

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**  
**FILOZOFICKÁ FAKULTA**

**Bakalářská diplomová práce**

Olomouc 7.5.2020

Lukáš Darda

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**  
**FILOZOFICKÁ FAKULTA**  
**KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ**  
**ANTROPOLOGIE**

Volba informačních zdrojů vysokoškolskými studenty v ČR

Bakalářská diplomová práce

Obor studia: Sociologie - Andragogika

**Autor:** Lukáš Darda

**Vedoucí práce:** prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Olomouc 7.5.2020

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma „*Informační zdroje a faktory ovlivňující jejich volbu u vysokoškolských studentů v ČR*“ vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

V Olomouci dne. 7.5.2020.

Podpis .....

## Poděkování

Rád bych vyjádřil poděkování své vedoucí práce paní prof. PhDr. Heleně Grečmanové, Ph.D. za vedení, cenné postřehy a návrhy při tvorbě této bakalářské práce. Taktéž hlavně za pochopení a její trpělivost. Poděkovat bych chtěl taktéž panu doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D. za jeho postřehy a cenné typy. Velký dík patří i respondentům, kteří se zapojili do mého výzkumu.

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Lukáš Darda
<b>Katedra:</b>	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
<b>Obor studia:</b>	Sociologie – Andragogika
<b>Obor obhajoby práce:</b>	Andragogika
<b>Vedoucí práce:</b>	prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2020

<b>Název práce:</b>	Volba informačních zdrojů vysokoškolskými studenty v ČR
<b>Anotace práce:</b>	Má bakalářská práce má za cíl identifikovat a popsat z jakých informačních zdrojů čerpají ke svému studiu informace vysokoškolští studenti v ČR. Věnuji se charakteristice dvou skupin informačních zdrojů: tištěných materiálů a e-learningových zdrojů. Charakterizuji faktory, které mohou volbu informačního zdroje ovlivňovat. Ke konci teoretické části popisují výzkumnou skupinu vysokoškolských studentů v ČR. V empirické části popisují design výzkumu, který provádím formou dotazníkového šetření. Dotazníkem se snažím potvrdit či vyvrátit pracovní hypotézy. Díky hypotézám dokážu odpovědět na výzkumnou otázku. Došel jsem k závěru, že preferovaným informačním zdrojem u vysokoškolských studentů v ČR jsou dnes ještě stále tištěné materiály.
<b>Klíčová slova:</b>	Informační zdroje, e-learning, tištěné materiály, faktory, učení, typy, styly, cíle, motivace, volby, výběr, vliv, moderní technologie, studenti, vysoká škola.
<b>Title of Thesis:</b>	Choice of information sources by university students in the Czech Republic

<b>Annotation:</b>	My bachelor thesis aims to identify and describe of: Which information sources are university students in the Czech Republic most likely to get information from. I deal with the characteristics of two groups of information resources: printed materials and e-learning sources. I characterize the factors that may influence the choice of information source. At the end of the theoretical part I describe research group of czech university students. In the empirical part I describe research design which I am doing by questionnaire survey. I try to accept or disprove hypothesis by the questionnaire. Thanks to hypothesis I will be able to answer the research question. I came to a conclusion, that the preferred information source for the czech university students are still in these days printed materials.
<b>Keywords:</b>	Information sources, e-learning, printed materials, factors, learning, types, styles, aims, motivation, choices, selection, influence, modern technologies, students, university.
<b>Názvy příloh vázaných v práci:</b>	Dotazník
<b>Počet literatury a zdrojů:</b>	65
<b>Rozsah práce:</b>	xy s. (***) (***) znaků s mezerami)

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1. SPOLEČENSKO-HISTORICKÝ KONTEXT.....	10
1.1. SHRNUÍ.....	11
2. UČENÍ A FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VOLBU ZDROJE INFORMACÍ A UČENÍ .....	11
2.1. CO JE TO UČENÍ? .....	11
2.1.1. TYPY A STYLY UČENÍ .....	13
2.1.1.1. DĚLENÍ TYPŮ UČENÍ DLE PREFEROVANÝCH SMYSLOVÝCH PODNĚTŮ.....	14
2.1.1.1.1. VIZUÁLNÍ TYP.....	14
2.1.1.1.2. <i>Auditivní typ</i> .....	14
2.1.1.1.3. <i>Haptický typ</i> .....	15
2.1.1.1.4. <i>Slovně-pojmový typ</i> .....	15
2.1.1.2. DĚLENÍ STYLŮ UČENÍ DLE MOTIVACE A ZÁMĚRU .....	15
2.1.1.2.1. <i>Povrchový (povrchní) styl učení</i> .....	15
2.1.1.2.2. <i>Hlubkový styl učení</i> .....	16
2.1.1.2.3. <i>Utilitaristický styl učení</i> .....	16
2.2. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VOLBU ZDROJE INFORMACÍ A UČENÍ.....	16
2.2.1. VNITŘNÍ (SUBJEKTIVNÍ) FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VOLBU ZDROJE INFORMACÍ A UČENÍ.....	17
2.2.1.1. Psychické.....	17
2.2.1.1.1. <i>Emoce</i> .....	17
2.2.1.1.2. <i>Nálada</i> .....	17
2.2.1.1.3. <i>Stres</i> .....	18
2.2.1.1.4. <i>Motivace</i> .....	18
2.2.1.1.5. <i>Cíle</i> .....	19
2.2.1.1.6. <i>Hodnoty</i> .....	20
2.2.1.2. Biologické.....	20
2.3. VNĚJŠÍ (OBJEKTIVNÍ) FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VOLBU ZDROJE INFORMACÍ A UČENÍ .....	20
2.3.1.1. Materiální .....	21
2.3.1.2. <i>Technika a technologie</i> .....	21
2.3.1.3. Čas.....	22
2.3.1.4. Prostředí .....	22
2.4. SHRNUÍ.....	22
3. INFORMAČNÍ ZDROJE.....	23
3.1. TIŠTĚNÉ MATERIÁLY – STRUČNÁ HISTORIE.....	24
UČENÍ SE Z TEXTU.....	24
3.1.1. TYPY TIŠTĚNÝCH MATERIÁLŮ .....	25
3.1.1.1. Kniha .....	25
3.1.1.2. Učebnice .....	25
3.1.1.3. Odborný a vědecký časopis.....	26
3.1.1.3.1. <i>Odborný časopis</i> .....	26
3.1.1.3.2. <i>Vědecký časopis</i> .....	26
3.1.1.4. Skripta .....	26
3.1.1.5. Diplomové práce.....	27
3.1.1.6. Výhody a nevýhody tištěných materiálů.....	27
3.1.1.6.1. <i>Výhody</i> .....	27
3.1.1.6.2. <i>Nevýhody</i> .....	27
3.2. E-LEARNINGOVÉ MATERIÁLY .....	27
3.3. TYPY E-LEARNINGOVÝCH MATERIÁLŮ .....	28

3.3.1.	Elektronické knihy, učebnice a elektronické texty .....	29
3.3.2.	Blog .....	29
3.3.3.	Audioknihy a audionahrávky .....	30
3.3.4.	Podcast a jeho formy .....	30
3.3.5.	Video .....	31
3.3.6.	E-kurzy .....	31
3.3.6.1.	MOOC .....	32
3.3.7.	Webináře .....	32
3.3.8.	Systémy pro řízení učení .....	33
3.3.9.	Hry, simulace a aplikace využívající rozšířenou realitu .....	33
3.4.	VÝHODY A NEVÝHODY .....	34
3.4.1.	Výhody e-learningových zdrojů .....	34
3.4.2.	NEVÝHODY E-LEARNINGOVÝCH ZDROJŮ .....	35
3.5.	SHRNUTÍ .....	35
<b>4.</b>	<b>SPECIFIKACE VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ V ČR.....</b>	<b>36</b>
4.1.	PRÁVA A POVINNOSTI VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ .....	37
4.2.	DĚLENÍ VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ DLE STUPNĚ STUDIA .....	37
4.2.1.	BAKALÁŘSKÉ .....	37
4.2.2.	MAGISTERSKÉ .....	37
4.2.3.	DOKTORSKÉ .....	38
4.3.	SHRNUTÍ .....	38
	<b>EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>39</b>
5.	VÝZKUM .....	39
5.1.	DESIGN VÝZKUMU .....	39
5.2.	HYPOTÉZY .....	39
5.3.	STRUKTURA DOTAZNÍKU .....	40
5.4.	VYHODNOCENÍ VÝZKUMU A DOSAŽENÍ CÍLE PRÁCE .....	42
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>44</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ .....</b>	<b>46</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>51</b>
	<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>51</b>

## Úvod

Svět, ve kterém se nacházíme, je úplně jiný jako byl ten před deseti či dvaceti lety. Z každé strany na nás působí technologie, které se ještě nedávno zdály jako sci-fi a jejich používání jsme si neuměli ani představit. Dnes jsou však pro nás mnohé z takových vymožeností samozřejmé a jejich ovládání zvládají i malé děti často dříve, než se naučí číst. Ve své práci jsem se rozhodl zjistit, zdali současní studenti využívají moderní technologie ve vzdělávání.

Výuka na vysokých školách probíhá stále stejně jako před několika desítkami let i přes zavedené technologie a výtvarky moderní doby jež by mohly klasickou výuku oživit, usnadnit a snad také posunout vpřed. Proto se zaměřuji na české vysokoškolské studenty a snažím se v práci také zjistit, jaké faktory je ovlivňují při výběru zdroje informací. Různé proměnné mohou na studenta působit z vnější nebo se může jednat o faktory pramenící z jedince samotného. Ty pak také mohou větší či menší měrou práci se zdroji ovlivňovat. Nejsou to však pouze technologie, jež se s postupem času proměnilo, vyvíjí se taktéž i vysokoškolští studenti, kteří jsou na době přímo závislí.

Na začátku teoretické části práce se snažím charakterizovat moderní dobu, která je velmi pokroková a požadavky na život člověka například se radikálně změnilo. Dále vymezuji pojem učení a jeho typy a styly. Ty mohou být často velmi rozdílné, ale taktéž se mohou leckdy výborně doplňovat. Následně se zabývám faktory, které na učení a volbu zdroje mohou působit. Charakterizuji vybrané e-learningové zdroje a také tištěné materiály. V poslední kapitole teoretické části se věnuji popisu mnou vybrané výzkumné skupiny, u které budu výzkum provádět. Uvádím její hlavní charakteristiky a taktéž její proměnu v čase.

Empirickou část práce tvoří výsledky kvantitativní výzkum provedený na skupině vysokoškolských studentů v ČR ve všech formách jejich studia. Taktéž je v této části popsán cíl práce a metodologie výzkumu. Má práce se snaží odpovědět na výzkumnou otázku znějící: Z jakých informačních zdrojů převážně čerpají ke svému studiu informace vysokoškolští studenti v ČR?

Cílem mé práce je identifikovat a popsat z jakých informačních zdrojů čerpají ke svému studiu informace vysokoškolští studenti v ČR a zdůvodnit volbu zdroje.

## **Teoretická část**

### **1. Společensko-historický kontext**

Žijeme v novém tisíciletí, jež je definováno především technologiemi, které, ať chceme či ne, ovlivňují a v mnoha ohledech i “tvarují” náš život. Jak říká Bočková (1995, s. 37): „Ať chceme nebo ne, stali jsme se moderními lidmi. Žijeme v technické civilizaci, která nás obklopuje, řídí a určuje.“ V této době, kdy je většina populace propojena skrze sociální sítě, k čemuž využívá svá “chytrá” zařízení, by se mohlo zdát, že jsou klasické zdroje informací na ústupu a jejich roli při získávání informací přebírají e-learningové materiály. Jen pro představu, podle serveru Datareportal.com (2019) byl v lednu 2019 počet uživatelů internetu na celém světě kolem 4,39 miliardy. Jak říká Zounek a kol. (2016, s. 29) „to, co bylo chápáno jako adekvátní předpoklady pro život před padesáti, či dokonce sto lety, již neodpovídá potřebám dnešního člověka.“

Tyto předpoklady jsou všeobecně popisovány jako “**21<sup>st</sup> century skills**” (dovednosti pro 21. století) (Zounek, Juhaňák, Staudková, Poláček, 2016, s.29). Každý si pod tímto pojmem může představit mnoho různých věcí. Dle mého názoru jsou jedněmi z nejpotřebnějších dovedností moderního člověka kritické myšlení, umění se přizpůsobovat technologiím a umění světového

jazyka. Stejný názor sdílí i Fadel (2008, s. 13-15). Jeho popis kompetencí potřebných pro 21. století je však mnohokrát komplexnější. Popisuje je jako celek, který se skládá z "jádra", což jsou podle něj témata a znalosti důležitá pro 21. století a "obalu" jenž v sobě ukrývá 3 oblasti – životní a pracovní dovednosti; dovednosti nabyté učním se a inovacemi a informační, mediální a technologické dovednosti. Pokud se spojí tyto dvě části celku, je podle něj jedinec dobře vybaven pro orientaci ve 21. století. Jistou podobnost lze taktéž vidět i u Skalkové již v roce 1999 (1999, s. 47-49).

### **1.1. Shrnutí**

Současná doba tedy nabízí nepřehledné množství všemožných postupů, způsobů a cest k dosažení informací, ale hlavně zdrojů. Z každé strany je na jednotlivce vyvíjen tlak, aby zvolil právě onen postup či zdroj. Ke správné orientaci musí mít jedinec různé kompetence, které jsou v současnosti z velké části jiné, než např. u generace "baby boomers" v jejich vysokoškolských letech. Jak si tedy z onoho množství vybrat?

## **2. Učení a faktory ovlivňující volbu zdroje informací a učení**

Jedním z nejdůležitějších procesů v životě člověka je učení, jenž jej celý život ovlivňuje. Proto je důležité charakterizovat, jaké typy učení mohou existovat a jaké styly učení si může jedinec zvolit, aby mu vyhovovaly. Aby se člověk nějak rozhodl, musí tomu vždy něco předcházet, tudíž v této kapitole popíšu faktory, které mohou na člověka působit a jeho učení či výběr zdroje informací ovlivnit.

### **2.1. Co je to učení?**

Jelikož se při získávání informací člověk určitým způsobem obohacuje, vyvíjí, mění, adaptuje, dochází tak k procesu učení, jenž je dáno prostorem a časem. Jako stručnou definici učení můžeme chápat vysvětlení pojmu od Čápa a Mareše (2007, s. 80), kteří jej definovali jako „získávání zkušeností, utváření a

pozměňování jedince v průběhu jeho života. Naučené je opakem vrozeného.“ Podobné tvrzení rozvíjí i Linhart (1982, s. 23) přisuzující učení funkci odrážení uspořádanosti objektivní skutečnosti a změn v ní. Taktéž učení vidí jako proces zpracování informace a její paměťové uchování. Podle něj k učení také patří tendence člověka učit se na základě svých činností, a hlavně vytváření nových složek chování a činností.

Zounek (2016, s. 23) učení chápe jako jeden z klíčových procesů v životě člověka a jedno ze základních témat psychologie. S tímto tvrzením souhlasí i bratři Sprinthallové (1990, s. 209). Velice detailně se o učení vyjadřuje Mareš (2013, s.74-75), jenž říká, že se učení „věnuje všem etapám lidského života. ... Učení se nezajímá tolik o obecné znalostní struktury, ale věnuje značnou pozornost specifickým sociálním a sociokulturním prostředím, v nichž lidské aktivity probíhají. Zajímá ho „za kterých podmínek vzniká soulad či nesoulad mezi individuálním a sociálním.“

Jak vidíme, učení tedy není pojem jednotně vyložený a dogmaticky chápaný všemi stejně. V průběhu času se učení, jeho typy a formy proměňovali v závislosti na sociokulturních podmínkách i podmínkách přírodních. Profesor Gray (2008) podotýká, že se člověk v průběhu dějin učil nejdříve hrou a tomu, co bylo v jeho životě nejdůležitější k přežití, následně bylo lidské učení ovlivněno náboženstvím. Po éře náboženství začal člověk využívat proces učení k získání dovedností pro vykonávání své budoucí profese, jak velely potřeby industrialismu. Tato tendence zůstává stále v našem vzdělávání obsažena, i přesto, že již naplno nereflektuje požadavky “dnešní doby“. Průcha s Veteškou v Andragogickém slovníku (2014, s. 277) vidí učení jakožto jeden z nejdůležitějších psychických procesů, jenž je základní podmínkou existence a vývoje jedince a celé společnosti.

Do kontextu vývoje učení je podle mě důležité zahrnout tvrzení Mareše (2013, s. 64) jenž oznamuje, že učení dnes neprobíhá pouze za pomoci textových

materiálů a výkladu lektora, nýbrž se do “hry” dostává „elektronické učení, jež klade důraz na osobní smysl učiva a smysl konání pro daného žáka, na jeho znalosti, postoje, přesvědčení i na sociální kontext, v němž se učení odehrává.“

V čem se tedy autoři u pojmu učení shodují? Učení podle nich neprobíhá pouze ve školních lavicích či vztahující se pouze ke studovanému předmětu. Učení se je podle nich součástí lidského života. Vyvíjí se dle potřeb doby a způsoby, jakými ke vzdělávání a učení se společnost přistupuje, dobu reflektuje.

### **2.1.1. Typy a styly učení**

Na začátku je dobré si připomenout skutečnost, že v různých ohledech se od sebe jako lidé člověk od člověka lišíme. Bělohlávkovo tvrzení (2012, s.9), že „naštěstí jsme každý originál, každý máme své vlastnosti, své schopnosti, své zájmy, své hodnoty“, je opravdu pravdivě promítnuto do způsobů, jakými získáváme informace, a jakými se tedy učíme.

Abychom typy a styly učení nemuseli charakterizovat u každého jedince samostatně, bylo vytvořeno mnoho typologií, které způsoby, jakými lidé nabývají nových znalostí, charakterizují a rozčleňují do skupin. Škoda a Doulík (2011, s. 48-59) předkládají několik typologií učení, z čehož vybírám dvě: **dle preferovaných smyslových podnětů**, kde vycházejí ze Sováka (1985, s. 65-67) a **dle motivace a záměru**. Další dělení poskytuje Mareš (2013, s. 68-70) dle Kuliče (1992 in Mareš, 2013, s. 68-70). Souhlasí se Škodou a Doulíkem (2011) a uvádí dělení typů učení **dle procesů a činitelů, jichž se učení týká**. Taktéž styly učení odvíjející se od **motivace a záměru** charakterizuje (1998, s. 60-61) podobně jako Škoda a Doulík.

#### **2.1.1.1. Dělení typů učení dle preferovaných smyslových podnětů**

Mezi styly a typy učení se může zdát být opravdu tenká hranice. Mnoho autorů považuje typy za styly a naopak. Jednotná definice se téměř nevyskytuje. Sovák (1990, s. 9-13) pouze naznačuje, že se jedná o rozdíly v přístupech ke studiu u každého jedince. Jedná se podle něj o vykonstruované obrazy, které pramení z pedagogického pozorování studentů. Sovák také popírá tvrzení, že by se tyto typy vyskytovaly vždy jen ve vyhraněné formě.

##### **2.1.1.1.1. Vizualní typ**

Škoda s Doulíkem (2011, s. 48) charakterizují jedince jenž používá k učení tento typ, jako někoho, kdo si realitu představuje a konstruuje jako vizuální obrazy. Zajímá jej spíše situace než aktéři. Tito jedinci se nejlépe učí z vlastnoručně psaných poznámek, které mohou obsahovat různé vizualizační prvky. Sovák (1985, s. 66) dodává, že tyto typy jsou podmíněny dokonalou zrakovou pamětí. Vyznačují se podle něj výborným optickým představováním. Uvádí, sice už v roce 1985, nicméně jeho definice zůstávají i nadále platné, že to často bývají spisovatelé nebo lidé se sklony k malířství.

##### **2.1.1.1.2. Auditivní typ**

Realitu si vypráví pomocí vnitřního jazyka. Mentální obrazy nemají vizuální podobu nýbrž verbální či auditivní. Zajímá se spíše o aktéry než o situace. Problém řeší vyprávěním a údaje si uvědomuje postupně. Nejlépe se učí ze slyšeného textu. Často si při učení látku polohlasně opakují (Škoda, Doulák, 2011, s. 49). Podle Sováka (1985, s. 65), jenž tento typ nazývá **komunikativní**, si tito jedinci kvůli zapamatování musí látku přeříkat, diskutovat o ní a dopracovat se na základě různých souvislostí k jejímu pochopení. Často to podle něj bývají lidé s muzikálním, hudebním nebo jazykovým nadáním.

#### **2.1.1.1.3. Haptický typ**

Sovák (1985, s. 65) uvádí, že tento typ využívá při učení pohyb, hmat a dotyk. Takoví jedinci se nejlépe učí, když si mohou objekt ohmatat, když se procházejí nebo se po nucené periodě sezení potřebují protáhnout či si při čtení v knize ukazují na odstavce. Patří sem lidé, kteří si dokážou rychle a efektivně zapamatovat různé řemeslné činnosti.

#### **2.1.1.1.4. Slovně-pojmový typ**

Škoda s Doulíkem (2011, s. 48) tento typ charakterizují jako někoho, kdo používá velkou míru abstrakce. Při procesu učení se snaží najít vzájemné vztahy a vazby mezi pojmy. Z nich vytváří strukturu, jež si ukládá do paměti. Dle Sováka (1985, s. 65) jsou jedinci s tímto typem učení bližší symboly než realita. Dobře si pamatují matematické vzorce a vědecké značky.

#### **2.1.1.2. Dělení stylů učení dle motivace a záměru**

Podle Mareše (2013, s. 191) jsou styly: „pravidelnosti ve způsobu nebo formě lidské aktivity, které jsou: pro daného jedince typické, relativně stálé (jsou konzistentní); prostupují mnoha úrovněmi psychiky i různými situacemi (jsou transverzální); propojují mnoho úrovní lidské psychiky (jsou integrující).“ *(Navzdory tomuto tvrzení se mnoho autorů shoduje na tom, že jedince nejde jednoduše zaškatulkovat podle těchto stylů, které jsou jen velmi těžce pozorovatelné a většinou jsou skryté. Často se u lidí projevují tzv. mezotypy či více stylů dohromady.)*

#### **2.1.1.2.1. Povrchový (povrchní) styl učení**

Mareš (1998, s. 61) tento typ charakterizuje jako kvantitativní nárůst znalostí nebo pamětní učení. Škoda s Doulíkem (2011, s. 52) jej přisuzují jedinci, který chce na učení vynaložit co nejmenší úsilí a co nejméně času. Učivo se snaží pouze memorovat za účelem dobrého prospěchu. Nevnímá učivo celistvě se

souvislostmi, ale pouze jako informaci, kterou je nutné si zapamatovat. Tato informace ale nevytváří vazby s dříve získanými informacemi a je uložena pouze v krátkodobé paměti a po jednorázovém použití bývá zapomenuta. Jedinec tedy není schopen aplikovat získané poznatky.

#### **2.1.1.2.2. Hlubkový styl učení**

Podle Mareše (1998, s. 61) jej používají ti jedinci, kteří chtějí umět interpretovat naučené a objevovat v něm smysl. Podle Škody Ďoulíkem (2011, s. 53) jej musí jedinec spojit s vnitřními strukturami a zařadit do souvislostí. Znalosti bývají trvalé a jedinec je schopen je dlouhodobě užívat. V učení často nachází osobní smysl.

#### **2.1.1.2.3. Utilitaristický styl učení**

Škoda a Ďoulík (2011, s. 53-54) jej nazývají taktéž pragmatický nebo strategický. Jedinec se snaží o co nejlepší výkon za každou cenu. Dokáže se flexibilně přizpůsobovat různým požadavkům a pružně na ně reagovat.

### **2.2. Faktory ovlivňující volbu zdroje informací a učení**

Každý člověk je originál, což zapříčiňuje fakt, že faktory, které na nás působí a které utváří naše volby, jsou různé a je jich mnoho. Ve své práci si je rozdělím na ty, které vycházejí z jednotlivce, tedy faktory **vnitřní** a faktory, které jej obklopují a působí na něj z vnějška, tedy faktory **vnější**. Budu se zabývat hlavně vztahem, který panuje mezi učením, rozhodováním a faktory, jež obojí zmíněné mohou ovlivňovat. Člověk se musí téměř neustále rozhodovat, která varianta mu nejvíce vyhovuje. Jak uvádí Fiala (2008, s. 5) v tomto rozhodování by měl člověk postupovat racionálně a volit takovou variantu, která mu umožní maximalizovat užitek z ní plynoucí. A přesně toto tvrzení vystihuje podstatu mé práce. Abych se však dopátral odpovědí, je nutné faktory, které proces rozhodování a s ním také spojený proces učení ovlivňují, popsat.

## **2.2.1. Vnitřní (subjektivní) faktory ovlivňující volbu zdroje informací a učení**

### **2.2.1.1. Psychické**

#### **2.2.1.1.1. Emoce**

Leč se může zdát, že se skrývají v nitru a reálně nemají šanci ovlivňovat důležitá lidská rozhodnutí, není tomu tak. I Bedrnová s Provazníkem (1991, s. 18) podávají tvrzení, jež popisuje emoce jako často málo výrazné, avšak extrémně pozitivně či negativně vyhocené. Tím pádem mohou ovlivnit přístup člověka k rozhodování. Toto tvrzení podporuje i Nakonečný (2000, s. 67) a odděluje od emocí to, co je pro člověka nevýznamné, lhostejné a spojuje je s tím, co je pro člověka nějak významné. Uvádí také, že emoce jsou to, co rozhoduje. Zjednodušeně by se například dle Mareše (2013, s. 77-78) dalo říci, že se člověk rozhoduje mezi pozitivním a negativním. Konkrétně v procesu učení se jedinec raději zajímá o to, co koresponduje s jeho osobními cíli či hodnotami než o něco, co jej nebaví a nezajímá.

#### **2.2.1.1.2. Nálada**

Nálady mohou oba výše zmíněné procesy a člověka celkově velmi výrazně ovlivňovat. Oproti emocím se nejedná o tak krátkodobý stav, většinou vzniká z citové reakce a dochází k jejímu prodlužování, až dojde k ustálení na nějaký čas (Nakonečný, 2000, s. 136).

Nálada může být například veselá, rozjařená nebo stísněná či až úzkostná. Nálada taktéž může ovlivňovat různé činnosti člověka (dle Hartl & Hartlová, 2010, s. 330). Dá se tedy říct, že pokud člověku například čerpání z nějakého zdroje přineslo v minulosti užitek, má tuto skutečnost spojenou s pozitivní emocí či náladou, uchýlí se k jeho opětovnému či podobnému řešení znovu.

### 2.2.1.1.3. Stres

Jedná se o fyziologickou reakci organismu na nadměrnou zátěž, často psychického druhu, která vede ke stresové reakci (Hartl, 2010, s. 55; Nakonečný, 2000, s. 158-159). Stres se i podle Machače a Macháčové (1991, in Nakonečný, 2000, s. 159) **Error! Bookmark not defined.** projevuje „nelibě zabarveným pocitem duševního napětí, až předrážděnosti, pocitem duševního rozladění, úzkosti, nepohody, zlosti i pocitem ochablosti a únavy.“ Nutno však podotknout, že stres nemusí působit pouze negativně. Například Richardsová (2006, s. 14) stresu nepřisuzuje pouze negativní vlastnosti. Stres člověku vytváří motivaci ukázat své kvality a předvést lepší výkon.

### 2.2.1.1.4. Motivace

Se vzděláváním a učením celkově je motivace velmi silně spojená. Toto tvrzení prakticky bere za své Nakonečný (2000, s. 70) jenž říká: „bez motivace není učení...“ Dle slovníkové definice (Hartl, 2010, s. 320) **Error! Bookmark not defined.** je motivace vnitřní síla zodpovědná za dodržování, usměrňování a energetizaci chování, jenž je na něco zacíleno. Může vznikat působením jak vnitřních, tak i vnějších stimulů.

Mareš (2013, s. 266) rozlišuje dva typy motivace související se vzděláváním. Prvním je motivace zaměřená na *výkonové cíle*. Jedinec, který je motivován na základě plnění či neplnění nějakých normativních cílů je srovnáván s ostatními a pokud neuspěje v plnění cílů, tak za neúspěch přijdou postihy. Tato motivace často vede k frustraci z neúspěchu, pochybování o svých schopnostech, negativním emocím spojených s učením. Takto motivovaní lidé u práce či studia většinou dlouho nevydrží a jejich výkonnost se zhoršuje.

Na druhé straně motivace zaměřená na *učební cíle* není založena na plnění norem, ale na zdokonalování vlastních kompetencí a učení se novým věcem. Student má při učení právo dělat chyby. Takto motivovaný student se učí

reagovat na neúspěch pozitivně a brát jej jako výzvu. Student se snaží zkoušet různé a nové postupy a také usiluje o dokonalost.

Taktéž je důležité motivaci rozdělit na dlouhodobou a krátkodobou. Z krátkodobého hlediska se může jednat například o získání dobré zpětné vazby při nadcházející prezentaci. Lze usuzovat, že např. z časového či materiálního hlediska sáhne student po jiných informačních zdrojích či se uchýlí k jiné učební strategii, než si stanovil u dlouhodobého cíle, což ovlivnila motivace dlouhodobá (volně dle Schneiderová, 2003, s. 25).

#### **2.2.1.1.5. Cíle**

S motivací samozřejmě velmi úzce souvisí cíle jako takové. Jestliže neexistuje cíl, nemůže existovat ani motivace jej dosáhnout.

Důležité je rozdělit, zda se jedná o cíle, které si klade student sám, které jsou na něj kladeny okolím a které na něj klade vzdělávací organizace.

Osobní cíle studentů je těžké souhrnně charakterizovat. U každého jedince se liší. Konkrétně u mnou zvolené skupiny vysokoškolských studentů v ČR jich lze několik odvodit. Mohou to být například složení dílčí zkoušky, zisk vysokoškolského vzdělání, zisk dobrého zaměstnání nebo lepší pracovní pozice.

Cíle, které na studenta klade okolí, mohou být opravdu různé. Může se jednat například o osobní cíle rodičů (Mareš, 2013, s. 297) nebo například požadavky v zaměstnání, kdy je například nutné podstoupit rekvalifikační kurz.

Třetí skupinou cílů jsou ty, které jsou nastaveny vzdělávací organizací, kde se student vzdělává. Budu vycházet z dělení od Slavíka (1999 in Kalhous & Obst, 2009, s. 274) jenž uvádí dva modely. *Zprostředkující model* (koresponduje s motivací zaměřenou na výkonové cíle) je zaměřen na postupné plnění dílčích cílů, aby byly naplněny předem stanovené obecné cíle vzdělávání. *Vstřícný*

*model* (kloní se spíše k motivaci zaměřené na učební cíle) se vztahuje spíše na obecné cíle směřující k podpoře tvořivosti studenta a rozvoji jeho dispozic.

#### **2.2.1.1.6. Hodnoty**

Ať už se člověk rozhodne, jak chce, jako pomůcka mu k rozpoznávání toho, co je pro něj samotného dobré a co špatné, slouží jeho vlastní osobní hodnoty. Jak už jsem zmiňoval výše, každý člověk je originál, tudíž má každý člověk svůj jedinečný, subjektivní systém hodnot. Hodnoty jsou u každého z nás hierarchicky uspořádány podle důležitosti pro daného jedince. Dá se říci, že hodnoty působí v “pozadí” a směřují jednání člověka, aniž by se na něm přímo podílely (volně dle Nakonečný, 2000, s. 45).

#### **2.2.1.2. Biologické**

Nejen stavy odehrávající se v mysli člověka mohou ovlivňovat jeho chování. Taktéž tělesný stav má na jeho fungování vliv. Určujícími faktory mohou být z krátkodobějšího hlediska třeba únava. Může se jednat například o jedince s určitou fyzickou disproporcí, díky které nemůže využívat danou techniku či musí přistoupit k jinému učebnímu stylu. Jak například popisuje Mareš (2013, s. 161) níže, při využívání mnohých forem e-learningu je student nucen dodržovat určitou polohu těla a přetěžovat určité svalstvo.

### **2.3. Vnější (objektivní) faktory ovlivňující volbu zdroje informací a učení**

Faktory působící na studenta zvenčí jsou neméně důležitou proměnnou. Tyto faktory mohou nabývat třeba povahy materiální. Velkou měrou může do učení zasahovat i čas. Rozvržení časového harmonogramu učení je velmi důležité a jeho nedodržení se stává leckdy klíčovým. Jelikož učení není dáno pouze časem, ale také prostorem, je důležité uvést jako ovlivňující faktor taktéž prostředí.

### **2.3.1.1. Materiální**

Mezi materiální faktory, které na studenta a jeho vzdělávání působí zvenčí, se řadí technologie a technika, dostupnost zdrojů a také schopnosti studentů s technologií a technikou pracovat. I v dnešní době mohou mít studenti problém s obsluhou jak techniky, tak i softwarů (Zounek, 2011a,b in Zounek, 2016, s. 237).

### **2.3.1.2. Technika a technologie**

Velká část zdrojů, jenž v minulosti vycházely pouze v tištěné podobě jsou dnes již digitalizovány a nově vznikající zdroje často vychází i v digitální podobě. Volba, jakou formu tedy student využije, bývá zpravidla jen něm.

Důležitou roli hraje kvalita techniky. Je zařízení vůbec schopné materiál zobrazit? Je dostatečně rychlé a výkonné pro potřeby studenta?

Velkým problémem je také dostupnost zdrojů. V elektronické podobě často nemusí být bez registrace dostupné, nebo nejsou publikované v kompatibilní verzi. Podobný problém může nastávat i u tištěných materiálů, kdy není materiál dostupný v dané výpůjční službě či je dostupný pouze prezenčně, nikoli absenčně.

Další roli může v jejich výběru hrát cena. U elektronických zdrojů to může být například cena za internetové připojení nebo za členské poplatky v různých databázích. U tištěných materiálů se můžeme bavit o ceně za vypůjčení nebo například za dopravu do místa vypůjčení materiálu.

### **2.3.1.3. Čas**

Čas může naše volby a naše učení ovlivňovat opravdu významně. Hoff Macanová (et al., 1990, s. 760) uvádí, že vysokoškolský student může často cítit pocit bezmoci, jelikož nemá dostatek času na zvládnutí všech úkolů adekvátním způsobem. Student často může tedy v závislosti na jemu dostupném čase zvolit využití takového zdroje, který mu bude dříve dostupný a bude se s ním dát snáze a rychleji pracovat.

### **2.3.1.4. Prostředí**

Výše v této práci již byly popsány rozdílné učební styly. Každému tedy vyhovuje se učit jinak, z jiných materiálů a také v jiném prostředí. Kvalita učení záleží například na dobrém osvětlení pracovní plochy nebo také na její velikosti. Pokud však student používá k práci například nějaké mobilní zařízení, stačí mu prakticky jen jeho displej.

Volbu informačního zdroje může ovlivnit taktéž například hluchnost prostředí (je rozdíl mezi učením se v tiché místnosti či v hlučném parku), teplota, prašnost a taktéž materiální vybavenost. Pokud například nebude pracovní místo vybaveno přístupem na internet či elektrickou sítí, má student omezené možnosti využívání multimediálních zařízení.

## **2.4. Shrnutí**

Velmi důležité je si uvědomit lidskou individualitu, tudíž žádné dělení přesně nevystihuje všechny lidi bez rozdílů. Výše popsané typy či styly se mohou vzájemně doplňovat a plynule do sebe zapadat. Podobně je tomu i u ovlivňujících faktorů. Na člověka jich zpravidla působí více a taktéž se mohou vzájemně podporovat nebo vylučovat či spolu korespondovat, ať se jedná o faktory vnitřní nebo vnější.

### 3. Informační zdroje

Pro kvalitní proces učení a dosažení výsledků, které si učící se jedinec představoval, je velmi důležité, jaký informační zdroj, ze kterého bude informace čerpat, si zvolí. V této kapitole se zabývám tištěnými materiály a e-learningovými zdroji. Jelikož se jedná o odlišné zdroje, budu se snažit je spolu srovnat a poukázat na jejich rozdíly.

Dle Celbové je informační zdroj „informační objekt, který obsahuje dostupné informace odpovídající informačním potřebám uživatele. Informační zdroj může být tištěný, zvukový, obrazový nebo elektronický (včetně zdrojů dostupných online).“ Výše bylo zmíněno, že každý člověk má individuální potřeby a každému vyhovuje něco jiného. V této práci se zaměřujeme na dva nejvíce používané typy informačních zdrojů ve vzdělávání, a to jsou tištěné materiály a e-learningové materiály.

V dnešní době můžeme konstatovat, že značná část populace je připojena k internetu. Dle serveru Our World in Data (2020) bylo v roce 2016 k internetu připojeno kolem 3,4 miliardy uživatelů. V České republice to v témže roce bylo téměř 77% populace. Jak může být v současnosti snadné či pohodlné nějakou informaci získat reflektuje i fakt (Kemp, 2019), že v roce 2019 zhruba 45% světové populace vlastnilo smartphone (mobilní zařízení, které je schopné nabízet přístup do aplikací a různě je upravovat, poskytuje klasické telefonní funkce jako volání nebo SMS, multimediální funkce jako např. pořizování a uchovávání fotografií a taktéž umožňuje přístup na internet a vyhledávání v něm (Wikipedia, 2020)). Skrze toto zařízení či jemu podobná (počítač, notebook nebo třeba tablet) je možné nalézt mnoho zdrojů na internetu. A pokud se na internetu nelze dostat přímo ke zdroji, velmi často lze alespoň zjistit, kde a jak si jej lze opatřit. Dle mého názoru dnes již neplatí tvrzení Průchy (1998, s. 16) že materiály tištěné mají oproti elektronickým

některé vlastnosti, které je činí nenahraditelnými ve funkci didaktického prostředku: oproti elektronickým jsou přenosné a snadno dostupné.

### **3.1. Tištěné materiály – stručná historie**

Klasické tištěné textové materiály nás obklopují prakticky odjakživa. Jedna z prvních učebnic je datována dle Skalkové (1999, s. 90) do starověkého Říma – Základy rétoriky od Marca Fabia Quintiliana. Ve starověkém Římě se knihy užívaly poměrně často ve školách, jak upozorňuje Průcha (2013, s. 270). V tomto období můžeme také najít zmínky již o tehdejší existenci nakladatelů a i učebnic. Velký rozmach knih a také učebnic nastal v 15. století, z čehož čerpal J. A. Komenský, jenž se postaral, aby na dlouhou dobu získaly učebnice své pevné místo ve vzdělávacím systému (Skalková, 1999, s. 90). Skalková taktéž podotýká, že se učebnice v průběhu dějin proměňují (1999, s. 90-91).

Velmi důležité je specifikovat, co vůbec tištěný materiál znamená. Tištěné materiály začínají vznikat po vynálezu knihtisku v roce 1440 Johannem Gensfleischem Gutenbergem (Pavlát, 1982, s. 52). Takovýmto zdrojem rozumíme médium, jehož obsah je publikován v papírové formě a byl vydán ve více výtiscích.

#### **Učení se z textu**

Aby byl jedinec z textu schopen nějaké informace získat, musí s ním umět pracovat. Dle Průchy (in Mareš, 2013, s.105) je učení z textu „proces vnímání, chápání, zpracování a zapamatování didaktické informace sdělované didaktickým textem.“ Žák nejprve může hledat vztahy mezi naučenými znalostmi a informacemi novými. Následně se snaží ze získaných informací vyvodit obecnější tvrzení (Mareš, 2013, s. 113).

### **3.1.1. Typy tištěných materiálů**

#### **3.1.1.1. Kniha**

Kniha může být považována za nejstarší tištěný materiál, který se v lidské společnosti objevoval. Téměř i ty nejstarší tištěné knihy se skládaly z bloku, předsádky, obálky, přebalu a hřbetu, jak uvádí Pavlát (1982, s. 113-127). Ve svých útrokách skrývá kniha sémantické informace v podobě textu nebo obrazů tvořící tematický celek (Ilustrovaný encyklopedický slovník, 1981, s. 145).

#### **3.1.1.2. Učebnice**

Druhem knihy užívajícím se ve vzdělávání je učebnice. Pedagogický slovník (1995, s. 238) ji popisuje jako „druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou. Dle Skalkové (1999, s. 90) představuje významnou etapu didaktické transformace kulturních obsahů do vzdělávání. Na první pohled se může jevit jako klasická kniha. Kouzlo učebnice tkví dle Průchy (2002, s. 272) v tom, že má učebnice bohatě členěnou strukturu a velmi funkčně konstruované komponenty této struktury. Lze na ni také nahlížet třemi různými způsoby: jako na kurikulární projekt; jako na zdroj obsahu vzdělávání pro vzdělávané a jako na didaktický prostředek pro vzdělavatele.

Do kategorie učebnice také společně se Skalkovou (1999, s. 93) a Veverkovou (2002, s. 143) řadíme i různé pomocné knihy, které se týkají obsahu vzdělávání, jako jsou atlasy (např. dějepisně či zeměpisně zaměřeny), matematické nebo chemické tabulky, sbírky cvičení nebo úloh, pracovní sešity apod nebo cvičebnice.

### **3.1.1.3. Odborný a vědecký časopis**

Časopis je charakterizován jako „dokument, vycházející pod týmž (nebo dlouhodobě stabilním) názvem v pravidelných týdenních až půlročních intervalech, který obsahuje příspěvky více autorů a má předem stanovený program i zaměření (Matušík).

#### **3.1.1.3.1. Odborný časopis**

Druh časopisu, jež je vydáván periodicky, nejméně dvakrát ročně a pod stejným názvem. Je určen pro specifickou oblast dané činnosti. Většinou je publikován experty v daném odvětví, je psán jazykem pro toto odvětví typickým, a ne vždy obsahuje jméno autora. Jeho cílem je seznámit s novými trendy a problémy v daném odvětví. Rozsah bývá většinou do 10 stran textu (Matušík; GALILEO). Důležitost zde hraje taktéž postup recenzním řízením nebo citovanost článků (Nová, 2012).

#### **3.1.1.3.2. Vědecký časopis**

Druh časopisu orientující se na akademickou obec, tudíž na čtenáře z oblasti vysokých škol a akademické odborníky. Bývá produktem určité akademické společnosti nebo vědeckého ústavu. Články bývají dlouhé a založené na výzkumech z daného odvětví. Taktéž obsahují citace zdrojů, autorovo jméno a informace o něm. Jsou psány technickým či vědeckým jazykem. (Matušík; GALILELO; McKenzie, 2018).

#### **3.1.1.4. Skripta**

Druh vysokoškolského učebního textu, jež souvisí s tématem přednášky, semináře apod (Průcha, Mareš, Walterová, 1995, s. 200). Mohou být šířena většinou jednoduchou technikou svépomocí studenty či přímo jednotlivými fakultami nebo vysokými školami, kde mají za cíl nahradit chybějící vysokoškolskou učebnici či jiné materiály (Matušík).

### **3.1.1.5. Diplomové práce**

Dle Pedagogického slovníku (Průcha et al., 2013, s. 54) je diplomová práce „práce samostatně zpracovaná studentem vysoké školy nebo vyšší odborné školy, která má prokázat osvojení studovaného oboru a schopnost samostatně v něm nadále pracovat.“ Andragogický slovník (Průcha, Veteška, 2012, s.75) dodává, že práce je obvykle členěna na teoretickou a empirickou část. Studium na vysoké škole se taktéž řádně ukončuje státní závěrečnou zkouškou, jejíž částí je i obhajoba diplomové práce. Tyto práce mohou být zveřejňovány prostřednictvím databáze, jež příslušná vysoká škola spravuje.

### **3.1.1.6. Výhody a nevýhody tištěných materiálů**

#### **3.1.1.6.1. Výhody**

Každé médium má své kladné i záporné stránky. V tištěných materiálech vidí Telnarová (2003, s.10) hlavní výhodou jejich lehké přenosnosti a možnosti okamžité manipulace s nimi, což už se v dnešní době může považovat za dost polemické. Poukazuje taky na hygienu, dle ní jsou tištěné materiály z tohoto hlediska vhodnější. Osobně spatřuji největší výhodou tištěných materiálů v jejich dostupnosti. Oproti e-learningu je lze používat i při výpadku či nedostupnosti technologií.

#### **3.1.1.6.2. Nevýhody**

Naopak nevýhody klasických tištěných materiálů Telnarová spatřuje (2003, s. 10) především v nákladnosti jejich aktualizací a distribuci, složité a nákladné aktualizaci odkazů a nemožnosti interaktivního přístupu a zpětné vazby. Velký problém taktéž může nastat například při poničení materiálu.

### **3.2. E-learningové materiály**

Jednoznačně popsat, co je to e-learning je dle mého názoru docela obtížné. Charakteristiky toho, co za e-learning lze považovat se u mnoha autorů různí.

Dle Downese (2005) prochází e-learning vývojem od krajně radikální myšlenky ke způsobu vzdělávání, který je hojně doporučován a stává se “mainstreamem”.

Základními složkami pro e-learning jsou dle Barešové (2003, s. 27):

- a) *Obsahy vzdělávání*, čímž jsou myšleny vzdělávací kurzy nebo samostatné moduly. Hlavním znakem kurzu je interaktivita a možnost zpětné vazby.
- b) *Distribuce vzdělávacích kurzů* prováděna pomocí internetu či intranetu.
- c) *Řízení studia* neboli zajištění správy vzdělávacích kurzů a studentů včetně sledování výsledků jejich studia.

Dá se říct, že materiálním předpokladem pro e-learningové vzdělávání je software, jenž výuku zajišťuje a hardware, na němž je umožněno předávání onoho softwaru (Mareš, 2013, s. 154; Petty, 2008, s. 291). Jak poukazuje Zounek (2016, s. 149-151), v dnešní době již není jedinec využívající e-learning vázán k nějakému určitému místu. Díky m-learningu (dá se říct rozšíření e-learningu o využívání mobilních zařízení) se stává využívání e-learningových materiálů o mnoho snadnější. Důležitým předpokladem pro fungování celého procesu e-learningu je však taktéž schopnost aktérů vzdělávací akce ovládat dostupné technologie k výuce užívané.

### **3.3. Typy e-learningových materiálů**

E-learningové materiály můžeme rozdělit na off-line a online v tom smyslu, kdy a jak k nim student získává přístup. Například pokud bude informace čerpat z e-knihy (viz níže), má dvě možnosti: může s ní pracovat přímo v internetovém prohlížeči, což je možnost práce online anebo si ji může “stáhnout” do svého zařízení a pracovat se zdrojem v různých programech či

aplikacích k tomu určených (často aplikace ke čtení a úpravě dokumentů ve formátu PDF, jako např. Adobe Acrobat reader aj.).

Telnarová (2003, s. 11) dodává, že velká část e-learningových materiálů může být zahrnuta do offline podoby, online část e-learningového procesu podle ní tvoří hlavně komunikace aktérů vzdělávací akce a administrativa s tím spojená. Souhlasí i Zounek (2012, s. 58-125), avšak zdůrazňuje, že s postupem doby a rozmachem digitálních technologií se stále častěji sahá k využívání i online e-learningových materiálů.

### **3.3.1. Elektronické knihy, učebnice a elektronické texty**

Materiály, které nejsou vydávány v tištěné podobě, nýbrž jsou dostupné v elektronické podobě na internetu. Mohou učícímu se prezentovat nejen verbální text, ale také obrazovou i zvukovou informaci (Průcha & Veteška, 2012, s. 91). Skutečnost, že se nemusí vždy jednat přímo o knihy, ale může jít o texty nebo menší literární celky potvrzuje i Zounek (2016, s. 124-125). Dle něj to mohou být klasické informační zdroje převedené do elektronické podoby, jako jsou: časopisy, skripta, dokumenty či manuály.

S elektronickou knihou či s jiným z výše uvedených lze pracovat dle Zounka buďto v aplikační čtečce (program či aplikace) nebo v hardwarové čtečce (fyzické zařízení k tomu přímo určené).

Jak jsem již uvedl výše, tyto materiály mohou být používány jak v offline, tak i v online formě.

### **3.3.2. Blog**

Taktéž může být označován jako "weblog". Je to forma internetové publikace, kdy autor pomocí webové aplikace či služby může na internet umisťovat svou tvorbu. K článkům mohou být vkládány (podobně jako u klasických internetových stránek) komentáře, které mohou vést k diskuzi (Zounek, 2016,

s. 120). Autor nepotřebuje ke vkládání článků ani k editaci detailní znalosti programování HTML ani jiných programovacích jazyků. Jediné, co musí autor dodržovat, jsou zákony k tomuto se vztahující platné v zemi, kde byl blog vytvořen (Havlová).

Dle Zounka (2016, s. 120-121) se druhy blogů mohou lišit. Mohou na nich být umísťovány odkazy na další internetové stránky, videa nebo různé soubory. Velmi časté jsou taktéž vzdělávací blogy.

K blogu je přístup možný pouze formou online.

### **3.3.3. Audioknihy a audionahrávky**

Kapounová se Škytovou (2010, s. 123-129) vnímají audioknihu jako zvukový záznam díla nebo přednesu, uloženého na zvukovém nosiči (např. CD, audiokazeta...) nebo na internetu.

V současnosti se nejčastěji uchovává ve formátu mp3, který lze zaznamenávat na různé druhy médií. Velmi důležité je zdůraznit, že audiokniha a její obsah je pevně svázaná s původním literárním dílem (Pavlovský, 2009).

Audiokniha (podobně jako elektronická kniha) může být využívána jak online tak offline způsobem.

### **3.3.4. Podcast a jeho formy**

Jedná se o audiozáznam (někdy taktéž i videozáznam), který lze ve formě zvukového nebo videosouboru šířit přes internet. Nespornou výhodou podcastu je možnost stažení souboru do počítače či jiného mobilního zařízení a využívání souboru prakticky odkudkoli (Zounek, 2016, s. 162-164; Evans, 2008, s. 492). Student může k souboru získat přístup skrze různé internetové platformy (např. Spotify).

Podobnou formou podcastu může být tzv. "screencast". Jedná se o videozáznam obrazovky elektronického zařízení (mobilní telefon, počítač aj.) s možností nahrát komentář k prováděným činnostem (Zounek, 2016, s. 163).

Dostupnost podcastu je podmíněna připojením k internetu, práce s ním je však možná jak v online formě tak i ve formě offline.

### **3.3.5. Video**

Může být označováno jako videonahrávka či videozáznam. V této práci dále užívána zkratka video. Jedná se o „dokument, na němž jsou zaznamenány obrazy, obvykle v pohybu a doprovázené synchronizovaným zvukem“ (Celbová). Video může být ve vzdělávání nástrojem, který studentovi umožňuje vidět reálné objekty a scény, pohybové sekvence a naslouchat vyprávění (Zhang, 2006, s. 17). Existuje mnoho platform, jež fungují jako "virtuální knihovny", ze kterých mohou uživatelé mezi videozáznamy vybírat. Tyto platformy mohou být jak placené, tak i bezplatné. Jako příklad uvedu YouTube, jež je celosvětově největší video online platformou (Clement, 2020). Video také podporuje studentovo zanícení či motivaci, jeho kritické myšlení a ponoření se hlouběji do studia (Clifton & Mann, 2011).

Video bývá častěji využíváno v online formě, jelikož k přístupu k podobným video platformám je zapotřebí internet. S offline přístupem je to těžší, pro stažení videa je většinou potřeba mít na nějaké platformě vytvořený uživatelský účet, který musí být často placený. Další možností je být členem nějaké vzdělávací platformy, v rámci níž je šíření souborů pro její členy zdarma.

### **3.3.6. E-kurzy**

Jedná se o multimediální počítačový program, který může kombinovat textový výklad s animacemi, grafikou, audiem a videem, simulacemi anebo testy. Dělí se na:

- a) Asynchronní – Bývají poskytovány na stránkách dané organizace. Zájemce o studium se na ně může přihlásit kdykoli.
- b) Synchronní – Bývají součástí webinářů a podobných lekcí odehrávajících se v reálném čase (Barešová, 2003, s. 70).

#### **3.3.6.1. MOOC**

Je to zkratka pro ang. termín Masive Online Open Courses. Jedná se o typ e-kurzu, který je k dispozici zdarma a pro neomezený počet účastníků (Porter, 2015, s.3 in Zounek, 2016, s.143). Hlavní myšlenkou této platformy je odstranit nedostupnost klasického vzdělávání, co se týče omezeného počtu studentů (v ročnících, třídách atd.) a zpoplatnění a dostupnosti. Tyto online kurzy tedy vyžadují pouze hardware a software, které podporují jejich spuštění (MOOC.org).

#### **3.3.7. Webináře**

Jedná se o spojení slov web a seminář. Jedná se o formu semináře, který je uskutečňován v reálném čase online formou. Hlavní myšlenkou tohoto druhu zprostředkování výuky či výukových materiálů je zpřístupnit učivo studentům nacházejícím se ve stejném čase na jiném místě (Zounek, 2012, s. 71-72; 2016, s. 168-169).

Účastníky webináře jsou: lektor, který danou lekci vede a účastníci, kteří jsou k lekci připojeni. Připojení k lekci se většinou děje přes link, který je účastníkům zpřístupněn skrze aplikaci (Verma & Singh, 2010, s. 132).

Důvody, proč je v dnešní době webinář hojně rozšířen jsou možnost sdílení aplikací, přímá komunikace mezi všemi účastníky lekce nebo možnost záznamu lekce (zvukového či video) (Verma & Singh, 2010, s. 132). Příkladem platformy může být např. aplikace Zoom.

Jak už bylo výše popsáno, webinář bývá uskutečňován online formou.

### **3.3.8. Systémy pro řízení učení**

Ve zkratce jako LMS (z angl. Learning Management System). V současnosti je LMS asi nejrozšířenější virtuální prostředí, určené pro podporu elektronické formy vzdělávání. Tato platforma umožňuje studentům fungovat naprosto virtuálně. K jejím funkcím patří administrace studia, nahrávání a prohlížení studijních materiálů, v různých formách vykonávání studijních aktivit nebo třeba evidenci studijních výsledků (Zounek, 2016, s. 140).

Tyto platformy umožňují interakci studentů jak v asynchronní, tak i v synchronní formě (v závislosti na jednotlivých lektorech a vedoucích kurzů a lekcí).

Jako příklad uvádím MOODLE, jež je hojně rozšířenou platformou např. mezi českými vysokými školami. Jedná se o "open source" platformu, tudíž ji může využívat každý. Nabízí vytvoření vlastního prostředí, studentova e-portfolia nebo například kontrolu plagiátorství (MOODLE; Wang et al., 2014).

Pro přístup k těmto platformám je nutný přístup na internet.

### **3.3.9. Hry, simulace a aplikace využívající rozšířenou realitu**

Jedná se především o hry dostupné v internetových prohlížečích či na mobilních platformách. Existují však také komplexnější hry, které se zakládají na lépe zpracovaném grafickém prostředí a dokonalejší interaktivitě (Zounek, 2016, s. 135). Ve vzdělávacím procesu jsou užitečné díky vysoké schopnosti vyvolávat ve studentu (hráči) emocionální reakce, silně jej vtáhnout do děje a dokáží vytvořit motivaci u hry zůstat (Squire, 2003, s. 49-50).

Ve vzdělávání se hry rozdělují podle 2 způsobů využití:

- a) využití běžných her, které nebyly vyvinuty primárně ke vzdělávání
- b) využití her vyvinutých primárně pro potřeby vzdělávání

V dnešní době se objevuje velké množství mobilních her, jež nejsou systémově náročné, mají jednoduchý design, ale jejich význam ve vzdělání může být několikanásobně vyšší. Jsou využívány často při výuce jazyků (např. Duolingo), kde dostává student (hráč) za každou splněnou lekci určitou odměnu. Častější jsou také mobilní hry podporující AR (Augmented Reality – rozšířenou realitu). Jelikož jsou v současnosti stále rozšířenější zařízení, která tuto technologii podporují, začíná se více využívat. Technologie je založená na obohacování reálného světa o prvky virtuální reality, skrze displeje mobilních zařízení (Yuen et al., 2011). I za použití AR mohou studenti využívat různé situace, kdy mohou nové modely vytvářet, měnit jejich parametry a různě je zkoumat (Zounek, 2016, s. 136). Ke hrám se může student dostat mnoha způsoby. Může je využívat jak online, tak v offline podobě.

### **3.4. Výhody a nevýhody**

#### **3.4.1. Výhody e-learningových zdrojů**

Barešová (2003, s. 28-33) spatřuje výhody hlavně ve snadné dostupnosti materiálů, větší aktuálnosti informací (o čemž v dnešní době nemůže být pochyb), vyšší míry interaktivity a snadnější administrací, což vyzdvihuje i Telnarová (2003, s. 15). Arkorful a Abaidoo (2015, s. 34) zase uvádí, že efektivita získávání vědomostí a kvalifikací učícího se je vyšší díky jednoduchosti přístupu k více zdrojům, což podporuje i Zounek (2016, s. 137). Na rozdíl ale, od Zounekova tvrzení o možné vyšší ceně na pořízení hardwaru a softwaru (viz níže), uvádí protiargument, že jako výhoda může být považována neexistence nákladů na pronajímání prostor ke vzdělávání potřebných anebo například na cestování – skrze e-learning se studenti mohou vzdělávat odkudkoli. Tento fakt taktéž souvisí s tím, že e-learning celkově nechává učícímu se velkou míru individuálního přizpůsobení si studia, na čemž se všichni autoři shodují.

### **3.4.2. Nevýhody e-learningových zdrojů**

Jako hlavní nevýhody vidí Zounek (2016, s.135-137) možnou vysokou pořizovací cenu hardwaru, leckdy i softwaru, možné vyšší poplatky za internetové připojení nebo nedostatečné znalosti o využívání techniky. Podle Barešové (2003, s. 33-36) nemusí být e-learning vhodnou volbou pro všechny typy kurzů. Nehodí se podle ní do kurzů, které např. vyžadují rychlé rozhodování nebo jsou zaměřeny na rozvoj manuálních činností.

Velkou nevýhodou také může být tzv. internetový paradox, kdy mohou nové technologie namísto zlepšování spojení mezi lidmi, je spíše od sebe navzájem izolovat. Mezilidský kontakt nahrazují virtuálním společenstvím (Mareš, 2013, s. 161). Dále v neposlední řadě naráží na možná zdravotní rizika pro studující. Tento systém vzdělávání dle Mareše (2013, s. 161) vyžaduje např. určitou polohu těla nebo taktéž může docházet k přetěžování zádového a krčního svalstva. Souhlasí s ním taktéž i Zounek (2016, s. 237). Ke zdravotním rizikům se váže i možnost vypěstování si závislosti na technologiích, které jsou ke studiu užívané, jak podotýká vícero autorů (Barešová, 2003; Mareš, 2013; Zounek, 2016).

### **3.5. Shrnutí**

Tištěné materiály se užívají skrze historii až dodnes a jsou cennými a ověřenými zdroji učení. Naproti tomu e-zdroje jsou moderními zdroji informací a usnadňují nám tak učení ve kteroukoliv chvíli a na kterémkoliv místě. Zásadní podmínkou užívání e-learningových zdrojů je elektronické zařízení podporující používání moderní technologie. U tištěných materiálů je nutné mít materiál dostupný. Oba typy zdrojů mají samozřejmě své výhody i nevýhody. Uvedené zdroje jsem vybral na základě své zkušenosti a často se opakujícím výskytům v pracích výše uvedených autorů.

## 4. Specifikace vysokoškolských studentů v ČR

Cílová skupina pro mou práci jsou vysokoškolští studenti v ČR ve všech stupních svého studia a ve všech formách studia. Při popisu této skupiny se také zaměřím na její práva a povinnosti. Proto budu vycházet převážně ze Zákona o vysokých školách, zákon č.111/1998, který je součástí Sbírkou zákonů ČR.

Ještě než přejdu ke specifikaci cílové skupiny, je třeba nastínit, jak se studenti “dnešních dnů” liší od studentů minulých. Hlavním, zásadním rozdílem je přístup k digitálním technologiím a jejich užívání. Popis toho, jak se studenti v průběhu času mění najdeme u Zounka od Prenskeho (2001a in Zounek, 2016, s. 43), který uvádí, že současná generace, která na digitálních technologiích vyrostla, má oproti generacím minulým náskok a ve využívání technologií značnou výhodu.

Fyzická osoba, která splnila požadavky přijímacího řízení, byla přijata ke studiu, je zapsána a vzdělává se v rámci studijního programu jedné nebo více fakult. To je definice, kterou uvádí Průcha (2013, s. 353).

Hlavním charakteristickým znakem skupiny je věk od 18 let. Do 26 let je studium zdarma, pokud student splní podmínky k tomu určené (popsáno níže viz. Dělení vysokoškolských studentů dle stupně studia) (Wurmová, 2011).

Většinou je podmínkou přijetí ke studiu v bakalářském nebo v magisterském studijním programu dosažení středního vzdělání s maturitní zkouškou, avšak na různé studijní programy tomu může být i jinak. Akademický rok v ČR je rozdělen na semestry, ročníky nebo bloky, jež se sestávají z období výuky, zkoušek a prázdnin. Celý akademický rok trvá 12 kalendářních měsíců a jeho začátek stanovuje rektor dané univerzity. Studium se řádně ukončuje absolvováním studia a složením státní závěrečné zkoušky. Osoba tedy

přestává být studentem v den ukončení studia, a to buď řádným způsobem, nebo jinak (specifikováno v Zákoně o vysokých školách 111/1989 Sb.) (Zákon č. 111/1998 Sb.: Zákon o vysokých školách, 1998).

#### **4.1. Práva a povinnosti vysokoškolských studentů**

Každý student má práva i povinnosti, kterými se musí on i vysoká škola, jejíž studijní obor studuje, dodržovat. Mezi práva studenta patří např. studovat v rámci jednoho nebo více studijních programů nebo konat zkoušky za podmínek stanovených studijním programem nebo studijním a zkušebním řádem. Mezi povinnosti studenta patří třeba dodržování vnitřních předpisů vysoké školy a jejích součástí (volně dle Zákon č. 111/1998 Sb.: Zákon o vysokých školách, 1998)**Error! Bookmark not defined..**

#### **4.2. Dělení vysokoškolských studentů dle stupně studia**

##### **4.2.1. Bakalářské**

Bakalářský studijní program je zaměřen na přípravu k výkonu povolání a ke studiu v magisterském studijním programu. Standardní doba studia včetně praxe je nejméně tři a nejvýše čtyři roky. Absolventům studia v bakalářských studijních programech se uděluje akademický titul Bc. nebo BcA. (ve zkratce uváděné před jménem) (dle Zákon č. 111/1998 Sb.: Zákon o vysokých školách, 1998)**Error! Bookmark not defined..**

##### **4.2.2. Magisterské**

Magisterský studijní program je zaměřen na získání teoretických i praktických poznatků, na zvládnutí jejich aplikace a na rozvinutí schopností k tvůrčí činnosti. Standardní doba magisterského studijního programu u navazujícího studia je jeden až tři roky. Pokud to charakter studia vyžaduje, tak čtyři až šest let. Absolventům tohoto studia jsou udělovány tituly Mgr., MgA., MVDr., MDDr., MUDr., Ing, nebo Ing. arch. Absolventům, kteří složili státní rigorózní zkoušku jsou udělovány tituly JUDr., PhDr., RNDr., PharmDr., ThLic, nebo

ThDr., taktéž ve zkratce před jménem (volně dle Zákon č. 111/1998 Sb.: Zákon o vysokých školách, 1998) **Error! Bookmark not defined..**

#### **4.2.3. Doktorské**

Doktorský studijní program je zaměřen na vědecké bádání a samostatnou tvůrčí činnost. Standardní doba studia je nejméně tři a nejvýše čtyři roky. Studium probíhá individuálně pod dohledem školitele. Studium se řádně ukončuje státní doktorskou zkouškou a veřejnou obhajobou disertační práce. Absolventům studia se uděluje titul Ph.D. ve zkratce uváděné za jménem (dle Zákon č. 111/1998 Sb.: Zákon o vysokých školách, 1998).

#### **4.3. Shrnutí**

Studenti dnešní doby se značně liší od minulých studentských generací. Na vysokých školách se studium v závislosti na rychle se vyvíjející současné době mění vysokým tempem. Současní studenti jsou kromě práv a povinností, které vyplývají ze zákona o vysokých školách, nuceni se adaptovat na podmínky nové doby. Studium rozdělené na bakalářský, magisterský nebo doktorský stupeň skýtá různé výzvy jak v prezenční, tak i v kombinované formě studia. Jak říká Prenskey (2001a, in Zounek, 2016, s. 43), současní studenti jsou na výzvy moderní doby připraveni lépe, než generace minulé.

## **Empirická část**

### **5. Výzkum**

V empirické části se věnuji výzkumu provedeném na již zmiňované skupině vysokoškolských studentů v ČR. Uvádím zde charakteristiku výzkumného nástroje, typy otázek a jejich rozdělení do oddílů. Popisuji zde vytvořené hypotézy, které navazují na výzkumnou otázku. Nakonec uvádím výsledky výzkumu.

#### **5.1. Design výzkumu**

K získání dat ve svém výzkumu jsem si zvolil kvantitativní strategii. Technikou sběru dat se mi stal dotazník. Zvolil jsem jej díky Dismanovu (2011, s. 141) tvrzení. Uvádí, že je dotazník vhodný pro větší skupinu respondentů, i když je vzorek rozptýlený a zajišťuje respondentům větší míru anonymity než třeba dotazník. Jelikož mnou zvolená výzkumná skupina dle mého názoru nemá problém s využíváním moderních technologií, rozhodl jsem se dotazník distribuovat skrze internet. Odkaz na dotazník vytvořený internetovou platformou jsem umístil do volně přístupných internetových skupin českých vysokých škol na sociálních sítích.

#### **5.2. Hypotézy**

Abych se při vyhodnocení výzkumu dopracoval k cíli práce, musím si stanovit hypotézy, jež mi pomohou zkonkretizovat zaměření výzkumu a zodpovědět výzkumnou otázku, s čímž souhlasí i Trnková (2014, s. 77).

Hypotézy jsem si stanovil 4, jsou to:

- 1) *Domnívám se, že alespoň 60% vysokoškolských studentů v ČR čerpá informace z e-learningových materiálů.*

- 2) *Domnívám se, že vztah vysokoškolských studentů v ČR k moderním technologiím je převážně kladný.*
- 3) *Domnívám se, že volba informačního zdroje a proces učení u vysokoškolských studentů v ČR jsou ovlivňovány hlavně vnitřními faktory.*
- 4) *Domnívám se, že většina českých vysokoškolských studentů, s kladným vztahem k moderním technologiím, u kterých převládá povrchový styl učení, preferuje práci s e-learningovými zdroji.*
- 5) *Domnívám se, že čeští vysokoškolští studenti, kteří preferují práci s e-learningovými zdroji nejčastěji využívají e-knihy a elektronické texty.*

Tyto hypotézy jsem rozpracoval do dalších dílčích otázek. V dotazníku jsem vytvořil oddíly, ke kterým jsem otázky přiřadil. Z těchto oddílů jsem vytvořil osnovu dotazníku.

### **5.3. Struktura dotazníku**

Dotazník se skládá z 5 oddílů a 58 otázek.

První oddíl se zabývá zařazením respondenta do výzkumu. Skládá se z 6 uzavřených otázek, jež jsou dichotomické (volba mezi dvěma možnostmi), alternativní (výběr jedné možnosti z více alternativ) nebo výčtové (možnost volby několika možností; výčtu možností).

Druhý oddíl se zabývá vztahem studentů k technologiím. Tento oddíl je propojen s hypotézou 2) *Domnívám se, že vztah vysokoškolských studentů v ČR k moderním technologiím je převážně kladný.* Oddíl zjišťuje, jestli mají studenti možnost přístupu k technologiím, zda mají problémy s jejich ovládním anebo jestli nějaké technologie využívají ke vzdělávání. Oddíl se skládá z 2 polouzavřených a 6 uzavřených otázek. V obou polouzavřených otázkách lze vybrat více odpovědí a v kolonce "Jiné" uvést vlastní názor. Tyto

polouzavřené otázky zjišťují, jaké využívají studenti ke studiu tištěné nebo e-learningové materiály.

Třetí oddíl se nazývá Výhody a nevýhody při využívání informačních zdrojů, se váže k hypotéze 4) *Domnívám se, že většina českých vysokoškolských studentů, s kladným vztahem k moderním technologiím preferuje práci s e-learningovými zdroji.* Třetí oddíl se skládá z jedné uzavřené otázky a 4 polouzavřených s možností výběru více možností. Tyto 4 otázky se snaží identifikovat subjektivní názory studentů na výhody a nevýhody jak tištěných materiálů, tak e-learningových zdrojů.

Čtvrtý oddíl je spojen s hypotézou 3) *Domnívám se, že volbu informačního zdroje a proces učení se u vysokoškolských studentů v ČR ovlivňují hlavně vnitřní faktory.* Tento oddíl je složen ze tří volně stojících uzavřených otázek, zjišťujících vztah studenta k učení rozdělen a tří pododdílů, jimiž jsou: *typy učení; styly učení; faktory ovlivňující učení a volbu zdroje informací.* Tyto pododdíly se skládají celkem ze 30 otázek. Všechny otázky jsou v každém oddílu složeny v matici a respondent vybírá u každé otázky vždy pouze jednu odpověď, a to na škále od 1 do 4, přičemž jedna odpovídá možnosti *rozhodně ano*, 2 odpovídá možnosti *spíše ano*, 3 odpovídá možnosti *spíše ne* a 4 odpovídá možnosti *rozhodně ne*. Pododdíly *typy učení* a *styly učení* se snaží u respondentů identifikovat jejich učební typy a styly. Pododdíl *faktory ovlivňující učení a volbu zdroje informací* se snaží identifikovat faktory, které respondenta ovlivňují v procesu učení a při volbě informačního zdroje.

Pátý oddíl se skládá ze dvou polouzavřených otázek a 4 uzavřených. Nazývá se *Práce se zdroji a jejich preference* a váže se k němu hypotéza 1) *Domnívám se, že alespoň 60% vysokoškolských studentů v ČR čerpá informace z e-learningových materiálů.* Celý oddíl je postaven na snaze identifikovat způsoby a formy práce s informačními zdroji a také, s jakým zdrojem studenti preferují pracovat.

Všechny oddíly dotazníku jsou založeny na informacích uvedených v teoretické části práce.

#### **5.4. Vyhodnocení výzkumu a dosažení cíle práce**

Abych byl schopen odpovědět na výzkumnou otázku: z jakých informačních zdrojů převážně čerpají ke svému studiu informace vysokoškolští studenti v České republice, musel jsem nejprve potvrdit či vyvrátit všechny hypotézy, jež jsem si stanovil.

Hypotéza 1) *Domnívám se, že alespoň 60% vysokoškolských studentů v ČR čerpá informace z e-learningových materiálů.*

Tuto hypotézu mohu vyvrátit. Na uzavřenou otázku č. 26 - Preferujete při učení spíše tištěné materiály či elektronické zdroje? v pátém oddíle, odpovědělo 79,2% respondentů, že preferují tištěné materiály a pouze 20,8% bylo pro elektronické zdroje. Tento fakt je ještě umocněn výsledkem poslední otázky č. 31 - Pokud při učení preferujete tištěné materiály, s jakými problémy jste se setkal(a) při jejich opatřování?, kdy 54,3% respondentů uvádí, že preferuje tištěné materiály a s problémy při jejich opatření se nesečkali.

Hypotéza 2) *Domnívám se, že vztah vysokoškolských studentů v ČR k moderním technologiím je převážně kladný.*

Tuto hypotézu můžu potvrdit. Na tento fakt poukazují odpovědi u všech otázek v oddíle 2. U otázky č. 7 (dále názvy otázek viz. Přílohy) odpovědělo 93,1%, že vlastní zařízení, které umí pracovat s moderní technologií. Na otázku č. 8 odpovědělo 84,2% respondentů, že je jejich vztah k technologiím kladný. U otázky č. 13 se vyjádřilo 93,1% respondentů, že užívá denně moderní technologie a v příští otázce odpovědělo dohromady 83,2% respondentů, že využívají moderní technologie 3-6krát týdně a vícekrát primárně k učení.

Hypotéza 3) *Domnívám se, že volba informačního zdroje a proces učení u vysokoškolských studentů v ČR, jsou negativně ovlivňovány zejména stresem.*

Ač se to někomu může zdát neuvěřitelné, tuto hypotézu zamítám. Jak na studenty bakalářského studia, tak na studenty navazujícího magisterského i magisterského studia stres působí spíše pozitivně.

Hypotéza 4) *Domnívám se, že většina českých vysokoškolských studentů, s kladným vztahem k moderním technologiím, u kterých převládá povrchný styl učení, preferuje práci s e-learningovými zdroji.*

I tato hypotéza je nakonec vyvrácena. U studentů, kteří odpověděli, že mají kladný vztah k moderním technologiím, převládá u nich povrchný styl učení, jenž se vyznačuje co nejmenším úsilím pro dosažení co nejlepšího hodnocení, a preferují e-learningové zdroje, je pouhých 8,9%. Naproti tomu, studentů, kteří se vyznačují stejnými charakteristikami, ale radši pracují s tištěnými materiály je 26,7%.

Hypotéza 5) *Domnívám se, že čeští vysokoškolští studenti, kteří preferují práci s e-learningovými zdroji nejčastěji využívají e-knihy a elektronické texty.*

Tuto hypotézu bez váhání potvrzují. E-knihy a elektronické texty jsou na prvním místě s 89,1%. Jako další e-learningový materiál zvolili studenti shodně 70,3% systémy pro řízení učení a videa. Naopak, až na samém konci seznamu jsou se 7% E-kurzy a blogy.

Jelikož máme potvrzeny či vyvráceny hypotézy, můžu odpovědět na výzkumnou otázku: Z jakých informačních zdrojů převážně čerpají ke svému studiu informace vysokoškolští studenti v ČR? I k mému překvapení vyšlo

najevo, že o mnoho více studentů (připomínám, že tištěné materiály používá raději 79,2% respondentů) využívá klasické tištěné materiály. Konkrétními zdroji to jsou s 94% kniha či učebnice, skripta s 85,1% a diplomové práce s 33,7%.

V empirické části jsem identifikoval nejčastější zdroje, jak e-learningové, tak tištěné. Čerpal jsem z charakteristiky pojmů uvedené v teoretické části, jež jsem v empirické části doplnil o preferenční volbu. Identifikoval jsem preferovaný informační zdroj, čímž jsou klasické tištěné materiály, i když se v průběhu výzkumu ukázalo, že čeští vysokoškolští studenti jsou na přechod na e-learning připraveni. Rozumí si s technologiemi, umí je ovládat a mají k nim kladný vztah. I přesto stále v dnešní době na poli vzdělávacích zdrojů (alespoň u vysokoškolských studentů) hrají tištěné materiály.

## **Závěr**

V první kapitole teoretické části jsem se zaměřil na nastínění moderní doby a požadavků, které na člověka klade. Tento souhrn nových výzev či vymožeností byl v průběhu mé práce velmi důležitý, neboť doba všechno ostatní tvaruje. Druhou kapitolu jsem věnoval učení a faktorům učení a volbu informačního zdroje ovlivňující. Nejprve jsem charakterizoval některé typy a styly učení. Stylizoval jsem je jako taktéž možné faktory, které se mohou podílet na volbě informačního zdroje. Také jsem se v této kapitole charakterizoval vybrané faktory, jež se velmi často na procesu rozhodování a také učení podílí. Faktory jsem rozdělil na vnitřní, které pramení přímo z učícího se jedince a vnější, jež na něj doléhají zvenčí. Ve třetí kapitole jsou charakterizovány a srovnávány informační zdroje, které jsou jádrem celé práce. Jedná se o klasické tištěné materiály a e-learningové zdroje. Ke každé skupině uvádím několik typů i s jejich výhodami a nevýhodami. Čtvrtá kapitola je věnována mé výzkumné skupině, na které jsem výzkum prováděl.

Jedná se o vysokoškolské studenty v ČR. Popsal jsem, v jakých stupních studia se mohou nacházet, jejich práva a povinnosti a jak se celá tato skupina stále proměňuje v čase.

Na začátku empirické části popisuji design výzkumu. Stanovil jsem si pracovní hypotézy, které mi pomohly zkonkretizovat a následně odpovědět na výzkumnou otázku. Následně jsem vytvořil výzkumný nástroj, v mém případě internetový dotazník. Dotazník byl rozdělen do 5 oddílů, které každý korespondovali s jednou hypotézou a poskytly na ně odpovědi. Každý oddíl byl tvořen otázkami. Některé byly uzavřené, některé polouzavřené a některé maticového typu. Taktéž byly dichotomické, výčtové a škálové. Po sběru dat jsem pomocí jednotlivých oddílů dotazníku zamítl či potvrdil hypotézy a s jejich pomocí odpověděl i na výzkumnou otázku.

Tím jsem i naplnil cíl práce, který se leckomu může zdát nepravděpodobný, nicméně zřejmě poukazuje na fakt, že ne všechny změny se v dnešní době dějí závratnou rychlostí.

## Seznam použité literatury a zdrojů

1. ARKORFUL, V., & ABAIDOO, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal Of Instructional Technology And Distance Learning*, 12(4), 29-42. Dostupné z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.694.3077&rep=rep1&type=pdf#page=33>. K datu: [18.4.2020]
2. BAREŠOVÁ, A. (2003). *E-Learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: VOX. Dostupné také z: <https://kramerus-vs.nkp.cz/view/uuid:26e77350-6331-11e8-be96-005056827e52?page=uuid:e0ecd860-8999-11e8-ad64-005056825209>. K datu: [16.4.2020]
3. BEDRNOVÁ, E., & PROVAZNÍK, V. (1991). *Psychologické aspekty rozhodování*. Praha: SPN.
4. BĚLOHLÁVEK, F. (2012) *20 Typů lidí. Jak s nimi jednat, jak je vést a motivovat*. Praha: Grada Publishing. a. s.
5. BOČKOVÁ, V. (1995). *Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých II*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
6. CELBOVÁ, L. *Videozáznam*. In: *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)*. Dostupné z: [https://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc\\_number=000000935&local\\_base=KTD](https://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000000935&local_base=KTD). K datu: [14.4.2020]
7. CELBOVÁ, L. *Informační zdroj*. In: *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)*. Dostupné z: [https://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc\\_number=000000887&local\\_base=KTD](https://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000000887&local_base=KTD). K datu: [2.3.2020]
8. CLEMENT, J. (2020). YouTube - Statistics & Facts. In *Statista*. Dostupné z: <https://www.statista.com/topics/2019/youtube/>. K datu: [15.4.2020]
9. CLIFTON, A., & MANN, C. (2011). Can YouTube enhance student nurse learning? *Nurse Education Today*, 31(4), 311-313. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691710001802>. K datu: [15.4.2020]
10. ČÁP, J., & MAREŠ, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (Vyd. 2). Praha: Portál.
11. DOWNES, S. (2005) E-learning 2.0. *eLearn Magazine*. Oct. 16. Dostupné z: <https://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=31741>. K datu: [18.3.2020]
12. EVANS, C. (2008). The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher education. *Sciencedirect: Computers & Education*,

- (50), 491-498. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131507001182>.  
K datu: [15.4.2020]
13. FADEL, CH. (2008) *21<sup>st</sup> Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy?* Paříž: Global Lead, Education Cisco Systems, Inc. OECD/CERI. Dostupné z: <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf>
14. GALILEO. (2010) *What is a magazine? In: Frequently asked questions.* Dostupné z: [https://help.galileo.usg.edu/faqs/what\\_is\\_a\\_magazine](https://help.galileo.usg.edu/faqs/what_is_a_magazine).  
K datu: [2.3.2020]
15. GREY, P. (2008) A brief history of education: to understand schools, we must view them in historical perspective. *Psychology today*. Dostupné k datu [17.2.2020] z: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/200808/brief-history-education>
16. HARTL, P., & HARTLOVÁ, H. (2010). *Velký psychologický slovník* (ilustroval Karel NEPRAŠ). Portál.
17. HAVLOVÁ, J. *Blog*. In: *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)*. Dostupné z: [https://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc\\_number=000014546&local\\_base=KTD](https://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000014546&local_base=KTD). K datu: [15.4.2020]
18. HOFF MACAN, T., SHAHANI, C., DIPBOYE, R. L., & PEEK PHILLIPS, A. (1990). College Students' Time Management: Correlations With Academic Performance and Stress. *Journal Of Educational Psychology*, 82(4), 760-768.
19. KALHOUS, Z., & OBST, O. (2009). *Školní didaktika* (Vyd. 2). Praha: Portál.
20. KAPOUNOVÁ, K., & ŠKYTOVÁ, A. (2010). Audioknihy jako staronový přístup k literatuře. *Čtenář : Měsíčník Pro Knihovny*, 62(4), 123-129. Dostupné z: <https://svkkl.cz/ctenar/clanek/2009>.
21. KEMP, S. (2019) *Digital 2019: Global digital overview*. Dostupné z: <https://datareportal.com/reports/digital-2019-global-digital-overview?rq=digital%202019%20analysis> K datu: [27. 2. 2020]
22. Kolektiv autorů (1981) *Ilustrovaný encyklopedický slovník*. Sv. 2. Praha: Academia
23. LINHART, J. (1982) *Základy psychologie učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství
24. MAREŠ, J. (2013) *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál

25. MAREŠ, J. (1998) *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál s. r. o.
26. MATUŠÍK, Z. *Časopis*. In: *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)*. Dostupné z: [https://aleph.nkp.cz/F/AEV6I8BRN5SUN8XIQR7J46BA9V3PKKDA46AFBQNCT9UH1IHG5Y-53903?func=full-set-set&set\\_number=528661&set\\_entry=000001&format=999](https://aleph.nkp.cz/F/AEV6I8BRN5SUN8XIQR7J46BA9V3PKKDA46AFBQNCT9UH1IHG5Y-53903?func=full-set-set&set_number=528661&set_entry=000001&format=999). K datu: [2.3.2020]
27. MATUŠÍK, Z. *Odborný časopis*. In: *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)*. Dostupné z: [https://aleph.nkp.cz/F/AEV6I8BRN5SUN8XIQR7J46BA9V3PKKDA46AFBQNCT9UH1IHG5Y-38066?func=find-b&find\\_code=WTR&x=54&y=12&request=odborn%C3%BD+%C4%8Daso-pis&adjacent=Y](https://aleph.nkp.cz/F/AEV6I8BRN5SUN8XIQR7J46BA9V3PKKDA46AFBQNCT9UH1IHG5Y-38066?func=find-b&find_code=WTR&x=54&y=12&request=odborn%C3%BD+%C4%8Daso-pis&adjacent=Y). K datu: [2.3.2020]
28. MATUŠÍK, Z. *Skriptum*. In: *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)*. Dostupné z: [https://aleph.nkp.cz/F/EGJBP65GXP8GCMLUA8PGXQQ1KKFIUXSC2L DIIP4QJ2A3C6IR6F-08376?func=find-word&scan\\_code=WTD&rec\\_number=000018374&scan\\_word=skriptum](https://aleph.nkp.cz/F/EGJBP65GXP8GCMLUA8PGXQQ1KKFIUXSC2L DIIP4QJ2A3C6IR6F-08376?func=find-word&scan_code=WTD&rec_number=000018374&scan_word=skriptum). K datu: [2.3.2020]
29. MATUŠÍK, Z. *Vědecký časopis*. In: *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)*. Dostupné z: [https://aleph.nkp.cz/F/FRE27M22I43AD16EC6BB4BD32KBYSBCBV4A7UBK5EDY3G2JKIM-03432?func=full-set-set&set\\_number=532171&set\\_entry=000003&format=999](https://aleph.nkp.cz/F/FRE27M22I43AD16EC6BB4BD32KBYSBCBV4A7UBK5EDY3G2JKIM-03432?func=full-set-set&set_number=532171&set_entry=000003&format=999). K datu: [2.3.2020]
30. MCKENZIE, J. (2018) *What is a scholarly (or peer-reviewed) journal?* In: *Simon Fraser University*. Dostupné z: <https://www.lib.sfu.ca/help/research-assistance/format-type/scholarly-journals>. K datu: [2.3.2020]
31. MOOC.org. Retrieved April 15, 2020, from <https://www.mooc.org/>. K datu: [15.4.2020]
32. MOODLE. Retrieved April 15, 2020, from <https://moodle.com/>. K datu: [15.4.2020]
33. NAKONEČNÝ, M. (2000). *Lidské emoce*. Praha: Academia.
34. NOVÁ, H. (2012) *Recenzované a impaktované časopisy*. In: *Národní knihovna České republiky*. Dostupné z: <https://text.nkp.cz/o-knihovne/odborne-cinnosti/oddeleni-periodik/recenzovane-casopisy>. K datu: [2.3.2020]
35. PAVLÁT, L. (1982) *Tajemství knihy*. Praha: Albatros

36. PAVLOVSKÝ, P. (2009). Audiokniha - nové médium? *A2*, (5). Dostupné z: <https://www.advojka.cz/archiv/2009/5/audiokniha-nove-medium>.
37. PETTY, G. (2008). *Moderní vyučování* (Vyd. 5, přeložil Štěpán KOVAŘÍK). Praha: Portál. Dostupné také z: <https://kramerius-vs.nkp.cz/view/uuid:87e29540-c600-11e3-b110-005056827e51?page=uuid:c1fce2c0-fb53-11e3-89c6-005056827e51>.
38. PRŮCHA, J. (2002). *Moderní pedagogika* (2., přeprac. a aktualiz. vyd). Praha: Portál.
39. PRŮCHA, J. (2013) *Moderní pedagogika*. Praha: Portál
40. PRŮCHA, J. (1998) *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média. Příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido
41. PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. (1995) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál
42. PRŮCHA, J., & VETEŠKA, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada. Dostupné také z: <https://kramerius-vs.nkp.cz/view/uuid:55c70870-a9c8-11e7-920d-005056827e51?page=uuid:ef5d9800-d6e6-11e7-9268-5ef3fc9ae867>
43. PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. (2014) *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing a. s.
44. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Portál. Dostupné také z: <https://kramerius-vs.nkp.cz/view/uuid:e5e11b40-8378-11e9-852b-005056827e51?page=uuid:752c9423-80d8-4a11-8fb2-13c55860f518>
45. RICHARDS, M. (2006). *Stres: [kapesní příručka tipů a technik, jak zvládat stres a pozitivně ho využít]* (přeložila Marie POLASKOVÁ). Praha: Portál.
46. ROSER, M., RITCHIE, H., ORTIZ-OSPINA, E. (2020) *Internet*. Dostupné z: <https://ourworldindata.org/internet#citation> K datu: [27. 2. 2020]
47. SCHNEIDEROVÁ, A. (2003). *Pedagogická psychologie: psychologie řízeného učení*. Ostrava: Ostravská univerzita.
48. SKALKOVÁ, J. (1999) *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství
49. SOVÁK, M. (1985) *Biologické základy učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
50. SOVÁK, M. (1990). *Učení nemusí být mučení*. Praha: SPN. Dostupné z: <https://kramerius-vs.nkp.cz/view/uuid:46377170-b2f0-11e2-b6da-005056827e52?page=uuid:4fbab4e0-bde6-11e2-b48c-001018b5eb5c>. K datu: [1. 5. 2020]

51. SPRINTHALL, N. A., SPRINTHALL, R. C. (1990) *Educational psychology. A developmental approach*. New York: McGraw-Hill
52. SQUIRE, K. (2003) Video Games in Education. *International Journal of Intelligent Simulations and Gaming*. (2)49-62. Dostupné z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.543.5729&rep=rep1&type=pdf>. K datu: [15.4.2020]
53. ŠKODA, J., DOULÍK, P. (2011) *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada Publishing a. s.
54. TELNAROVÁ, T. (2003) *E-learning*. Ostrava: Ostravská univerzita.
55. TRNKOVÁ, K. (2014). Jak připravit a realizovat výzkum v bakalářské práci. In K. TRNKOVÁ, *Psaní odborných textů: průvodce tvorbou ročníkové práce na Ústavu pedagogických věd FF MU* (s. 71-88). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: [https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/130765/Books\\_2010\\_2019\\_042-2014-1\\_9.pdf?sequence=1](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/130765/Books_2010_2019_042-2014-1_9.pdf?sequence=1). K datu: [1. 5. 2020]
56. VERMA, A., & SINGH, A. (2010). Webinar – Education through Digital Collaboration. *Journal Of Emerging Technologies In Web Intelligence*, 2(2), 131-136. Dostupné z: <http://www.jetwi.us/uploadfile/2014/1226/20141226034314720.pdf>. K datu: [15.4.2020]
57. VEVERKOVÁ, H. (2002) Učivo. In Z. Kalhous (ed) *Školní didaktika* (s. 121-148). Praha: Portál
58. WANG, M., CHEN, Y., & KHAN, M. J. (2014). Mobile Cloud Learning for Higher Education: A Case Study of Moodle in the Cloud. *International Review Of Research In Open And Distributed Learning*, 15(2), 255-267. Dostupné z: <https://www.erudit.org/en/journals/irrod/1900-v1-n1-irrod104928/1065295ar.pdf>. K datu: [15.4.2020]
59. WIKIPEDIA (2020) *Smartphone*. Dostupné z: <https://en.wikipedia.org/wiki/Smartphone> K datu: [27. 2. 2020]
60. WURMOVÁ, N. (2011). Kolik se v cizině platí za vysokoškolské studium. *Studentský Život*. Dostupné z: <https://www.vysokeskoly.cz/clanek/kolik-se-v-cizine-plati-za-studium>. K datu: [20.4.2020]
61. YUEN, S. C. -Y., YAOYUNYONG, G., & JOHNSON, E. (2011). Augmented Reality: An Overview and Five Directions for AR in Education. *Journal Of Educational Technology Development And Exchange*, 4(1), 119-140. Dostupné z:

<https://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1022&context=jetde>.

K datu: [15.4.2020]

62. Zákon č. 111/1998 Sb.: Zákon o vysokých školách, Sbírka zákonů § (1998). Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111#cast5>. K datu: [18.4.2020]
63. ZHANG, D. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information & Management*, (43), 15-27. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378720605000170>. K datu: [13.4.2020]
64. ZOUNEK, J., JUHAŇÁK, L., STAUDKOVÁ, H., POLÁČEK, J. (2016) *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer ČR
65. ZOUNEK, J., SUDICKÝ, P. (2012) *Učení (se) s online technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer ČR

## Seznam příloh

1. Příloha č. 1 – Dotazník

### Přílohy

- Příloha č. 1

Dobrý den,

jmenuji se Lukáš Darda a jsem studentem oboru Sociologie-Andragogika na Univerzitě Palackého v Olomouci. Zpracovávám bakalářskou práci na téma Volba informačních zdrojů vysokoškolskými studenty v ČR. Zabývám se působením moderních technologií a dalších faktorů na proces učení studentů. Mým cílem je zjistit, zdali studenti při svém studiu dávají přednost využívání e-learningových zdrojů před tištěnými materiály. Jelikož je to často subjektivní rozhodnutí, zjišťuji, jaké faktory a jakým způsobem studenty ovlivňují především v procesu volby zdroje informací, potřebných k jejich studiu, ze kterého budou čerpat.

Rád bych vás poprosil o vyplnění tohoto dotazníku, což by mělo trvat okolo 15 minut. Dotazník je anonymní a jeho výsledky budou sloužit pouze pro studijní účely.

## Zařazení do výzkumu

### **1. Kolik vám je let?**

- a) 18 – 26
- b) 27 a více

### **2. Jste studentem(kou) vysoké školy?**

- a) Ano
- b) Ne (Při volbě této možnosti ukončit dotazník)

### **3. Jaký stupeň studia aktuálně studujete?**

- a) Bakalářský
- b) Navazující magisterský
- c) Magisterský
- d) Doktorský

### **4. Jaké je zaměření vámi studovaného(ných) oboru(ů)?**

- a) Humanitní
- b) Umělecké
- c) Teologické
- d) Zdravotnické/Medicínské
- e) Technické
- f) Přírodovědné

- g) Sportovní
- h) Právnícké
- i) Ekonomické
- j) Policejní/vojenské

**5. Jakou formou studujete?**

- a) Prezenční
- b) Kombinovanou

**6. V jakém jste ročníku studia?**

- a) 1.
- b) 2.
- c) 3.
- d) 4.
- e) 5.
- f) 6.

## Vztah k technologiím

**7. Jste uživatelem nějakého zařízení podporující moderní technologie?**

- a) Ano
- b) Ne

**8. Jaký je váš vztah k využívání moderních technologií (např. mobilních zařízení, počítačů, audiovizuální techniky, či herních zařízení)?**

- a) Kladný
- b) Neutrální
- c) Záporný

**9. Máte problémy s využíváním moderních technologií či s obsluhou zařízení jež moderní technologie podporují?**

- a) Nemám
- b) Trochu
- c) Mám s jejich využíváním velké problémy

**10. Máte možnost přístupu k technologiím zajišťujícím využívání e-learningových zdrojů (např. výuková platforma jako MOODLE, webináře, videa, online zdroje apod.)?**

- a) Ano
- b) Ne

**11. Jaké níže uvedené e-learningové zdroje využíváte k učení? (Možnost vybrat více odpovědí)**

- a) Elektronické knihy, učebnice a elektronické texty
- b) Blog
- c) Audioknihy a audionahrávky
- d) Podcast
- e) Video (např. YouTube)
- f) E-kurzy (př. MOOC)
- g) Webináře
- h) Systémy pro řízení učení (LMS, MOODLE)
- i) Hry, simulace a aplikace využívající rozšířenou realitu
- j) Žádné
- k) Jiné (uved'te):.....

**12. Jaké níže uvedené tištěné materiály využíváte k učení? (Možnost vybrat více odpovědí)**

- a) Kniha (také učebnice)
- b) Odborný či vědecký časopis
- c) Skripta
- d) Diplomové práce
- e) Žádné
- f) Jiné (uved'te): .....

**13. Jak často využíváte zařízení podporující moderní technologie v běžném životě?**

- a) Denně
- b) 3-6krát týdně
- c) 3-6krát měsíčně
- d) Maximálně 10krát za rok

**14. Jak často využíváte moderní technologie primárně k učení?**

- a) Denně
- b) 3-6krát týdně
- c) 3-6krát měsíčně
- d) Maximálně 10krát za rok

### Využívání zdrojů

**15. Setkal(a) jste se při svém studiu s možností využít e-learningové zdroje?**

- a) Ano

b) Ne

**16. V čem spatřujete výhody tištěných materiálů? (Možnost vybrat více odpovědí)**

- a) Snadná dostupnost
- b) Možnost práce s nimi bez internetu
- c) Nezávislost na technologických zařízeních při práci s nimi
- d) Příjemný materiál
- e) Možnost vypůjčení bez nutnosti zakoupení (např. z knihovny)
- f) Žádné výhody nespátřuji
- g) Jiné (uved'te):.....

**17. Jaké jsou podle vás nevýhody tištěných materiálů? (Možnost vybrat více odpovědí)**

- a) Vysoké náklady na pořízení
- b) Neaktuálnost informací
- c) Nedostupnost ve výpůjčních službách
- d) Nemožnost okamžitého přístupu k informacím
- e) Špatná manipulace s materiálem (např. kniha je rozměrná a těžká)
- f) Žádné nevýhody nespátřuji
- g) Jiné (uved'te):.....

**18. V čem spatřujete výhody e-learningových materiálů? (Možnost vybrat více odpovědí)**

- a) Snadná dostupnost informací
- b) Aktuálnost informací
- c) Interaktivní prvky (např. hypertextový odkaz na video)

- d) Snadnější přístup k více zdrojům
- e) Nižší náklady na pořízení
- f) Možnost individuálního přizpůsobení si studia
- g) Žádné výhody nespatřuji
- h) Jiné (uved'te):.....

**19. Jaké jsou podle vás nevýhody e-learningových materiálů? (Možnost vybrat více odpovědí)**

- a) Vysoká pořizovací cena hardwaru nebo softwaru (zařízení užívaného k učení nebo aplikace využívaná k práci s e-learningovým zdrojem)
- b) Vysoké poplatky za internetové připojení
- c) Nefunkčnost zařízení užívaného k učení
- d) Nerelevance informací
- e) Nepřehlednost zdroje
- f) Nepohodlnost polohy těla při dlouhodobějším učení
- g) Zdravotní rizika (např. negativní vliv "modrého" světla na oči; přetěžování zádového a krčního svalstva)
- h) Vysoké nároky na technickou zdatnost studenta (např. student neumí pracovat s platformou pro webinář)
- i) Žádné nevýhody nespatřuji
- j) Jiné (uved'te): .....

## Typologie učení

**20. Kolik času týdně (orientačně) vám zabere učení?**

- a) 0-14 hodin
- b) 15-40 hodin

- c) více než 40 hodin

**21. V jakou denní dobu se učíte nejraději?**

- a) Ráno
- b) Dopoledne
- c) Odpoledne
- d) Večer
- e) V noci
- f) Nemám pro učení oblíbenou denní dobu

**22. Jaký máte k učení vztah?**

- a) Kladný
- b) Neutrální
- c) Záporný

Vyberte odpověď na stupnici od 1 do 4 (1 rozhodně ano, 2 spíše ano, 3 spíše ne, 4 rozhodně ne)

(Typy učení)

**23. Je vám při učení příjemná společnost jiné osoby?**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4

**24. Opakujete si při učení látku nahlas?**

- a) 1
- b) 2

c) 3

d) 4

**25. Docházíte k rozřešení problému vyprávěním?**

a) 1

b) 2

c) 3

d) 4

**26. Hledáte při učení v informacích souvislosti a vytváříte z nich logické struktury?**

a) 1

b) 2

c) 3

d) 4

**27. Dělá vám problém zapamatovat si při učení matematické vzorce či vědecké značky?**

a) 1

b) 2

c) 3

d) 4

**28. Dopřejete si rád(a) během učení krátkou pauzu na protažení či krátkou procházku?**

a) 1

b) 2

c) 3

d) 4

**29. Ukazujete si při čtení textu na odstavce?**

a) 1

b) 2

c) 3

d) 4

**30. Píšete si rád(a) své vlastní poznámky nebo si rád(a) tvoříte např. myšlenkové mapy?**

a) 1

b) 2

c) 3

d) 4

**31. Vytváříte si při učení vizuální obrazy?**

a) 1

b) 2

c) 3

d) 4

(Učební styly)

**32. Snažíte se na učení vynaložit co nejméně úsilí za co nejkratší čas?**

a) 1

b) 2

c) 3

d) 4

**33. Snažíte se učivo zapamatovat hlavně za účelem co nejlepšího prospěchu?**

a) 1

b) 2

c) 3

d) 4

**34. Nacházíte často v učení hlubší smysl?**

a) 1

b) 2

c) 3

d) 4

**35. Propojujete nové informace do souvislostí?**

a) 1

b) 2

c) 3

d) 4

**36. Máte v učení tendence udělat pro dosažení nejlepšího výsledku cokoliiv?**

a) 1

b) 2

c) 3

d) 4

(Faktory učení ovlivňující)

**37. Učíte se raději učivo, které vás osobně baví nebo je pro vás významné?**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4

**38. Vyberáte si k učení radši zdroje, které vám v minulosti přinesly užitek?**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4

**39. Dostáváte se při učení do stresových situací?**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4

**40. Pohání vás při učení stres k vyšší efektivitě?**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4

**41. Motivuje vás při učení hlavně vidina dobrého hodnocení?**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4

**42. Zaměřujete se při učení hlavně na osvojování si nových dovedností a učení se novým věcem?**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4

**43. Reagujete na neúspěch pozitivně a snažíte se jej brát jako výzvu?**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4

**44. Stanovujete si cíle spíše sám/sama?**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4

**45. Ovlivňují vaše učení (pozitivně či negativně) pocity hladu a žízně?**

- a) 1
- b) 2

c) 3

d) 4

**46. Učí se vám lépe z e-learningových zdrojů než z tištěných materiálů, když jste unavený(á)?**

a) 1

b) 2

c) 3

d) 4

**47. Mělo na vás někdy učení z e-learningových materiálů negativní zdravotní dopad? (Např. namožení zádových a krčních svalů; bolest očí či hlavy atd.)**

a) 1

b) 2

c) 3

d) 4

**48. Pokud máte k dispozici potřebná technická zařízení, využíváte raději e-learningové zdroje než tištěné materiály?**

a) 1

b) 2

c) 3

d) 4

**49. Dokáže vás od používání e-learningového zdroje odradit nefunkčnost potřebného technického zařízení?**

a) 1

b) 2

c) 3

d) 4

**50. Pokud máte na učení dostatek času, využíváte raději tištěné materiály?**

a) 1

b) 2

c) 3

d) 4

**51. Je pro vás důležité, aby v prostředí, ve kterém se učíte, byla dostupná elektrická síť?**

a) 1

b) 2

c) 3

d) 4

**52. Využijete raději tištěné materiály, pokud nemáte přístup k internetu?**

a) 1

b) 2

c) 3

d) 4

## Práce se zdroji

**53. Preferujete při učení spíše tištěné materiály či elektronické zdroje?**

a) Tištěné materiály (Pokud vybrána možnost a), přejít k otázce č. 5.6)

- b) Elektronické zdroje (Pokud vybrána možnost b), pokračovat následující otázkou a vynechat otázku 5.6)

**54. Jakou formou nejčastěji elektronické zdroje využíváte?**

- a) Online (ke zdroji se student dostane přes internet a k jeho dalšímu využívání je potřeba internetového připojení; př. webinář)
- b) Offline (ke zdroji se student může dostat přes internet nebo přes nosič (např. USB); se zdrojem se nejčastěji pracuje bez potřeby internetového připojení; př. dokument v elektronické podobě)

**55. Jaká zařízení k práci s elektronickými zdroji používáte?**

- a) Smartfone
- b) Počítač
- c) Laptop
- d) Tablet
- e) Herní konzoli
- f) Jiné (uved'te): .....

**56. Pokud při učení preferujete elektronické zdroje, s jakými problémy jste se setkal(a) při jejich opatřování?**

- a) S problémy jsem se neseťkal(a)
- b) Uved'te problémy:

**57. Kombinujete někdy při učení práci s elektronickými zdroji i s tištěnými materiály?**

- a) Často
- b) Občas
- c) Nikdy

**58. Pokud při učení preferujete tištěné materiály, s jakými problémy jste se setkal(a) při jejich opatřování?**

- a) Nepreferuji
- b) Preferuji, ale s problémy jsem se neseťkal(a)
- c) Uveďte problémy:

Mnohokrát děkuji za váš čas a trpělivost při vyplňování dotazníku.