-233. ISBN978-80-7041-573-3.

EGEROVÁ, D. Integrace e-learningu do prezenční formy výuky. In: *Klady a zápory elearningu na menších vysokých školách, ale nejen na nich. Sborník konference.* [online] 2008. [cit. 2012-04-20]. Dostupné z: http://www.svses.cz/projekty/konference/e_learn/sbornik_%203153.pdf. s. 47-52.

FABUŠ, J., KREMEŇOVÁ, I., GALOVIČ, M. Metodológia merania efektívnosti e-learningu. In: *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže eLearning 2006* [editor Jan Sedláček] Hradec Králové: Gaudeamus. 2006. 377 s., s. 188-194. ISBN 80-7041-416-2.

FOLTÝNEK, T., ANDRÝSKOVÁ, J. Konfrontace didaktické teorie s e-learningovou praxí. In*: Elearning 2010. Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2010* / [editoři Jan Sedláček, Hana Šafránková]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. 295 s., s. 84-89. ISBN978-80-7435-067-2.

FOLTÝNEK, T., ANDRÝSKOVÁ, J. Dopady e-learningu na úspěch edukačního procesu. In: *E-learning 2009. Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2009*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. 335 s., s. 128-133.ISBN978-80-7041-971-7.

FRANKLE, K. M. *Blended Learning: The Key to Successful Web-Based Training and Education.* [online] [cit. 2012-04-20]. Dostupné z: http://www.citeconsortium.org/PDF/articles-papers-presentations/World%20Congress%20Paper%201014%20-%20July%2005.pdf.

FRYDRYCHOVÁ KLÍMOVÁ, B., ČECH, P. E-learningový předmět Cultural history of Graet Britain. In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2004* / [editor Jan Sedláček]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. 2004. 418 s., s. 60-63 ISBN 80-7041-798-6.

FRYDRYCHOVÁ KLÍMOVÁ, B. Information technologies, distance learning, eLearning and its implications for language teaching. In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2004* / [editor Jan Sedláček]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. 2004. 418 s., s. 271-274. ISBN 80-7041-798-6.

FRYDRYCHOVÁ KLÍMOVÁ, B. E-learning a výuka cizích jazyků. In: *Klady a zápory elearningu na menších vysokých školách, ale nejen na nich. Sborník konference.* [online] 2008 [cit. 2010-04-10]. Dostupné z: http://www.svses.cz/projekty/konference/e_learn/sbornik_%203153.pdf. S. 61-67.

FRYDRYCHOVÁ KLÍMOVÁ, B. E-learning in teaching business English. In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2008* / [editoři Jan Sedláček, Hana Šafránková]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. 2008. 367 s. s. 176-181. ISBN 978-80-7041-143-8.

FRYDRYCHOVÁ KLÍMOVÁ, B. *Teaching formal written English.* Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. 2012. 126s. ISBN 978-80-7435-168-6.

GAJDOŠ, P., POTKÁNY, M. Je e-learning nástrojom zvyšovania kvality vzdelávania na vysokých školách? In: *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže eLearning 2007* [editor Jan Sedláček]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. 2007. 507 s., s. 250-256. ISBN978-80-7041-573-3.

GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1996. 130 s. ISBN 80-85931-15-X.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu* Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci.* Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.

GENOVESE, J. E. C. Piaget, Pedagogy and Evolutionary Psychology. In: *Evolutionary psychology 2003*, 1, p. 127-137, [online]. 2003. [cit. 2011-11-10]. Dostupné z: http://www.epjournal.net/wp-content/uploads/ep01127137.pdf.

GLASERSFELD, E. Learning as Constructive Activity. [online] [cit. 2012-09-10]. Dostupné z: http://anti-matters.org/articles/73/public/73-66-1-PB.pdf.

GÖRNER, T. ČIPERA, J. *Motivace a zpětná vazba v prostředí ICT*. [online]. 2008. [cit. 2011-12-10].
Dostupné z: http://everest.natur.cuni.cz/konference/2008/prispevek/cipera.pdf.

HANNOCK, S., WONG, T. *Blended learning*. [online] ETEC 510, 2011. [cit. 2012-04-10]. Dostupné z: http//sites.wiki.ubc.ca/etec510/Blended_learning.

HANZEL, P. E-learning v príprave učitelov. In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2004* / [editor Jan Sedláček]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. 2004. 418 s., s. 281-289. ISBN 80-7041-798-6.

HARČARUFKA, R., HARČARUFKOVÁ, K., ORBÁNOVÁ, I. Spätná vazba v DV, jej vyhodnotenie a využitie. In: *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2002*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. 2002. 220s., s. 147-161. ISBN 80-7041-509-6.

HELMANOVÁ, J. E-learningový kurz počítačová podpora řízení projektu. In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2010* / [editoři Jan Sedláček, Hana Šafránková]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. 295 s., s. 16-22. ISBN978-80-7435-067-2.

HENDRICH, J. Poslech s porozuměním cizojazyčnému ústnímu projevu. In: *Cizí jazyky*, roč.36, 1992/93, č.9-10, s.322-329.

HERCÍK, P. On-line kurz anglického jazyka pro středně pokročilé. In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2004* / [editor Jan Sedláček]. Vyd. 1. Hradec Králové. Gaudeamus. 2004. 418 s., s. 81-93. ISBN 80-7041-798-6.

HORVÁTHOVÁ, B. Možnosti prepojenia e-learningu a autonomního učenia odborného jazyka. In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2010* / [editoři Jan Sedláček, Hana Šafránková]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. 295 s. s. 128-124. ISBN978-80-7435-067-2.

HORVÁTHOVÁ, B. Organizácia výučbových stratégií vo výučbe pomocou e-learningu. In: *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže eLearning 2007* [editor Jan Sedláček]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 507 s., s. 277-281. ISBN978-80-7041-573-3.

HORVÁTHOVÁ, B. Stratégie rozvíjania slovnej zásoby v e-learningu. In: *Média a vzdělávání*. [online]. 2008. [cit. 2009-09-10]. Dostupné z: http://www.media4u.cz/sbornikmeavz2008.pdf, s. 23-26.

HORVÁTOVÁ, Z., ZLÁMAL, J. Vplyv e-learningu na vzdelávacie kompetencie. In: *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže eLearning 2007* [editor Jan Sedláček]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 507 s. s. 282-287. ISBN978-80-7041-573-3.

HRDLIČKA. M. *K otázce komunikativní metody a komunikačnosti*. [on-line]. [cit. 2011-06-10]. Dostupné z: http://www.auccj.cz/starestranky/kotazcekomunikac.htm.

HRUŠECKÝ, R. Tvorba webu on-line. In: *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže eLearning 2007* [editor Jan Sedláček]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 507 s., s. 85-90. ISBN978-80-7041-573-3.

HUBÁČEK, J. *Učebnice stylistiky pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v 1. - 4. ročníku základní školy.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 219 s.

HUBÁČEK, J. Rozbor textu v postgraduálním studiu. In: *Sborník Pedagogické fakulty v Hradci Králové č. 27*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. s. 85-106.

HVORECKÝ, J. On-line team projects from an instructor´s perspective. In: *Information and Communucation Technology in Education Proceedings* [editorka Erika Mechlová]. Vyd. 1. Ostrava: University of Ostrava. 2006. 268 s., s. 64-69. ISBN 80-7368-199-4.

HVORECKÝ, J. Tímové projekty cez internet. In: *Spolupráce univerzit při efektivní tvorbě a využívání vzdělávacích zdrojů.* Sborník příspěvků z konference Belcom 2006. 41 s., s. 33 ISBN 80-239-6601-4.

Interactive learning Interwrite PRS from eInstruction, [online]. [cit. 2010-12-19]. Dostupné z: http://www.banxia.com/prs/hardware/prs-rf/.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha: Academia. 2006. 212 s. ISBN 80-200-1213-3.

Interactive learning Interwrite PRS from eInstruction, [online]. [cit. 2010-12-18]. Dostupné z: http://www.banxia.com/prs/hardware/prs-rf/.

JABLONSKÁ, E., PUPOVÁ, H. Vyhodnocení dotazníků pro získávání zpětné vazby. In: *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2002*. 1. vydání. Hradec Králové. Gaudeamus. 2002. 220s., s. 162- 165. ISBN 80-7041-509-6.

JEHLIČKA, V., RABE, V. Využití WebCT ve výuce na PdF v Hradci Králové. In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2004* / [editor Jan Sedláček]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. 2004. 418 s., s. 290-294. ISBN 80-7041-798-6.

KAPOUNOVÁ, J. *Používání informační a komunikační technologie ve výuce.* Ostrava: Pedagogická fakulta ostravské univerzity. 1999. 74 s. ISBN 80-7042-145-2.

KIERAN, E. *Education and psychology*. [online]. [cit. 2012-08-19]. Dostupné z: http://books.google.cz/books?id=ZAO1PQycFS8C&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.

KLEBL, M. *Entgrenzung durch Medien: Internationalisierungsprozesse als Rahmenbedingung der Medienpädagogik*. [online]. [cit. 2011-09-19]. Dostupné z: http://www.medienpaed.com/2006/klebl0607.pdf.

KLEMENT, M. Možnosti elektronických studijních opor. In: *Janík, T., Knecht, P., Šebestová*, S. *Smíšený design v pedagogickém výzkumu.* MU Brno 2011, s. 91-97.

KNIHOVÁ, L. Co je to „dobrý kurz“? In: *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2003.* 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. 2003. 321s. s. 189-201. ISBN 80-7041-965-2.

KOCHANG, A., BRITZ, J., SEYMOUR, T., Panel Discussion. Hybrid/blended learning: Advantages, Challenges, Design and Future Directions. In: *Proceedings of the 2006 Informing science and IT education joint conference*, Salford UK, s. 155-157.

Koncepce rozvoje ICT ve vzdělávání pro období 2009 – 2013. [on-line]. MŠMT. 2008. 15. s. [cit. 2011-04-15]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009.

Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání. [on-line]. MŠMT a MK ČR. 2000 [cit. 2011-01-18]. Dostupné z: http://www.epractice.eu/files/media/media_425.pdf.

KOPECKÝ, K. *Blended learning jako skutečně efektivní přístup ke vzdělávání*. [online]. [cit. 2011-09-10]. Dostupné z: http://158.194.48.95/cestina/kopecky//index.php?option=com_content&task=view&id=131&Itemid=25.

KOPECKÝ, K. *E-learning (nejen) pro pedagogy*. Olomouc: Hanex, 2006. ISBN 80-85783-50-9.

KOPECKÝ, K. *Základy e-learningu.* [CD-ROM] Olomouc: Net-University, s.r.o., [online]. 200. [cit. 2011-04-12]. Dostupné z: http://www.net-university.cz/data/cdrom/.

KOPECKÝ *E-learning v Evropě* (Thematic Monitoring a analýza evropského e-learningu) [online]. [cit. 2012-03-10]. Dostupné z: http://elearning.upol.cz/casopis.html.

KVĚTOŇ, K. *Základy distančního a online vzdělávání*. Praha: ČVUT, 2003. ISBN 80-02715-5.

KULIČ, V. *Psychologie řízeného učení*. l. vyd. Praha : Academia, 1992. 187 s. ISBN 80-200-0447-5.

KVĚTOŇ, K. Předpoklady pro kvalitní e-learningové vzdělávání. In: *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2003.* 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. 2003. 321s. s. 202-211. ISBN 80-7041-965-2.

LIGAS, Š. Learning management systém „Enterprise knowledge platform – silver“ a jeho využívanie na UMB v Banskej Bystrici. In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2004* / [editor Jan Sedláček]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. 2004. 418 s., s. 313-319. ISBN 80-7041-798-6.

LIGORIO, M. B., CUCCHIARA, S. *Blended collaborative constructive paricipation. A model for teaching in higher education.* [online] Elearning Papers 27, 2011. [cit. 2012-06-10]. Dostupné z: http://elearningpapers.eu/en/news/elearning-papers-27-designing-learning-published.

LOGAN, R. K. *Definition of E-learning* [online]. [cit. 2012-02-10]. Dostupné z: http://managersforum.com/eLearning/.

LOGAN, K., THOMAS, P. G. *Learning Styles in Distance Education Students Learning to Program* [online]. [cit. 2012-02-10]. Dostupné z: http://www.ppig.org/papers/14th-logan.pdf.

LOJDA, J., HÁN, J. Možnosti uplatnění e-learningu při vzdělávání pracovníků v cestovním ruchu. In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2011*. [editor I. Šimonová]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 214 s., s. 170-174. ISBN 978-80-7435-153-2.

MAREŠ, J. *Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky.* 1.vyd. Praha: SPN. 1991. 153 s. ISBN 80-7066-331-6.

MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů.* 1.vyd. Praha: Portál. 1998. 240 s. ISBN 80-7178-246-7.

MECHLOVÁ, E. *Tvorba e-learningových kurzů pro technické obory.* [online]. Ostrava. 2006. [cit. 2012-08-10]. Dostupné z: http://www.elearn.vsb.cz/cz/kurzy/Titul_Tvorba_E-learn_kurzu.pdf.

MECHLOVÁ, E. Zpětná vazba v eLearningu. In: *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2002.* 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. 2002. 220s., s. 166-181. ISBN 80-7041-509-6.

MECHLOVÁ, E. MALČÍK, M. Tendencies of ICT applications in education. In: *Information and Communucation Technology in Education Proceedings* [editorka Erika Mechlová]. Vyd. 1. Ostrava: University of Ostrava. 2006. 268 s., s. 32-42. ISBN 80-7368-199-4.

MECHLOVÁ, E. MALACH, J. *Elearning a styly učení*. [online]. [cit. 2012-02-10]. Dostupné z: http://artemis.osu.cz:8080/artemis/uploaded/162_eL_a_styly_uceni.pdf.

MIKULECKÁ, J. Univerzitní digitální knihovna a hodnocení kvality jejich objektů. In: *Spolupráce univerzit při efektivní tvorbě a využívání vzdělávacích zdrojů. Sborník příspěvků z konference Belcom 2006.* [editor Karel Květoň] 1. vyd. Praha: ČVUT. 41 s., s. 7 ISBN 80-239-6601-4.

MILKOVÁ, E. Kurz ALGDS a WebCT pro studenty kombinované formy. In: *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2002.* 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. 2002. 220s., s. 63-69. ISBN 80-7041-509-6.

MILKOVÁ, E. E-learning: postřehy a zkušenosti. In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2004* / [editor Jan Sedláček]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. 2004. 418 s., s. 320-324. ISBN 80-7041-798-6.

MIŠOVIČ, M., FOLTÝNEK, T. Metriky pro provoz eLearningu v outsourcingu. In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2004* / [editor Jan Sedláček]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. 2004. 418 s., s. 325-335. ISBN 80-7041-798-6.

MLS, K. Multimediální e-learning. In: *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2002*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. 2002. 220s., s. 70-73. ISBN 80-7041-509-6.

MOHELSKÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, H. Interuniverzitní výuka jako nová příležitost vzdělávání. In: *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže eLearning 2006* [editor Jan Sedláček] Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. 377 s., s. 289-295. ISBN 80-7041-416-2.

MOHELSKÁ, H. Moderování diskuse v eLearningovém kurzudistančního vzdělávání. In: *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže eLearning 2007* [editor Jan Sedláček]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 507 s., s. 348-351. ISBN978-80-7041-573-3.

MOORE, M. G., ANDERSON, W. *Handbook of Distance Education*. 898 s.[online]. 2003. [cit. 2011-09-10]. Dostupné z: http://www.uady.mx/~contadur/sec-cip/articulos/libros_online/educacion/LawrenceErlbaum2003HandbookOfDistanceEducation.pdf.

MOTSCHNIG, R. A person – centred facilitator´s reflections on constructivist and person – centred learning. In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2009*. Vyd.1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. 335 s., s. 197-204. ISBN978-80-7041-971-7.

MÜLLEROVÁ, A., BUŠINOVÁ, H. Rozvoj dovednosti čtení s porozuměním a mluvení prostřednictvím elektronické podpory. In: *Sborník příspěvků z konference 4. ročník konference Alternativní metody výuky*. Sborník příspěvků, Přírodovědecká fakulta UK Praha. 2006. Metody výuky, 4. roč.

MUURUVIRTA, P. The elearning and its possibilities in Savonia Business Varkaus. In: *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže eLearning 2007* [editor Jan Sedláček]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 507 s., s. 352-356. ISBN978-80-7041-573-3.

Nach dem Studium wieder in die Heimat. [online]. 2010 [cit. 2011-08-02]. Dostupné z: http://www.dw-world.de/dw/article/0,,5878994,00.html.

Národní plán výuky cizích jazyků. [online]. 2005 [cit. 2011-10-12]. Dostupné z: http://www.educationonline.cz/view.php?cisloclanku=2006021101.

Návrh koncepce rozvoje informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání v období 2009-2013 (verze zohledňující výsledky vnějšího připomínkového řízení). [online]. Česká škola. 2008 [cit. 2011-06-08]. Dostupné z: http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/AR.asp?ARI=1054110xCHID=2xToc208114934

NĚMCOVÁ, H. *Metodická doporučení pro jazykovou výuku on-line: informačně metodická příručka*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 40 s. ISBN 9788021042612.

NETUŠILOVÁ, P. On-line kurz Hospodářská politika Evropské linie. In: *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže eLearning 2006* [editor Jan Sedláček] Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. 377 s., s. 53-57. ISBN 80-7041-416-2.

NEUMAJER, O. *ICT kompetence učitelů.* Praha. Pedagogická fakulta UK. 2007. 167 s. Dizertační práce. [online]. [cit. 2011-12-10]. Dostupné z: http://ondrej.neumajer.cz/download/ICT-kompetence-ucitelu.pdf.

NIKL, J. Exaktní tvorba didaktických programů – záruka kvality učení formou e-learningu. In: *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2003.* 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. 2003. 321s. s. 236-241. ISBN 80-7041-965-2.

NIKL, J. Pedagogicko psychologické aspekty zpětné vazby v učení. In: *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2002.* 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. 2002. 220s., s. 190-196. ISBN 80-7041-509-6.

NIŽNANSKÝ, B., ZVEDELOVÁ, L. Je spisovanie výhod e-learningu skutočne výhodné? In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2009.* Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. 2009. 335 s., s. 219-230. ISBN 978-80-7041-971-7.

NOCAR, D. a kol. *E-learning v distančním vzdělávání. Texty k distančnímu vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0802-3.

NÝDL, V., ŠULISTA, M., AKEHURST-MOORE, G. E-learning activities in the course of English for academic purposes. In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2008* / [editoři Jan Sedláček, Hana Šafránková]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. 2008. 367 s. s. 255-258. ISBN 978-80-7041-143-8.

OATES, M. 2003. E-learning and the seven principles of good practise: Two sides of the same win. In: *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2003.* 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. 2003. 321s. s. 242-250. ISBN 80-7041-965-2.

OLŠEVIČOVÁ, K., ROHROVÁ, H. Project ELU: Pilotní lekce t-learningového kurzu. In*: Sborník příspěvků ze semináře a soutěže eLearning 2007* [editor Jan Sedláček]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 507 s., s. 370-374. ISBN 978-80-7041-573-3.

OLZEROVÁ, L., BRADÁČ, V. Angličtina studovaného oboru 1. In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2008* / [editoři Jan Sedláček, Hana Šafránková]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. 2008. 367 s. s. 85-87. ISBN 978-80-7041-143-8.

OUJEZDSKÝ, A., GROBELNÝ, D. On-line kurz Multimédia v prostředí Moodle. In: *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže eLearning 2007* [editor Jan Sedláček]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 507 s., s. 125-130. ISBN978-80-7041-573-3.

PASENKO, N. Computer support of the theoretical disciplines in the proces of learning English. In: *Information and Communucation Technology in Education Proceedings* [editorka Erika Mechlová]. Vyd. 1. Ostrava: University of Ostrava. 2006. 268 s., s. 144-146. ISBN 80-7368-199-4.

PASCH, M. aj. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině.* Praha: Portál 1998, s. 307.

PAVLÍKOVÁ, S., PEKAŘOVÁ, I. Jak hodnotí studenti KCJ EF TUL e-learningovou podporu studia? In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2010* / [editoři

Jan Sedláček, Hana Šafránková]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. 295 s., s. 190-195. ISBN978-80-7435-067-2.

PEJŠA, J. *Elearning – trendy, měření efektivity, ROI, případové studie.* [online]. [cit. 2011-09-10]. Dostupné z: http://www.kontis.sk/soubory/e-learning_trends_ROI.pdf.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 2004. 270 s. ISBN 80-7184-569.

Podcasting. [online]. [cit. 2007-02-18]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Podcasting.

PODŠKUBKOVÁ, J., POSPÍŠIL. J. et al. *Didaktika distančního vzdělávání v prostředí vysoké školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1541-0.

POLÁKOVÁ, E., ŠTEFANČIAKOVÁ, A. Meranie efektivnosti dištančného štúdia. In: *Technika-informatyka, edukacja.* Rzesów. Univ. Rzeszowski 2005, s. 126-133.

POULOVÁ, P. *Průvodce studenta virtuálním prostředím WebCT*. [online]. [cit. 2011-04-10]. Dostupné z: http://www.uhk.cz/oliva.

POULOVÁ, P. Základní procesy IUS a jejich podpora informačními technologiemi. In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2008* / [editoři Jan Sedláček, Hana Šafránková]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. 2008. 367 s. s. 265-270. ISBN 978-80-7041-143-8.

POULOVÁ, P. Názory studentů na e-learningovou podporu výuky. In: *Klady a zápory elearningu na menších vysokých školách, ale nejen na nich.* Sborník konference. s.193-202. [online]. 2008. [cit. 2012-03-10]. Dostupné z: http://www.svses.cz/projekty/konference/e_learn/sbornik_%203153.pdf.

POULOVÁ, P. *Procesní model interuniverzitního studia*. 1 vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. 2008. 115 s. ISBN 978-80-7041-263-3.

POULOVÁ, P., HÁN, J., ZIMOLA, B. Projekt interuniverzitního studia. In: *Spolupráce univerzit při efektivní tvorbě a využívání vzdělávacích zdrojů. Sborník příspěvků z konference Belcom 2006*. [editor Karel Květoň] 1. vyd. Praha. ČVUT. 41 s., s. 23 ISBN 80-239-6601-4.

POULOVÁ, P., HÁN, J., ZIMOLA, B. Interuniverzitní studium v roce 1. In: *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže eLearning 2006.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, s. 313-318. ISBN 80-7041-416-2.

POULOVÁ, P., ROHROVÁ, H. Využití e-learningu ve vzdělávání pedagogických pracovníků Univerzity Hradec Králové. In: *Klady a zápory elearningu na menších vysokých školách, ale nejen na nich.* Sborník konference. S. 217-233. [online]. 2008. [cit. 2010-04-18]. Dostupné z: http://www.svses.cz/projekty/konference/e_learn/sbornik_%203153.pdf

POULOVÁ, P., ŠRÁMKOVÁ, H. Různé přístupy ve vzdělávání eLearningu. In: *eLearning ve vysokoškolském vzdělávání 2004*. Zlín 2004: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 80-7318-190-8.

PLUSKAL, D. Distanční vzdělávání a profesní role. In: *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2003*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. 2003. 321s. s. 251-255. ISBN 80-7041-965-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Nové rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika.* 3. přepracované vydání. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.

PUNAR, T. *ICT ve vzdělávání pod tlakem informační společnosti. Zavádění ICT do vzdělávacích systémů. Diplomová práce*. [online]. 2008. [cit. 2012-03-10]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/65575/ff_m/DIPLOMKA_FINAL.pdf.

RABE, V. Zlepší nové přístupy ve výuce motivaci studentů? In*: 4. ročník konference Alternativní metody výuky.* Sborník příspěvků. Praha: Přírodovědecká fakulta UK Praha. 2006. s. 39.

RAMBOUSEK, J. *Poznámky k e-learningu na vysokých školách*. [online]. 2004. [cit. 2011-12-10]. Dostupné z http://sco2004.phil.muni.cz/sbornik/sco2004_Rambousek.pdf.

REJMÁNKOVÁ, L. K otázce komunikativní kompetence. In: *Čeština*ř*. Zpravodaj Ústavu českého jazyka a literatury Univerzity Hradec Králové*. XI, č. 5, 2000/2001, s. 129 – 136. ISSN 1211-6874.

REKAP – *Rozvoj e-learningových kompetencí akademických pracovníků*. [online]. 2006. [cit. 2011-09-15]. Dostupné z: http://fim.uhk.cz/rekap.

ROBIN, R. *Commentary: Learner-Based listening and technological authenticity*. [online]. [cit. 2012-02-10]. Dostupné z http://llt.msu.edu/vol11num1/pdf/robin.pdf.

ROGERS, C. R. *Freedom to Learn.* [online]. [cit. 2011-11-10]. Dostupné z: http://www.panarchy.org/rogers/learning.html.

ROGERS, P. *Encyclopedia of Distance Learning*. [online] [cit. 2012-02-18]. Dostupné z: http://books.google.cz/books?id=sC9Le3jIwzIC&printsec=frontcover&dq=Encyclopedia+of+Distance+Learning,&source=bl&ots=85eclmR84o&sig=QhfShs_f3-OWrMpjTz6vStJwiX0&hl=cs&sa=X&ei=PYp8UNvUGOLe4QSOiIDIBA&ved=0CDcQ6AEwAA#v=onepage&q=Encyclopedia%20of%20Distance%20Learning%2C&f=false.

ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ. J., ČERNÍK, R. On-line kurz Konstruktivismus v kostce. In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2010* / [editoři Jan Sedláček, Hana Šafránková]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. 295 s., s. 39-43. ISBN978-80-7435-067-2.

ROSMAN, P., JAŠEK, R. M-learning – a new paradigm in education. In: *Information and Communucation Technology in Education Proceedings* [editorka Erika Mechlová]. Vyd. 1. Ostrava: University of Ostrava. 2006. 268 s., s. 224-229. ISBN 80-7368-199-4.

RYLICH, J. *Také e-learning se vyvíjí.* [online]. Lupa.cz. 2008. [cit. 2010-10-10]. Dostupné z: http://www.lupa.cz/clanky/konference-o-e-learningu/.

SANDER, U., GROSS, F., HUGGER, K. U. *Handbuch Medienpädagogik*. [online]. [cit. 2011-12-10]. Dostupné z: http://scans.hebis.de/17/67/88/17678885_toc.pdf.

SCHOLLEOVÁ, H. Zkušenosti s pomůckami pro e-learning na VŠE Praha. In: *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2003.* 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. 2003. 321s. s. 280-286. ISBN 80-7041-965-2.

SEDLÁČEK, J. a kol. Zkušenosti s vnitřním systémem MEDIASITE na FIM UHK. In *Příležitosti a rizika distančního vzdělávání* 2010. [online] 2010. [cit. 2012-05-13]. Dostupné z: http://www.disco.zcu.cz/files/Sbornik_DisCo_Rozsireny.pdf.

SEIFERT, K., SUTTON, R. Educational Psychology. 376 s. [online] Second Edition, 2009. [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: http://www.saylor.org/site/wp-content/uploads/2011/04/Educational-Psychology.pdf.

SEIFERT, M., VEDRALOVÁ, A. *E-learning pro seznámení s učebními styly*. In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2010* / [editoři Jan Sedláček, Hana Šafránková]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. 295 s., s. 201-204. ISBN978-80-7435-067-2.

SEISE, Alex. *The Benefits of E-Learning for Language Courses.* [online]. TopTenREVIEWS [online]. [cit. 2011-10-10]. Dostupný z: http://learn-german-review.toptenreviews.com/the-benefits-of-e-learning-for-language-courses.html.

SEMRÁDOVÁ, I. et al. *Reflections on the exploatation of a virtual study environment*. 1. vyd. Hradec Králové: M. Vognar. 2010. 121 s. ISBN 978-80-254-9413-4.

SEMRÁDOVÁ, I. Zkušenosti s tvorbou a využíváním e-learningových kurzů na katedře aplikované lingvistiky. In*: Klady a zápory elearningu na menších vysokých školách, ale nejen na nich.* Sborník z konference. S. 213. [online]. 2008. [cit. 2012-03-10].
Dostupné z: http://www.svses.cz/projekty/konference/e_learn/sbornik_%203153.pdf.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1. v. Praha: ISV 1999. 292 s. ISBN 80-85866-33-1.

SKALKOVÁ, J. et al. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN. 1988. 209 s.

SKALKOVÁ, J. *Zvyšování efektivnosti výchovně-vzdělávacího procesu ve vyučování.* 1. vyd. Praha. Academia. 1988. 162 s.

SMITH, R. *Motivational factors in e-learning*, [online]. [cit. 2011-09-11]. Dostupné z: http://www.ruthcsmith.com/GWU%20Papers/Motivation.pdf.

SONWALKAR, N. *Adaptive learning technologies*. [online]. [cit. 2012-03-10]. Dostupné z: http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERB0507.pdf.

ŠAFRÁNKOVÁ, H. Cesta vyučujících FIM UHK k multimediálním studijním oporám. In: *Spolupráce univerzit při efektivní tvorbě a využívání vzdělávacích zdrojů. Sborník příspěvků z konference Belcom 2006.* [editor Karel Květoň] 1. vyd. Praha: ČVUT. 41 s., s. 15 ISBN 80-239-6601-4.

ŠIKO, P. *E-learning jako další varianta vzdělávání.* [online]. Systemonline.cz. 2003. [cit. 2011-12-07]. Dostupné z: http://www.systemonline.cz/clanky/e-learning-jako-dalsi-varianta-vzdelavani.htm.

ŠIKO, P. *Moderní formy elektronického vzdělávání*. [online]. Ihned.cz. 2005. [cit. 2011-12-07]. Dostupné z http://ihned.cz/2-22676725-000000_d-92.

ŠIMÁNĚ, M. *Výzkum využití ICT učiteli na odborné střední škole v ČR*. Diplomová práce. [online]. [cit. 2012-02-07]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/108981/ff_m/.

ŠTYRSKÝ, J. *Může být metoda řešení problému alternativou vysokoškolské výuky?* [online]. 2007. [cit. 2011-09-10].
Dostupné z: http://everest.natur.cuni.cz/konference/2007/prispevek/styrsky.pdf.

ŠTYRSKÝ, J. Motivace při využití eLearningu ve vysokoškolské výuce geografie turismu. In: *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže eLearning 2007* [editor Jan Sedláček]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 507 s., s. 448-453. ISBN978-80-7041-573-3.

TAVANGARIAN, D., LEYPOLD, M. E., NÖLTING, K., RÖSER, M., VOIGT, D. *Is e-Learning the Solution for Individual Learning?* [online]. [cit. 2011-12-10]. Dostupné z: http://www.mendeley.com/research/elearning-solution-individual-learning/.

TRUKSOVÁ, D. *Odborné jazykové kurzy* [online]. In: Jazyky, studium, práce. 2008. [cit. 2011-12-07]. Dostupné z http://www.jazyky.com/content/view/535/.

TROCHANOVÁ, H. Motivácia v eLearningu. In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2008* / [editoři Jan Sedláček, Hana Šafránková]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. 2008. 367 s. s. 348. ISBN 978-80-7041-143-8.

ULRICH, M., ZATLOUKAL, K. A překvapení se nekoná. In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2009.* Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. 335 s., s. 291-293 ISBN978-80-7041-971-7.

URBÁŠKOVÁ, L. *Rapid e-learning (REL): sílící trend.* [online]. 2006 [cit. 2011-12-10]. Dostupné z: http://everest.natur.cuni.cz/konference/2006/prispevek/urbaskova.pdf.

VEJVODOVÁ, J. Feedback in online learning the European online course net-trainers´ experience. In: *Information and Communucation Technology in Education Proceedings* [editorka Erika Mechlová]. Vyd. 1. Ostrava: University of Ostrava. 2007. 276 s., s. 45-52. ISBN 978-80-7368-388-7.

VERMUNT, J. D. The regulation of constructuive learning proces. In: *British Journal of Educational Psychogy*. Vo. 68, 1998, No.2. s. 149-171. [online]. [cit. 2011-12-10]. Dostupné z: http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2007-0105-200219/Article%20Vermunt%201998%20BJEP.pdf.

VESELÁ, K. Applied English lexikology. In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2008* / [editoři Jan Sedláček, Hana Šafránková]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. 2008. 367 s., s. 102-104. ISBN 978-80-7041-143-8.

VESELÁ, K. Otázky hodnotenia e-learningu. In: *Multimédiá vo vyučovaní cudzích jazykov III*. Nitra: 2006. Slovenská poľnohospodárská univerzita v Nitre.

VESELÁ, K., RUPPEL, CAROL L. Academic Writing. In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2010* / [editoři Jan Sedláček, Hana Šafránková]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. 295 s., s. 44-46. ISBN978-80-7435-067-2.

VOSTROVSKÝ, V. Expertní pojetí zpětné vazby v problematice e-learningu. In: *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2003*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. 2003. 321s. s. 308-310. ISBN 80-7041-965-2.

VRBOVÁ, J. MAJOROVÁ, M., UŽÁKOVÁ, M. Online kurz slovenského jazyka pre cizincov. In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2008* / [editoři Jan Sedláček, Hana Šafránková]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. 2008. 367 s., s. 108-110. ISBN 978-80-7041-143-8.

ZEMAN, T., HRAD, J. Experience from an e-learning project. *Information and Communucation Technology in Education Proceedings* [editorka Erika Mechlová]. Vyd. 1. Ostrava: University of Ostrava. 2007. 276 s., s. 227-230. ISBN 978-80-7368-388-7.

ZLÁMALOVÁ, H. Hodnocení distančního vzdělávání – zkušenosti a praxe. In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2010* / [editoři Jan Sedláček, Hana Šafránková]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. 295 s., s. 277-284. ISBN978-80-7435-067-2.

ZLÁMALOVÁ, H. Implementace elearningu do vzdělávání dospělých. In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2004* / [editor Jan Sedláček]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. 2004. 418 s., s. 413-418. ISBN 80-7041-798-6.

ZLÁMALOVÁ, H. Úvahy nad hodnocením kvality v oblasti elektronického vzdělávání. In: *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2003*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. 2003. 321s. s. 315-320. ISBN 80-7041-965-2.

ZLÁMALOVÁ, H. Připravenost a zájem potenciálních studentů vysokých škol na eLearning. In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2011 E-learning 2011*. [editor Ivana Šimonová]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. 2011. 214 s. s. 207-214. ISBN 978-80-7435-153-2.

ZLÁMALOVÁ, H. Studijní text jako základ kvalitního distančního vzdělávání. In: *Alternativní metody výuky*. 4. ročník. Sborník příspěvků. Praha: 2006. s. 56.

ZLÁMALOVÁ, H. *Pedagogická rizika distančního vzdělávání a eLearningu.* [online]. [cit. 2011-12-18]. Dostupné z: http://www.fem.uniag.sk/uveu2005/zbornik/zbornik/sekcia_3/zlamalova.pdf.

ZLÁMALOVÁ, H. *Příručka pro tutory distančního vzdělávání*. [online]. Ostrava 2003. [cit. 2012-02-18]. Dostupné z: http://www.elearn.vsb.cz/cz/kurzy/Tutori_DiV_studia.pdf.

ZOUNEK, J. E-learning a vzdělávání: několik pohledů na problematiku e-learningu. In: *Pedagogika 2006, roč. 56, č. 4*. Pedagogika. Praha: PedF UK. 2006.

ZOUNEK, J. Vysokoškolské studium v éře sociálních sítí (pohledem studentů). In: *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2010* / [editoři Jan Sedláček, Hana Šafránková]. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. 295 s., s. 285-290. ISBN978-80-7435-067-2.

15 Publikace autorky k dané problematice

HUBÁČKOVÁ, Š. Teaching German Grammar in a University Seminar. On-line by Elsevier. In Procedia - Social and Behavioral Sciences. Volume 47, 2012, Pages 535-539. Cyprus International Conference on Educational Research. 2012. ISSN: 1877-0428. [online] [cit. 2012-10-12].
Dostupné z: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812024287.
http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.692.

HUBÁČKOVÁ, Š. Listening in Foreign Language Teaching Process. On-line by Elsevier. In Procedia - Social and Behavioral Sciences. Volume 47, 2012, Pages 689-693. Cyprus International Conference on Educational Research. 2012. ISSN: 1877-0428. [online] [cit. 2012-10-12].
Dostupné z: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812024548.
http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.718.

HUBÁČKOVÁ, Š. Reading and text analysis in teaching of professional German. On-line by Elsevier. In Procedia - Social and Behavioral Sciences. Volume 31, 2012, Pages 503–508. World Conference on Learning, Teaching & Administration – 2011. ISSN: 1877-0428. [online] [cit. 2012-10-12].
Dostupné z: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811030230.
http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.094.

HUBÁČKOVÁ, Š. Hörtexte 1. Skriptum. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus 2011. 70s. ISBN-978-80-7435-123 -5.

HUBÁČKOVÁ, Š. Learning Innovations with a Ballot Tool. In: INTED 2011: proceedings. International association of technology, education and development. Valencia. ISBN: 978-84-614-7423-3.

HUBÁČKOVÁ, Š. Some Experience with Blended Learning of German. In: INTED 2011: proceedings. International association of technology, education and development. Valencia. ISBN: 978-84-614-7423-3.

HUBÁČKOVÁ, Š. Language Learning Innovations. On-line by Elsevier. In Procedia - Social and Behavioral Sciences. Volume 15, 2011, Pages 2232-2236. 3rd World Conference on Educational Sciences – 2011. Available online 10 June 2011. ISSN: 1877-0428 [online] [cit. 2012-02-10].
Dostupné z: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811006318.

HUBÁČKOVÁ, Š. Issues in Designing on-line Courses. On-line by Elsevier. In Procedia - Social and Behavioral Sciences. Volume 15, 2011, Pages 2237-2241. 3rd World Conference on Educational Sciences – 2011. Available online 10 June 2011. ISSN: 1877-0428. [online] [cit. 2012-02-10].
Dostupné z: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281100632X.

HUBÁČKOVÁ, Š. Possibilities of the Use of ICT in Interuniversity Studies. On-line by Elsevier. In Procedia - Social and Behavioral Sciences. Volume 28, 2011, Pages 29–33. World Conference on Educational Technology Researches - 2011. ISSN: 1877-0428. [online] [cit. 2012-10-12].
Dostupné z: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811024451.
http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.006.

HUBÁČKOVÁ, Š. Listening texts in the teaching of German language. On-line by Elsevier. In Procedia - Social and Behavioral Sciences. Volume 28, 2011, Pages 34–38. World Conference on Educational Technology Researches - 2011. ISSN: 1877-0428. [online] [cit. 2012-10-12].
Dostupné z: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811024463.
http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.007.

HUBÁČKOVÁ, Š. Foreign language teaching with WebCT support. On-line by Elsevier. Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 3, 2010, Pages 112-115, Telling ELT Tales Out of School. Available online 14 August 2010. ISSN: 1877-0428. [online] [cit. 2012-02-10].
Dostupné z: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810013947.

HUBÁČKOVÁ, Š. ICT in the Teaching of the German Language and the Creation of the On-line Courses at the Faculty of Informatics and Management of the University of Hradec Králové. In: SEMRÁDOVÁ, I. et al.: Reflections on the exploitation of a virtual study environment. 2010. Hradec Králové. M. Vognar. ISBN 978-80-254-9413-4.

HUBÁČKOVÁ, Š. Deutsche Texte nicht nur für Sportler und Informatiker. Skriptum. 2. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus 2010. 105s. ISBN-978-80-7435-071 -9.

HUBÁČKOVÁ, Š., FRYDRYCHOVÁ KLÍMOVÁ, B. Blended Learning as a Form of Modern Language Teaching. In: Proceedings of the 9th European Conference on e-Learning. Instituto Superior de Engenharia do Porto. Portugal, 4-5 November 2010. Edited by Paula Escudeiro Instituto Superior de Engenharia do Porto, Portugal. Pp. 244-247. ISBN: 978-1-906638-83-2 CD, ISBN: 978-1-906638-82-5 Book.

HUBÁČKOVÁ, Š., RŮŽIČKOVÁ, M. On the effectiveness of e-Learning and the process of teaching. On-line by AWER. In Procedia Information Technology and Computer Sciences. Volume 1, 2012, Pages 170-174. 2nd World Conference on Information Technology 2011. ISSN: 2147-5105. [online] [cit. 2012-12-20].
Dostupné z:
http://www.world-education-center.org/index.php/P-ITCS/article/viewFile/730/366.

HUBÁČKOVÁ, Š., RŮŽIČKOVÁ, M. Experience in Foreign Language Teaching with ICT Support. In: Procedia Computer Sciences by Elsevier Ltd., Volume 3, 2011, Pages 243-247. Available online 22 February 2011. ISSN: 1877-0509. [online] [cit. 2012-06-10]. Dostupné z: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050910004163

HUBÁČKOVÁ, Š., ŠAFRÁNKOVÁ, H. Use Of Ballot Tools In The University Learning. On-line by Elsevier. In Procedia - Social and Behavioral Sciences. Volume 28, 2011, Pages 276–280. World Conference on Educational Technology Researches - 2011. ISSN: 1877-0428. [online] [cit. 2012-10-12].
Dostupné z: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281102492X.
http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.053.

HUBÁČKOVÁ, Š., SEMRÁDOVÁ, I. Pedagogical and psychological aspects of eLearning. On-line by AWER. In Procedia Information Technology and Computer Sciences. Volume 1, 2012, Pages 207-211. 2nd World Conference on Information Technology 2011. ISSN: 2147-5105. [online] [cit. 2012-12-20].
Dostupné z:
http://www.world-education-center.org/index.php/P-ITCS/article/viewFile/747/381.

HUBÁČKOVÁ, Š., SEMRÁDOVÁ, I. On Acquiring New Vocabulary of a Professional Text. On-line by Elsevier. In Procedia - Social and Behavioral Sciences. Volume 47, 2012, Pages 382–386. Cyprus International Conference on Educational Research. 2012. ISSN: 1877-0428. [online] [cit. 2012-10-12].
Dostupné z: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812024032.
http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.667.

HUBÁČKOVÁ, Š., SEMRÁDOVÁ, I., FRYDRYCHOVÁ KLÍMOVÁ, B. Blended Learning In A Foreign Language Teaching. On-line by Elsevier. In Procedia - Social and Behavioral Sciences. Volume 28, 2011, Pages 281–285. World Conference on Educational Technology Researches - 2011. ISSN: 1877-0428. [online] [cit. 2012-10-12] Dostupné z: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811024931.
http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.054.

SEMRÁDOVÁ, I. HUBÁČKOVÁ, Š. Paradigm of communication in virtual study environment. On-line by AWER. In Procedia Information Technology and Computer Sciences. Volume 1, 2012, Pages 219-223. 2nd World Conference on Information Technology 2011. ISSN: 2147-5105. [online] [cit. 2012-12-20].
Dostupné z:
http://www.world-education-center.org/index.php/P-ITCS/article/viewFile/751/385.

SEMRÁDOVÁ, I. HUBÁČKOVÁ, Š. Imperatives of the present and electronic education. On-line by AWER. In Procedia Information Technology and Computer Sciences. Volume 2, 2012, Pages 115-119. 2nd World Conference on Innovation and Computer Sciences 2012. ISSN: 2147-5105. [online] [cit. 2012-12-20].
Dostupné z:
http://www.world-education-center.org/index.php/P-ITCS/article/viewFile/631/261.

FRYDRYCHOVÁ KLÍMOVÁ, B., HUBÁČKOVÁ, Š., SEMRÁDOVÁ, I. On-Line Courses of Culture and Literature of the English and German Speaking Countries. On-line by Elsevier. In Procedia - Social and Behavioral Sciences. Volume 28, 2011, Pages 281–285. World Conference on Educational Technology Researches - 2011. ISSN: 1877-0428. [online] [cjit. 2012-10-12].
Dostupné z: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811025158.
http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.076.

HUBÁČKOVÁ, Š. Příprava on-line kurzů pro výuku ruského jazyka. Media4u Magazine 1/2009. Čtvrtletní časopis pro podporu vzdělávání. 2009. Praha. [online] [cit. 2010-09-10]. Dostupné z: http://media4u.cz/mm012009.pdf. ISSN 1214-9187.

HUBÁČKOVÁ, Š. Virtual Learning Space WebCT and Podcasting. In: Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education, m-ICTE 2009, pp. 255-257. Lisabon. ISBN 978-84-692-1788-7.

HUBÁČKOVÁ, Š. Podcasting in den on-line Kursen. In: Sborník příspěvků z 3. mezinárodní konference vědecký výzkum a výuka jazyků, 2009. Univerzita Hradec Králové. ISBN 978-80-7041-947-2.

RŮŽIČKOVÁ, M., HUBÁČKOVÁ, Š. The Copyright Law of e-Learning in Czech legal Frame. In: Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education, m-ICTE 2009. Pp 247 - 249. Lisabon. ISBN 978-84-692-1788-7.

HUBÁČKOVÁ, Š. The Use of on-line Courses within the Interuniversity Study. In: Proceedings of the IADIS International Conference e-society 2008. Lisboa. ISBN 978-972-8924-55-3.

HUBÁČKOVÁ, Š. Modern Approaches to Teaching Languages at the Faculty of Informatics and Management, University of Hradec Kralove. In: Proceedings of Symposium IGIP 2008, MADI Moscow. 2008. ISBN 5-7962-0093-3.

HUBÁČKOVÁ, Š., HUBÁČEK P. Příprava on-line kurzů a podcasting. In: Média a vzdělávání 2008. Sborník recenzovaných příspěvků mezinárodní vědecké elektronické konference. Praha 2008. Vysoká škola hotelová v Praze 8, spol. s r. o. [online] [cit. 06.05.2010]. Dostupné z: http://media4u.cz/sbornikmeavz2008.pdf. ISSN 1214-9187. ISBN EAN 978-80-86578-85-9.

HUBÁČKOVÁ, Š., HUBÁČEK, P. QuestionS of Designing on-line Courses in Russian Language. In: Proceedings of the 9th interational Conference Virtual University, 2008, STU Bratislava, 2008. ISBN 978-80-89316-10-6.

HUBÁČKOVÁ, Š., RŮŽIČKOVÁ, M. Porovnání distanční on-line výuky s kontaktní výukou podporovanou on-line kurzem. In: Sborník příspěvků ze semináře a soutěže eLearning 2008. Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové. 2008. ISBN 978-80-7041-143-8.

RŮŽIČKOVÁ, M., HUBÁČKOVÁ, Š. eLearning a ochrana autorských práv. In: Sborník příspěvků ze semináře a soutěže eLearning 2008. Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové. 2008. ISBN 978-80-7041-143-8.

HUBÁČKOVÁ, Š. Fremdsprachenunterricht in dem interuniversitären Studium. In: Sborník příspěvků z 2. mezinárodní konference Vědecký výzkum a výuka jazyků II. Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové. 2007. ISBN 978-80-7041-357-9.

HUBÁČKOVÁ, Š. Zkušenosti s výukou německého jazyka v interuniverzitním studiu. In: Sborník příspěvků ze semináře eLearning 2007. Univerzita Hradec Králové. ISBN 978-80-7041-573-3.

HUBÁČKOVÁ, Š. Experience with Teaching/Learning German Language within the Interuniversity Study. In: Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Virtuální univerzita 2007, Bratislava.

HUBÁČKOVÁ, Š., HUBÁČEK P. The Use of Podcasting in Foreign Language Teaching. In: Sborník příspěvků z mezinárodní konference ICETA 2007. Technická univerzita Košice. 2007. ISBN 978-80-8086-061-5.

HUBÁČKOVÁ, Š. Moderne Methoden in der Weiterbildung der Manager an der Fakultät für Informatik und Management. In: Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů I. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. 2006. ISBN 80-7041-835-4, ISSN 1214-0554.

HUBÁČKOVÁ, Š. Fremdsprachenunterricht und Blended Learning in der Weiterbildung der Manager. In: Multimédiá vo vyučovaní cudzích jazykov III. Nitra. Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre. 2006. ISBN 80-8069-641-1.

HUBÁČKOVÁ, Š. The Use of ICT in Professional German Teaching. In: Vědecký výzkum a výuka jazyků: sborník příspěvků z mezinárodní konference. Gaudeamus. Hradec Králové. 2006. ISBN: 80-7041-356-5.

HUBÁČKOVÁ, Š., RŮŽIČKOVÁ, M. Possibilities of the Use of ICT in Further Education. In: Information and Communication Technology in Education. Ostrava. University of Ostrava. 2006. ISBN – 80-7368-199-4.

HUBÁČKOVÁ, Š., RŮŽIČKOVÁ, M. Cizí jazyk v dalším vzdělávání a on-line výuka. In: Sborník příspěvků ze semináře a soutěže eLearning 2006. Gaudeamus. Univerzita Hradec Králové. 2006. ISBN 80-7041-416-2.

ŠRÁMKOVÁ, H., HUBÁČKOVÁ, Š. Využití modulárních systémů v e-kurzech. In: Hradecké ekonomické dny 2006. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Fakulta informatiky a managementu. 2006. ISBN 80-7041-895-8.

HUBÁČKOVÁ, Š. ICT im Deutschunterricht. In: Jazyková kompetence v Evropské unii. Praha. Vysoká škola ekonomická v Praze. 2005. ISBN 80-245-0997-0.

HUBÁČKOVÁ, Š. Verwendung der neuen Informationstechnologien im Deutschunterricht. In: Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů. Hradec Králové. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. 2005. ISBN 80-7041-367-0. ISSN 1214-0554.

HUBÁČKOVÁ, Š. Odborný německý jazyk V. In: Sborník příspěvků ze semináře a soutěžě eLearning 2005. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Fakulta informatiky a managementu. 2005. ISBN 80-7041-595-9.

HUBÁČKOVÁ, Š. Odborný německý jazyk VI. In: Sborník příspěvků ze semináře a soutěžě eLearning 2005. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Fakulta informatiky a managementu. 2005. ISBN 80-7041-595-9.

HUBÁČKOVÁ, Š. Professional German and Blended Learning. In: Virtual University 2005. Bratislava. STU Bratislava. 2005. ISBN 80-227-2336-3.

HUBÁČKOVÁ, Š., ČERNÁ M. On-line Kurse im Deutschunterricht. In: Odborný jazyk na vysokých školách. Praha. ČZU. 2005. ISBN 80-213-1345-5.

HUBÁČKOVÁ, Š., ŠRÁMKOVÁ H. The Use of ICT in further foreign Language Education for Managers in Information and Communication Technology. In: Education. Ostrava. University of Ostrava. 2005. ISBN 80-7368-081-5.

HUBÁČKOVÁ, Š., POULOVÁ, P., ŠRÁMKOVÁ, H. Deutsch on-line. Warum nicht? In: Sborník příspěvků z konference Profilingua 2005. Plzeň. Západočeská univerzita v Plzni. 2005. ISBN 80-7043-424 -4.

HUBÁČKOVÁ, Š., SIEGLOVÁ E. E-learning v jazykovém vzdělávání úředníků a managerů. In: Aeduca. Olomouc. Univerzita Palackého v Olomouci. 2005. 2007. ISBN 978-80-244-1729-5. [online]. Dostupné z: http://aeduca.upol.cz/2007/sbornik_06/Soubory/AEDUCA_2005/HubackovaSieglova.pdf

ČERNÁ M., HUBÁČKOVÁ, Š. Virtual Learning Space. In: Odborný jazyk na vysokých školách. Praha. ČZU. 2005. ISBN 80-213-1345-5.

POULOVÁ, P., ŠRÁMKOVÁ H., HUBÁČKOVÁ, Š. Vzdělávání úředníků státní správy na FIM UHK in Vzdělávání úředníků ve veřejné správě. Olomouc. Univerzita Palackého v Olomouci. 2005. ISBN 80-244-1142-3.

HUBÁČKOVÁ, Š. Integration ICT into teaching professional German. In: Information and Communication Technology. Education, Ostrava: University of Ostrava 2004. 6 s. ISBN 80-7042-993-3.

HUBÁČKOVÁ, Š. Our experience with the Internet for effective teaching foreign languages. In: Cudzie jazyky komunikatívne – efektívne – kvalifikovane. Košice: Univerzita P. J. Šafárika 2004. 4s. ISBN 80-7097-571-7.

HUBÁČKOVÁ, Š., ČERNÁ M., ŠIMONOVÁ I. Effective Foreign Language Teaching. In: Sborník ICETA 2004. Košice. 3s. (s. 411- 414). ISBN 80-89066-85-2.

HUBÁČKOVÁ, Š., HUBÁČKOVÁ, M. Výuka německého jazyka s podporou on-line kurzu. In: Multimédiá vo vyučovaní cudzích jazykov II. 1. vydání. Nitra: Slovenská poľnohospodárská univerzita v Nitre 2004. 8 s. ISBN 80-8069-307-2.

HUBÁČKOVÁ, Š., HUBÁČKOVÁ, M. Využití internetu ve výuce cizího jazyka a rámci znalostního managementu. In: Internet a konkurenceschopnost podniku. Zlín: Univerzita Tomáše Bati 2004. 5 s. ISBN 80-7318-162-2.

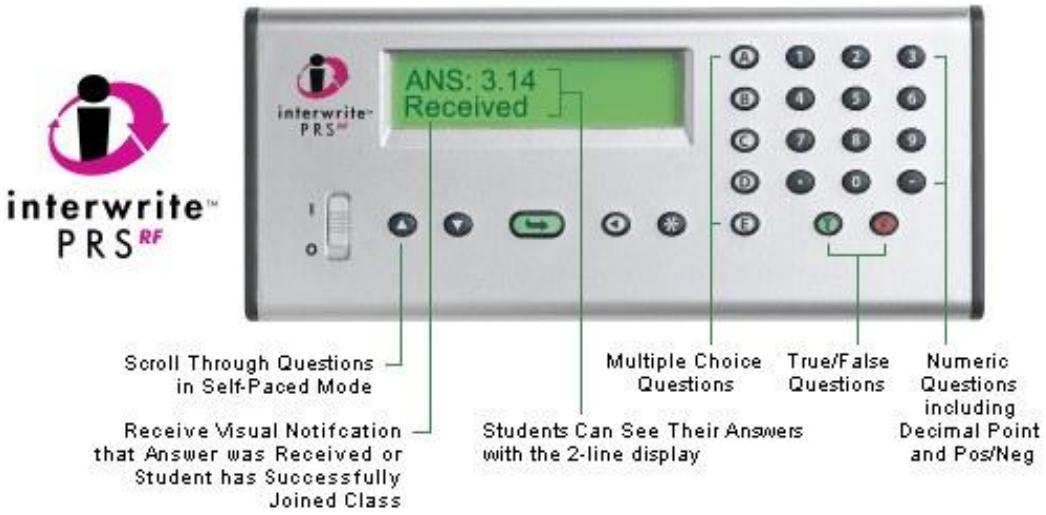
POULOVÁ, P., ŠRÁMKOVÁ H., HUBÁČKOVÁ, Š. Distance Lifelong Learning Past, Present and Future. In: Virtual University. Bratislava. 2004. 6s. ISBN 80-227-2171-9.

HUBÁČKOVÁ, Š. Deutsche Texte nicht nur für Sportler und Informatiker. Skriptum. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. 2003. 105s. ISBN-978-80-7435-071 -9.

HUBÁČKOVÁ, Š., HUBÁČKOVÁ, M. Kurz německého jazyka. In: Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2003. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus 2003. 6s. ISBN 80-7041-965-2.

Přílohy

Příloha 1: Hlasovací zařízení



Interwrite PRS RF (www.banxia.com)

Příloha 2: Výsledky testování pomocí hlasovacího zařízení

Podrobnosti relace podle otázky 17.12.10

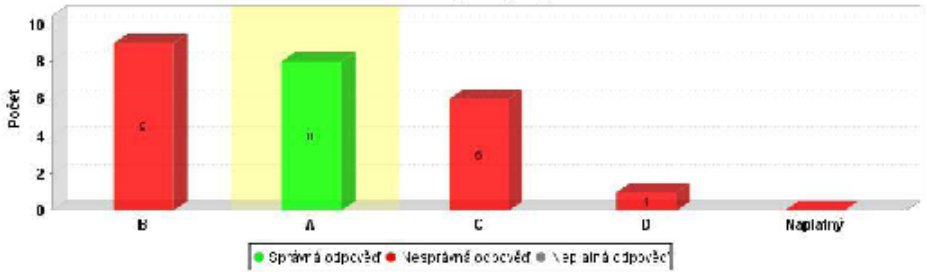
Relace	Sloueno:NJ_2010 (2.12.10 15:13:44),NJ_2010 (2.12.10 13:45:13)		
Tída	NJ_2010	Prmr	36%
Lekce	B_2010		

Otázka 1 Správná odpov A

1.
Der Kollege . . . . . uns, dass wir unseren Urlaub am Meer verbringen.

A	B	C	D
empfiehlt	empfehlt	empfählt	empfelt

Správná odpověď: A
Správně: 33,33% Nesprávně: 66,67%
Souhrnný: 49,58%



Jméno	ID studenta	ID	Odpov
Voltr,Martin	110	5167DF	A
Glogarova,	106	754718	A
Krausova,Iveta	114	75269D	A
Lastuvková,	119	516AA0	A
Pavlickova,Klara	113	5105DF	B
Svobodová,	121	50CC16	B
Benešová,Tereza	117	50899E	B

1

Příloha 3: Dotazník

1. Můj vztah k počítači :
   a) jednoznačně kladný, PC využívám běžně
   b) PC používám zřídka, málo
   c) neumím pracovat s PC
2. PC využívám nejvíce:
   a) ke komunikaci s přáteli
   b) ke studiu
   c) ke sledování filmů
   d) ke hrám
   e) k vyhledávání na internetu
3. Přístup k internetu mám:
   a) doma
   b) ve škole
   c) v zaměstnání
   d) u kamaráda
4. ICT ke studiu využívám
   a) denně
   b) občas
   c) nikdy
5. On-line kurz v minulosti
   a) pracoval jsem s ním na SŠ
   b) slyšel/a jsem o něm
   c) neznám, neslyšel/a jsem
6. V kurzu Nj nejvíce využívám
   a) gramatická cvičení
   b) cvičení na porozumění textu
   c) cvičení na slovní zásobu
   d) poslechová cvičení

7. V kurzu Nj pracuji
   a) každý týden
   b) každý druhý týden
   c) jedenkrát za měsíc
   d) občas
8. Gramatická cvičení v kurzu Nj jsou
   a) velmi dobrá
   b) dobrá
   c) průměrná
   d) nevyhovující
9. Témata poslechových cvičení v kurzu Nj jsou
   a) velmi vhodná
   b) vhodná
   c) průměrná
   d) nevyhovující
10. On-line kurz ONJ1 /NJ1 považuji za
   a) velmi dobrý
   b) dobrý
   c) průměrný
   d) nevyhovující

Table 1: The results of frequency analysis - prevalence of positive evaluation (Semrádová, 2010)

Positive evaluation	2003/2004 91 respondents	2004/2005 82 respondents	Total number of respondents	%
Coherence	91	80	171	98,84
Guidelines, sample tests, bachelor paper, assignments	87	81	168	97,10
Illustration	72	63	135	78,03
Terminological glossaries	65	68	133	76,87
Publication of students presentations	63	51	114	65,89
Continuous update	53	42	95	54,91
Individualization of of teaching	37	48	85	49,13
Communication	31	35	66	38,15
Competence development in using ICT	31	27	58	33,52

Table 2: What is the benefit of ICT in communication and mutual understanding? (Semrádová, 2010)

Positive evaluation	**Negative evaluation**
ICQ, instant messaging(chat), Facebook, e-mail, SMS-primary communicators of young generation (18x)	plagiarism abuses, plagiarism does not develop understanding (23x)
in all positive (17x)	it can often lead to misunderstandings (17x)
spread of knowledge, ideas, discussion (15x)	it may lead to superficiality (14x)
the only possibility in time stress (12x)	poor information (13x)
it passes geographical distance (11x)	the identity secretion / criminal dimension (12x)
the Internet is indispensable for understanding (11x)	no work with the literature (9x)
more convenient access from anywhere (9x	misleading information (8x)
it deepens our knowledge (7x)	it removes, replaces a personal contact, and therefore, more or less damages understanding (7x)
translation services (machine translation, translator)-first approach to the topic, but **watch out** (3x)	it does not cover nonverbal dimension of communication (6x)
it contributes more to understanding and consenting, not to the completion of the comprehension process (3x)	almost none (1)
the development of intercultural communication (2)	
it provides statistical data (2)	
new channel, space, means of communication (1)	
new channel, space, means of communication(1x)	