UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE

ZKUŠENOSTI VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITELŮ S ON-LINE VZDĚLÁVÁNÍM STUDENTŮ

Magisterská diplomová práce

Studijní program: Andragogika

Autor: Bc. Dana Chovancová

Vedoucí práce: doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

Olomouc 2022

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma *„Zkušenosti vysokoškolských učitelů s on-line vzděláváním studentů“* vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 11. 3. 2022 Podpis …….

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Miroslavu Dopitovi, Ph.D., za odborné vedení magisterské diplomové práce, jeho vstřícnost, trpělivost, cenné rady a podnětné připomínky. V neposlední řadě bych touto cestou chtěla také poděkovat mému nadřízenému JUDr. Romanu Heinzovi, Ph.D., bez jehož tolerantního a vstřícného přístupu by tato práce pravděpodobně nevznikla.

Anotace

Jméno a příjmení:	*Bc. Dana Chovancová*
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Studijní program:	*Andragogika*
Studijní program obhajoby práce:	*Andragogika*
Vedoucí práce:	*doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.*
Rok obhajoby:	*2022*

Název práce:	Zkušenosti vysokoškolských učitelů s on-line vzděláváním studentů
Anotace práce:	Diplomová práce se věnuje problematice online výuky na vysokých školách. Cílem práce je zjistit a popsat, jaké zkušenosti mají vysokoškolští učitelé s online vzděláváním studentů a jak přistupují k online prostředkům vzdělávání. Teoretická část práce je věnována struktuře vysokoškolského vzdělávání, jejím formám a principům, dále pohledu na kompetence a role vysokoškolského učitele a v závěru se zabývá e-learningem, jeho vymezení, typům, formám, výhodám či nevýhodám. Empirická část diplomové práce popisuje jednotlivé části kvalitativního výzkumu a hledá odpověď na hlavní výzkumnou otázku: „Jaké jsou zkušenosti vysokoškolských učitelů s online vzděláváním studentů?“. Na základě analýzy šesti hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s vysokoškolskými učiteli jsou představeny výsledky realizovaného výzkumu, které jsou následně, v závěrečné diskusi, zasazeny do kontextu představené problematiky.
Klíčová slova:	E-learning, vysokoškolský učitel, online vzdělávání, vysokoškolské vzdělávání, digitální technologie
Title of Thesis:	Professors' experiences with online education of students
Annotation:	This diploma thesis deals with the issues concerning online education on universities. The aim of the diploma thesis is to find out and describe the

	experiences of professors with online education and their approach to online means of education. The theoretical part is devoted to the structure of higher education, its forms and principles, the view on a professor's competencies and role and in the end it pursues e-learning, its circumscription, types, forms, advantages or disadvantages. The empirical part of this diploma thesis describes each part of the qualitative research and seeks the answer for the main research question: „What are the professors' experiences with online education?" The outcomes of the realized research, which are in the final discussion set in the context of the introduced issue, are introduced based on the six in-depth semistructured interviews analysis with professors.
Keywords:	E-learning, professor, online education, higher education, digital technology
Názvy příloh vázaných v práci:	Příloha č. 1 Ukázka otevřeného kódování
Počet literatury a zdrojů:	89
Rozsah práce:	*105* s. (*172 257* znaků s mezerami)

Obsah

ÚVOD **8**

1 VYSOKOŠKOLSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ **11**

1.1 Struktura vysokoškolského vzdělávání 11

1.2 Formy vysokoškolského vzdělávání 13

1.3 Principy a formy vysokoškolské výuky 16

1.4 Akademický pracovník 17

2 VYSOKOŠKOLSKÝ UČITEL **20**

2.1 Klíčové kompetence vysokoškolského učitele 21

2.2 Role vysokoškolského učitele 27

2.3 Role vysokoškolského učitele v kontextu e-learningu 30

3 E-LEARNING **34**

3.1 Pojetí e-learningu a jeho vymezení 34

3.2 Formy e-learningu 37

3.3 Moderní typy e-learningu 40

3.4 Online výuka na VŠ 43

3.5 Výhody a nevýhody e-learningu 46

4 DESIGN VÝZKUMU **50**

4.1 Výzkumné otázky 50

4.2 Technika sběru dat 52

4.3 Výzkumný vzorek 55

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT **58**

5.1 Otevřené kódování 58

5.2 Axiální kódování 75

5.3 Selektivní kódování 78

5.4 Diskuse 85

ZÁVĚR **91**

SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ **93**

SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ **103**

SEZNAM ZKRATEK **104**

SEZNAM PŘÍLOH **105**

Úvod

Společnost prochází výraznými změnami souvisejícími s mimořádně rychlým rozvojem informačních a komunikačních technologií (ICT), které se stávají nedílnou součástí života nás všech. Na proměny a potřeby společnosti nutně reagují také vysoké školy. Vysoké školy často stojí v čele rozvoje ICT a mají možnost využívat nejnovější poznatky nejen ve výzkumu, ale i v rámci výuky. Informační a komunikační technologie se tak postupně a přirozeně stávají součástí vzdělávacího procesu, proměňují charakter učení i potřeby studentů. Podle Marešové a Klementa (2012) se podoba současného studenta mění. Studenta sedícího s učebnicí pod dohledem učitele v cihlové budově školy postupně nahrazuje obraz studenta, který se v rámci vzdělávacího procesu přesouvá do elektronického prostoru, jímž ho doprovází učitel.

Univerzity bezesporu patří mezi průkopníky v zavádění ICT do vzdělávání. V této souvislosti hovoříme o tzv. e-learningu, který se stal nedílnou součástí kombinovaného studia, distanční formy studia nebo celoživotního vzdělávání. Do nekonečných diskusí na téma, zda vůbec a pakliže ano, tak v jaké podobě patří online vzdělávání na půdu vysokých škol, zasáhla počátkem roku 2020 Pandemie Covid-19. Tato mimořádná situace vstoupila do života a vzdělávacích aktivit téměř všem lidem na celém světě. 11. března 2020 byly v České republice uzavřeny školy a otevřena diskuse nad způsobem reakce na pandemickou situaci, která nese kromě důsledků ekonomických, sociálních nebo psychologických také důsledky pedagogické. Univerzity, ale i všechny další vzdělávací instituce, musely neprodleně řešit otázky dalšího způsobu výuky svých studentů. Online vzdělávání, jako jedna z forem e-learningu, se ukázalo jako v podstatě jediné možné řešení této situace a vzdělávací instituce tak prošly pravděpodobně nejrychlejší proměnou ve své historii. To, o čem se diskutovalo mnoho let, bylo zrealizováno během několika týdnů (Černý, 2020).

Implementace digitálních technologií do výuky na vysokých školách je proces, který probíhá dlouhodobě. Jeho cílem je zlepšit a pozitivně proměnit vysokoškolské vzdělávání. Účast vysokoškolských učitelů na tomto procesu je někdy více, někdy méně ochotná a rozhodování o tom, do jaké míry budou digitální technologie ve výuce využívat, ovlivňuje do značné míry jejich subjektivní přesvědčení a jejich pojetí výuky celkově (Ertmer, 2005). Pandemie Covid-19 však do tohoto pozvolného vývoje přinesla zlom. Z dobrovolné volby se stala nutnost. Jak uvádí Šeďová, Nekardová a Rozvadská (2021), velká část vysokoškolských učitelů byla k přechodu na online výuku vyzvána, aniž by jim byl poskytnut dostatečný čas na její přípravu a také bez ohledu na to, zda a jakou zkušenost s tímto typem výuky mají.

Tato diplomová práce si klade za cíl zjistit a popsat, jaké zkušenosti mají vysokoškolští učitelé s online vzděláváním studentů a jak přistupují k online prostředkům vzdělávání.

Práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část, obsahující tři kapitoly, objasňuje základní pojmy a sjednocuje jednotlivé dílčí oblasti týkající se online vzdělávání v terciální sféře do jednotného celku. První kapitola „Vysokoškolské vzdělávání“ je věnována struktuře vysokoškolského vzdělávání, jeho formám a principu vysokoškolské výuky. Uzavírá ji subkapitola věnující se termínu „Akademický pracovník“. Kompetencím a rolím vysokoškolských učitelů je věnována kapitola druhá „Vysokoškolský učitel“. Třetí kapitola „E-learning“ je zaměřena na vymezení tohoto pojmu, přibližuje jeho formy, typy, věnuje se specifikům online vzdělávání, jeho výhodám i nevýhodám, a to jak z pohledu studenta, tak z pohledu vysokoškolského učitele.

Empirická část diplomové práce odpovídá na hlavní výzkumnou otázku: „Jaké jsou zkušenosti vysokoškolských učitelů s online vzděláváním studentů?“ Empirická část obsahuje výzkumné otázky, popis výzkumného

souboru, výzkumné strategie, techniky sběru dat a analýza dat. Výsledky výzkumu a odpověď na hlavní výzkumnou otázku jsou prezentovány v závěru empirické části magisterské diplomové práce. Součástí diplomové práce je bibliografie a přílohy obsahující ukázky přepisu rozhovorů.

1 VYSOKOŠKOLSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Tradice univerzitního vzdělávání existuje na území dnešní České republiky poměrně dlouhou dobu. Z dochovaných dobových pramenů je známo, že o zřízení vysokého učení v českém prostředí usiloval již Václav II, ale mocenské a kulturní centrum z Českých zemí učinil až Karel IV (Králová, 2018). Studium na středověkých univerzitách se ale od dnešního vysokoškolského studia značně lišilo. Jedním ze zásadních rozdílů byla podle Čtvrtníka (2008) absence žen, kterým bylo studium zapovězeno. Studium bylo také podstatně delší, v některých případech trvalo až patnáct let, a probíhalo v latině, jejíž univerzálnost dnes v podstatě nahrazuje angličtina. Středověká univerzita byla také jedinou institucí, prostřednictvím které bylo možné narušit pevné stavovské uspořádání tehdejší společnosti a vystoupat z nižších do vyšších pater společnosti. Důležitým znakem univerzit, který vznikl již ve středověku, ale přetrvává dodnes, jsou akademické svobody (Čtvrtník, 2008).

Současný formální vzdělávací systém v České republice je tvořen čtyřmi základními stupni vzdělávání. Prvním stupněm je vzdělávání předškolní (preprimární), následuje základní vzdělávání (primární) a střední vzdělávání (sekundární). Nejvyšším článkem vzdělávací soustavy je vysokoškolské (terciální) vzdělávání. Terciální vzdělávání je definováno mezinárodní klasifikací ISCED a v České republice je tvořeno univerzitami, vysokými školami a vyššími odbornými školami (Eurydice, 2022). V odborné literatuře je používán jak pojem vysokoškolské, tak i terciální vzdělávání. Pro účely této diplomové práce bude v následujícím textu používán termín vysokoškolské vzdělávání.

1.1 Struktura vysokoškolského vzdělávání

Vysoké školy se řídí Zákonem o vysokých školách. Jsou nejvyšším článkem vzdělávací soustavy, vrcholným centrem vzdělanosti, nezávislého poznání

a zaujímají klíčovou pozici ve vědeckém, kulturním, sociálním a ekonomickém rozvoji společnosti (Zákon č. 111/1998 Sb.).

Struktura vysokoškolského vzdělávání je tvořena třemi typy studijních programů. Bakalářský studijní program je zaměřen na přípravu k výkonu povolání a ke studiu v magisterském studijním programu. Standardní doba studia činí tři, maximálně čtyři roky a studium je ukončeno státní závěrečnou zkouškou, jejíž součástí je obvykle také obhajoba bakalářské práce (Eurydice, 2022).

Magisterský studijní program je dle zákona o vysokých školách (Zákon č. 111/1998 Sb.): „…zaměřen na získání teoretických i praktických poznatků založených na soudobém stavu vědeckého poznání, výzkumu a vývoje, na zvládnutí jejich aplikace a na rozvinutí schopností k tvůrčí činnosti…“. Standardní doba studia je jeden až tři roky. Studium je ukončeno státní závěrečnou zkouškou a obhajobou diplomové práce. V případě studia všeobecného, zubního či veterinárního lékařství nebo veterinární hygieny spočívá řádné ukončení studia ve složení státní rigorózní zkoušky.

Doktorský studijní program je orientován na vědecké bádání a samostatnou tvůrčí činnost v oblasti výzkumu nebo vývoje. Standardní doba studia činí tři, maximálně čtyři roky. Toto studium je ukončeno státní doktorskou zkouškou a veřejnou obhajobou disertační práce (Zákon č. 111/1998 Sb.).

V České republice lze studovat na dvou typech vysokých škol. Jsou jimi univerzitní instituce poskytující všechny typy studijních programů, tedy bakalářský, magisterský i doktorský a neuniverzitní instituce, které uskutečňují většinou programy pouze bakalářské, výjimečně magisterské. Doktorské programy neuniverzitní instituce neposkytují vůbec (Eurydice, 2022).

Zákon o vysokých školách (Zákon č. 111/1998 Sb.) rozeznává dále tři druhy vysokých škol, a to veřejné, státní a soukromé. Veřejné vysoké školy jsou právnickými osobami veřejného práva a stejně jako státní vysoké školy slouží zejména k uspokojování veřejných potřeb, protože umožňují získat bezplatné školní vzdělání v mnoha oblastech a rovněž také v mnoha oblastech vykonávají vědecko-výzkumnou činnost. Státní vysoké školy poskytují vzdělání nezbytné pro specialisty v ozbrojených a bezpečnostních složkách České republiky a soukromé vysoké školy, kde jsou zastoupeny především obory jako podnikání, bankovnictví, cestovní ruch, ale také obory právní, správní, technické či umělecké (Kudrová & Smrčka, 2013).

1.2 Formy vysokoškolského vzdělávání

Dosažení vysokoškolského vzdělání je možné na základě absolvování některého z výše uvedených studijních programů, podle studijního plánu a prostřednictvím stanovené formy studia. Zákon o vysokých školách (Zákon č. 111/1998 Sb.) rozlišuje tři základní formy vysokoškolského studia. Formu prezenční, distanční a kombinovanou. Zatímco prezenční formy studia se účastní převážně mladí lidé, jejichž primárním zaměstnáním je studium, tak v distanční nebo kombinované formě studia převažují lidé vyššího věku, pracující. Kombinovaná a distanční forma vzdělávání je v poslední době na vysokých školách zastoupena v mnohem větší míře, než tomu bylo v minulosti. Lze za tím spatřit snahu současné společnosti o rozšíření části populace zapojené do vzdělávání v terciální sféře bez omezení věku, pracovní aktivity, ale také bez dalšího zvyšování nákladů (Bednaříková, 2012).

Podle Zlámalové (2006) je nejfrekventovanější formou studium prezenční. Jedná se o klasické vyučování „tváří v tvář“, kdy se v určitém čase nachází vzdělavatel i student v jednom společném prostoru. Zde dochází ke vzájemnému kontaktu a předávání vzdělávacího obsahu prostřednictvím různých metod. Tato forma studia může probíhat jak standardně v denních

hodinách, tak i v hodinách večerních. Prezenční formou studia je také tzv. dálkové či externí studium, v jehož rámci studenti studují samostatně a do školy přijíždí většinou o víkendech, během kterých jim jsou vysvětleny složitější části textu nebo jsou realizována cvičení.

Distanční forma studia je podle Zlámalové (2006) založena na samostudiu, ke kterému jsou studujícím poskytovány vzdělávací institucí kompletní studijní materiály, tzv. studijní opory. Taková forma studia je ze strany vzdělávací instituce koordinována a průběžně kontrolována. Studenti jsou vedeni tutorem, osobním konzultantem, se kterým mohou konzultovat své studijní problémy či obsahové nejasnosti učiva. Tato studijní forma jim umožňuje zvolit si vlastní studijní tempo, které odpovídá jejich schopnostem a aktuálním možnostem. Zároveň ale klade vysoké nároky jak na samotného studenta, tak i na vzdělávací instituci, která by měla studujícím zajišťovat kompletní organizační servis.

Zlámalová (2006, s. 11) uvádí definici studijní formy podle Národního centra distančního vzdělávání:

> Distanční vzdělávání je multimediální forma řízeného samostudia, které je koordinováno vzdělávací institucí a v němž jsou vyučující, resp. konzultanti (tutoři) v průběhu vzdělávání trvale nebo převážně fyzicky oddělení od vzdělávaných. Multimediálnost zde znamená využití všech dostupných a účelných didaktických prvků a technických prostředků, kterými lze prezentovat učivo, komunikovat se studujícími, provádět průběžné hodnocení studijních pokroků a případně také hodnotit závěrečné výsledky studia. Aktuální a efektivní technologickou pomůckou distančního studie je eLearning.

Propojením prezenční a distanční formy pak vzniká kombinovaná forma studia, díky níž si mohou doplnit vysokoškolské vzdělání i zaměstnaní lidé vyššího věku. Vzdělávání prostřednictvím kombinované formy studia probíhá podle Zákona o vysokých školách (Zákon č. 111/1998 Sb.) a je upraveno také nařízením vlády č. 274/2016 Sb., písm. I, odst. I a II.,. o standardech pro akreditace ve vysokém školství. Dle tohoto nařízení jsou:

„Bakalářské a magisterské studijní programy v kombinované formě studia navrženy tak, aby obsahovaly alespoň 80 hodin přímé výuky za semestr, s výjimkou posledního semestru studia, věnovaného především zpracování kvalifikační práce“ (Nařízení vlády č. 247/2016 Sb., o standardech pro akreditace ve vysokém školství). Zlámalová (2006) ale považuje tuto formu spíše za přechodnou a předpokládá, že bude postupně přecházet do formy distanční. Za hlavní důvod považuje vysoký podíl prezenční části, která studium komplikuje a zvyšuje jeho cenu.

Zatímco dříve byl termín vzdělávání spojen výhradně s obdobím dětství a mládí, dnes nás provází celým životem. A chce-li jedinec v dnešní společnosti uspět, nemůže si vystačit se vzděláním získaným v období svého mládí ve školní lavici. Toto už mu slouží pouze jako základ, který je nutné průběžně rozvíjet a doplňovat dalším vzděláváním a učením. Vzdělávání se tak stává celoživotním procesem (Bednaříková, 2010).

Na tuto skutečnost tak reagují i vysoké školy. V akademickém prostředí se kromě tradiční vysokoškolské výuky odehrávají i další vzdělávací aktivity, pro které je používán termín celoživotní vzdělávání. Jedná se o různé kurzy probíhající v prezenční, distanční nebo kombinované formě adresované rozličným cílovým skupinám. Celoživotní vzdělávání je podle Bočkové (2000):

> …založené na potřebě permanentní kultivace člověka a jeho rozvoje. Podílí se na socializaci jedince a je hlavním nástrojem jeho začleňování do kultury příslušné společnosti. Svojí podstatou je demokratické, neboť umožňuje přístup ke vzdělávání každému jednotlivci v kterémkoliv období jeho života. Jeho typickou vlastností je dynamičnost, která se projevuje v neustálém přizpůsobování nově vznikajícím potřebám a která umožňuje člověku, aby v kterémkoli okamžiku své životní cesty vstoupil do vzdělávacího procesu a odstranil pociťované mezery ve svém vzdělání (s. 9).

Účast jednotlivých vysokých škol na občanském a zájmovém vzdělávání dospělých se spolu s nabídkou různých vzdělávacích aktivit neustále zvyšuje.

Velký zájem zaznamenávají také Univerzity třetího věku, které nabízí speciální vzdělávací programy pro seniory.

1.3 Principy a formy vysokoškolské výuky

Výuka na vysoké škole má svá specifika a od výuky na nižších úrovních vzdělání se odlišuje. Je založena na předpokladu, že vysokoškolský student je samostatná, intelektově vyspělá osobnost, která má zájem se vzdělávat. Paul Ramsden (1992, s. 96-103) definoval na základě výzkumu vysokoškolských učitelů a studentů šest principů vysokoškolské výuky:

[1] *Kvalita výkladu a ovlivňování studijních zájmů studentů*: tento princip zdůrazňuje schopnost vysokoškolského učitele vybrat a zajímavě prezentovat klíčová témata.

[2] *Zájem o studenty, respektování studentů a jejich učení*: projevení zájmu o studenty, respektování jejich osobnosti, znalost studijních předpokladů studentů a vzdělávacích potřeb.

[3] *Vhodné hodnocení a zpětná vazba*: stanovení požadavků na výkon studenta, schopnost porovnávat, rozlišovat a být objektivní. Zpětná vazba může nabývat různých podob a měla by doprovázet studenta po celou dobu studia.

[4] *Jasné cíle a intelektuální potřeby*: jasně a precizně formulované výukové cíle usnadňují studium a motivují studenta k učení.

[5] *Samostatnost a aktivní zapojení studentů do výuky*: typickým rysem vysokoškolského studia je samostatnost, kterou je ale nutné odlišit od osamělosti. Student potřebuje učitelovu podporu a vedení. Výukové metody by měly podporovat aktivní zapojení studentů.

[6] *Učení se od studentů*: názory, potřeby, vzdělávací zájmy i kritika zahrnuté do vzdělávacích strategií vedou ke kvalitnější a efektivnější výuce.

Vedle principů vysokoškolské výuky nelze opominout ani organizační formy. Mezi základní organizační formy vysokoškolské výuky patří podle Nezvalové (2003, s. 6-7) přednáška, seminář, cvičení, praxe a exkurze.

Hlavním úkolem přednášky je ucelený výklad dané disciplíny, nebo její části. Přednáška by měla být jasná, strukturovaná, aktuální a respektující nejnovější výzkum a vývoj vědního oboru. Je tvořena ze tří částí: úvodu, ve kterém jsou studenti seznámeni s problematikou, kterou se budou zabývat, jádra představujícího souvislý výklad a závěru, který je jakýmsi shrnutím hlavních myšlenek.

Přednáška je obvykle doplňována seminářem. Jeho funkcí je prohloubení teoretických poznatků získaných při přednášce. Studenti na seminářích prezentují výsledky úkolů, zpracované eseje, prezentace, diskutují o problémech, učí se kritickému myšlení, argumentaci, kooperaci atd.

Cvičení je praktickou formou výuky. Může probíhat jak v reálném prostředí, tak v simulovaných podmínkách.

Praxe probíhá mimo budovu školy a bez přítomnosti vysokoškolského učitele. Jedná se příležitost k ověření teoretické připravenosti s praktickou realitou.

Exkurze se konají mimo budovu školy a dávají studentům možnost nahlédnout do praxe.

1.4 Akademický pracovník

Legislativní rámec pro výkon profese učitele na vysoké škole je tvořen Zákonem č. 111/1998 Sb., ze dne 22. dubna 1998 o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů. (Zákon č. 111/1998 Sb.,). V tomto zákoně se ale s pojmem vysokoškolský učitel nesetkáváme, používán je zde podle Linhartové (2004) obsahově nový a významově širší termín akademický pracovník. Zákon č. 111/1998 Sb, § 70, ods. (1) a (2) říká: (1) Akademickými pracovníky jsou zaměstnanci vysoké školy, kteří vykonávají jak pedagogickou, tak vědeckou,

výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost. Akademičtí pracovníci jsou povinni dbát dobrého jména vysoké školy.
(2) Akademickými pracovníky jsou profesoři, docenti, odborní asistenti, lektoři a vědečtí, výzkumní a vývojoví pracovníci podílející se na pedagogické činnosti (1998).

Výkon akademické profese je vnímán jako kvalifikovaná činnost pedagoga, který je spojen s určitým společenským statusem a vázán na společenskou prestiž (Linhartová, 2004). Podle Slavíka (2012) zaujímá tato profese v žebříčku povolání velmi prestižní postavení (Slavík, 2012). V hierarchii učitelů zaujímá příčku nejvyšší, což vyplývá nejen z nejvyšší úrovně vzdělávání, kterou zajišťuje, ale také z tradice univerzit. Základním rysem akademické profese je podle Vališové a Svobody (2018):

…vysoká míra její samostatnosti a nezávislosti, spojená s akademickými svobodami a s autonomií vysokoškolských institucí. Míra nezávislosti ve výkonu profese vzrůstá s postupem v akademické kariéře. Projevuje se v rozhodování o zaměření a metodách vědeckého výzkumu, o pojetí vzdělávacího obsahu a výuky, o požadavcích na studenty a způsobech zjišťování studijních výsledků (s. 91).

Mezi typické znaky akademické profese zahrnují Vališová a Svoboda (2018, s. 91):

- Vysokou úroveň vědecké erudice
- Tvorbu vědeckého poznání
- Expertní zprostředkování tohoto poznání mladé generaci (tj. pedagogická činnost)
- Vysokou míra autonomie spojenou s akademickými svobodami
- Etapizaci profesionální dráhy (akademické kariéry)
- Vysokou společenskou prestiž

Kariéra akademického pracovníka může být započata po jeho úspěšném ukončení vysokoškolského studia, a to prostřednictvím studia doktorského studijního programu. První tzv. startovací pozicí v akademické obci je asistent. Po dokončení doktorského studia, úspěšném obhájení disertační práce

a získání vědeckého titulu Ph.D. se z asistenta stává odborný asistent, který může být později na základě úspěšného habilitačního řízení jmenován docentem. Vrcholem akademické kariéry je pak zdárně ukončené profesorské řízení. Docent pro určitý obor je na základě habilitačního řízení jmenován rektorem, profesor je jmenován prezidentem republiky na základě návrhu vědecké nebo umělecké rady vysoké školy. V obou případech se jedná o akademické hodnosti, které jsou součástí kariérního řádu akademických pracovníků na vysokých školách (Zákon č. 111/1998 Sb.)

Profesionální kariéra akademického pracovníka je odrazem jeho profesního zrání. Jednotlivé fáze procesu profesionalizace jsou sjednoceny vysokoškolskou legislativou a jsou spojeny s dosahováním akademických hodností (Vašutová, 2002, s. 283). Požadavky na kvalifikaci akademických pracovníků si ale vysoké školy stanovují ve svých vnitřních předpisech samy, pedagogická kvalifikace pro ně zákonem předepsána není (Eurydice, 2022).

2 VYSOKOŠKOLSKÝ UČITEL

Podle Vašutové (2002, s. 111) je výkon povolání vysokoškolského učitele spjat s vědeckovýzkumnou, pedagogickou, expertní, administrativní a řídící činností, přičemž právě vědeckovýzkumná činnost, která je často spojena s požadavkem na činnost publikační, je považována za jeden z hlavních rozdílů mezi učiteli na vysokých školách a učiteli v ostatních vzdělávacích zařízeních.

Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, v zákoně o vysokých školách (Zákon č. 111/1998 Sb.,) se s pojmem vysokoškolský učitel nesetkáme. Používán je termín akademický pracovník, jemuž byla věnována subkapitola v předchozí části této diplomové práce.

Podle Bednaříkové (2018) jsou na vysokoškolské učitele kladeny stále vyšší nároky. Očekává se od nich samostatné a tvořivé vedení studentů, efektivní organizace a řízení vzdělávacího procesu, využívání moderních metod a forem výuky, schopnost efektivně pracovat jak se studenty mimořádně nadanými, tak i se studenty průměrnými. Za samozřejmou je považována dokonalá znalost oboru, který vyučuje, stejně jako dokonalá znalost metodologie vědeckovýzkumné práce. Bednaříková (2018) zároveň také konstatuje, že kvalita vysokoškolského učitele je na mnohých vysokých školách posuzována především podle jeho výzkumné a publikační činnosti. Úroveň jeho pedagogické kompetence je opomíjena a na jeho celkové hodnocení má velmi malý vliv. Následkem těchto skutečností je pak možné pozorovat ze strany učitelů určitý nezájem o zvyšování svých pedagogických kompetencí, a to právě z důvodu chybějící motivace. Vzdělávání v tomto směru je mnohými z nich považováno za „nutné zlo“ (Bednaříková, 2018). Linhartová (2002) vidí ale řešení této situace právě ve vzdělávání. Vysokoškolský učitel by podle ní měl být vzděláván v oblasti vysokoškolské pedagogiky již od počátku své kariérní dráhy. A snahou vysokých škol by

měla být jejich motivace k tomuto vzdělávání a rozvíjení jak kompetencí odborných, tak pedagogických (Linhartová, 2002).

2.1 Klíčové kompetence vysokoškolského učitele

S pojmem kompetence se setkáváme poměrně často jak v pedagogické, tak v psychologické literatuře a je mu věnována také celá řada definic. V obecné rovině lze kompetence vymezit jako určitou způsobilost, připravenost a vybavenost vykonávat určité činnosti, plnit určité funkce, sociální role či chovat se určitým způsobem.

Průcha, Walterová a Mareš (2009) definují kompetence z pohledu pedagogických věd jako: „…soubor vědomostí a dovedností, které vytvářejí způsobilost pro výkon určité profese (Průcha &Walterová &Mareš, 2009, s. 129). Podle Koláře (2012) jsou kompetence učitele: „…soubor činnostních znalostí, zkušeností, dovedností, zvládnutých operací a výchovně vzdělávacích pohotovostí, ale i postojů a přesvědčení, které by měl učitel ovládat“ (Kolář, 2012, s. 64-65). Linhartová (2002) uvedený výčet ještě doplňuje a konstatuje, že: „kompetence je výsledek dlouhodobého, cílevědomého a promyšleného rozvoje vrozených dispozic, vědomostí, dovedností, schopností a postojů jedince“ (Linhartová, 2002, s. 744).

Slavík, Tomšíková a Smékalová (2015) konstatují, že právě na kompetencích by měl být založen profesní standard, jako norma, která stanovuje klíčové kompetence důležité pro vstup do profese (Slavík, Tomšíková & Smékalová, 2015, s. 81).

Kompetence vysokoškolského učitele lze podle Slavíka (2012, s. 76-79) rozdělit do sedmi oblastí:

Kompetence oborově předmětová zahrnuje schopnost aplikovat praktickou zkušenost z oboru, přeměnit znalosti příslušného vědního oboru do vzdělávacího obsahu, umění vyhledávat a zpracovávat informace nebo

disponovat dovednostmi z oblasti informačních a komunikačních technologií apod.

Kompetence obecně pedagogická představuje schopnost zvládání procesu a podmínek vzdělávání na vysoké škole, a to jak v rovině teoretické, tak v rovině praktické, vědomosti v oblasti práva člověka a jeho respektování, orientace v kontextu výchovy a vzdělávání, schopnost podporovat individualitu studenta aj.

Kompetence didaktická a psychodidaktická obsahuje zvládnutí strategie vyučování a učení na vysoké škole, znalosti o tvorbě vzdělávacích programů a práce s nimi při tvorbě vlastních plánů výuky, znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech, umění využívat informační a komunikační technologie pro podporu učení atd.

Kompetence diagnostická a intervenční představuje reflektování vzdělávacích potřeb a zájmu studentů, zvládání prostředků pedagogické diagnostiky, schopnost identifikace studentů se speciálními potřebami, schopnost vést nadané studenty, umění řešit problémy a náročné situace apod.

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní označuje způsobilost učitele orientovat se v náročných sociálních situacích, ovládání prostředků pedagogické komunikace, schopnost vytvářet příjemné pracovní prostředí aj.

Kompetence manažerská a normativní zahrnuje znalosti o fungování vysoké školy jako veřejnoprávní instituce, řízení a projektování grantových projektů, administrativní schopnosti týkající se evidence studentů, jejich studijních výsledků, vytváření podmínek pro efektivní skupinovou spolupráci a další.

Kompetence profesně a osobnostně kultivující představují všeobecný rozhled v oblasti kulturní, právní, politické, filozofické či ekonomické, osobnostní předpoklady pro spolupráci s kolegy, schopnost sebereflexe,

morální bezúhonnost, psychickou i fyzickou zdatnost, schopnost reprezentace profese apod.

Ne každý odborník je ale také dobrý učitel a jak Bednaříková (2018) upozorňuje, efektivní výuka spočívá v kompetenci pedagogické, jejíž nedílnou součástí by měla být i kompetence reflexivní. Ta vypovídá o schopnosti učitele zhodnotit a diagnostikovat svou pedagogickou činnost a získané poznatky dále využít pro zefektivnění své práce (Bednaříková, 2018). Na důležitost pedagogické kompetence poukazuje i Švec (1992), který do ní zahrnuje, kromě pedagogických vědomostí a dovedností, i znalosti z psychologie učení a vyučování na vysoké škole a znalosti z oblasti managementu nebo sociologie (Švec, 1992).

V souvislosti s kvalitou vzdělávání zmiňuje Vašutová (2013) pojem excelence. Zatímco termín kvalita je více spojen s hodnocením, pro které jsou stanoveny normy, parametry či kritéria, termín excelence je vztahován více k metodám zlepšování, k rozvoji či zdokonalování. V akademickém prostředí je excelence specifikována jako stěžejní akademický ethos spojený s permanentním zdokonalováním a dále pak jako ideální akademická kvalita, obvykle chápaná jako vysoká úroveň náročnosti studijních programů, náročnosti studijních požadavků, udržitelnosti vzdělávacích standardů, dokonalá výuka, vysoká hodnota vzdělání a akademické kultury, vysoká úroveň vědeckých výsledků a přínosů (srov. Vlăsceanu, Grünberg, & Parlea, 2004, s. 46).

Koncept excelence je pro vysoké školy výzvou a Vašutová (2013) konstatuje, že k dosažení excelentní úrovně vysokoškolské výuky je nutné vytvoření adekvátních podmínek a zároveň dodává, že excelentní výuka potřebuje excelentního učitele. Co to ale znamená excelentní výuka a excelentní učitel?

V odborné literatuře (Skelton, 2005, s. 164-165) jsou uváděna čtyři pojetí excelence ve výuce:

- Tradiční pojetí, které se opírá o dokonalé zvládnutí vědní disciplíny
- Výkonové pojetí usilující o maximalizaci individuálního výkonu
- Psychologické pojetí klade důraz na vzájemný vztah mezi učitelem a studentem
- Kritické pojetí cílí na posílení emancipace studentů

Podle Vašutové (2012) převažuje ve vysokoškolské výuce pojetí psychologické a výkonové. Za excelentní je považována výuka zaměřená na studenta, jeho podporu a současně také na podporu vztahu mezi studentem a učitelem. Naproti tomu excelentní učitel je akademický profesionál, který je dokonale erudovaný ve svém oboru, ve vědeckém výzkumu, je znalý pedagogických zásad a nositelem akademických hodnot (Harland & Pickering, 2011, s. 41-43). Cestu k zajištění excelence výuky vidí Vašutová v pedagogickém vzdělávání akademických sborů (Vašutová, 2012).

2.1.1 Digitální kompetence vysokoškolského učitele

Digitální technologie, jako počítače, tablety, mobilní telefony a internet, které jsou aplikovány do vzdělávacího procesu, jsou podle Vališové a Svobody (2018, s. 96) nositelem inovace, a to ve prospěch výuky. Uplatňují se jako její podpora vedoucí ke zvýšení její efektivity a rovněž jako další možnost formy studia, což ocení převážně studenti distanční či kombinované formy. A jak Vališová a Svoboda (2018, s. 96) dodávají: „Obecně platí, že bez začlenění inovačních didaktických prostředků do výuky ztrácí škola kredit moderní vzdělávací instituce."

Pro vzdělávání a učení jsou nutné základní dovednosti: číst, psát a počítat (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Pouze s nimi už si ale v současném světě není možné vystačit. Ala-Mutka (2011) ve zprávě Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding upozorňuje právě na další dovednosti, které jsou pro život v dnešním světě nezbytné. Jedná se podle něho o:

- ICT gramotnost: technické znalosti a dovednosti, ovládání počítače a počítačových programů
- Internetovou gramotnost: orientace a smysluplné využívání internetu
- Informační gramotnost: organizace a zpracovávání informací
- Mediální gramotnost: schopnost vytvářet, využívat a interpretovat mediální sdělení

V uvedené zprávě zmiňuje autorka také gramotnost digitální. Podle Martina a Grudzieckiho (2006):

> Digitálně gramotní lidé mají být schopni jakýchkoliv činností s digitálními technologiemi, které využijí při řešení různých životních situací, ať už máme na mysli práci, učení, volný čas či další aspekty každodenního života (s. 255).

Využívání digitálních prostředků ve vzdělávání je jednou z priorit školských politik v rozvinutých zemích. Podle Lorenzové, Jirkovské a Mynaříkové (2020) mění implikace těchto technologií samotnou podstatu edukačního procesu: umožňují rozvoj e-learningového prostředí a objevují se nové možnosti výukových interakcí (Lorenzová, Jirkovská & Mynaříková, 2020, s. 178).

Odpovědnost za kvalitu vzdělávacího procesu mají učitelé, kteří jsou spolu se studenty jeho hlavními aktéry. Očekáván je od nich nejen vysoký stupeň odbornosti, kompetence pedagogické, didaktické či psychologické, ale zároveň také schopnost využívat ve výuce digitální technologie, a to na úrovni, která povede jak ke zlepšení ICT kompetencí studentů, tak i ke zvýšení atraktivity výuky (Lorenzová, Jirkovská & Mynaříková, 2020, s. 178).

Do jaké míry jsou ale digitální technologie skutečně schopny výuku zkvalitnit? Podle studie, kterou v roce 2020 provedli Liu, Geertshuis a Grainger (2020), nebyly dosud pedagogické benefity, i přes stále se rozšiřující e-learningové technologie na univerzitách, plně využity. Šeďová, Nekardová a Rozvadská (2021) konstatují, že klíčovým aktérem v tomto procesu je bezesporu učitel a jeho ochota spojená s připraveností tyto technologie využívat. Podle

Almericha et al. (2016) tvoří kompetence učitelů pro zapojení online technologií do výuky dvě složky: kompetence technologické a kompetence pedagogické a tvrdí, že zatímco jsou vysokoškolští učitelé poměrně pokročilí v kompetencích technologických, tak v kompetencích pedagogických tomu tak není (Almerich et al., 2016, 110-125). A k podobnému závěru dospěli i Downing a Dyment (2013), podle kterých se vysokoškolští učitelé cítí sebejistě a kompetentně při klasické prezenční výuce, zatímco při e-learningu prožívají pocity nekompetentnosti. Rozhodnutí, zda a jakým způsobem digitální technologie do výuky zapojit záleží podle Ertmera (2005) na subjektivním přesvědčení učitelů, na tom, jaký vztah k nim mají oni sami. Ke stejnému zjištění dospěla i výzkumná studie Ramlo (2021), která zkoumala postoje vysokoškolských učitelů k náhlému přechodu na online výuku v době Pandemie Covid-19. Podle jejích výsledků lze tyto postoje rozdělit do tří kategorií: První skupina jsou technologičtí fanoušci, kteří jsou optimističtí ve využívání digitálních technologií. Druhou skupinu tvoří přetížení učitelé, jimž kombinace tohoto způsobu výuky s jejich rodinným a osobní životem činila problémy a třetí skupina jsou učitelé, kteří online výuku vnímají jako velmi omezující, obzvlášť v případě její praktické části (Ramlo, 2021, s. 241-259).

Podle Marešové a Klementa (2012) je důležité, aby klíčové kompetence v oblasti ICT pedagogičtí pracovníci nejen sami ovládali, ale také je průběžně rozvíjeli. V opačném případě je totiž problematické rozvíjení těchto kompetencí u studentů. A zároveň dodávají, že časté používání digitálních technologií ve výuce neznamená automaticky zvyšování její efektivity (Marešová, Klement, 2012).

V současnosti přijímá většina států EU, Českou republiku nevyjímaje, evropský rámec pro digitální kompetence pedagogů DigCompEdu, jenž vymezuje dvacet dva kompetencí pedagoga v šesti oblastech: profesionální angažovanost, digitální zdroje, výuka a učení, hodnocení, posílení schopností

žáků a usnadnění digitální kompetence (Lorenzová, Jirkovská & Mynaříková, 2020, s. 175). Mezi nejvýznamnější digitální kompetence podle Evropské komise (Kluzer, & Pujol Priego, 2018, s. 16-17) patří:

- práce s informacemi zahrnující zejména vyhledávání digitálního obsahu a jeho zpracovávání,
- komunikace a spolupráce, neboť digitální média jsou prostředkem komunikace,
- tvorba digitálního obsahu,
- bezpečnost,
- řešení problémů: jak technických, které vznikají při práci s digitálními technologiemi, tak výběr a použití adekvátních digitálních nástrojů a technologických řešení.

O významnosti a nezbytnosti digitálních kompetencí nejen vysokoškolských učitelů už v dnešní době nikdo nepochybuje. Jak píše Almerich et al. (2016, s. 100), učitel by měl umět nejen ovládat techniku nebo obsluhovat jednotlivé aplikace, ale také by měl umět tyto dovednosti uvést do vztahu se svými pedagogickými cíli.

2.2 Role vysokoškolského učitele

Pojem sociální role je z pohledu sociologie definována jako očekávaný způsob chování, který souvisí se sociálním statusem jedince (Vláčil, 1996, s. 943). Psychologický pohled na tento termín nabízí Hartl a Hartlová (2010, s. 504), podle nichž je sociální role způsob chování, které je pro daného jedince v konkrétním postavení a situaci vhodné a žádoucí, a je od jeho okolí očekáváno.

Pedagogická role učitele je podle Vašutové (2004) určitým konstruktem, jehož úkolem je vystihnout míru a přesný popis povinností a zodpovědností ve škole a v kontextu školy (Vašutová, 2004). Stejně jako Slavík (2012) považuje

Vašutová role učitele za velmi rozmanité a rozděluje je do několika základních skupin (Vašutová, 2002):

- role poskytovatele informací a zkušeností,
- role poradenské a participativní,
- role tvůrčí a vyvíjecí,
- role hodnotící,
- role manažerské,
- role modelu.

Role modelu zastává ve vysokoškolském systému vzdělávání specifické postavení. Jak uvádí Harden a Crosby tato role: „…přímo ovlivňuje profesní odpovědnost, vzorce myšlení a chování studentů“ (in Vašutová, 2002, s. 132). Další autoři (např. Homolová, 2003) ve výchovném a vzdělávacím procesu odlišuje u vysokoškolského učitele roli: facilitátora, poradce, průvodce, řešitele, vzorového modelu a motivátora. Podle Hardena a Crosbyho (2000) je facilitátor takový učitel, ve kterém má student odbornou i pedagogickou oporu, je pro něj modelem hodnot a modelem budoucí profese.

Klasické pojetí role učitele jako vzdělavatele a vychovatele se ale vzhledem k měnícím se vzdělávacím podmínkám, i funkcím školy mění. Zároveň se ale také proměňují role studenta, na kterého již není, tak jako tomu bylo v rámci tradičního vzdělávacího procesu, pohlíženo jako na pouhý objekt vzdělávání (Vašutová, 2002). Podle Bednaříkové (2012, s. 142) ztratí v budoucnu model „subjekt-objekt“ svou výraznou podobu s dominantní rolí učitele. Dále Bednaříková (2012, s. 142-143) konstatuje:

Nejcennější bude učitel „navigátor“, který povede aktivního studenta džunglí nabízených informací; učitel „evaluátor“, který bude hodnotit výsledky dosažené aktivním studentem; učitel „moderátor“, který bude usměrňovat a koordinovat vzájemné interakce skupinového studia; učitel „aplikátor“, který zapojí studenta do vlastního problému v oblasti vědy, výzkumu, vývoje a dalších teoretických i praktických aplikací studované disciplíny. Učitel se

často dostane do role „poradce“, „zadavatele problémů“, „zprostředkovatele mezi studentem a praxí“ a „hodnotitele“.

V kontextu postmoderní pedagogiky upozorňuje Štech (1995, s. 25-26) na roli hermeneutickou, v rámci které, by měl být učitel schopen vysvětlit obsah poznání studentům takovým způsobem, aby se byli schopni v současném světě zorientovat a porozumět mu. Štech (1995) také klade důraz na roli průvodce-interpreta, učitele-komunikátora a roli výkonného manažera, který dokáže permanentně přizpůsobovat vzdělávací obsah aktuálnímu využití v mimoškolním světě.

Na jednu z dalších rolí vysokoškolského učitele, roli vzdělavatele dospělých, poukazuje Bednaříková (2012). Tuto roli si učitel sám často ani neuvědomuje. Ať už jde o studenty kombinovaného studia v rámci školního vzdělávání, či o vzdělávací programy realizované v rámci celoživotního vzdělávání, v obou případech se jedná o edukaci dospělých, která má svá velmi výrazná specifika, bez jejichž respektování by byla úspěšnost vzdělávání ohrožena (Bednaříková, 2012, s. 145). Z tohoto důvodu Bednaříková (2012, s. 145-146) považuje za nezbytné připravit vysokoškolské učitele na práci s dospělými i andragogicky a konstatuje:

Citlivost dospělých studujících na jakékoliv projevy devalvačního jednání ze strany vzdělavatelů, na mentorování či mechanické přenášení edukačních metod z výchovy a vzdělávání mládeže do prostředí dospělých, vyžaduje jiný přístup, jednání, volbu adekvátních forem, metod, i prostředků vzdělávání. V opačném případě klesá úspěšnost a efektivita tohoto vzdělávání, ztrácí se motivace u samotných účastníků.

Podíl vysokých škol na občanském a zájmovém vzdělávání dospělých se neustále zvyšuje. Rozšiřuje se nabídka vzdělávacích aktivit pro veřejnost a obrovský zájem je také o univerzity třetího věku. Je tedy zřejmé, že vysokoškolský učitel se bude nucen postupně ztotožňovat i s dalšími činnostmi a rolemi, což otevírá také další prostor pro andragogickou vědu.

2.3 Role vysokoškolského učitele v kontextu e-learningu

Na vysoké školy, stejně jako na trh práce postupně nastupuje tzv. virtuální generace (narození po roce 1995), která se svými vzdělávacími potřebami, týkajícími se hlavně využívání digitálního prostoru, od té předchozí výrazně liší. Jak píše Gibson (2016) jsou to lidé, kteří uměli dříve používat tablet než jezdit na kole a jsou také první, kteří mají své fotky z období raného dětství zveřejněné na sociálních sítích dříve než v rodinném albu. Pro oblast vysokoškolského vzdělávání tato skutečnost představuje určitou výzvu, je nutné hledat takové metody a formy vzdělávání, které budou pro tuto generaci atraktivní (Krásna & Barnová, 2019).

Moderní vzdělávací technologie kladou na vysokoškolského učitele vysoké pedagogické i technické nároky. Podle Mareše (2016) učitelských rolí při e-learningu přibývá, protože je nutné nově zvládnout role technické i technologické. Na rozdíl od rolí učitele v tradiční výuce zastává učitel e-learningu často roli aktéra změny, facilitátora učení, kouče, poradce a někdy i spolustudujícího. Dominantní role člověka, který výuku řídí, však ustupuje do pozadí (Mareš, 2016, s. 179).

Jak Mareš dále uvádí (2016, s. 182-183) v literatuře, která se věnuje rolím učitele v e-learningu, se můžeme setkat se dvěma typy označení učitelů. V případě konvenčního označení není zdůrazněno, že se jedná o učitele v e-learningové situaci, v případě specifického označení předpona „e“ upozorňuje, že se o e-learning jedná.

Tabulka 1: Označení učitele v situaci e-learningu

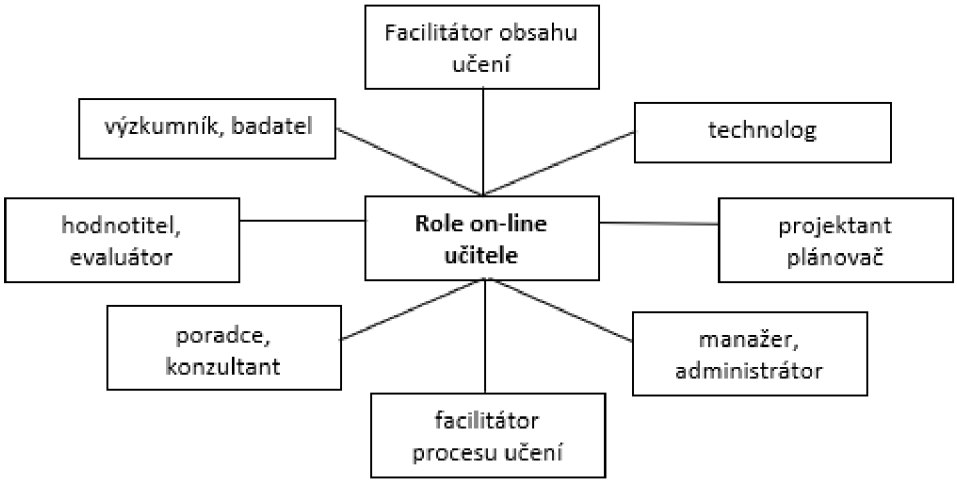
Konvenční označení	Specifické označení
Edukátor	Edukátor v e-learningu
Učitel	e-učitel
Instruktor	e-instruktor
Tutor	e-tutor
Moderátor	e-moderátor

Zdroj: Mareš, J. (2016, s. 183), vlastní zpracování

Rolemi učitele v e-learningu se zabývá celá řada autorů a existují velké rozdíly v počtu rolí, které uvádějí. Květoň (2007) definuje role dvě, Rohlíková (2005) padesát a Shaikh & Khoja (2012) více než třicet šest. Nejčastěji se jedná o roli administrátora, facilitátora, hodnotitele, kouče, manažera, poradce, projektanta, tutora nebo výzkumníka. S velkou většinou uvedených rolí se ale běžně setkáváme i v tradiční výuce. Jak konstatuje Mareš (2016, s. 185): „Pro e-learning jsou specifické např. role technologa, tutora a možná i spolužáka/spolustudujícího jako člena diskusního týmu."

Na mezinárodní konferenci ve Velké Británii, která se konala v roce 2000, se její účastníci pokusili o systematické utřídění rolí v e-learningu a výsledkem byl konsensuální model osmi rolí učitele (Mareš, 2016).

Schéma 1: Konsensuální model osmi rolí učitele při on-line výuce



Zdroj: Goodyear, Saimon, Spector, Tickner (2001, s. 69). Srov. Mareš (2016, s. 185)

Jednou z nejčastěji zmiňovaných rolí v souvislosti s e-learningem je role tutora. Tutor je termín převzatý z angličtiny. Podle Palána (2002) se jedná o vysokoškolského pedagoga, který je studentovi poradcem a pomocníkem v distančním vzdělávání. Zlámalová (2006) popisuje tutora jako metodického zprostředkovatele distančního i e-learningového studia, který je v úzkém kontaktu se studujícími (srov. Zlámalová, 2007, s. 39). Mezi jeho základní úkoly zahrnuje:

- hodnocení studentovy práce,
- zodpovídání dotazů studenta týkajících se jeho studia,
- vedení seminářů,
- pomoc s překonáním studijních problémů.

Podle Barešové (2011) pomáhá tutor studentovi s výběrem kurzu, konzultuje s ním jeho obsah, hodnotí jednotlivé testy i celkové výsledky studia nebo podává písemná hlášení o průběhu tutoriálů (Barešová, 2011). Kalinová (2014) ve své rigorózní práci konstatuje, že i když jsou činnosti a úkoly prezenčního učitele a tutora podobného charakteru, liší se časovou náročností i zaměřením. A dodává, že vynikající prezenční pedagog nemusí být dobrým tutorem, stejně jako úspěšný tutor ještě neznamená úspěšné zvládnutí role prezenčního pedagoga (Kalinová, 2014, s. 108).

Podle Kalinové (2014) je tutor v úzkém kontaktu se studujícími, systematicky se jim věnuje a pomáhá jim při případných potížích. Dále zodpovídá dotazy studentů, podporuje jejich spolupráci, organizuje a hodnotí průběžné práce (Kalinová, 2014, s. 109).

Krásna a Barnová (2019) rozlišují mezi rolemi tutora, mentora, kouče a rolemi e-tutora, e-mentora a e-kouče. A právě elektronické formy považují za velmi efektivní. Domnívají se, že prostřednictvím využívání digitálních technologií nedochází k omezení časem ani prostorem a je tak možné výuku plně přizpůsobit jak jednotlivci, tak skupině studentů (Krásna & Barnová, 2019). Podle autorek patří mezi výhody e-tutoringu, e-mentoringu, či e-koučinku při práci vysokoškolského učitele zejména skutečnost, že virtuální generace žije v online prostředí, je to generace, která je stále připojená prostřednictvím sociálních sítí, je mimořádně šikovná při práci s digitálními technologiemi, je rychlá a rychle se rozhoduje. Upozorňují ale také, že se také jedná o generaci, která potřebuje velkou míru svobody na straně jedné a jistoty na straně druhé.

Komunikují totiž často v „uzavřeném kruhu“ kam někoho jen tak nepustí (Krásna & Barnová, 2019).

Vysokoškolský učitel je akademická profese, které má vysoký společenský status. Nároky, které jsou v souvislosti s rostoucími požadavky na kvalitu vzdělávání na vysokoškolské učitele kladeny, jsou bezesporu značné. Je požadována nejen vysoká úroveň jejich profesních či pedagogických kompetencí, ale v reakci na prudký rozvoj informačních a komunikačních technologií je významná pozornost soustředěna také na kompetence digitální. Digitální technologie mění svět kolem nás, proměňují charakter učení, potřeby studentů, ale také role vysokoškolských učitelů, které v procesu vzdělávání zaujímají.

3 E-LEARNING

Jak už bylo zmíněno několikrát v kapitolách minulých, vzdělávací proces prochází v posledních desetiletích výraznou proměnou. Dřevěnou tabuli nahradila tabule interaktivní, křídu elektronické pero. Zatímco pamětníkům křídy nezbývá, než se s většími či menšími problémy snažit moderním technologiím přizpůsobit, dnešní generace mladých lidí k nim přistupuje s naprostou samozřejmostí a s tou stejnou samozřejmostí očekává jejich využití i v průběhu vlastního vzdělávání. Říkáme jim „digitální domorodci" (Zounek et al., 2016). Tito lidé podle Zounka et al. (2016) vyrůstali v prostředí počítačů, webkamer, mobilních telefonů nebo tabletů a internet, e-mail nebo počítačové hry jsou pro ně běžnou součástí života. A právě internet spolu s dalšími moderními technologiemi dokáže přístup k informacím a znalostem, nezbytným pro život ve 21. stol., významně ulehčit. Postupně se tak, spolu s rozšiřujícími se možnostmi využití informačních a komunikačních technologií, zrodila zcela nová forma vzdělávání, kterou nazýváme e-learning.

3.1 Pojetí e-learningu a jeho vymezení

Podle Nocara (2004, s. 231-232) se historie elektronického vzdělávání začala psát ve chvíli, kdy bylo vynalezeno a sestrojeno první rádio, což se událo koncem 19. století. Za ním následovala televize nesoucí kromě zvuku i obraz, později osobní počítač, který se už v 80. letech 20. stol. začal využívat ve vzdělávání: „…jako učící a zkoušející stroj" (Klement, 2002, s. 9). Skutečná revoluce ve světě moderních technologií však nastala až v 90. letech 20. stol., kdy započalo budování celosvětové sítě Internet.

Mezi prvními institucemi, které odhalily výhody nových technologií, byly i vysoké školy. Jak uvádí Stříteská (2007), už v polovině 90. let 20. stol. se v rozvinutých zemích, jakými jsou Japonsko nebo USA, používaly e-maily

jako běžná forma vysokoškolské komunikace. Studenti vytvářeli on-line místnosti pro chat, a sylaby, knihovní zdroje nebo vzdělávací obsahy se pomalu přesouvaly z přednáškových místností na lokální síť (Stříteská, 2007). Postupně začaly vznikat virtuální univerzity, které nabízely absolvování kurzů a následné získání certifikátů prostřednictvím internetu. Koncem 90. let 20. stol. umožňovaly nástroje e-learningu on-line zkoušení v reálném čase a bylo tudíž možné, i bez fyzické přítomnosti studenta ve škole, získat vysokoškolský diplom (Klement & Dostál, 2018. s. 41)

Elektronické vzdělávání se zrodilo v Americe (Nocar, 2004). Za zakladatele amerického e-learningového průmyslu je považován odborník na vzdělávací technologie Elliott Masie, podle kterého je e-learning: „Nástroj využívající síťové technologie k vytváření, distribuci, výběru, administraci a neustálé aktualizaci vzdělávacích materiálů“ (Cross, 2004, s. 104; srov. Nocar, 2004, s. 231).

Definic e-learningu však existuje celá řada a proměňují se v čase stejně rychle, jako e-learning samotný. Podle Kennetha (2009, s. 16) je: „E-learning přístup k učení a vzdělávání: souhrn učebních metod používajících digitální technologie, které umožňují a zlepšují vzdělávací proces“. Podobně otevřenou definici lze nalézt i u Hortona (2006, s. 1), podle kterého „E-learning je využití informačních technologií a komunikačních technologií pro účely vzdělávání“. Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 66) chápou e-learning jako: „…takový typ učení, při němž získávání a používání znalostí je distribuováno a usnadňováno elektronickými zařízeními.“

Definice Zounka (2009, s. 37-38) je už poněkud detailnější a na rozdíl od předchozích zmiňuje také možnosti a potřeby aktérů vzdělávacího procesu:

E-learning zahrnuje jak teorii a výzkum, tak i jakýkoliv vzdělávací proces (s různým stupněm intencionality), v němž jsou v souladu s etickými principy používány informační a komunikační technologie pracující s daty v elektronické podobě. Způsob využívání

prostředků ICT a dostupnost učebních materiálů jsou závislé především na vzdělávacích cílech a obsahu, charakteru vzdělávacího prostředí, potřebách a možnostech všech aktérů vzdělávacího procesu.

Různorodost definic dokládá skutečnost, že e-learning nebyl dosud jednoznačně zařazen do odborné pedagogické terminologie. Jak uvádí Barešová (2011), jednoznačné není ani to, zda se jedná o metodu či formu vzdělávání. A dále konstatuje, že e-learning sám o sobě využívá mnoho forem (individuální, skupinovou, frontální), tudíž ho nazývat formou nelze, nicméně rovněž využívá mnoho vyučovacích metod a nelze ho tedy označit ani za metodu. „Z didaktického hlediska představuje e-learning úplně novou didaktickou metodu, která ovšem dosud nebyla jednoznačně představena a přijata" (Barešová, 2011, s. 30).

V České republice se pojmenování „e-learning" začal ve větším měřítku používat koncem minulého století. Národní centrum distančního vzdělávání (Zlámalová, 2006) definuje e-learning následovně:

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 a efektivity vzdělávání (s. 100).

Nutno dodat, že pojem e-learning si rozdílně vykládají i sami vzdělavatelé. Někteří z nich považují za e-learning už samotnou distribuci vzdělávacích materiálů prostřednictvím počítačové sítě či umístění záznamu přednášek na internet. Zlámalová (2006) ale upozorňuje, že e-learning je typ učení, které je vždy řízeno. Pro pouhou distribuci elektronických vzdělávacích materiálů je proto vhodnější používat spíše termín e-reading, tedy elektronické čtení (Zlámalová, 2006, s. 100).

E-learning také není možné vnímat pouze jako technologie. Jedná se hlavně, a především o vzdělávací proces, který je podporován takovými digitálními

technologiemi, jež umožňují komunikaci a spolupráci jak mezi studentem a tutorem, tak mezi studenty navzájem. Tento sociální rozměr e-learningu zmiňují i Haythornthwait a Andrews (2011) podle nichž není e-learning určován technologiemi, ale právě učiteli a jejich studenty, kteří tyto technologie využívají k vytváření sociálního prostoru, ve kterém učení probíhá (Haythornthwait & Andrews, 2011, s. 2). Na stejný problém pak poukazuje i Lowyck (2014), který konstatuje, že pokud nejsou digitální technologie a teorie učení propojeny se studenty a učiteli, jedná se pouze prázdnou oblast.

3.2 Formy e-learningu

Z hlediska přístupnosti zdrojů, které jsou pro realizaci studia nezbytné, rozlišuje Zlámalová (2006, s. 100-101) dvě základní formy e-learningu, a to off-line výuku a on-line výuku.

V případě off-line výuky není nutné připojení počítače k síti Internet. Vzdělávací obsah není předáván prostřednictvím systému LMS, ale ve formě informací uložených na paměťové médium. Je tedy přímo v počítači. Tato forma e-learningu je v současné době již využívána ve velmi omezeném rozsahu, protože student má k dispozici pouze informace, které jsou součástí obsahu studijního materiálu bez možnosti využití veškerých výhod hypertextu (Klement & Dostál, 2018, s. 43).

On-line výuka naopak vyžaduje připojení k síti Internet. Vzdělávací obsah je umístěn v LMS systému a jeho distribuce probíhá prostřednictvím síťových prostředků. Nocar (2004, s. 232) rozlišuje synchronní a asynchronní podobu online formy e-learningu.

Asynchronní podoba e-learningu je forma vzdělávání, které může probíhat v jakémkoliv čase a na jakémkoliv místě. Ke studiu stačí i pomalejší připojení k počítačové síti, nicméně je možné studovat i off-line (Nocar, 2004). Tato

studijní forma ale klade vysoké nároky na samostatnost studentů, kteří tráví většinu času řízeným samostudiem. Na negativa této podoby e-learningu upozorňují i Klement a Dostál (2018, s. 44): „Do pozadí je potlačen princip skupinové spolupráce, a student tak není motivován ostatními studenty k získávání nových poznatků. Je také potlačena přirozená soutěživost studentů při získávání lepších výsledků při vzdělávání."

Synchronní podoba e-learningu je taková forma vzdělávání, která probíhá v reálném čase. „Účastníci výukového procesu přitom mohou být na různých místech, ovšem ve stejném čase a podmínkou je připojení k síti Internet" (Brcková, Rukovancký, 2012, s. 13). Studium probíhá pomocí virtuálních tříd, diskusních fór či videokonferencí a studující tak získávají možnost vzájemné spolupráce, mohou mezi sebou komunikovat a vzájemně se motivovat. Právě tato podoba e-learningu je v současné pandemické době nejpoužívanější formou vzdělávání a prochází velmi rychlým vývojem. Jak ale poukazují Klement a Dostál (2018, s. 44), je tato podoba e-learningu velmi náročná jak na výkonost používané výpočetní techniky, tak na stálost a rychlost připojení k síti Internet (Klement & Dostál, 2018, s. 44).

Na základě výše uvedeného jsou dále rozlišovány tři úrovně e-learningu odpovídající jednak technické vyspělosti dostupného hardware a software, a jednak míře jeho pedagogického zvládnutí. Jedná se o úrovně: CBT, WBT a LMS (Nocar, 2004, s. 233).

CTB – Computer-Based Training je nejnižší úrovní e-learningu, která je považována za off-line vzdělávání. Veškerý vzdělávací obsah je přenášen prostřednictvím paměťových médií. U CTB je možné využití všech předností, které počítače nabízí, ať už jde o multimediálnost studijního materiálu nebo strukturovanost textu s hypertextovými odkazy (Nocar, 2004, s. 233).

WBT – Web-Based Training neboli „vzdělávání za podpory webových technologií“ je taková forma on-line vzdělávání, kdy je vzdělávací obsah přenášen přes internet a student k nim má téměř neomezený přístup. Tato úroveň e-learningu umožňuje, jak vzájemnou komunikaci mezi studenty, tak komunikaci mezi studentem a jeho tutorem (Nocar, 2004. s. 233).

LMS – Learnig Management Systém, volně přeloženo jako „systém řízení výuky“ je třetí a nejvyšší úrovní e-learningu. Tento systém je tvořen souborem nástrojů umožňujícím tvorbu a správu kurzu v elektronickém prostředí. Jedná se o nástroje určené pro komunikaci mezi studenty, mezi studentem a tutorem, nástroje pro testování a hodnocení, nebo administraci či archivaci studijních výsledků. Tento systém umožňuje podle Nocara (2004), řízení celého procesu vzdělávání (Nocar, 2004, s. 233). Klement a Dostál (2018), kteří zjednodušeně popisují LMS jako virtuální prostředí, ve kterém jsou umístěny výukové kurzy, testy, instrukce učitelů či diskusní fóra, považují tento systém pro efektivní vzdělávání formou e-learningu za zcela nezbytný předpoklad. (Klement & Dostál, 2018, s. 49).

Prostředí LMS je stále relativně nové, neustále se dále vyvíjí a jednotná terminologie zatím neexistuje. Za dostatečně komplexní vymezení považují Klement a Dostál (2018, s. 50) definici, kterou uvádí Wikipedia (2010):

> LMS jsou systémy, které v sobě integrují nejrůznější on-line nástroje pro komunikaci a řízení studia (nástěnka, diskusní fórum, chat, tabule, evidence atd.) a zároveň zpřístupňují studentům učební materiály či výukový obsah on-line nebo i off-line.

Studentům a vyučujícím poskytují LMS rozsáhlé možnosti využití jakými jsou například administrace studia, prohlížení studijních materiálů, uskutečňování studijních aktivit či evidenci studijních výsledků. Výhodou je snadné ovládání těchto systémů, které umožňuje uživatelům pracovat s jednotlivými nástroji i bez hlubších technických znalostí (Zounek et al., 2016).

Vzdělávacích systémů typu LMS existuje velké množství. Jedním z nejrozšířenějších je open source systém Moodle. Podle Mudráka (2003) se jedná o softwarový balík, který je určen jak pro realizaci plné distanční výuky, tak i pro podporu prezenční výuky. Ta probíhá v jednotlivých kurzech, jejichž obsah je plně v kompetenci učitele. Součástí kurzu jsou tak např. učební materiály, testy, úkoly, které může následně učitel hodnotit, či diskusní fórum. Barešová (2011) přirovnává strukturu Moodle ke stavebnici Lego, kde lze pomoci jednotlivých stavebních prvků sestavit celou stavbu (Barešová, 2011, s. 93). Za základní kameny Moodle lze považovat materiály, spolupráci, komunikaci a hodnocení, nicméně jak Barešová (2011) dodává, platforma Moodle umožňuje vyvinout i prvky zcela nové.

3.3 Moderní typy e-learningu

Ještě v nedávné minulosti představoval stolní počítač jediné digitální centrum domácnosti. Dnes řadu jeho úkolů přebírají chytré telefony, tablety, notebooky, čtečky elektronických knih či Smart TV.

M-learning

Písmeno „M“ ve slově M-learning znamená mobilní, pohyblivý. Mobilní zařízení mají jejich majitelé zpravidla stále u sebe, tudíž vzdělávání prostřednictvím této platformy není fixováno ani na čas, ani na prostor, protože použití těchto technologií umožňuje jejich majiteli věnovat se této aktivitě stejně tak v tramvaji jako v knihovně. A stejný benefit přináší tato technologie také lektorům m-learningových kurzů. Mobilní zařízení je ale také takové, které je lehce přenosné, tudíž je menších rozměrů, lehké, běžně se vejde do kapsy či menší tašky. Pro potřeby M-learningu se nejčastěji používají tablety, chytré telefony nebo notebooky.

M-learning znamená podle Dostála a Klementa (2008) „využívání mobilních technologií v procesu vzdělávání“ (Dostál & Klement 2008, s. 89). Jedná se o typ e-learningu, který využívá LMS systém, jehož studijní opory jsou

přizpůsobeny nižšímu rozlišení LCD displejů. Klement a Dostál (2018) doplňují:

> V rámci LMS systémů je většinou integrován konverzní modul, který dokáže uzpůsobovat rozlišení a rozmístění jednotlivých ovládacích či navigačních prvků, a to podle typu připojení. Velmi často tento modul slouží také ke generování off-line podoby elektronické studijní opory, kterou je možné lokálně ukládat do mobilních zařízení, a využívat tak on-line formy studia pouze v okamžiku odesílání či přijímání dalších informací nutných pro studium (s. 65).

Mezi nesporné výhody M-learningu patří jeho snadná dostupnost. Jak ale upozorňují Jašek a Rosman (2006), byla by škoda M-learning redukovat pouze na výuku, neboť se jedná také o metodu sdílení a předávání informací (Jašek & Rosman 2006, s. 224-229). Zavádění M-learningu do výuky je atraktivní zejména pro mladou generaci, což za jistou pedagogickou příležitost považuje Lorenz (2010). Jak ale zároveň podotýká, toto zatraktivnění výuky klade vysoké nároky jak na technologické znalosti pedagogických pracovníků, tak na didaktickou znalost obsahu, která dovoluje přeměnit znalosti oboru do takové podoby, jenž uspokojí vzdělávací potřeby studentů (Lorenz, 2010, s. 59).

Blended learning

Začátky e-learningu nejen u nás, ale i ve světě byly poměrně euforické. Byla mu předpovídána zářivá budoucnost obsahující i vize o konci „živé výuky v kamenných třídách“. Toto nadšení ale postupem času opadlo. Bylo zjištěno, že tento typ vzdělávání nevyhovuje zdaleka každému a že prezenční forma výuky je ve své podstatě nenahraditelná. Začalo se tedy hledat, jakým způsobem by bylo možné e-learning využít.

Blended learning bývá nejčastěji překládán jako „smíšené vzdělávání (Barešová, 2011, s. 56). Jedná se o kombinaci standardní výuky prezenční formou a e-learningu. Jedním z jeho nejčastějších propagátorů jsou právě vysoké školy, které ho využívají zejména v případech, kdy je důležité, vedle

prostého zprostředkování znalostí, také trénování praktických dovedností. Podle Brckové a Rukovanského (2012, s. 16) má tato forma e-learningu vysoký potenciál, protože: „…pomáhá vytvářet zacílený, interaktivní a individuální proces učení se“.

Blended learning kombinuje různé zdroje, nástroje nebo metody, což je výhodné nejen pro studenty, ale i pro jejich učitele, kteří jsou tak schopni uplatňovat různé styly učení nebo výuky, v závislosti na tom, co vyhovuje nejen studentům, ale i jim samotným.

Zounek et al. (2016) rozlišuje čtyři modely blended learningu:

- Rotační model: jedná se o kombinaci prezenční a on-line výuky, přičemž základem je prezenční forma.
- Flexibilní model: osou vzdělávání je on-line prostředí, část výuky je ale věnována přednáškám a seminářům „tváří v tvář“.
- Model volné nabídky: jedná se o dílčí kurzy, které slouží jako doplněk k tradiční výuce, probíhající plně on-line.
- Obohacený virtuální model: základ tohoto modelu tvoří on-line učení, které má v tomto případě dominantní postavení. V osobní rovině probíhá zpravidla pouze úvodní setkání studentů s jejich učitelem.

Kombinace výukových metod a forem není v pedagogice ojedinělá a setkáváme se s ní poměrně často. Nové je v tomto případě jejich propojení s e-learningem.

E-twinning

E-twinning je platforma určená pro komunikaci žáků, studentů, učitelů, ředitelů, knihovníků a dalších zaměstnanců škol z různých evropských zemí. Jeho vznik iniciovala Evropská komise jako hlavní aktivitu e-learningového programu a od roku 2014 je také nedílnou součástí programu Erasmus+ (Kerckhove et al., 2010). Jedná se o typ e-learningu, který je založen na

vytváření „virtuálních laboratoří“ nebo virtuálních vzdělávacích projektů. Virtuální laboratoř umožňuje vytváření virtuálních pokusů a experimentů, přičemž se nemusí jednat pouze o pokusy chemické či laboratorní, ale může jít např. o experimenty s lingvistickými nebo přírodními jevy (Klement & Dostál, 2018, s. 65). Aktivity realizované v rámci e-twinningu jsou silně provázány. Některé, např. pracovní plocha či studijní laboratoř jsou přístupné všem studentům, jiné pak pouze studentům, kteří jsou zapojeni do konkrétního projektu (Kerckhove et al., 2010).

3.4 Online výuka na VŠ

Jak bylo uvedeno výše, proces implementace digitálních technologií do výuky je proces dlouhodobý a velmi pozvolný. Tohle tvrzení by se dalo považovat za pravdivé až jara roku 2020, kdy v důsledku různých opatření, jejichž cílem bylo zvládnout pandemii onemocnění Covid-19, došlo k razantnímu přechodu na distanční vzdělávání, přičemž klíčovým nástrojem, který měli pedagogové k dispozici, byly právě digitální technologie. Tento okamžitý a nucený obrat je označován jako „nouzová distanční výuka“ (Šeďová, Nekardová & Rozvadská, 2021). Nebyl čas pro plánování, ani přípravu, učitelé byly vyzváni k přechodu na online výuku, ať už disponovali nějakými zkušenostmi nebo s ní neměli zkušenost téměř žádnou. A aniž by tušili, jak dlouho bude tento stav trvat.

Neoddiskutovatelnou výhodou online výuky je možnost její realizace z jakéhokoliv místa, kde je možné připojení k internetu a aktéři vzdělávacího procesu mají k dispozici mikrofon, sluchátka a web kameru. Při tomto způsobu výuky odpadá nutnost za vzděláním dojíždět, což představuje nejen úsporu časovou, ale také finanční. Obzvlášť pro pracující studenty kombinovaného či distančního studia se tak může jednat o nezanedbatelný benefit.

Úloha učitele ale zůstává při online výuce nenahraditelná. Podle Maňáka a Švece (2003) se učitel stává organizátorem a manažerem celého vyučovacího procesu, pomocníkem a rádcem studenta, ale také didaktickým programátorem a technologem vyučovacích prostředků (Maňák & Švec, 2003).

Online přednáška a její specifika

Jednou ze základních metod vysokoškolské výuky je přednáška, která představuje tradiční model vysokoškolského vzdělávání. Online přednáška se od klasické „živé" přednášky liší. Jejím prostřednictvím je možné zprostředkovat vzdělávací obsah velkému množství posluchačů, ale před učitelem, který se může, ale nemusí nacházet v přednáškovém sále, nesedí jeho studenti. Ti mohou být doma či na kterémkoliv jiném místě poskytujícím připojení k internetu. Všichni aktéři vzdělávacího procesu potřebují dále pouze počítač, mikrofon, web kameru nebo mobilní telefon. Výuka začíná a končí ve stanovenou dobu. Vede ji učitel, který určuje téma, rychlost i postup (Brcková & Rukovanský, 2012, s. 27). Jistou nevýhodou, kromě absence přímého kontaktu, jsou vyšší nároky na technické vybavení všech aktérů a dále také nároky na rychlost internetového připojení. Z online přednášky může být vyhotoven záznam, který je studentům k dispozici, v tomto případě by se podle Brckové a Rukovanského (2012) jednalo o online přednášku v asynchronní podobě.

Webinář

Termín webinář v sobě pojí dva pojmy: web a seminář. Podle Zounka et al. (2016) se jedná o seminář, který je uskutečňován v reálném čase prostřednictvím online technologií. Je určen studentům, kteří se nachází ve stejném čase na různých místech. Účastníci mezi sebou mohou komunikovat audiovizuálně nebo prostřednictvím chatu. Všichni mohou mít k dispozici prezentaci učitele nebo jiného studenta, mohou sdílet obrazovku, dělat poznámky na virtuální tabuli (Zounek et al., 2016, s. 168). Webináře by měly

mít obdobnou délku jako vyučovací hodina a obsahovat interakci přednášejícího a studentů. Základem dobrého webináře podle Zounka et al. (2016) je optimální velikost skupiny umožňující interakci a její dobrá znalost (Zounek et al., 2016, s. 169). Některé webináře umožňují vytvořit záznam celého setkání, který může být následně pro studenty využíván jako studijní materiál.

Virtuální třída

Virtuální třída je interaktivní webový nástroj umožňující komunikaci i spolupráci bez přímé účasti. Je určena pro menší skupiny účastníků a je využívána ve školním, univerzitním a firemním vzdělávacím prostředí (McVay Lynch, 2004).

Výuková místnost se nachází ve virtuálním prostředí internetu. Student potřebuje opět počítač, sluchátka a mikrofon. Třídu znázorňuje tabule, okno se jmenným seznamem účastníků a široká nabídka nástrojů, mezi něž patří prezentace, animace, videa, diskuse, chat nebo sdílení aplikací. Lektor či tutor komunikuje se studenty prostřednictvím mikrofonu a kamery. Může kreslit či psát na tabuli a sdílet jakékoliv webové stránky. I z této formy online výuky je možné pořídit záznam (Brcková & Rukovanský, 2012, s. 30). Každá virtuální, stejně jako každá „živá třída “, je jiná. Každá z nich má svá specifika a své vzdělávací cíle. Spojuje je ale snaha o kvalitní seznámení s danou problematikou a efektivně strávený čas při vzdělávání.

Videokonference

Videokonference reprezentuje další z moderních způsobů multimediální komunikace. Umožňuje nejen přenášet obraz, zvuk nebo data, ale také komunikovat dvěma a více účastníkům v reálném čase a na libovolnou vzdálenost (Brcková & Rukovanský, 2012, s. 32). K jejímu úspěšnému zajištění je podle výše uvedených autorů nezbytný kvalitní přenos zvuku, obrazu,

sdílená tabule, což je grafická plocha, která umožňuje účastníkům psát a kreslit a sdílený text, který nepracuje s grafickými informacemi ale s textem.

Dosud byly videokonference využívány především v podnikatelském prostředí, a to hlavně z důvodu úspory jak finančních, tak i časových nákladů za služební cesty zaměstnanců. V terciální sféře lze videokonference využít nejen pro přednášky odborníků ze vzdálených destinací, ale také pro studium či školení. Jistou nevýhodou jsou však poměrně vysoké finanční náklady na pořízení videokonferenčních systémů.

3.5 Výhody a nevýhody e-learningu

Stejně jako jiné formy vzdělávání má i e-learning pro každého z aktérů své světlé i své stinné stránky. Je důležité si uvědomit, že to, co pro jednoho je výhodou, pro druhého se může stát nevýhodou. Stejně jako jsou rozdílné pedagogické situace nebo vzdělávací cíle, jsou odlišná také očekávání studentů i jejich učitelů. Podstatný je tedy nejen způsob a míra využívání moderních technologií ve výuce, ale také samotný přístup jednotlivých aktérů vzdělávacího procesu k nim.

Výhody pohledem studenta

Nespornou výhodou, kterou studium pomocí online technologií nabízí je možnost učit se téměř kdykoliv a odkudkoliv. Student jakéhokoliv věku si může, samozřejmě s ohledem na harmonogram kurzu, své studium plánovat a organizovat a postupovat podle svých vlastních schopností a dovedností. Online vzdělávání představuje pro studující značnou úsporu nejen časovou, ale i finanční. Tato skutečnost je velmi zřetelná zejména u studentů distančního, či kombinovaného studia, kteří, kromě studijních povinností, zabezpečují často ještě chod rodiny a pracují a za studiem dojíždějí často stovky kilometrů. Zounek et al. (2016) zmiňují jako jednu z výhod virtuálního výukového prostředí také jistou dávku anonymity a samostatnosti. Při textové komunikaci v online prostředí získávají studenti více času na promyšlení

odpovědi a mizí ostych (Zounek et al., 2016, s. 233). Zejména introvertním studentům může tato skutečnost vyhovovat a přispívat tak k dosažení lepších studijních výsledků. V neposlední řadě stojí určitě za zmínku i zvyšování digitální gramotnosti studentů. Nutnost využívat moderní technologie a orientovat se ve světě informací může zejména dříve narozené studenty posunout v oblasti informační a počítačové gramotnosti zase o kousek dál.

Nevýhody pohledem studenta

I přes klesající ceny počítačů, mobilních telefonů či tabletů může být stále pro některé studenty jejich pořízení problém. Rovněž vysoké ceny jak za pevné, tak mobilní připojení k internetu je možné zařadit na seznam nevýhod. Zounek et al. (2016) také upozorňují, že jednou z hlavních překážek mohou být nedostatečné nebo zcela chybějící dovednosti v ovládání počítače či programů, ve kterých vzdělávání probíhá (Zounek et al., 2016, s. 324). Online vzdělávání je oblast, která je také velmi náročná na motivaci studenta, jeho schopnost pracovat samostatně, organizovat si čas. Někteří studenti potřebují být po celou dobu studia vedeni a řízeni a vzdělávání touto formou jim nevyhovuje. Zažívají neúspěch, mohou se cítit izolováni nebo osamoceni. Řada autorů rovněž upozorňuje na chybějící komunikaci tváří v tvář. Virtuální seznamování studentů je mnohem obtížnější, virtuální skupina se často omezuje pouze na faktické záležitosti týkající se přímo obsahu výuky, přičemž vzniká deficit sociální interakce, která pomáhá překonávat ostych, vede ke vzniku vzájemné důvěry, vytváří smysl pro komunitu a soudržnost mezi studenty (Poláček, 2015).

Za jednu z dalších překážek lze považovat také příliš velké množství kontaktů a nepřetržitou komunikaci studentů prostřednictvím různých kanálů, která může rozptylovat, odvádět pozornost, ale také svádět k podvádění. Nelze opomenout ani zdravotní rizika, jako jsou bolesti zad, únava očí a další, které může dlouhé sezení před obrazovkou počítače způsobovat.

Výhody pohledem učitele

Online technologie se mohou stát pro vyučující velmi dobrým pomocníkem. Nabízí mnoho nástrojů, pomocí kterých je možné vytvářet nejen výukové materiály, obrazové dokumenty, prezentace, ale také interaktivní modely či multimediální výukové materiály (Zounek et al., 2016, s. 338). Usnadňují také distribuci učebních materiálů, které je možné snadno aktualizovat, inovovat či doplňovat.

Za nespornou výhodu je možné označit také možnost poměrně jednoduchého sledování práce studentů. Vyučující má přehled o jejich úspěšnosti v testech, zapojení do diskusí, velmi snadno může zjistit, kteří studenti jeho kurz navštěvují a kteří nikoli. Mezi pozitiva je možné také určitě zařadit možnost okamžité reakce a zpětné vazby, a to jak ze strany vyučujícího ke studentům a opačně, tak i mezi studenty navzájem. Taková forma komunikace může být ukládána a je možné se k ní opakovaně vracet, či sledovat její vývoj.

Neumajer (2013) vidí potenciál online technologií také ve využití tzv. virtuálních hospitací, sebevzdělávání učitelů nebo konzultací s kolegy z jiných vzdělávacích institucí.

Nevýhody pohledem učitele

Online technologie představují oblast, která rozvíjí velmi rychle a ztratit v ní orientaci je velmi snadné. Jistou bariéru v jejich využívání tak mohou pro vyučujícího představovat nedostatečné znalosti a dovednosti při práci s nimi, náročnost přípravy kvalitního učebního materiálu či nedostatečné materiální vybavení. Zounek et al. (2016) upozorňují, že:

> Nevýhodou může být také nedostatečné rutinní zvládnutí určité technologie, kdy učitel věnuje pozornost takřka výhradně „zkrocení“ technologického prostředku, a nikoliv jeho pedagogickému využití, nehledě na samotnou výuku (s. 242).

Mezi nevýhody je nutno rovněž zařadit chybějící komunikaci tváří v tvář či nemožnost využít online technologie ve všech oblastech vzdělávání.

V určitých případech je prezenční výuka totiž stále nenahraditelná. Jedná se zejména o nácvik praktických dovedností nebo např. o simulaci laboratorních cvičení.

Závěrem je možné zmínit také určité nevýhody ze strany vzdělávací instituce. Lze sem zařadit např. chybějící nebo omezený přístup k internetu, vysoké počáteční náklady při zavádění e-learningu, a jak doplňuje Zounek et al. (2016, s. 345), může se jednat i o jistou rezistenci ze strany vedení či vyučujících.

4 DESIGN VÝZKUMU

Empirická část magisterské diplomové práce navazuje na předchozí kapitoly teoretické části. Zabývá se problematikou online vzdělávání studentů z pohledu vysokoškolských učitelů.

V České republice byl 12. března 2020 vzhledem k šířícímu se onemocnění Covid-19 vyhlášen nouzový stav a události, které následovaly, zasáhly nějakým způsobem do života každého z nás. Na všech typech základních, středních, vyšších odborných i vysokých škol byla dočasně zrušena prezenční forma výuky a bylo nutné co nejrychleji nalézt způsob, jak tuto novou situaci řešit. Téměř všechny typy škol přešly dříve či později na některou z forem distanční výuky. Letní semestr 2020 na vysokých školách tak proběhl téměř ze dvou třetin online formou a už koncem léta 2020 bylo zřejmé, že v této formě bude s největší pravděpodobností pokračovat i výuka v semestru zimním.

4.1 Výzkumné otázky

Jak je uvedeno v předchozí teoretické části, informační a komunikační technologie se postupně stávají přirozenou součástí vzdělávacího procesu. V průběhu let se stal e-learning nedílnou složkou kombinovaného studia nebo celoživotního vzdělávání. A online vzdělávání, jako jedna z jeho forem, se stala pro vzdělávací instituce v podstatě jediným řešením, jakýmsi záchranným kruhem v době, kdy svět ochromila pandemie onemocnění Covid-19 a vzdělávání prostřednictvím jiných forem nebylo prakticky možné.

Pro empirickou část diplomové práce byla stanovena hlavní výzkumná otázka:

HVO: Jaké jsou zkušenosti vysokoškolských učitelů s online vzděláváním studentů?

Pro odpověď na hlavní výzkumnou otázku byly zvoleny dílčí výzkumné otázky:

DVO 1: Jak se vysokoškolští učitelé připravují na online výuku?

DVO 2: Jaká jsou hlavní specifika online výuky?

DVO 3: Jaké jsou z pohledu vysokoškolských učitelů hlavní přínosy a bariéry online výuky?

DVO 4: Jak vidí vysokoškolští učitelé budoucnost online výuky?

Pro odpověď na hlavní výzkumnou otázku byl vzhledem k vybrané problematice zvolen kvalitativní přístup. Jak uvádí Švaříček et al. (2007, s. 24):

> Podstatou kvalitativního výzkumu je do široka rozprostřený sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné. Stejně tak nejsou předem stanoveny hypotézy a výzkumný projekt není závislý na teorii, kterou již předtím někdo vybudoval. Jde o to, do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací.

Kvalitativní výzkumná strategie byla zvolena z důvodu potřeby detailního pochopení studované problematiky a taktéž za účelem získání subjektivního náhledu vysokoškolských učitelů na online vzdělávání jako jednu z forem vzdělávání studentů.

Kvalitativnímu výzkumu bývá často vytýkána jeho malá transparentnost, neprůhlednost nebo problémy se zobecňováním výsledků, které vznikají z důvodu omezeného počtu informantů. Nízkou reliabilitu, jež je těmto výzkumům taktéž vytýkána, je možné posílit například pečlivostí výzkumníka. Podle Švaříčka et al. (2007, s. 40) by badatel: „…nikdy neměl používat strategii „domýšlení si“ či „doplňování“ dat. Výzkumník by měl pracovat jen s těmi informacemi, které získal, a neměl by vkládat do úst účastníků výzkumu svoje myšlenky.“

Jak ale upozorňuje Hendl (2008), tyto nejednou uváděné nedostatky jsou kompenzovány jinými vlastnostmi kvalitativního výzkumu. Mezi ně bezesporu patří hloubkový popis případů, zohlednění kontextu a konkrétní situace nebo hledání příčinné souvislosti. Podle Hendla (2008, s. 51) je:

„výzkumný proces je vždy kompromisem a vyvažováním nedostatků a výhod“.

4.2 Technika sběru dat

Pro účely tohoto výzkumu byl jako hlavní výzkumná metoda zvolen hloubkový polostrukturovaný rozhovor, jedna z nejčastěji používaných metod kvalitativního výzkumu. Podle Švaříčka et al. (2007) se jedná o metodu, pomocí které je možné prostřednictvím otevřených otázek porozumět pohledu jiných lidí a neomezovat ho přitom na jednotlivé položky v dotazníku (Švaříček et al., 2007, s. 159-160). Podstatu rozhovoru, a hlavně vztah badatele jednak ke skutečnosti, a jednak k samotným účastníkům, poutavě vysvětluje Kvale (1996), který popisuje výzkumníka jako poutníka, který po návratu z cest vypráví své zážitky: „Cestovatel prochází neznámou krajinou a potkává její obyvatele, občas se zastavuje u zajímavých míst a rozpráví o různých tématech. Svoje zážitky po návratu domů převypráví ve formě příběhu krajanům“ (Kvale, 1996, s. 4, srov. Švaříček et al., 2007, s. 161).

Jak ale upozorňuje Hendl (2008), vedení kvalitativního rozhovoru vyžaduje určitou dovednost, citlivost, koncentraci, ale také disciplínu (Hendl, 2008, s. 166). A zvláštní zřetel je taktéž nezbytné věnovat zahájení a ukončení rozhovoru.

Na začátku dotazování je třeba prolomit případné psychické bariéry a zajistit souhlas se záznamem. Také zakončení rozhovoru je jeho důležitou součástí. Právě na konci rozhovoru nebo při loučení můžeme ještě získat důležité informace. Kvantitativní rozhovor není pouze sběrem dat, ale může mít i intervenční charakter. Proto má tazatel nabídnout dotazovanému možnost dodatečného kontaktu (Hendl, 2008, s. 167).

Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připraveného soupisu témat a otázek. Tazatelské schéma bylo sestaveno v závislosti na dílčích výzkumných otázkách a rozděleno do pěti částí. Část první je tvořena identifikačními

otázkami, druhá část je věnována otázkám přípravy vysokoškolských učitelů na online výuku a část třetí obsahuje dotazy týkající se specifik online výuky. Čtvrtá část je tvořena otázkami vztahujícím se jednak k hlavním přínosům, a jednak k bariérám online výuky a otázky v páté, poslední části rozhovoru, jsou zacíleny na pohled vysokoškolských učitelů na budoucnost online výuky.

Tazatelské schéma:

Identifikační otázky:

TO1: Jak dlouho působíte na této vysoké škole?

TO2: Jakému oboru se věnujete a jaké předměty přednášíte?

TO3: Jakou komunikační platformu pro online výuku používáte?

Jak se vysokoškolští učitelé připravují na online výuku?

TO4: Vzpomenete si ještě na svou první online přednášku/cvičení/seminář, jak jste se na ni připravoval? V čem tato příprava spočívala?

TO5: V čem se liší příprava na online výuku od přípravy na tradiční prezenční výuku?

TO6: Jaké podpory ze strany fakulty se Vám dostalo při správě a tvorbě elektronických kurzů?

TO7: Do jaké míry ovlivnila online výuka Vaše digitální dovednosti?

Jaká jsou hlavní specifika online výuky?

TO8: Co děláte pro to, aby byla Vaše online výuka zajímavá?

TO9: Jak podporujete své studenty v učení se v online prostředí?

TO10: Jak pracujete se zpětnou vazbou od svých studentů?

TO11: Jak podle Vás ovlivňuje práce s online technologiemi výuku?

Jaké jsou z pohledu vysokoškolských učitelů hlavní přínosy a bariéry online výuky?

TO12: Jaké jsou podle Vás hlavní přínosy online výuky pro vyučujícího?

TO13: Co Vás na online výuce nejvíc bavilo?

TO14: Co Vám při online výuce nejvíc chybělo?

TO15: Co je podle Vás hlavním nedostatkem online výuky?

Jak se díváte na budoucnost online výuky?

TO16: Jak podle Vás zvládla vysoká škola, na které působíte, přechod na plnou online výuku?

TO17: Jak zužitkujete získané zkušenosti z online výuky ve Vaší další učitelské práci?

TO18: Jaká opatření by podle Vás mohla vést ke zlepšení online výuky na vysoké škole, kde působíte?

TO19: Jak vidíte budoucnost online výuky na vysokých školách?

Velmi důležitou součástí výzkumného projektu je promyšlený vstup výzkumníka do terénu. Švaříček et al., (2007) připomínají, že pro kvalitativní výzkum je velmi důležitá míra otevřenosti a důvěry zkoumaných aktérů vůči výzkumníkovi. Jedná se o jeden z fenoménů, který může významně ovlivnit kvalitu získaných dat (Švaříček et al., 2007, s. 79). Titíž autoři rozlišují čtyři základní role, do kterých se může výzkumník zařadit. Jedná se o roli „cizince", roli „návštěvníka", roli „zasvěceného" a roli „domorodce" (Švaříček et al., 2007, s. 76). Pro tento výzkum byla zvolena role cizince, jenž vstupuje do terénu jako neznámý člověk, jednorázově za účelem získání požadovaných informací. Jak upozorňuje Mišovič (2019) v případě, že si výzkumník zvolí roli cizince, je nutné připravit se na možnou menší otevřenost informantů (Mišovič, 2019, s. 85).

Termín každého z rozhovorů byl vždy domluven předem prostřednictvím telefonu nebo emailu. Každý z participantů byl zpraven o tématu a cíli magisterské diplomové práce, za jejímž účelem byl rozhovor realizován a všichni byli zároveň požádáni o souhlas s nahráváním rozhovoru na hlasový záznamník v mém mobilním telefonu. Rozhovory probíhaly vždy na pracovišti participantů. Uskutečněny byly v průběhu měsíce července, srpna

a září 2021 a jejich délka nepřisáhla šedesát minut. V úvodu rozhovoru byl každý participant ujištěn o své anonymitě. Všechna jejich jména byla nahrazena pseudonymy, aby nebylo možné určit totožnost účastníků výzkumu, protože jak uvádí Švaříček et al. (2007, s. 45): „Pokud tohoto nemůže výzkumník dosáhnout, neměl by výzkumnou zprávu publikovat."

4.3 Výzkumný vzorek

Jak uvádí Mišovič (2019, s. 44): „V každém kvalitativním výzkumu znamená nejlepší výběr takový, který poskytuje bohaté a autentické údaje k vytvoření nových pohledů nebo případně nové teorie" a zároveň dodává, že počet respondentů nemusí být příliš vysoký, mnohem důležitější je, zda dokáže poskytnout požadované informace (Mišovič, 2019, s. 45).

Participanti výzkumného šetření byli vybráni pomocí záměrného výběru. Podle Švaříčka et al. (2007) existuje v kvalitativním výzkumu pravidlo graduální konstrukce vzorku: „To znamená, že vzorek není vytvořen v jednom momentě, nýbrž je v souladu s cirkulární logikou v průběhu sběru dat a jejich analýzy stále rozšiřován a redefinován" (Švaříček et al., 2007, s. 73). Pro výběr v kvalitativním výzkum je stěžejní, aby byl schopen poskytnout bohaté informace. Jak upozorňuje Mišovič (2019), nejde ani tak o strukturu vzorku, ale o výběr těch správných osob, které se pohybují v námi zkoumaném prostředí a které mají k dispozici námi požadované informace (Mišovič, 2019, s. 42).

Kritériem, které bylo pro výběr participantů stanoveno, byla jejich účast na online výuce a dále vzdělávání studentů prostřednictvím synchronní formy vzdělávání. Jedná se o takovou formu, která probíhá v reálném čase, pomocí virtuálních tříd, videokonferencí a podobně.

Jako první byl osloven můj známý, který působí na jedné z nejstarších českých univerzit. Další kontakty na vysokoškolské učitele, kteří tvoří výzkumný

vzorek, byly získány pomocí metody „sněhové koule“. Jedná se o metodu, kdy mi mnou vybraný účastník výzkumu doporučí další vhodné participanty (Hendl, 2008). Zpravidla se jedná o některého z kolegů.

Všichni potencionální participanti byli nejprve osloveni prostřednictvím emailu. Stejným způsobem byl každý z nich seznámen s tématem a cílem magisterské diplomové práce a požádán o spolupráci na výzkumu. Všichni oslovení učitelé vysokých škol se spoluprací souhlasili. Další komunikace se týkala dohodnutí termínu rozhovoru, což bylo někdy vzhledem k probíhajícím letním dovoleným náročné, nicméně nakonec byl termín vždy dohodnut a také dodržen.

Výzkumný vzorek je tvořen šesti participanty, z nichž dvě jsou ženy. Jejich věk se pohybuje v rozmezí dvacet osm až padesát devět let, délka praxe je od čtyř do dvaceti dvou let. Všichni mnou oslovení vysokoškolští učitelé splňují obě mnou stanovená kritéria. Každý z nich byl, minimálně v průběhu pandemie Covid 19, zapojen do online výuky a všichni také využívali synchronní formu vzdělávání. Obory, kterým se věnují, jsou různé: od matematiky, deskriptivní geometrie přes psychologii až po kriminalistiku. Každému z nich byl přidělen pseudonym, aby nedošlo k porušení etických podmínek výzkumu.

Podle Mišoviče (2019) se hlavní etické principy výzkumu týkají nejenom participantů, ale také samotného výzkumníka. Vzájemná spolupráce musí být založena na dobrovolnosti a každý z participantů by měl být také zpraven o možnosti zrušení své účasti na výzkumu, a to kdykoliv a bez jakéhokoliv dopadu na jeho osobu. Vzájemná důvěra všech účastníků výzkumu by měla být stejnou samozřejmostí jako anonymita či důvěrnost sdělení (Mišovič, 2019, s. 77). Povinností výzkumníka je informovat o všech stránkách výzkumu, a to jak těch pozitivních, tak těch negativních. Jak Mišovič (2019, s. 77-78) píše: „Je neetické manipulovat s daty, provádět špatnou analýzu a uvádět pouze příznivé výsledky. Výzkumník nejlépe splní svoji roli, pokud přiblíží všem

čtenářům všechny problémy svého výzkumu, aby se jich mohli další výzkumníci vyvarovat".

Tabulka 2: *Charakteristika výzkumného vzorku*

Jméno	Věk	Délka praxe	Obor
Pan Bílý	30 let	4 roky	psychologie sportu a koučování, sociální psychologie ve sportu, komunikace, teambuilding
Paní Kaštanová	38 let	13 let	analytická chemie
Paní Pěkná	54 let	21 let	daňový proces a správa daní.
Pan Levý	41 let	15 let	matematická analýza, deskriptivní geometrie
Pan Malý	47 let	22 let	matematika
Pan Hezký	59 let	22 let	kriminalistika

Zdroj: *Vlastní zpracování*

V tabulce 2 jsou jednotliví participanti představeni. Jejich pseudonymy jsou seřazeny chronologicky, a to v pořadí, v jakém rozhovory probíhaly.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Prvním krokem analýzy je převod získaných dat do textové podoby. Rozhovory s participanty tohoto výzkumu byly nahrávány na hlasový záznamník v mém mobilním telefonu, tudíž je bylo nutné nejprve doslovně přepsat do formy textu. Tímto způsobem bylo získáno obsáhlé množství dat, která byla následně podrobena analýze.

5.1 Otevřené kódování

Podle Švaříčka et al. (2007) je velmi účinným a osvědčeným způsobem zahájení analýzy otevřené kódování (Švaříček et al., 2007). „Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje“ (Švaříček et al., 2007, s. 211). Vlastní analýza dat byla provedena pomocí metody „papír a tužka“. Tato metoda spočívá v rozdělení textu na jednotlivé úseky, kterým jsou přiřazovány kódy vystihující jejich obsah. Současně je vytvářen seznam těchto kódů, které jsou následně kategorizovány v závislosti na jejich podobnosti či vzájemném vztahu. Kódování je podle Švaříčka et al. (2007) technika, která je induktivní:

> Pojmy a kategorie jsou vytvářeny na základě materiálu. Tak dochází ke tvorbě něčeho nového, v mnoha případech nepředpokládaného a překvapujícího. Tím novým, co v průběhu otevřeného kódování vzniká, je sada pojmů, kategorií a konceptů, které jsou následně seskupovány podle podobnosti a tak se buduje základ pro jejich další „síťování“, definování vztahů a závislostí mezi nimi (s. 222).

Množství dat získané přepisem rozhovorů do textové podoby bylo v úvodu analýzy rozděleno do kratších úseků, tvořených někdy odstavci, ale často pouze větami. Tyto dílčí části byly následně opatřeny kódy, které byly poté, na základě jejich povahy či podobnosti, seskupeny do jednotlivých kategorií.

Do výsledné analýzy bylo podle míry souvislosti s výzkumnou otázkou zařazeno pět následujících kategorií, vzájemně propojených sítí vztahů a vazeb, které vznikly prostřednictvím otevřeného kódování dat:

- Přesun do online prostoru
- Učitel není youtuber
- Kvalita online výuky
- Plusy a mínusy online výuky
- Pohled do budoucnosti

5.1.1 Přesun do online prostoru

První zkušenosti participantů s online výukou se zpravidla datují až s příchodem Pandemie Covid-19 a vyhlášením nouzového stavu, a to na jaře roku 2020.

Přesun výuky online prostoru, který si vynutily události související s vyhlášením nouzového stavu v České republice, nebyl a ani nemohl být připravený a jak samotní učitelé, tak i školy se s novou situací snažili vypořádat, jak nejlépe uměli. Jejich komunikace se studenty probíhala zpočátku zpravidla prostřednictvím univerzitních informačních systémů, e-mailů či kanálu Youtube, na podzim se pak přesunula do prostředí MS Teams, Zoom nebo dalších. Většina mých participantů tak důrazně rozlišuje mezi letním semestrem 2020 a zimním semestrem 2020, což ilustruje výpověď pana Malého: *„Tak online výuky byly v podstatě dvě, ta první byla taková partyzánská, hned při tom prvním lockdownu, to jsme používali, co se dalo, takže youtube, twich, maily…, ale potom to více méně přešlo do Teamsů a potom, když už byla ta online výuka, která už byla opravdu nachystaná, na ten podzim 2020, tak to už bylo kompletně v Teams s tím, že nějaká komunikace, která třeba přes ten Teams nebyla úplně šikovná, tak se řešila jinými způsoby, takže třeba byla živá komunikace v Teams, ale když se dávalo předtočený video, tak se to dalo na youtube, když se posílaly maily, tak se to řešilo univerzitním informačním systémem.“*

Výpověď pana Malého dokládá i pan Bílý: *„No, první online výuka, …, koncem března loni to začalo, a to byla taková nečekaná situace, …, a to jsem ještě zareagoval poměrně rychle nebo rychleji než ostatní, protože já jsem ty přednášky nahrál studentům na internet na youtube a bylo to strašně takové improvizované řekněme, …, ale to nebylo přes Teams. …první organizovaná přednáška v tom Teams byla až na ten podzim."* A pan Levý doplňuje: *„…v prvním týdnu jsem jenom zkusil nahrát videa na youtube, což jsem si říkal, že je málo živý a není tam žádná možnost interakce a pak jsem zkusil, co jsem znal z počítačových her, kde jsem používal Twich TV, což je platforma pro streamování videa…, takže ten první semestr jsem odučil takhle, ten druhý semestr, to už byla zavedena platforma Teams…"*

Přechod na plnou online výuku nebyla nová a nečekaná situace jenom pro vysokoškolské učitele, ale také pro celé školství. Přesto, že vysoké školy poskytují různé typy online výuky nebo různé distanční kurzy již řadu let, náhlý přechod do online režimu byl výzvou i pro ně. O tom, jak se s nečekanou událostí univerzita vypořádala, mluví paní Kaštanová: *„… v podstatě ten první půlrok, od toho jara, to doběhnutí do konce semestru, což byly cca 2 měsíce, to ještě v podstatě nefungovalo, jako aspoň teda z mého pohledu, to nebyly žádné instrukce, nějaké návody, nějaké vedení, nebylo, jak si s tím poradit z hlediska celé univerzity. To v podstatě žádný systém na to nebyl a ten systém přes ty Teamsy a ta, už řekněme regulérní organizace, jo, té online výuky, začala v podstatě probíhat až v tom zimním semestru 2020."* Paní Kaštanová také srovnává přístup vysoké školy, kde učí na plný úvazek a přístup soukromé vysoké školy, kde pracuje jako externista: *„… já jsem současně měla nějaké hodiny na jedné soukromé škole, a tam ta technická podpora byla udělaná líp, …, tam jsme měli i školení, a v podstatě díky tomu jsem se naučila ty Teamsy. Ono je to stupidní, ale když to člověk vidí poprvé v životě, tak na to člověk čučel jak puk a na tam tohleto prostě vysvětlili a tady v podstatě nikdo nevysvětlil nic. Nechali nás v tom, ať si s tím poradíme."*

Podobně o podpoře univerzity smýšlí i pan Levý: *„Když to začalo, ten minulý rok v březnu, tak to bylo strašně skokový a nepřipravený, takže vůbec žádná pravidla nebyla…“ „Já mám dojem, že v tý první fázi, nebyla podpora žádná, tam nikdo moc nevěděl, co s tím…“, „…no a pak založily ty Teamsy, zaplatili tu platformu, vydali nějaký pokyny, jak to má probíhat, ale jinak nevím. Asi určitě nabízeli i nějaká školení, ale pokud už člověk měl nějakou zkušenost, tak je nepotřeboval. Vím, že někteří kolegové to navštívili, ale vlastně se tam nic nového nedozvěděli, byl to pro ně ztracený čas.“*

Jinou zkušenost má pan Bílý, který podporu a pomoc ze strany komentuje následovně: *„Ta fakulta byla nápomocna prakticky pro každého, kdo si o to řekl. Já jsem třeba využil i naši sekretářku, která to řešila dennodenně…“ „…ale vím, že fakulta dávala ty možnosti, jednak si ty přednášky předehrát, a i nějakou asistenci a tak dále, takže řekněme, že nápomocna v nějakých základních měřítcích byla, takže tak.“*

A podobně se na situaci dívá i pan Malý, podle něhož: *„…co jsme si řekli, to jsme dostali, ale my jsme toho vlastně ani tak moc nepotřebovali.“* Podle jeho slov téměř všichni kolegové již měli nějaké zkušenosti s vytvářením elektronických studijních materiálů a větší potíže tudíž zaznamenal pouze s obsluhou grafických tabletů Wacom, které jim fakulta zakoupila, a se kterými bylo potažmo nutné naučit se pracovat.

Jenom slova chvály má pro univerzitu, na které působí, pan Hezký. Dle jeho slov byla reakce fakulty, kde působí rychlá a byla z ní patrná snaha o maximální pomoc všem vysokoškolským učitelům: *„Já musím pochválit fakultu, jak pružně zareagovala na situaci, vyvinula maximální úsilí…“ „…Já jsem externista, na začátku za námi chodili z podpory IT, aby nás naučili s Teamsy, protože ne každý se s tím setkal…, dali nám k ruce studenty doktorandského studia, kteří nám pomáhali…“*

Přechod na plnou online výuku velká část mých informantů označuje výrazy typu: improvizace, dobrodružství, rozpačitost. Na tomto místě je ale nutné zdůraznit výrazné rozdíly mezi jarním semestrem 2020, kdy se výuka ocitla v online prostředí prakticky ze dne na den, bez jakéhokoliv varování a času na přípravu. Výuku v tomto období většina z nich zvládla prostřednictvím využití školních informačních systémů, případně kanálu Youtube, či e-mailů a také díky vzájemné kolegiální pomoci. Situaci shrnuje paní Kaštanová: *„… člověk byl sice dezorientovaný, ale dotáhl to tak, jak měl tu výuku. Všechno, co se mělo udělat, se udělalo."* Na podzim 2020, tedy v zimním semestru už byla situace jiná. Všichni mí participanti učili převážně synchronní formou prostřednictvím MS Teams, výuka byla dle jejich vyjádření lépe organizovaná, a i oni sami na ni byli nesrovnatelně lépe připraveni. Jako ne zcela dostatečnou ale větší polovina mých informantů vidí pomoc a podporu ze strany univerzity. Nezřídka se objevují vyjádření ve smyslu: „nechali nás v tom" či „chybějící vedení". Pouze jediný z participantů vyslovil pochvalu a uznání za to, jak škola přechod na online výuku zvládla. Naopak technické zabezpečení online výuky ze strany jednotlivých fakult považují za dostatečné všichni.

5.1.2 Vysokoškolský učitel není youtuber

Kompetencím, které jsou pro práci vysokoškolského učitele nezbytné a rolím, které zastává, byla věnována druhá kapitola teoretické části této diplomové práce. Ovšem o roli youtubera, se kterou se většina z nich musela vyrovnat a která se z rozhovorů s participanty vynořila jako zcela nová, se mnou prostudovaná odborná literatura nezmiňuje.

Zatímco je současná generace studentů, tzv. „virtuální generace", s digitálními technologiemi doslova sžita, vysokoškolští učitelé k nim zaujímají různé postoje, které se pak zpravidla promítají i v ochotě je ve výuce více či méně využívat. Povinný a rychlý přesun do online prostoru jim ale možnost volby nedopřál, a tak byla řada z nich postavena před otázku, jak svůj obor

přednášet online. I když někteří zůstali určitě věrni asynchronní výuce využívající především e-mail, všichni participanti, se kterými byly vedeny rozhovory pro tuto diplomovou práci, praktikovali i výuku synchronní.

Jako složitou vnímal zejména přípravu na online výuku pan Hezký: *„… já jsem nikdy online nedělal a je jiná, přiznám se, mně nevyhovuje, protože kriminalistika je dovednostní předmět, aspoň tak, jak já se ho snažím učit a ty dovednosti není tak jednoduché jaksi tím online způsobem předat…“*. Svou přípravu na online výuku popisuje slovy. *„Takže to znamenalo znovu si projít všechny ty přípravy, protože mluvím hodně z patra, limituje Vás čas, limituje Vás pozornost, takže takové „znovusizopakování“ té látky a uvědomění si toho, že třeba mluvíte do prázdna, na monitoru je dvanáct lidí, a nevíte, kdo je tam jiný, kdo všechno naslouchá, takže musíte, ta výuka musí být jakoby i opatrnější.“*

Podle paní Kaštanové se přesun výuky do online prostředí dal řešit v podstatě dvěma způsoby. Buď přednášku streamovat, nebo ji předtočit jako video a dát ji studentům k dispozici. Ona si zvolila první variantu: *„Z psychologického hlediska, mluvit do toho prázdného počítače, toto mě přišlo takové autentičtější, když aspoň člověk měl tam kdesi ty děcka na tom drátě, sice v nedohlednu, ale byly tam!“*

O časové a technické náročnosti přípravy mluví i pan Malý: *„Připravovat se na tu online výuku je neuvěřitelně časově namáhavý. Normálně prezenční přednášku, cesta na tu přednášku mě zabere zhruba stejně dlouho, jako vyznat se ve všech možných kabelech a připojit se do Teamsů.“ „… když teda opravdu předtáčím nějaké to video, které potom má být zhlédnutelné, ono totiž reálný záznam z přednášky je nekoukatelnej, leda by to fakt učil opravdu profík, kterej je napůl herec, jinak je potřeba si to zastavovat, rozmyslet si, co řeknu, jak se vymáčknu v následujících pěti větách, odvykládat to tam, pak to zase zastavit, aby to prostě vypadalo, aby to odsýpalo, protože máme vlastně konkurenci mezi různýma youtuberama, který mají plynulej projev, ten obsah je někdy diskutabilní.“*

A na problémy s nahráváním videí upozorňují všichni mí participanti. Podle paní Kaštanové by velmi pomohlo, kdyby univerzita zajistila profesionály, kteří by jim s nahráváním pomohli: *„… to vytváření videí, to já dodneška nevím, jak to stříhat a podobně. Mám k dispozici nějaký základní mustr, ale někdo to dokáže mnohem líp.“*

Některé vysoké školy ale právě tuto pomoc svým učitelům zprostředkovaly, jak dokládá výpověď pana Hezkého: *„Na to fakulta měla nasmlouvaný tým lidí, který to s vámi nahrával. Dohodlo se, kde se to bude nahrávat, já jsem chodil natáčet na fakultu. Nahrávaly se takhle přednášky, asi šest až sedm hodin čistého času.“*

Pan Liška, i co se týká přípravy na výuku, opět rozlišuje mezi letním a zimním semestrem 2020: *„Ono se to dost lišilo i v rámci těch semestrů“. „… hlavně nebylo moc jak psát, nebyl žádný grafický tablet, nic, takže jsem se musel připravovat tak, že jsem měl na všechno udělanou prezentaci, doslova, se všemi řešenými případy, každý mezikrok…, tam to bylo všechno rozfázované, normálně se člověk takhle nepřipravuje…, takže to zabralo dost času ta příprava. Teď ty další semestry už se to tak dramaticky neliší, protože jsem si pořídil tablet PC, takže jsem mohl normálně streamovat tu svoji obrazovku, na tablet psát perem. V matematice jsme všechno řešili synchronní formou online výuky. V deskriptivě ale tohleto vůbec nemělo smysl, takže tam jsme provozovali jakoby asynchronní verzi, kdy je ta hodina natočená na videu a pak byly konzultace po mailu…v tom přímém přenosu se moc rýsovat nedá, to by bylo furt jenom čekání nebo já bych čekal, až oni si to narýsují a nemělo by to žádný význam. Ta síla je v tom, že člověk mezi nima chodí a vidí, co dělají.“*

Z jednotlivých rozhovorů je evidentní, že přesun výuky do online prostoru je velmi náročný, ať už se jedná o množství času, který je zapotřebí věnovat její přípravě, či energii vložené do rozvoje a doplnění svých digitálních kompetencí, na což v rozhovoru upozorňuje např. pan Liška: *„ Tak taky jsem se musel naučit věci, které jsem neuměl, normálně má člověk počítač a dělá si to svoje, teď jsem měl dva počítače, mikrofon, bylo to potřeba propojit, nastavit, aby studenti*

viděli to, co chci…, já jsem nikdy nic nestreamoval, takže nastavit si tu obrazovku, aby oni hezky viděli ten chat, pak ještě mě, pak ještě to, co dělám, takže nějaký věci jsem se naučil, ale doufám, že už to nebudu potřebovat.“ A potřebu doplnění či rozvoje digitálních kompetencí zmiňuje i pan Bílý: *„… když to vezmu takhle, já jsem se strašně moc dozvěděl od nějakých youtuberů, ale ne od nějakých praštěných lidí, ale od expertů a oni umí s tím videem, umí si to sestřihat atd a jsou hodně dobří v tomhle tom a ona ta online výuka, řekněme, že ti youtubeři, dovedu si představit, že nějaký youtuber, který má zeměpisný nebo dějepisný kanál nebo o čemkoliv, co ho baví, naučí daleko víc, než nějaký expert tady, který umí sotva zapnout počítač. Takže ať tu online výuku úplně nedegraduju, ono jako se dá hodně věcí naučit, pokud se to proloží, ale tady profesoři a docenti nejsou youtubeři a fakulta neumí tyhlety lidi vzdělat v tom, jak by to mělo aspoň trošku vypadat.“*

Online výuka v pandemické situaci je dle vyjádření všech informantů náročná jak časově, tak technicky, nicméně jak vyplynulo z rozhovorů, ochota ze strany vysokoškolských učitelů investovat svou energii do zvyšování svých, nejen digitálních, dovedností je vysoká. Někteří z nich by ale přivítali také větší angažovanost fakulty, alespoň v oblasti jejich vzdělávání, což komentuje pan Bílý: *„Takže nějaké kurzy udělat a tak dále.“* Zároveň ale připouští, že ne všichni z vysokoškolských učitelů o ně mají zájem: *„Když to někomu přikážete, tak tam půjde s odporem, když je to dobrovolné, tak tam nepůjde, protože je to ztráta času.“* A navrhuje problém řešit prostřednictvím pozitivní motivace: *„Já bych to vzal asi, začal bych odměňovat za nějaké třeba skvělé online výuky podle feedbacku studentů nebo tak nějak.“*

5.1.3 Kvalita online výuky

Jakkoliv je pojem kvalita výuky přinejmenším diskutabilní, tak budeme-li o ní uvažovat v obecné rovině, narazíme na témata zahrnující vzdělávací obsahy, přístup učitele k jeho studentům, či interakce a vzájemná komunikace. Všechny tyto pojmy se opakovaně objevují také v rozhovorech s mými

participanty. Po přesunu do online prostoru přemýšleli, jakým způsobem předat vzdělávací obsahy studentům tak, aby jim porozuměli. Uvažovali, jak studenty zaujmout, jak je motivovat, tak aby online výuka byla pro obě strany co nejefektivnější.

První kapitola teoretické části této diplomové práce se věnovala mimo jiné základním organizačním formám vysokoškolské výuky, mezi něž patří přednáška, seminář, cvičení, případně praxe nebo exkurze. S jejich online formou se participující učitelé vyrovnávali různými způsoby, nicméně to, na čem panuje stoprocentní shoda je zkrácení jejich času, což dokládají i slova pana Levého: *„… já jsem se snažil, aby to vypadalo co nejvíc, jako v té třídě, to znamená, snažil jsem se tam dělat ty stejný věci, co dělám ve výuce, to znamená, nějak to odlehčit, příběh, něco ze života se tam povídá, … ale já jsem si spíš nastavil pravidla tak, že ta hodina nesmí trvat těch sto minut. To znamená, všechny moje cvičení, … tak z toho dvouhodinového cvičení vždycky muselo být padesát minut. To bylo moje pravidlo. A všechny moje přednášky, který byly, tak trvaly vždycky hodinu, takže maximálně šedesát minut a v té první fázi, když to šlo na youtube, tak jsem se to snažil střihnout, tak to byly třeba dvě dvacetiminutový videa.“* A k jejich obsahu dodává: *„Takže to první video vysvětluju novou látku, druhých dvacet minut věnuju její aplikaci, aby si to mohli sami rozkouskovat, … snažil jsem se to dělat snesitelný tím, že to bylo krátké.“*

Jeho slova potvrzuje pan Malý, který zároveň oceňuje i přístup univerzity k online pojetí výuky: *„Tak dělám krátká videa, aby to nebylo na hodinu a půl konzumace toho obsahu… a když je nějaká ta přímá komunikace, u které fakt musí sedět obě strany, tomu se teď moderně říká synchronní výuka, tak jsem se takovou výuku snažil dělat velice krátkou. Naštěstí tedy univerzita pochopila, že každý předmět má jiné nároky, takže nám to nedávali nijak striktně…, jak jsem slyšel, že to bylo na jiných školách, že museli tu hodinu a půl držet studenty u kamery. Dali nám prostě volnou ruku, ať si zvolíme ten optimální nástroj.“*

Pan Bílý se snažil, aby rozdíl mezi kvalitou prezenční a online výuky nebyl znatelný. Dle jeho slov se snažil učit stejným způsobem jako při prezenční výuce, za což ho také studenti velmi chválili: *„Já jsem se to snažil střídat, takže třeba frontální výklad, pak jsem jim dal nějaké cvičení, ve dvojici třeba, pak nějaká diskuse, do toho jsem strašně používal aji dost možná třeba nějaký graf namalovat v tom MS Teams, pak jsem to proložil nějakým videem, ať to mají zkrátka, když už musí sedět a koukat na jednu věc, tak ať to mají co nejakčnější“*. Sám ale připouští, že ne všichni kolegové přistoupili k online výuce stejným způsobem: *„… ale to jsem spíš jednooký mezi slepými, když to řeknu blbě, bohužel to tak je …“*

Paní Pěkná k samotnému průběhu online semináře uvádí: *„… bylo mně jasný, že to nemůže být jenom můj monolog, že je musím nějak zapojit no, a motivovala jsem je tím, že v rámci zkoušky budu hledět na to, kdo se jak zapojuje, kdo jak něco komentuje, kdo se o něco zajímá…, nebo potom jsem se snažila to učivo napasovat na konkrétní životní situace…a připravila jsem si i pár takových perliček z judikátů, zajímavých rozsudků atd.“*

Všichni vysokoškolští učitelé participující na této diplomové práci o přizpůsobení vzdělávacího obsahu pro online prostor přemýšleli, snažili se ho uvést v soulad s novou situací a své vědění se snažili předat studentům způsobem, o kterém se domnívali, že je v danou chvíli nejlepší. Svou roli ale samozřejmě i zde sehrála jejich ochota a schopnost online nástroje využívat, stejně jako jejich postoj k nim, což potvrzují i slova pana Hezkého: *„Já jsem trošku zaměřený proti tomu. Jednak jsem starší generace, takže k té technice nemám takový vztah … “. „U té online výuky to bylo složité, zase jsem používal příklady, ale tentokrát jenom ústně, protože fotodokumentace z míst činů, nějaké vraždy, se třeba těžko přenáší přes tu malou kameru a obrazovku, když nemáte tu možnost to dát studentovi do ruky, aby se podíval, případně se zeptal. Je to daleko složitější … “*

Jak už bylo uvedeno v předchozí teoretické části, vysokoškolská výuka má svoje specifika. Je založena na předpokladu, že student vysoké školy je osoba

dospělá, samostatná, která má zájem se vzdělávat. A právě na boj s tímto zájmem či spíše z pohledu mých participantů nezájmem studentů v online prostoru si řada vysokoškolských učitelů stěžovala.

Pan Levý popisuje svou nabídku konzultací: *„… v průběhu jsem se snažil neustále nabízet nějaké konzultace, že si spolu můžeme zavolat jeden na jednoho, normálně si o tom popovídat. Málokdo toho ale využíval…, využívali toho jednotky procent.* A dodává: *„Snaha byla, dostávali domácí úkoly, cvičení jenom pro sebe, ale jak s tím naložili? Většinou nijak."*

Podobně přístup studentů komentuje pan Hezký: *„Já jim to nezávidím, ale mají to mnohem jednodušší než my. My jsme si museli všechno vyhledat v učebnicích, v knihách…, všechno jsme si museli sehnat, opsat, a tím jsme se vlastně i učili…, oni vlastně dneska si všechno vygooglí, online výuka, oni tam sedí, vy nevíte, jestli tam sedí, byť jsou přihlášení, vy jim ty informace přinesete až do obývacího pokoje, k tomu jim vyrobíte veškeré studijní materiály a nich už zůstává, jenom aby se to proboha naučili a obávám se, alespoň teda podle mých posledních zkušeností ze státnic, že se ani to nevyvedlo. Takový propad studentů jsem nezažil, jako teď poté online výuce. Kdybych to měl vyjádřit jedním slovem tak bych řekl, že vede ke zpohodlnění studentů! Ve mně to evokovalo, že se jakoby až podbízíme těm studentům, že prostě tady to máte, už se to jen prosím Vás naučte!"*

Pan Bílý rozlišuje, co se přístupu týká, mezi prezenčními studenty a studenty kombinovaného studia. Zatímco pro studenty v kombinované formě podle něho může být i online výuka přínosem, protože jak uvádí: *„… oni tomu už dost jako obětovali, oni ví, proč chtějí studovat a oni si vezmou aji z té online výuky…"*, tak prezenční studenti: *„Prezenční, …. hodili mobil kolikrát na postel a šli si dělat něco jiného, … to bylo na denním pořádku, a to byla jednoznačně ta online výuku k horšímu, protože oni už teďka tomu neobětovali ani tu cestu do školy, jo, takže oni to měli ukradené, někteří."*

Pan Malý si všímá také mnohem většího množství podvodů, ke kterým se studenti v online prostoru uchylovali: *„Ta práce s informačními technologiemi velice svádí k podvádění, takže já jsem se spíš rozhodl své předměty pojmout jako taková nabídka: chceš se něco naučit, nebo se nechceš naučit. Když se chceš naučit, tak tady jsou materiály a nauč se to, když se nechceš naučit, tak se nauč to minimum nebo si vymysli nějakej podvod, který je zatím neodhalitelný, ale ono to prostě asi jinými prostředky teď nejde. A vím ze své praxe, že někteří si vymysleli nějaké podvody s tím online zkoušením, takže vlastně tu zkoušku udělali s minimální námahou, ale tomu se bohužel asi nedalo zabránit."*

Z uvedených výpovědí je zřejmé, že přesunout vzdělávací obsah do online prostotu a současně zachovat jeho kvalitu není jednoduché. Celou situaci přitom stále ovlivňují jak ochota a schopnost využívat digitálních technologie ze strany vysokoškolských učitelů, tak i zájem, snaha a ochota se výuky aktivně účastnit ze strany studentů.

5.1.4 Plusy a mínusy online výuky

S tématem pozitiv či negativ online výuky se v pedagogickém výzkumu můžeme setkat poměrně často. Uvedené problematice se věnuje například Zounek et al. (2016), který je zmiňován i v teoretické části této diplomové práce. To, čím jsou ale práce tohoto charakteru odlišné je doba a situace, ve které takové výzkumy probíhaly. Jak už bylo v předchozím textu konstatováno několikrát, v období pandemie covid-19 byla online výuka zavedena plošně, ze dne na den a mnozí z vysokoškolských učitelů s ní neměli žádnou zkušenost.

Část rozhovorů s participanty byla věnována právě i tématice přínosů nebo naopak bariér online výuky. A zatímco v otázce kladů a pozitiv online výuky jsou výpovědi poněkud stručné, negativních postřehů je celá řada. Jednoznačná shoda mezi vysokoškolskými učiteli panuje v otázce chybějícího sociálního kontaktu, což dokládají slova paní Kaštanové: *„Ten chybějící sociální*

kontakt. To se opravdu nedá srovnat…, to bylo naprosto šílený. Mám toho plný zuby. Tak já jsem to vedla při té prezenční výuce ty cvičení, oni chodili k tabuli…, já jsem to řešila na základě toho, co oni mně víceméně řekli. Čili během těch mých cvik probíhala intenzívní komunikace mezi mnou a těma studentama a todlencto bylo totálně odstřižený a pro jejich sociální vnímání a vůbec si myslím, že toto hrozně chybí."

Podobně se na tuto problematiku dívá i pan Hezký: *„Potřebuji, když prohodím vtípek, vidět jejich reakci…, ukázat mu tu kriminalistickou techniku, jakoby dát mu ji do ruky, říct, tohleto je daktyloskopický otisk, to prostě přes obrazovku nejde."* A paní Pěkná tento komentář ještě doplňuje: *„No, když se díváte někomu do očí, tak prostě vidíte ty jejich výrazy, koho to baví, kdo třeba má s sebou zákon…, jestli se na Vás ten člověk usměje, nebo je otrávenej jak indiánský šípy, to prostě nevidíte."*

Pan Levý upozorňuje také na chybějící vztahy a vazby mezi studenty samotnými: *„Jsou lidi, kteří zůstali úplně izolovaní, třeba Slováci sem nepřijeli celý semestr, nikoho ze spolužáků vůbec neviděli!"* A poukazuje také na jeden z dalších aspektů online výuky: *„Zvlášť pokud jsou to introverti, tak jsou samozřejmě spokojení, nehrozí, že musí jít k tabuli. „… učím převážně budoucí učitele, takže to nejsou ty introvertní povahy, oni předpokládají, že budou celý život stát před tabulí, tak tam je to velké mínus, protože i když třeba nejsme tady, že bysme je nutili neustále mít nový didaktický přístup, používat nové metody a tak dále, tak pořád takhle u tabule jim říkáme: „moc huhňáte" nebo: „takhle ale stojíte zády," čili tahleta zkušenost, ten pohyb před tou tabulí, co mají tady v tom chráněným prostředí, jenom před svými spolužáky, to tam chybí!"* A další velký nedostatek online výuky vidí i ve vnitřní motivaci studentů, nebo soustředěním se na výuku, což dokládá slovy: *„Navíc je potřeba z té strany těch studentů obrovská motivace, vnitřní, když je ta online výuka, tak koukat na to video, u toho přemýšlet, psát si to, třeba počítat, kdežto v tý třídě nemá jinou možnost. Tady má puštěný film do sluchátek, facebook na telefonu, to se pak projeví i u těch písemek."*

Pan Malý poukazuje také na nemožnost používat ve výuce pomůcky a zamýšlí se, zda tuto možnost ještě vůbec někdy mít bude: *„Aby ta výuka byla taková zajímavější, tak na každou přednášku něco přinesu a nechám kolovat. Někdy vezmu historickou kalkulačku, někdy vezmu Fresnelovu lupu…, tak teď nevím, i když už nebude lockdown, oni by si to ošahali, a než bych to po každém desinfikoval, tak to asi už nepůjde."*

Kritikou online výuky, která směřuje jak do „vlastních" řad, tak do řad studentů nešetří ani pan Bílý, přičemž ale rozlišuje opět mezi studenty kombinovaného a prezenčního studia: *„To asi záleží na učiteli, jak se toho chopí. Já bych řekl, že ti prezenční studenti neobětovali vůbec nic, ale vůbec nic, a oni ani neví, o co přichází, to je blbý říct: „neví o co přichází, ale jak člověk nic neobětuje, tak není ani motivovaný, což je ten největší problém, což je ale jiný u těch dálkařů." „… ti prezenční mají všechno zadarmo, nemusí už ani nic dělat a pak si toho neváží. Tohle je ten hlavní problém, protože ty informace jsou relativně stejné, je jasný, že to není tak záživné a tak dále, ale jak říkám, u většiny učitelů je to tady asi jedno, jestli to není záživné na živo nebo přes Teams."*

Výčet pozitivních aspektů online výuky je dle výroků mých participantů poněkud méně rozsáhlý. Jako nejčastější se v rozhovorech objevuje výrok *„bylo to pohodlné,"* čímž je myšlena úspora času při cestě do zaměstnání nebo dle vyjádření paní Pěkné: *„… mohla jsem sedět doma v teplákách."*

Paní Pěkná ale zároveň konstatovala, že online výuka přispěla k významnému zlepšení jejích digitálních kompetencí, což potvrzují i paní Kaštanová nebo pan Hezký, který říká: *„Jako pozitivum vidím to zlepšení se v používání IT, kdy i ti nejstarší se museli naučit alespoň ty základní kroky. Možná jakoby i ta rychlost, že je možné se v online prostoru setkat téměř kdykoli je potřeba."*

Pan Malý se k přínosu online výuky pro vysokoškolské učitele vyjadřuje slovy: *„Tak třeba to, že když dávám ty domácí úkoly, tak já vidím, jestli se tomu věnují*

intenzivně nebo málo intenzivně, … já jsem si mohl vyjet, kolik minut tomu věnovala, taky třeba vidím, jestli se tomu věnují o víkendu, nebo třeba ve středu, vidím, jestli si tipují odpovědi. Taky si můžu předtočit videa a ulehnout třeba na týden dva s covidem a ty videa tam jsou a studenti to můžou sledovat.“

A nahraná videa s přednáškami jsou jedněmi z mála…, se kterými hodlají moji participanti pracovat i nadále, bez ohledu na epidemiologickou situaci. Jedná se totiž, dle jejich vyjádření, o nejčastěji zmiňovanou výhodu online výuky ze strany studentů.

Odpovědi participantů tohoto výzkumu týkající se výhod či nevýhod online výuky z jejich pohledu se v mnohém shodují. Za největší problém považují absenci sociálního kontaktu, navázání či rozvíjení vztahů mezi studenty navzájem, nemožnost používat pomůcky či jakési zpohodlnění studentů. Jako další problematickou oblast detekují např. náročné soustředění se na výuku v domácím prostředí nebo online zkoušení, které pan Malý hodnotí slovy: *„No a potom online zkoušení, to je spíš parodie na zkoušení.“*

Výčet výhod online výuky už natolik pestrý není. Shoda panuje v otázce úspory času souvisejícím s dopravou do zaměstnání, zmiňována je i jistá pohodlnost tohoto způsobu výuky či možnost rychlého zkontaktování se se studenty v případě potřeby. Řada z mých participantů kladně hodnotí možnost používání předtočených videí s přednáškami, což studentům umožní se k nim opakovaně vracet, jedná se tedy o jakési „zakonzervování výuky v čase.“

5.1.5 Pohled do budoucnosti

Zůstává otázkou, do jaké míry jsou digitální technologie v budoucnosti schopny vysokoškolskou výuku změnit či ovlivnit. V rozhovorech s vysokoškolskými učiteli se neukazuje, že by tato jejich zkušenost byla pojata jako možnost či příležitost ke změně. Jejich postoj k online výuce je spíše

odmítavý a na její využití v budoucnosti nazírají s většími či menšími obavami. Všichni jsou ale přesvědčení, že se online výuka, v nějaké míře, běžnou formou vysokoškolské výuky nakonec stane.

Pan Hezký se k uvedené problematice vyjadřuje následovně: *„Já si myslím, že to obecně k tomu jakoby směřuje a u nějakých předmětů si to dovedu představit a neměl bych s tím problém, ale neměl bych s tím problém ze strany vyučujících. Být studentem, tak mi to možná vyhovuje, nemusím nikam chodit, sedím doma v pantoflích, když nechci, aby se na mě díval, tak si vypnu kameru, ale obávám se, a pro mě by bylo velkým překvapením, jak ten rok a půl té online výuky se podepsal na vědomostech těch studentů. Pro mě to bylo docela šokující."*

Pan Malý v této souvislosti upozorňuje také na další úskalí online výuky: *„Ono, když třeba má člověk vykopat půdní sondu, nebo když šutr si má potěžkat v ruce, tak to online úplně nejde…, čili dokážu si představit obory, kde ta online výuka je nerealizovatelná, ale dokážu si taky představit předměty, kde ta online výuka pomůže."* A podobného názoru je i pan Levý, který očekává, že v nějaké formě zůstane online výuka běžnou formou vysokoškolského studia: *„Možná zůstanou ty přednášky, to jako nevím. U toho dálkového studia předpokládám, že teď je to nějakej exces, ale ten trend, že něco bude online, ten se určitě zachová, protože zjistili, že to jde …". „A někoho to určitě bude inspirovat, že nechá akreditovat celý online studium, to se určitě stane."*

Jak paní Pěkná, tak paní Kaštanová nebo pan Hezký se rovněž domnívají, že minimálně pro studenty kombinovaného studia se online výuka stane běžnou formou studia a toto její využití vnímají pozitivně: *„A asi bych to víc využíval u těch dálkových studentů, protože jejich dojíždění, jejich ztráta času, a jsou to většinou starší studenti, kteří si víc uvědomují tu povinnost se učit, ale já nejsem zastáncem jenom online výuky."*

Jistou obavu v souvislosti s implementací online technologií do výuky vyslovil pan Bílý: *„… a já se obávám, jestli třeba v horizontu deset a více let nedojde k nějaké diskreditaci vysokého školství, záleží teďka na tom oboru, protože, když lidi zjistí, že na různých tady těch kanálech se toho naučí více, když třeba nějaká společnost, ať už to bude Google nebo kdokoliv, kdo bude mít své letní školy, … a to těm lidem dá asi více než pět roků studovat cokoliv jiného, když se naučí něco, co je evidentně budoucnost, tak za jedno léto se tam naučí online daleko víc. Takže ta online výuka má svoje opodstatnění, ale záleží, jak se uchopí.“*

Pan Bílý vyslovil obavu, zda bude v budoucnu online výuka, v současném pojetí, schopna konkurovat různým výukovým kanálům na internetu. Jakým způsobem je ale možné současný způsob online výuky povýšit na takovou úroveň, aby v případné konkurenci, či v budoucnosti obstál a splnil nároky jak ze strany vysokoškolských učitelů, tak i studentů?

Podle pana Malého by určitě pomohlo: *„… kdyby se přednášky všechny nahrály a profesionálně sestříhaly.“* Zároveň ale dodává, že by se jednalo velmi vysokou investici do platů lidí, kteří by tento úkol dostali, což je v současné době nereálné.

Pan Levý žádné jednoduché řešení také nevidí. Navrhuje alespoň vypracování jednoduchého, jednotného návrhu, jak by měla online výuka vypadat, ale zároveň dodává: *„… to by byl takový ten nižší level.“ „… ale většina těch lidí, co o tom rozhodovali mi přijde, že viděli nějaké výukové video na internetu, nějaké prestižní univerzity a řekli si, takhle to přece může vypadat, takhle to může udělat každý. Ale nevidí, že za takovým videem je deset lidí třeba. Že je tam režisér, scénárista, ten, co to učí, ten to třeba vůbec nedělal, ale někdo mu to napsal, teď to někdo profesionálně natočí, sestříhá, takže bychom se dostali na úroveň toho, jak vypadají některý výukový videa na internetu, to nehrozí, to je sci-fi, to bez obrovský investice peněz, času a šikovných lidí není možný.“*

Pohled vysokoškolských učitelů participujících na tomto výzkumu do budoucnosti online výuky by se dal označit slovem *„rozpačitý“*.

Někteří z nich, projevují v rozhovorech obavu z jejího pokračování, jako například pan Hezký: *„Ta výuka mě baví pořád, mám rád ty studenty, ale kdybych měl učit ten dovednostní předmět tak, že ho přednáším na dálku neznámé mase lidí, tak asi ne, asi bych to opravdu nezvládl,“* někteří v ní vidí příležitost minimálně pro studenty kombinovaného studia. Vysokoškolští učitelé, kteří by hodnotili online výuku jako stejně efektivní jako je prezenční výuka a její masívní rozšíření v budoucnosti by vyhlíželi s nadšením, mezi participanty tohoto výzkumu nejsou. Z rozhovorů s nimi je patrné spíše jakési smíření se situací, všichni si totiž uvědomují, že návrat ke stavu „předcovidovému“ se s největší pravděpodobností neuskuteční.

5.2 Axiální kódování

Axiální kódování je podle Strausse a Corbinové (1999, s. 70):

> Soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi. To se činí v duchu kódovacího paradigmatu, které zahrnuje podmiňující vlivy, kontext, strategie jednání a interakce a následky.

Axiální kódování navazuje na kódování otevřené a jak uvádí Hendl (2008) v jeho průběhu výzkumník zvažuje příčiny a důsledky, podmínky a interakce, strategie a procesy, a vytváří tak pomyslné spojnice mezi jednotlivými kategoriemi (Hendl, 2008, s. 248).

Základní paradigmatický model podle Strausse a Corbinové (1999) obsahuje tyto základní prvky: ústřední jev, kauzální podmínky, kontext, intervenující podmínky, strategie jednání a následky (Strauss & Corbinová, 1999). Podle Zounka a Šeďové (2018) je základní funkcí paradigmatického modelu propojení jednotlivých kategorií tak: „…aby bylo možné o nich systematicky přemýšlet a vztahovat je k sobě“ (Zounek & Šeďová, 2018, s. 145).

Po ukončení otevřeného kódování, během kterého vznikla poměrně jasná představa o důležitých kategoriích, bylo přistoupeno ke kódování axiálnímu, při kterém byl kladen důraz na užší determinaci kategorie „jevu“ s použitím podmínek, které ho způsobují, kategorie „kontextu“, do kterého je vsazen, „strategií“ jednání a interakce, díky nimž k němu dochází a „následků, které má“.

Jev je podle Strausse a Corbinové (1999) hlavní myšlenka, dění nebo případ, na který se zaměřuje na soubor ovládajících jednání nebo ke kterému má tento soubor nějaký vztah (Strauss & Corbinová, 1999, s. 70). Hendl (2008) tento prvek nazývá fenoménem a jedná se podle něho o koncepci, která udržuje jednotlivé části při sobě. Jako zásadní prvek, který z analýzy vzešel, a který přímo navazuje na výzkumný problém a zároveň je ve vztahu se všemi ostatními prvky jsou *zkušenosti s online výukou*.

Kauzální podmínky, které byly identifikovány, tedy takové události nebo proměnné, které k fenoménu nebo jeho vývoji vedou, jsou: *Implementace digitálních technologií do výuky, uzavření škol, pandemie Covid-19, rozvoj komunikačních a informačních technologií.*

Kontext je možné označit jako souhrn vlastností, jež ústřední jev sice přímo nezpůsobují, nicméně s ním jednak souvisí a jednak ho ovlivňují. Z rozhovorů vyplynuly tyto vlastnosti: *digitální a pedagogické kompetence vysokoškolského učitele, používané způsoby online komunikace, pracovní podmínky, pojetí výuky.*

Naopak soubor vlastností, které ústřední jev již podmiňují, jsou *Intervenující podmínky.* Mají vazbu na určitou osobu a jak píše Strauss a Corbinová (1999): „Usnadňují nebo naopak znesnadňují strategie, použité v určitém kontextu“ (Strauss & Corbinová, 1999, s. 70). Jako takové byly rozpoznány následující: *přístup fakulty, motivace a přístup studentů, ochota využívat digitální technologie ve výuce, pomoc a servis ze strany fakulty.*

Strategie jednání jsou podle Hendla (2008) záměrné aktivity, které jsou odpovědí na ústřední jev a intervenující podmínky (Hendl, 2008, s. 250). Jedná se o celý komplex jevů mezi participantem a fenoménem (čili ústředním jevem). Do této kategorie lze zařadit: *edukace vysokoškolských učitelů, jejich pozitivní motivace k dalšímu vzdělávání, kombinace vyučovacích metod, snaha zaujmout studenty, snaha nerozlišovat online a prezenční výuku.*

Následky obsahují vše, co z ústředního jevu plyne, co je důsledkem zamýšlených i nezamýšlených akcí a strategií. Jako takové z analýzy rozhovorů vzešly: *zlepšení digitální gramotnosti vysokoškolských učitelů, časová variabilita, absence sociálního kontaktu a interakce se studenty, zpohodlnění studentů, snížené požadavky na studenty, možnost využití online výuky u studentů kombinovaného studia, podvody ze strany studentů.*

Paradigmatický model axiálního kódování:

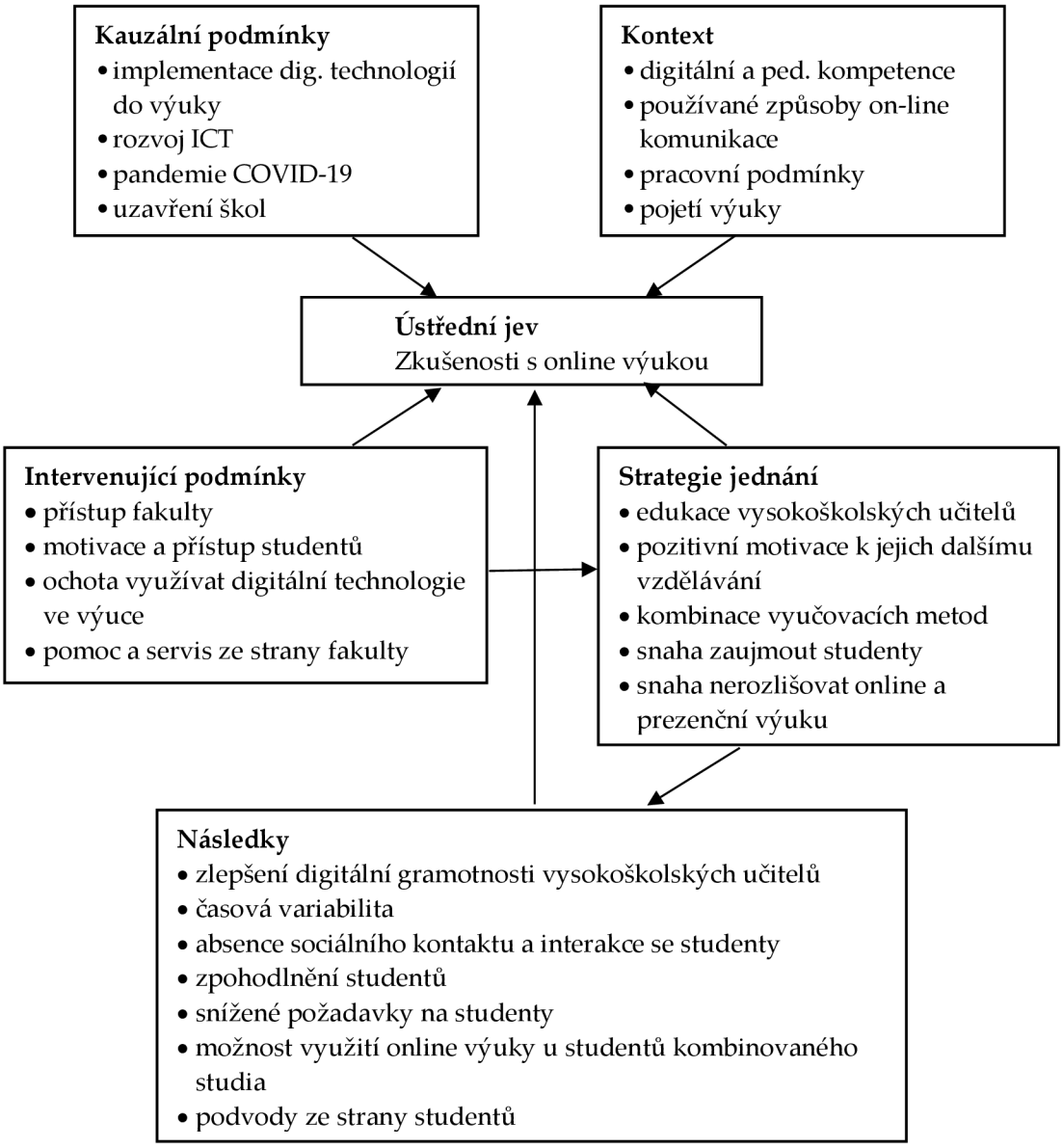


Schéma 2. Paradigmatický model axiálního kódování

5.3 Selektivní kódování

Prostřednictvím axiálního kódování byl vytvořen základ kódování selektivního. Podle Strausse a Corbinové (1999) se jedná o proces, na jehož začátku je opět vybrána jedna centrální kategorie, jenž je následně vztažena ke kategoriím ostatním (Strauss & Corbinová, 1999, s. 86). Prvním krokem selektivního kódování je vyložení kostry příběhu, která představuje vztahovou souvislost mezi centrální kategorií a kategoriemi ostatními:

Kostra příběhu:

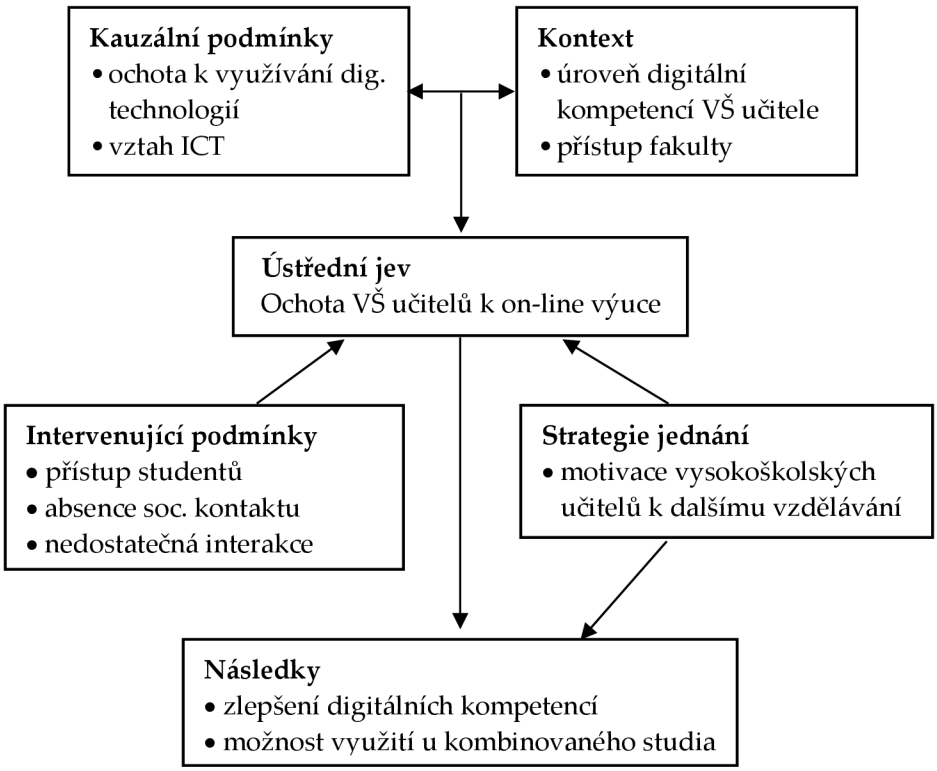


Schéma 3. Kostra příběhu

Součástí selektivního kódování je kromě kostry příběhu dále příběh, který je dle Strausse a Corbinové (1999) popisným vyprávěním pojednávajícím o ústředním jevu výzkumu a centrální kategorie, tedy ústřední jev, okolo něhož se všechny ostatní kategorie spojují (Strauss & Corbinová, 1999, s. 86).

Identifikace příběhu

Informační a komunikační technologie se postupně staly nedílnou součástí našich životů, ať už jsme jejich zastánci či zarytí odpůrci. Zvládnout práci s nimi, ovládat je, se stalo rozhodujícím činitelem, který ovlivňuje naše pozice v zaměstnání, ale také naši orientaci ve společnosti či začlení se do ní. Lidí, kteří pracují ve školství, se tato skutečnost dotýká samozřejmě také a možná více než nás ostatních. Vysoké školy jsou producentem vědění a produkovat toto vědění je dnes bez využívání informačních a komunikačních technologií téměř nemožné. Otázka, zda tyto technologie ve výuce využívat, byla

nahrazena otázkou směřující spíše ke způsobům jejich využití. A tím hlavním aktérem v procesu rozhodování o způsobu a intenzitě využívání komunikačních a informačních technologií ve výuce je učitel. S pandemií onemocnění Covid-19 ale celý proces implementace ICT do výuky získal zcela jiný rozměr. Úplný přesun do online prostředí proběhl téměř ze dne na den, bez jakékoliv přípravy, bez ohledu na vztah učitele k ICT, či jeho ochotě tyto technologie využívat.

Z rozhovorů, které byly s participanty tohoto výzkumu uskutečněny, je patrné jisté rozladění a rozpačitost. Po překotném přechodu na plnou online výuku v březnu roku 2020 řešili způsob, jakým vzdělávací obsahy předají svým studentům. Řada jich využívala e-mail, kanál youtube nebo školní informační systém. Jednotlivé fakulty se k celé problematice postavily různě, nicméně u participantů tohoto výzkumu převládá pocit chybějícího vedení, absence jednotného postupu či manuálu, podle kterého by mohli výuku zorganizovat. Na regulérní organizaci online výuky podle nich došlo až se začátkem zimního semestru, tedy na podzim roku 2020, kdy už komunikace probíhala prostřednictvím platforem jako je Zoom, Teams nebo dalších. I tentokrát ale stáli před úkolem předat vzdělávací obsahy formou, kterou neznali, a se kterou také většina z nich neměla žádnou zkušenost. Úkolu se zhostili různě. Řada z nich vzdělávací obsahy revidovala nebo zkracovala, s cílem předat to nejdůležitější. Učili se natáčet videa, streamovat přednášky, vytvářet obsáhlé studijní opory, do čehož investovali značné množství času a úsilí. Z rozhovorů s participanty je evidentní snaha učinit online výuku co nejvíce podobnou výuce prezenční, snaha studenty zaujmout a v online studiu je podpořit a pomoci jim. Nicméně odezva ze strany studentů podle jejich výpovědí nebyla ideální, k jejímu popisu používají výrazy *„studenti si ničeho neváží, chybí jim vnitřní motivace, nezájem ze strany studentů, zpohodlnění studentů.“* Stěžují si na podvádění studentů u zkoušek nebo jejich pasivitu. Upozorňují na nemožnost

používat v online výuce pomůcky, nerealizovatelnost praxe a zdaleka nejvíce na chybějící sociální kontakt a vzájemnou interakci se studenty. Přínos online výuky spatřují ve zdokonalení svých digitálních kompetencí a dále víceméně pouze v možnosti jejího využití u studentů kombinovaného studia. Vzápětí ale dodávají, že je tato forma výuky nebaví, nechtějí v ní pokračovat, obávají se jejího dopadu na úroveň znalostí studentů, nicméně si velmi dobře uvědomují, že se online výuka s největší pravděpodobností stane běžnou formou vzdělávání a o ni se s touto skutečností budou nuceni smířit.

Centrální kategorie

Po opakovaném studiu a ověřování všech výstupů otevřeného a axiálního kódování byla jako centrální kategorie zvolena *ochota vysokoškolských učitelů k online výuce.*

Paradigmatický model znázorňuje vztahy mezi faktory působícími na ochotu či přístup vysokoškolských učitelů k online výuce, což se ve výsledku promítá také do jejich zkušeností, které s touto formou výuky učinili.

Mezi *kauzální podmínky*, tedy takové, které k ústřednímu jevu vedou, byly zařazeny kategorie: *vztah k ICT* a *ochota k využívání digitálních technologií ve výuce.* Mezi participanty tohoto výzkumu jsou učitelé starších či mladších věkových kategorií. Pro některé z nich jsou technologie běžnou součástí a usnadněním života v dnešní moderní společnosti, pro jiné jsou spíše „nutným zlem". Dalo by se tedy předpokládat, že tento jejich vztah k ICT do značné míry ovlivní i jejich ochotu digitální technologie ve výuce využívat. Nicméně takto jednoznačný závěr z rozhovorů s participanty výzkumu nevyplývá. Pan Hezký sice konstatuje, že patří ke starší generaci a jeho vztah k technice je spíše vlažný, tudíž, jak říká: *„já jsem trošku zaměřený proti tomu,"* ale pan Bílý, který naopak patří k mladší generaci a ICT jsou jeho koníčkem, zcela nekompromisně tvrdí, že: *„Obecně vzato, online technologie výuku proměňují k horšímu".* A k tomuto názoru i přiklání i pan Levý nebo paní Kaštanová,

podle které je jedinou výhodou online výuky: *„… že ty přednášky jsou nahrané a studenti si je mohli kdykoliv pustit, vrátit se k učivu, to bezesporu je obrovská výhoda.“*

Pod *kontext* byly v rámci paradigmatického modelu selektivního kódování zařazeny kategorie: *úroveň digitálních kompetencí vysokoškolského učitele* a *přístup fakulty*. Zatímco v dobách dřívějších se e-learningu či distančnímu vzdělávání věnovali většinou lektoři nebo učitelé, kteří byli jeho příznivci, či studenti mající k nim obecně vztah veskrze pozitivní, následkem pandemie onemocnění Covid-19 bylo nutné online prostředky zastřešit výuku celou. Zasáhlo to všechny, tedy i ty, kteří s ní doposud neměli zkušenost žádnou. Začala se natáček videa, přednášky se streamovaly, pořádaly se videokonference atd. Bylo nutné naučit se korigovat obraz, zvuk, nahraný materiál různě upravovat a stříhat. Jedná se o úkony, které jsou jednak časově velmi náročné a jednak také velmi odborné. Převážná část participantů tohoto výzkumu nebyla vybavena dostatečnými odbornými kompetencemi k tomu, aby všechny tyto činnosti bez problémů zvládla, což následně ve svém důsledku mohlo také vést k jejich pocitům: „rozladěnosti a improvizace“. Paní Kaštanová tuto situaci komentuje slovy: *„Ono je to stupidní, ale když nevíte, kam šáhnout, kde je jaké tlačítko…“* V tomto okamžiku byl velmi důležitý přístup jednotlivých fakult. Jako nejjednodušší řešení se nabízí učitele zaškolit a poskytnout jim při práci technickou podporu, protože ačkoliv je vysokoškolský učitel odborníkem ve svém oboru, nelze od něho vyžadovat speciální dovednosti IT specialistů. K jejich podpoře ovšem jednotlivé fakulty přistoupili různě a z rozhovorů s participanty se ukazuje, že nebyla vždy dostatečná, slovy paní Kaštanové: *„Nechali nás v tom, ať si s tím poradíme sami. Já jsem tady odchytila kolegu, aby mi pomohl nainstalovat tady tu podložku, na kterou se dá psát jakoby rukou a nějaký ten program na to nahrávání, aby mě aspoň trochu řekl, kde, co mám zmáčknout, ale systematičtější vedení tady chybělo.“* Někteří

participanti ale uvádějí, že fakulty školení nabízely, ale bohužel, vysokoškolští učitelé o ně neměli zájem. Pan Hezký, jako jediný z participantů přístup vysoké školy vysloveně chválí: *„Na začátku za námi chodili z podpory IT, aby nás naučili s Teamsy, … nám externistům dali k ruce studenty doktorandského studia, kteří nám pomáhali…“* Na základě výše uvedeného je možné se domnívat, že nedostatečné digitální kompetence některých vysokoškolských učitelů stejně jako míra úrovně technické podpory ze strany fakulty jistým způsobem ovlivňuje také ochotu vysokoškolských učitelů ve výuce digitální technologie využívat a ve výsledku tak ovlivňuje i jejich ochotu a přístup k online výuce obecně.

Mezi *intervenující podmínky*, tedy takové, které ústřední jev přímo ovlivňují, byly zařazeny následující kategorie: *přístup studentů, absence sociálního kontaktu a nedostatečná interakce.* Kódy zařazené do těchto kategorií se objevují opakovaně ve výpovědích všech participantů, na základě čehož lze předpokládat, že významným způsobem ovlivňují ochotu či přístup vysokoškolských učitelů k online výuce. Pan Levý říká: *„Za normálních okolností snadno zjistíte, že studentovi něco nejde, protože jde k tabuli. To při online výuce nejsme schopni zajistit, takže to, že jim něco nejde, zjistíte až u zkoušek, … já jsem se snažil neustále nabízet nějaké konzultace, že si spolu zavoláme jeden na jednoho, …málokdo toho ale využíval.“ … „To byly jednotky procent.“* Podobně o problému s přístupem studentů hovoří i paní Kaštanová: *„… ale oni se do toho vůbec nezapojovali. Přímo při té výuce tam žádná aktivita nebyla,“* nebo pan Bílý: *„Prezenční…, a to i u těch mojich přednášek třeba, které byly relativně kvalitnější než přednášky ostatních kolegů, tak to bylo, že hodili mobil kolikrát na postel a šli dělat něco jiného…, a co jsem slyšel od ostatních kolegů, tak to bylo na denním pořádku“.* Tvorba profesionálního elektronického výukového obsahu je činnost velmi náročná jak časově, tak technicky, a pokud jeho tvůrce získá dojem, že se

jednalo o práci zcela zbytečnou, jeho ochota a pozitivní přístup k online výuce se neupevní.

Jako jeden z největších nedostatků online výuky, jenž ochotu a přístup k ní patrně ovlivnil participanty tohoto výzkumu nejvíce, je absence sociálního kontaktu a chybějící interakce jak mezi učitelem a studentem, tak i mezi studenty navzájem. Studenti nastupující do prvních ročníků téměř nedostali příležitost se navzájem poznat, vypnuté kamery v průběhu online výuky znemožnily vidět spokojené či znuděné výrazy ve tvářích, následkem čehož nebylo možné výuku přizpůsobit aktuální situaci. Pan Malý říká: *„… nemohl jsem kouknout, jestli v obecenstvu jsou zmatený výrazy, nebo spíš chápající, přikyvující…“* a paní Kaštanová to uzavírá slovy: *„… to bylo naprosto šílený.“*

Odpovědí na ústřední jev a intervenující podmínky v rámci paradigmatického modelu jsou *strategie a jednání.* Do této kategorie byla zařazena: *motivace vysokoškolských učitelů k dalšímu vzdělávání.*

Z rozhovorů s participanty tohoto výzkumu je zřejmé, že vysokoškolský učitel by měl mít k dispozici nejen výkonnou techniku, přesně určené nástroje, podporu metodologického i technického charakteru pro vytváření a zpřístupňování studijních materiálů, ale také jasnou podporu a motivaci ze strany fakulty. A jak podotýká Skalková (2002), důležité je také naučit se zvládat nové didaktické situace, které s implementací ICT do výuky úzce souvisí. A této skutečnosti jsou si vědomi i participanti tohoto výzkumu, což dokládá např. výpověď pana Bílého: *„Hlavně edukovat!“ „Takže nějaké kurzy udělat, a tak dále…, ale oni se na to nehlásí prostě. Když to někomu přikážete, tak tam půjde s odporem, když je to dobrovolné, tak tam nikdo nepůjde, protože je to ztráta času, protože oni si to odvykládají, a tím to pro ně hasne, a pak nadávají na studenty, že je neposlouchají, ale jak říkám…, a když studenty nebaví výuka, tak je to spíš moje chyba než jejich… „Takže spíš jako začít odměňovat. Já bych to vzal asi, začal bych*

odměňovat za nějaké třeba skvělé online výuky podle feedbacku studentů nebo tak nějak.“

Vše, co z ústřední kategorie plyne a co je důsledkem všech zamýšlených i nezamýšlených akcí, zahrnují *následky*. Do této kategorie bylo zahrnuto: *zlepšení digitálních kompetencí* a *možnost využití online výuky u studentů kombinovaného studia.*

Na přístup vysokoškolského učitele a jeho ochotu k online výuce působí mnoho faktorů popsaných výše. A následkem či důsledkem jejich přístupu či ochoty, jak z rozhovorů s participanty tohoto výzkumu vyplývá, je významné zlepšení digitálních kompetencí. Ať už s podporou fakulty či kolegů se řada z nich naučila používat nové komunikační platformy, naučili se natočit video, pořídit záznam z přednášky, pracovat se zvukem a kamerou. Jak shrnuje pan Hezký: *„Některé dovednosti, co se týká práce s IT, mi přibyly a určitě je ještě někdy využiju.“* Pan Levý zlepšení digitálních kompetencí potvrzuje rovněž: *„… takže nějaký věci jsem se tam naučil“*, ale jak dodává: *„Doufám, že už to nebudu potřebovat!“*

Jako další z možných následků se jeví potencionální možnost většího využívání online formy výuky u studentů kombinovaného studia. Dle vyjádření jednotlivých participantů se jedná o dospělé lidi, kteří svému dalšímu vzdělávání obětují mnoho času i úsilí a mají silnou vnitřní motivaci, tudíž minimálně přednášky v online formě by pro ně mohly být velmi přínosné. Jak shrnuje pan Hezký: *„Asi bych to víc využíval u těch dálkových studentů…, kteří si víc uvědomují tu povinnost se učit.“*

5.4 Diskuse

Empirická část diplomové práce usiluje o zodpovězení výzkumné otázky: „Jaké jsou zkušenosti vysokoškolských učitelů s online vzděláváním studentů“? K získání odpovědi přispělo zodpovězení dílčích výzkumných

otázek směřujících do oblasti přípravy vysokoškolských učitelů na online výuku, specifik online výuky, přínosů a bariér online výuky a také pohledu na její budoucnost.

Online výuka v podobě, jakou dostala vlivem událostí souvisejících s pandemií onemocnění Covid-19, byla pro participanty tohoto výzkumu zkušenost zcela nová. Někteří z nich sice zmiňují předchozí zkušenosti s e-learningem získané převážně výukou studentů kombinované formy studia, ale na rozsah a podobu, kterou online výuka nabyla po vyhlášení nouzového stavu, nebyl a ani nemohl být zcela připraven nikdo. Vést online přednášku, webinář, či uspořádat videokonferenci bylo dosud představitelné spíše v podnikatelském prostředí než v prostředí školy. Navíc někteří z participantů tohoto výzkumu dosud využívali e-learning spíše jako úložiště výukových materiálů než jako řízený typ učení. Nicméně, jak upozorňuje Zlámalová (2006), i s takovým výkladem pojmu e-learning se někdy lze u vzdělavatelů setkat:

> Mezi nejčastější problémy a nedorozumění našich vzdělavatelů patří v současné době zaměňování eLearningu s pouhou distribucí elektronických výukových materiálů prostřednictvím počítačové sítě. Některé vysoké školy se např. domnívají, že vystavením písemných textů přednášek nebo i umístěním videozáznamu přednášek na internet „mají eLearning“ a jsou tudíž moderními vzdělavateli (s. 100).

Participanti tohoto výzkumu bez výjimky rozlišují mezi online výukou probíhající v letním semestru 2020 a online výukou probíhající v následujícím semestru zimním. Zatímco v letním semestru se v online prostoru ocitli téměř ze dne na den a ke komunikaci se studenty využívali převážně e-mail, školní informační systémy, či kanál Youtube, v zimním semestru již podle nich byla online výuka lépe připravená a všichni se tak zapojili do její synchronní formy. Nejčastěji zmiňovanými výukovými platformami jsou MS Teams, Zoom či BigBlueButton. Letní semestr ale hodnotí téměř shodně slovem „improvizace“. Stěžují si na chybějící instrukce či návody ze strany vedení, na

situaci, kdy se s novými podmínkami a technologiemi museli povětšinou vyrovnávat sami nebo prostřednictvím vzájemné kolegiální pomoci. Přístup fakulty chválí pouze jeden z participantů, který pozitivně hodnotí jak rychlou a pružnou reakci vedení školy, tak i podporu a pomoc pracovníků jejího IT oddělení.

V otázce přípravy na online výuku je názor vysokoškolských učitelů jednotný. Jednoduše podle nich přesunout obsah kurzu či požadavky na jeho ukončení do online prostředí nelze. Online forma dle jejich vyjádření vyžaduje velmi náročnou přípravu, a to jak časově, tak technicky. Jejich výpovědi se tak shodují s výsledky výzkumu Bicanové, Garguláka a Prokopa (2021), který se věnoval zkušenostem českých učitelů s distanční výukou ve školním roce 2020/2021, a podle jehož výsledků trávilo více než 80 % učitelů distanční výukou více času než výukou prezenční. Řada dovedností, pro online výuku nezbytných, jim chyběla. Museli se naučit pracovat s kamerou, se zvukem, natáčet videa. Jedná se přitom o činnosti, se kterými až na výjimky dosud neměli žádnou zkušenost a dle jejich vyjádření, jim ani v tomhle směru vedení školy nijak nápomocné nebylo. Upozorňují také, že nejsou youtubeři a že kvalita jimi laicky natočené přednášky se nedá srovnat s některými výukovými videi umístěnými např. na Youtube. Opakovaně se pak vyjadřují v tom smyslu, že minimálně v této oblasti by pomoc ze strany fakulty přivítali. A na důležitost podpory instituce upozorňují ve své výzkumné zprávě věnující se e-learningu ve vysokoškolské výuce také Švaříček a Zounek (2008). Je podle nich stejně důležitá pro začínající učitele, jako pro experty na e-learning a konstatují, že: „K autonomnímu stavu, kdy je vše ponecháno na učiteli, je tedy třeba ještě přidat nabídku komplexní podpory“ (Švaříček & Zounek, 2008, s. 123).

Jak uvádí Lorenzová, Jirkovská & Mynaříková (2020) a jak je také zmíněno v teoretické části této diplomové práce, jsou od vysokoškolských učitelů

očekávány nejen kompetence didaktické, pedagogické či psychologické, ale je také očekávána schopnost využívat digitální technologie, stejně jako zvládání nových didaktických situací, které s jejich využitím ve výuce souvisí. Jeden z nesporných přínosů online výuky podle participantů tohoto výzkumu je právě výrazný posun v oblasti jejich digitální gramotnosti. Přesto by ale většina z nich přivítala v této oblasti další vzdělání. Většina ale nejsou všichni, a jak část z participantů poukazuje, někteří jejich kolegové vyšší míru ochoty k dalšímu vzdělávání v oblasti implementace digitálních technologií neprojevují.

Využívání digitálních technologií ve výuce ale neovlivňuje pouze úroveň digitálních kompetencí vysokoškolských učitelů. Z rozhovorů s nimi je patrné, že velmi důležitá je také jejich ochota a přístup k těmto technologiím obecně. Na tuto problematiku upozorňují ve své výzkumné studii také Šeďová, Nekardová a Rozvadská (2021, s. 55), které konstatují, že: „… rozhodování ohledně využívání technologií významně ovlivňují subjektivní přesvědčení učitelů a jejich pojetí výuky“. Z uskutečněných rozhovorů je zjevné, že ochota mých participantů k využívání digitálních technologií příliš vysoká není. Domnívají se, že elektronická kopie výuky je téměř nemožná a za hlavní nevýhodu online prostoru považují chybějící přímou interakci jak mezi učitelem a studentem, tak i mezi studenty navzájem. Této problematice se věnoval také Ramlo (2021), který zjišťoval postoje vysokoškolských učitelů k vynucenému přechodu na online výuku. Na základě výsledků výzkumu pak identifikoval tři typy akademiků: technologické fanoušky, přetížené učitele a učitele vnímající online výuku jako limitovanou zejména v oblasti interpersonální a praktické výuky. Podle uvedeného rozlišení by se participanti tohoto výzkumu zařadili do kategorie poslední, tedy učitele vnímající online výuku jako limitovanou.

Online výuka má svá specifika. Učitel ani student nejsou v přímém kontaktu, nesetkávají se „tváří v tvář“, nýbrž prostřednictvím digitálních technologií, jiná je podoba diskuse, či zpětné vazby. Vysokoškolští učitelé participující na tomto výzkumu se shodují, že přimět studenty k diskusi v online prostoru, bylo velmi náročné. Často se dle jejich vyjádření jednalo pouze o jejich monolog do „černé obrazovky“. A stejně tak, bez odezvy, zůstávaly i jejich opakované nabídky konzultací. I v těchto výpovědích se shodují s výsledky Bicanové, Garguláka a Prokopa (2021), které upozorňují na ztížené zapojování žáků do výuky a významný pokles jejich motivace ke studiu. Jak z rozhovorů vyplynulo, za největší nedostatky online výuky považují vysokoškolští učitelé právě absenci sociálního kontaktu, nemožnost používat pomůcky, nerealizovatelnost praktické výuky a v neposlední řadě poukazují také na její náročnost v oblasti soustředění a vnitřní motivace studentů či jejich sebekázně. Jejich výpovědi se shodují také se Zounkem et al. (2016), který se výhodám a nevýhodám e-learningu přehledně věnuje v knize *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi.* O čem se ale Zounek et al. (2016), nezmiňuje, a přesto je všemi mými respondenty považováno za velmi výrazný aspekt, který k jejich zkušenosti s online vzděláváním výrazně přispěl, je postoj samotných studentů. Stěžují si na nezájem z jejich strany, pasivitu, neúčast na online přednáškách nebo podvody při online zkoušení. Rozlišují ale přitom mezi studenty prezenční a kombinované formy studia, kdy právě studenti kombinované formy jsou podle jejich vyjádření více motivovaní a také si online formy studia vzhledem k časové úspoře více váží. Nezřídka se tedy vyjadřují v tom smyslu, že pokud si u někoho online výuku do budoucna dokáží představit, pak jsou to právě studenti kombinované formy studia.

Odpovědi participantů na otázku související s přínosy a pozitivy online výuky jsou poněkud stručnější. Jako její hlavní přednost uvádí nejčastěji úsporu času při cestě do zaměstnání, zlepšení svých kompetencí v oblasti digitální

gramotnosti a velkým přínosem pro studenty jsou podle nich také předtočená videa s přednáškami, ke kterým se pak mohou všichni opakovaně vracet.

V názorech na budoucnost online výuky se výpovědi příliš neliší. Pohlížejí na ni spíše s obavami a z jejich odpovědí je patrné spíše smíření se situací než nadšení z přicházející změny. Uvědomují si, že se online forma výuky bude využívat čím dál častěji a doba „předcovidová“ se s největší pravděpodobností nevrátí. Jejich postoj k online výuce se tak diametrálně odlišuje například od názoru Feberové, Kofránka a Vokurky (2021, s. 10), kteří naopak vyjadřují obavu z návratu k „epidemickému normálu“, který by znamenal také návrat: „k předcovidovému stavu věcí“.

Z uskutečněných rozhovorů je zřejmé, že se všichni vysokoškolští učitelé maximálně snažili, aby online výuka probíhala ve stejné kvalitě a stejné efektivitě jako výuka ve formě prezenční. Do budoucna si z ní odnáší mnohé. Získali nové zkušenosti s vytvářením studijních obsahů, elektronických testů, zaznamenali velký posun v mnoha dovednostech a kompetencích nejen z oblasti digitální gramotnosti. V řadě případů si vysokoškolští učitelé osvojili také nové metody a postupy, které patrně využijí jak při online výuce, tak i při výuce prezenční. I přes vše výše zmíněné, ale všichni s radostí očekávají návrat k výuce prezenční.

Jsem si vědoma, že výsledky tohoto výzkumu nelze zobecňovat a vztahují se pouze k mému výzkumnému vzorku. Určitým limitem tohoto výzkumu může být samotný polostrukturovaný rozhovor, jelikož už pouhá formulace otázek znamená určité subjektivní omezení odpovědí participantů. K určitému zkreslení výsledků výzkumu mohla přispět i metoda výběru výzkumného vzorku, v tomto případě metoda sněhové koule, která nemůže vždy zaručit dostatečnou reprezentativnost. Dalším významným limitem pak může být interpretace dat, která je naprosto subjektivní. Přesto věřím, že výsledky tohoto výzkumu týkajícího se zkušeností vysokoškolských učitelů s online

vzděláváním studentů přinesly zajímavé poznatky a mohou se stát inspirací pro další výzkumnou práci v této oblasti, která bude bezpochyby následovat.

Závěr

Cílem diplomové práce s názvem *Zkušenosti vysokoškolských učitelů s on-line vzděláváním studentů* bylo zjistit a popsat, jaké zkušenosti mají vysokoškolští učitelé s online vzděláváním studentů a jak přistupují k online prostředkům vzdělávání.

Přestože práce není cíleně soustředěna do období pandemie onemocnění Covid-19, výpovědi participantů se vztahují právě k tomuto období, protože většina z nich má první zkušenosti s online výukou výhradně díky této pandemii, která představuje asi nejintenzivnější zásah do univerzitní výuky v dějinách.

Diplomová práce je tvořena teoretickou a empirickou částí. Teoretická část obsahuje tři kapitoly, z nichž první se věnuje základním pojmům v oblasti vysokoškolského vzdělávání, jeho formám, struktuře či principům vysokoškolské výuky, kapitola druhá je zaměřena na vysokoškolského učitele, jeho kompetence a role a poslední třetí kapitola pojednává o e-learningu. Empirická část práce je věnována metodologii výzkumu, interpretaci získaných dat a přináší odpověď na hlavní výzkumnou otázku: *„Jaké jsou zkušenosti vysokoškolských učitelů s online vzděláváním studentů“?*

Zkušenosti vysokoškolských učitelů s online vzděláváním studentů jsou shrnuty v závěrečné *Diskusi.* Z jejich odpovědí je zřejmé, že náhlý přechod k této formě výuky pro ně byl neobyčejně náročný. V mnoha případech jim chyběli jakékoliv předchozí zkušenosti, postrádali jednoznačné instrukce či nastavené postupy ze strany vedení školy, ale také zájem ze strany studentů. Do budoucnosti nahlížejí s obavami. V některých případech si pokračování online výuky představit dovedou, nicméně o entusiasmus se rozhodně

nejedná. Osobní kontakt se studentem považují za jeden z nejvýznamnějších aspektů výuky, o který nechtějí přijít.

Závěry tohoto výzkumu rozhodně neznamenají, že by vysokoškolští učitelé online formu výuky nezvládli v dostatečné kvalitě. Jejich postoj k technologiím není veskrze negativní, ale důvěru v technologizaci výuky v takovém rozsahu, v jakém se ocitla v období pandemie, také nemají. Je důležité si ale uvědomit, že přechod k online výuce proběhl extrémně rychle, byl vynucený a je dost dobře možné, že pokud by měli na přípravu více času a přechod k online výuce probíhal plynule za větší podpory ze strany vedení škol, projevilo by se to i v jejich vyšší ochotě potenciál technologií využívat.

Nakolik se online výuka stane běžnou formou vysokoškolského vzdělávání, ukáže až čas, nicméně představa, že bude vzdělávací prostor vypadat stejně jako v období před pandemií onemocnění Covid-19 je nereálná. Nejsou to pouze univerzity, které si uvědomují minimálně ekonomickou výhodnost, kterou jim tato technologická změna poskytla, ale budou to zcela jistě také studenti, kteří ji budou po školách požadovat. Celý vzdělávací systém tak stojí před nelehkou výzvou, jak se s celou situací vypořádat. V blízké budoucnosti se tak budeme nejspíše stále častěji setkávat s určitými formami hybridního studia, které bude kombinovat jak prezenční, tak online formu. A právě takové hybridní vzdělávání by se mohlo stát předmětem dalšího výzkumného projektu.

Seznam literatury a zdrojů

Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.13140/RG.2.2.18046.00322

Almerich, G., Orellana, N., Suárez-Rodríguez, J., & Díaz-García, I. (2016). Teachers' information and communication technology competences: A structural approach. *Computers & Education*, 100, 110–125. Dostupné z: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.002

Barešová, A. (2011). *E-Learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: Vox.

Bednaříková, I. (2010). Celoživotní vzdělávání-povinnost nebo poslání vysokých škol? *Technologia vzdelavania,* 18(10), 1-6. Dostupné z https://www.proquest.com/docview/847232643/fulltextPDF/6E0CABFF977849D5PQ/1?accountid=16730

Bednaříková, I. (2012). Měnící se role vysokoškolského učitele v kontextu společenských změn. *Aula,* 20(1), 136-149. Dostupné z: https://www.csvs.cz/wp-content/uploads/2019/01/Aula_02-2012_Bednarikova_136_149.pdf

Bednaříková, I. (2018). Vysokoškolský učitel a jeho pedagogická kompetence. *Pedagogická orientace,* 6(18-19), 143-147. Dostupné z https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10867

Bicanová, J., Gargulák, K., & Prokop, D. (2021). *Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou.* Praha: PAQ-Research. Dostupné z: https://drive.google.com/file/d/1LAfGoeGHTGElbwI91GavJE2DmSz9X2Eq/view

Bočková, V. (2000) *Celoživotní vzdělávání-výzva nebo povinnost?* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Brcková, J., & Rukovanský, I. (2012). *Metodika on-line výuky*. České Budějovice: Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích. Dostupné z: https://is.vstecb.cz/do/vste/uredni_deska/1905433/1977950/1977955/Metodika_online_vyuky.pdf

Cross, J. (2004). An informal history of eLearning. *On the Horizon*, 12(3), 103–110. doi:10.1108/10748120410555340

Černý, M. (2020). Univerzitní vzdělávání a jeho reakce na pandemii COVID-19. *e-Pedagogium,* 20(3), 32-45. Dostupné z: https://epedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2020/03/02.pdf

Čtvrtník, M. (2008). Před 660 lety byla založena Univerzita Karlova. In *Český rozhlas (online).* (Cit. 2021-05-28). Dostupné z: https://cesky.radio.cz/pred-660-lety-byla-zalozena-univerzita-karlova-8598143

Dostál, J., & Klement, M. (2008). m-Learning v podnikovém vzdělávání. In *E-learning, další vzdělávání a vzdělávání osob s postižením* (s. 86-89). Praha: SVŠES.

Downing, J., & Dyment, J. E. (2013). Teacher educators' readiness, preparation, and perceptions of preparing preservice teachers in a fully online environment: An exploratory study. *Teacher Educator,* 48(2), 96–109. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/08878730.2012.760023

Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development,* 53(4), 25–39. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/BF02504683

Eurydice. (2022). *Česká republika: Terciální vzdělávání.* Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-21_cs

Evropská komise. (2001). *Memorandum o celoživotním učení. Pracovní materiál Evropské komise.* Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf

Feberová, J., Kofránek, J., & Vokurka, M. (2021). Systém, který se osvědčil – jak dál s online výukou po covidu. In *MEDSOFT 2021, sborník příspěvků* (s. 8-10). Praha: Creative Connections. DOI: 10.35191/medsoft_2021_1_33_8 _10

Gibson, C. (2016). Who are these kids? Inside the race to decipher today's teens, who will transform society as we know it. *Washington Post*. Dostupné z: http://www.washingtonpost.com/sf/style/2016/05/25/inside-the-race-to--decipher-todays-teens-whowill-transform-society-as-we-know-it/?utm_term=.0550a2ed10fd

Goodyear, P., Saimon, G., Spector, J. M., & Tickner, S. (2001). Competences for online teaching: A special report. *Educational Technology, Research and Development*, 49(1), 65–72.

Harden, R. M., & Crosby, J. (2000). AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer-the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334-347. DOI: 10.1080/014215900409429

Harland, T., & Pickering, N. (2011). *Values in Higher Education Teaching*. London and New York: Routledge.

Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.

Haythornthwaite, C., & Andrews, R. (2011). *E-learning theory and practice.* Los Angeles: Sage.

Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.

Homolová, E. (2003). *Uplatňovanie princípov komunikatívneho vyučovania prostredníctvom učiteľských rol*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

Dostupné z: https://1atestacna.files.wordpress.com/2012/04/uplatnovanie-principov-komunikativneho-vyucovania.pdf

Horton, W. (2006). *E-Learning by Design*. San Francisco: Pfeiffer.

Jašek, R., & Rosman, P. (2006). *Vybrané kapitoly z informačních technologií: (studijní program Ošetřovatelství*). Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

Kalinová, A. (2014). *Didaktické aspekty e-learningu ve vzdělávání dospělých*. [Rigorózní práce, Pedagogická fakulta UK]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/68970/140038738.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kerckhove, D., Redecker, C., Crawley, C., Gilleran, A., Joyce, A., Scimeca, S., Vuorikari, R., Brederveld, C., Brooks, V., Komninou, I., Raitala, S., Ronchi, P., Sarisalmi, T., & Warwick, J. (2010). E-twinning 2.0 - Budujeme komunitu škol v Evropě. In: *European Schoolnet (EUN Partnership AISBL)*. Brusel: Centrální podpůrné středisko pro eTwinning. Dostupné z: https://adoc.pub/etwinning-20-budujeme-komunitu-kol-v-evrop.html.

Kenneth, F. (2009). *Delivering E-Learning: A complete strategy for design, application nad assessment*. London: Kogan Page.

Klement, M. (2002). *Výpočetní technika – software a hardware*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Klement, M., & Dostál, J. (2018). *Teorie, východiska, principy a rozvoj distančního vzdělávání realizovaného formou e-learningu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Kluzer, S., & Pujol Priego, L. (2018). *DigComp into Action - Get inspired, make it happen*. S. Carretero, Y. Punie, R. Vuorikari, M. Cabrera, & O'Keefe, W. (Eds.). *JRC Science for Policy Report, EUR 29115 EN*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/112945

Kolář, Z., Raudenská, V., Rymešová, J., Šikulová, J. & Vališová, A. (2012). *Výkladový slovník pedagogiky*. Praha: Grada.

Králová, A. (2018). *Vybrané kapitoly z pedagogicko-psychologické a didaktické přípravy vysokoškolských učitelů*. Praha: Oeconomica.

Krásna, S., & Barnová, S. (2019). E-koučing, E-mentoring a E-tútoring v pracovných činnostich učitela. In Navrátilová, H. (ed.). *Vysokoškolský učitel – vzdělávání, praktiky, pozice* (s. 45-52). Zlín: Univerzita Tomáše Bati. Dostupné z: https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/45874/Vysokoskolsky_ucitel_vzdelavani_praktiky_pozice_2019.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Kudrová, V., & Smrčka, J. (2013). *Základy práva vysokých škol*. Brno: Elportál.

Kvale, S. (1996). *Interview Views: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Květoň, K. (2007). *Základy e-learningu*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU. Dostupné z http://cit.osu.cz/dokumenty/elearning_kkveton.pdf

Linhartová, D. (2002). Pedagogická kompetence manažera. In *Medzinárodne vedecké dni 2002. III. Zväzok Manažerske vzdělávanie a odborná výchova. Zborník vedeckých prác z Medzinárodných vedeckých dní* (s. 742-745). Nitra: SPU.

Linhartová, D. (2004). Profesionalizace akademické profese: některé problémy. In *Sborník prací z mezinárodní vědecké konference Agrární perspektivy – Trvale udržitelný rozvoj agrárního sektoru – výzvy a rizika* (s. 718-722). Praha: ČZU v Praze, Provozně ekonomická fakulta. Dostupné z http://www.agris.cz/Content/files/main_files/61/139347/linh.pd

Liu, Q., Geertshuis, S., & Grainger, R. (2020). Understanding academics' adoption of learning technologies: A systematic review. *Computers and Education,* 151, 1–19. Dostupné z: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103857

Lorenz, M. (2010). Kde nechala škola díru: m-learning aneb Vzdělání pro záškoláky. *ProInflow. Časopis pro informační vědy,* 2(2), 53-75.

Lorenzová, J., Jirkovská, B., & Mynaříková, L. (2020). Znalostní a uživatelská specifika digitální kompetence učitelů věd o člověku a společnosti ve středním odborném vzdělávání. *Lifelong Learning–celoživotní vzdělávání,* 10(2), 175-208. Dostupné z https://lifelonglearning.mendelu.cz/media/pdf/LLL_20201002175.pdf

Lowyck, J. (2014). Bridging Learning Theories and Technology-Enhanced Environments: A Critical Appraisal of Its History. In Spector, J.M., Merrill, M.D., Elen, J. & M.J. Bishop. (eds.). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 3-20). New York, Heidelberg, Dordrecht, London: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4614-3185-51.

Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody.* Brno: Paido.

Mareš, J. (2016). Jaké jsou role učitele v e-learningu? *Pedagogika,* 60(2), 179-205. DOI: https://doi.org/10.14712/23362189.2015.704

Marešová, H., & Klement, M. (2012). ICT kompetence učitelů a vzdělávání v informačním věku. In Ježková, V. (ed.). *Kvalita ve vzdělávání: Sborník příspěvků z XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 663-674). Praha: Univerzita Karlova. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/capv2012/files/2016/02/Sbornik-CAPV-2012.pdf

Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *Innovations in Teaching & Learning in Information & Computer Sciences*, 5(4), 249-267. DOI: 10.11120/ital.2006.05040249

McVay Lynch, M. (2004). *Learning Online A Guide to Success in the Virtual Classroom.* London: Routledge.

Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Mudrák, D. (2003). Online vzdělávací prostředí v prezenční výuce. In *1. celostátní seminář Informační a telekomunikační technologie na gymnáziích (21. - 22. listopadu 2003) [CD-ROM]*. Seč Ústupky: Pedagogické centrum Pardubice. Dostupné z: http://it.pedf.cuni.cz/~mudrd8mz/pisani/mudrak-2k3-03-sec.pdf

Nařízení vlády č. 274/2016 Sb., o standardech pro akreditace ve vysokém školství. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/38955/.

Neumajer, O. (2013). Moderní online způsoby profesního rozvoje učitelů. *Řízení školy*, 10(5), 20-22.

Nezvalová, D. (2003). *Strategie a formy vysokoškolské výuky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Nocar, D. (2004) E-learning v distančním vzdělávání. In Zlámalová, H. (ed.). *Distanční vzdělávání v České republice: současnost a budoucnost: uplatnění distanční formy pro vzdělávání dospělých* (s. 221-233). Praha: Centrum pro studium vysokého školství.

Palán, Z. (2002). *Výkladový slovník lidské zdroje: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia.

Poláček, J. (2015). Komunikační bariéry v počítačem podporovaném skupinovém učení. *Pedagogika*, 65(3), 314-329. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11248

Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Ramlo, S. (2021). The coronavirus and higher education: Faculty viewpoints about universities moving online during a worldwide pandemic. *Innovative Higher Education*, 46, 241-259. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/s10755-020-09532-8

Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.

Redecker, Ch. (2018). *Evropský rámec digitálních kompetencí pedagogů*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z: http://www.pedagogicke.info/2018/09/e-kniha-pro-vas-evropsky-ramec.html

Rohlíková, L. (2005). *Role vysokoškolského učitele v distančním vzdělávání*. [Rigorózní práce]. Praha: Pedagogická fakulta UK. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/2764/150023727.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Slavík, M. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada.

Slavík, M., Tomšíková, K., & Smékalová, L. (2015). Sebereflexe kompetencí vysokoškolských učitelů. In Danielová, L. et al. (eds.). *Rozvoj kompetencí vzdělavatelů v kontextu moderního pojetí vzdělávání* (s. 81-88). Brno: Mendelova univerzita.

Shaikh, Z. A., & Khoja, S. A. (2012). Role of teacher in personal learning environments. *Digital Education Review,* 21(1), 22-32. Dostupné z http://greav.ub.edu/der

Skalková, J. (2002). Využívání médií jako didaktického prostředku v procesu školního vyučování. *Pedagogika,* 52(4), 455-462.

Skelton, A. (2005). *Understanding Teaching Excellence in Higher Education: Towards a Critical Approach*. London and New York: Routledge. Dostupné z: https://doi.org/10.4324/9780203412947

Strauss, A. & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.

Stříteská, H. (2007). *Historie e-learningu v České republice*. Dostupné z: https://www.fi.muni.cz/usr/jkucera/pv109/2003p/xstrites.htm

Šeďová, K., Nekardová, B., & Rozvadská, K. (2021). Výzva, nebo nemožná mise? Tranzice k online výuce v době pandemie covid-19 očima vysokoškolských učitelů. *Studia Paedagogica.* 26(3) 51-81. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/144327/1_StudiaPaedagogica_26-2021-3_6.pdf?sequence=1

Štech, S. (1995). Spor o „profesi" – o čem se mluví. In *Stát se učitelem* (s. 6-51). Praha: Pedagogická fakulta UK.

Švaříček, R., Šeďová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., Novotný, P., Sedláček, M., & Zounek, J. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál.

Švaříček, R., & Zounek, J. (2008). E-learning ve vysokoškolské výuce pohledem empirického výzkumu. *Studia paedagogica,* 13(1), 101-126.

Švec, V. (1992). Zvyšování pedagogické kompetence vysokoškolských učitelů v demokratické společnosti. *Pedagogická revue,* 45(6), 401-412.

Vališová, A., & Svoboda, P. (2018). Vysokoškolský učitel v kontextu jeho profesní kompetence. In Malach, J., & Vicherková, D. (eds.). *Otázky evaluace výuky na vysokých školách* (s. 89-100). Ostrava: Ostravská univerzita. Dostupné z: https://konference.osu.cz/pdae/dok/2018-1.pdf

Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání.* Praha: Univerzita Karlova.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno: Paido.

Vašutová, J. (2012). *Excelence ve vysokoškolské výuce.* In Ježková, V. (ed.). *Kvalita ve vzdělávání: Sborník příspěvků z XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 613-619). Praha: Univerzita Karlova. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/capv2012/files/2016/02/Sbornik-CAPV-2012.pdf

Vašutová, J. (2013). Akademická identita v měnícím se životě vysoké školy. In Grecmanová, H., Dopita, M. et al. *Determinanty organizačního klimatu vysokých škol a fakult* (s. 115-128). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Vláčil, J. (1996). Role. In Petrusek, M. et al. *Velký sociologický slovník* (s. 943-945). Praha: Karolinum.

Vlãsceanu, L., Grünberg, L., & Parlea, D. (2004). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest: Unesco-Cepes Papers in Higher Education.

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). (1998). *Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky.* Dostupné z: https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=111&r=1998

Zlámalová, H. (2006). *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium.* Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. Dostupné z: https://docplayer.cz/317846-Distancni-vzdelavani-a-elearning-ucebni-text-pro-distancni-studium.html

Zlámalová, H. (2007). Distanční vzdělávání-včera, dnes a zítra. *e-Pedagogium,* 7(3), 29-44. Dostupné z: https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2007/03/04.pdf

Zounek, J. (2009). *E-learning-jedna z podob učení v moderní společnosti.* Brno: Masarykova univerzita.

Zounek, J., Juhaňák, L., Staudková, H., & Poláček, J. (2016). *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer.

Zounek, J., & Šeďová, K. (2018). Jak zkoumat ICT v každodenní práci učitele aneb videostudie jako kvalitativní metoda. *Orbis Scholae,* 2(1), 137-148. https://doi.org/DOI:10.14712/23363177.2018.225

Seznam tabulek a obrázků

Tabulka 1: Označení učitele v situaci e-learningu 30

Tabulka 2: Charakteristika výzkumného vzorku 57

Schéma 1: Konsensuální model osmi rolí učitele při on-line výuce 31

Schéma 2: Paradigmatický model axiálního kódování 78

Schéma 3: Kostra příběhu 79

Seznam zkratek

ISCED	International Standard Classification of Education (mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání)
EFQM	European Foundation for Quality Management (Evropská nadace managementu kvality)

Seznam příloh

Příloha 1: Ukázka otevřeného kódování

Co vás na online výuce bavilo? VYTVÁŘENÍ VIDEÍ!

Vytváření přednášek, ale to nebylo nic povinného, to jsem si já jako z vlastní iniciativy tak natočil, řekněme, že mě to donutilo, a mají aspoň ti studenti materiál teďka nějaký, o co se opřít.

Co Vám při online výuce nejvíce chybělo? CHYBĚJÍCÍ INTERAKCE, KONTAKT!

Vadilo mi, že tam není ten kontakt s těmi lidmi, no já jsem mírně egoistický člověk, potřebuji být středem pozornosti, potřebuji to publikum, no a tohle mě úplně neuspokojovalo tady tohle. NEUSPOKOJENÍ!

Co je podle vás hlavním nedostatkem online výuky?

To asi záleží na učiteli, jak se toho chopí. Tak jak jsem řekl, že tady bych hlavně rozlišil ty studenty. Já bych řekl, že ti prezenční studenti neobětovali vůbec nic, ale vůbec nic a oni ani neví o co přichází, to je blbý říct, neví o co přichází, ale jak člověk nic neobětuje, tak není ani motivovaný, což je ten největší problém, což je ale jiný u těch dálkařů. Takže tohle je problém, že ti prezenční mají všecko zadarmo, nemusí už ani nic dělat a pak si toho neváží. Takže tohle je ten hlavní problém, protože ty informace jsou relativně stejné, je jasný, že to pak není tak záživné, a tak dále, ale jak říkám, u většiny učitelů je to tady asi jedno, jestli to není záživné na živo nebo přes MS Teams.

ŠEŘ MOTIVACE

NEVÍ, OCO PŘICHÁZÍ

ROZDÍL DÁLKAŘŮ A PREZENČŮ!

NEZÁVISÍ PŘEDEVŠÍM NIČEHO SI NEVÁŽÍ!

Jak to podle vás zvládla vysoká škola, na které působíte, přechod na plnou online výuku?

No, myslím, my jsme měli evaluaci katedry, myslím, dost blbě, co jsem se dozvěděl. Hlavně ten minulý rok, tak to jsme zvládli hodně blbě, že se na to v podstatě většina vykašlala. Na jiných fakultách aspoň nějak bojovali. Od podzimu loňského semestru, už jak to bylo povinné, jak byly ty možnosti, že kdo chce pomoct, tak už to bylo lepší, ale stejně si myslím, že to úplně nezvládli, bylo to těžké, no ale na jiných fakultách to zvládli lépe, z toho bych asi vycházel. II. FÁZE ONLINE VÝUKY

ŠPATNÉ HODNOCENÍ OD STUDENTŮ

NEZÁJEM ZE STRANY UČITELŮ

Jak zužitkujete získané zkušenosti z online výuky ve Vaší další učitelské práci?

No tak odnesu si z toho to, jak skvělá byla ta výuka na živo! Víc si budu vážit prezenční výuky. VÁŽIT SI PREZENČNÍ VÝUKY

Jaká opatření by podle vás mohla vést ke zlepšení online výuky na Vaší vysoké škole?

Hlavně edukovat, takhle, když se vrátím, ona ta online výuka, když to vezmu takhle, já jsem se strašně moc dozvěděl od nějakých youtuberů, ale ne od nějakých praštěných lidí, ale od expertů a oni s umí s tím videem, umí si to sestříhat atd a jsou hodně dobří v tomhle tom a ona ta online výuka, řekněme, že ti youtubeři, dovedu si představit, že nějaký youtuber, který má zeměpisný nebo dějepisný kanál, nebo o čemkoliv, co ho baví, naučí daleko více než nějaký expert tady, který sotva umí zapnout počítač. Takže ať to tady tu online výuku úplně nedegraduju, ono jako tam se dá hodně věcí naučit, pokud se to proloží, ale tady profesoři a docenti nejsou youtubeři a fakulta neumí tyhlety lidi vzdělat v tom, jak by to mělo alespoň trošku vypadat. Takže nějaké kurzy udělat a tak dále, což si myslím, že škola má, nebo minimálně to nějak plánuje ale oni se nehlásí na to, tam prostě. Když to někomu přikážete, tak tam půjde s odporem, když je to dobrovolné, tak tam nikdo nepůjde, protože je to ztrátu času, protože oni si to odvykládají, a tím to pro ně hasne a pak nadávají na studenty, kteří stejně neposlouchají, ale jak říkám, ryba smrdí od hlavy, a když studenty nebaví výuka, tak je to spíš moje chyba než jejich, a takže jako udělat nějaké kurzy, jak by to mohlo vypadat, jak si sestříhat video nebo mít k dispozici ty pracovníky, kteří pomůžou tady s tímhle. Já se obávám, že ale dát to jako rozkazem není cesta a dobrovolně se nikdo nepřihlásí. Takže spíš jako začít odměňovat. Já bych to vzal asi, začal bych odměňovat za nějaké třeba skvělé online výuky podle feedbacku studentů nebo tak nějak.

EDUKACE UČITELŮ

NEZÁJEM O VZDĚLÁVÁNÍ ZE STRANY UČITELŮ

PODPORA NEJSOU YOUTUBEŘI

POSLEDNÍ! MOTIVACE PEDAGOGŮ KE VZDĚLÁVÁNÍ!