

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

**E-LEARNING – NOVÉ MOŽNOSTI A DIDAKTICKÉ
ZÁKLADY**

**E-LEARNING – NEW OPPORTUNITIES AND
DIDACTIC BASICS**

Bakalářská diplomová práce

Ivan Dávidík

Vedoucí bakalářské diplomové práce: Mgr. Markéta Vlčková

Olomouc 2015

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

V Olomouci dne 31. března 2015

Rád bych na tomto místě poděkoval Mgr. Markétě Vlčkové za její cenné rady a odborné vedení, bez kterých by tato bakalářská diplomová práce nemohla vzniknout.

Obsah

Úvod.....	6
1 E-learning – nové prostředí ve vzdělávání.....	7
1.1 Vymezení e-learningu	7
1.2 Blended learning.....	8
1.3 Přístupy ke vzdělávání (nejen) v online výuce.....	9
1.3.1 Neobehaviorismus.....	9
1.3.2 Konstruktivismus	11
1.3.3 Konektivismus	12
2 Účastníci e-learningového procesu	14
2.1 Učící se jedinec a e-learning	14
2.2 Vzdělavatel v e-learningovém prostředí.....	16
3 E-learningové vzdělávání v praxi.....	18
3.1 Aktivizační metody ve výuce	18
3.1.1 Případové studie	18
3.1.2 Typy pro semináře a práci ve skupině	19
3.2 Výhody a nevýhody e-learningu	21
3.2.1 Výhody.....	21
3.2.2 Nevýhody	22
3.3 Vybrané online technologie a nástroje ve vzdělávání	24
3.3.1 Wiki a Wikipedie	24
3.3.2 Weblogy	25
3.3.3 Podcasting a screencasting.....	25
3.3.4 Webinář	26
3.3.5 Diskuzní fóra.....	27
3.3.6 Instant messaging a internetová telefonie	27
3.3.7 Plánování času a práce	28

3.3.8	E-portfolia	29
3.3.9	Online dotazníky a ankety.....	29
3.3.10	Elektronické knihy	30
3.3.11	Komplexní systémy k řízení studia	30
3.3.12	Nástroje od Google	31
3.3.13	Mobile learning	31
3.3.14	Sociální sítě	32
3.4	Teoretický model procesu vytváření a realizace e-learningu	33
4	Empirická část.....	35
4.1	Andragogický výzkum	35
4.1.1	Cíl výzkumu a výzkumná otázka	35
4.1.2	Kvantitativní výzkum.....	35
4.1.3	Výzkumný vzorek a zkoumaná populace	36
4.1.4	Technika sběru dat a předvýzkum.....	36
4.1.5	Hypotézy a jejich operacionalizace.....	38
4.2	Výsledky výzkumu a jejich interpretace	40
4.2.1	Otázky číslo 5. a 6. a jejich srovnání	42
4.2.2	Jaké výhody a nevýhody může e-learning mít oproti klasickému prezenčnímu vzdělávání?	42
4.3	Závěry výzkumu a porovnání s teoretickou částí	44
	Závěr	46
	Anotace	48
	Literatura.....	49
	Příloha č. 1	51

Úvod

Využití e-learningu může proces učení se značně zrychlit a zjednodušit, nebo také úplně znemožnit. Ve své bakalářské diplomové práci se snažím skloubit aktuální možnosti e-learningu s teorií vyučování, abych naznačil cestu, která přibližuje výsledek k tomu prvnímu scénáři.

Nejdříve vymezím základní pojmy, které v práci používám, včetně pojmu e-learning. Teoretické ukotvení následně podpořím charakteristikou hlavních paradigmat v soudobém vyučování. V další kapitole se budu zabývat účastníky e-learningového procesu učení a vyučování.

Ve třetí kapitole mé práce se přikloním ke konstruktivistickému přístupu a ukážu několik technik, jak aktivizovat studenty během výuky, a to s důrazem na aktivity, které lze využít v rámci e-learningu. Dále se budu zabývat stručným výčtem výhod a nevýhod, se kterými se učící se jedinec může potkat. Možnosti využití technologií jsou opravdu velice široké, a to také díky obrovskému množství funkcí a aplikací, které tyto zařízení mají. Proto následně popisuji konkrétní nástroje, jak se s pomocí moderních technologií učit. V závěru kapitoly představím teoretický model celého procesu plánování, přípravy, realizace a evaluace e-learningového kurzu.

V empirické části seznámím čtenáře s kvantitativním výzkumem, který jsem prováděl mezi studenty Univerzity Palackého. Zkoumal jsem zkušenosti studentů s e-learningem, přičemž jsem se zaměřil hlavně na posouzení jejich preference aktivního či pasivního zapojení do výuky. Postupně popíšu cíl výzkumu a výzkumnou otázku, výběrový soubor a populaci, techniku sběru dat a hypotézy, které po následném zpracování výsledků potvrdím nebo vyvrátím. V závěru pak shrnu svojí práci a načrtnu budoucí vývoj e-learningu.

Někdo by mohl namítat, proč jsem více třeba nevěnoval některým aspektům více do hloubky. Nicméně mým cílem bylo podat komplexní obraz e-learningu jako plnohodnotné formy vyučování, která je srovnatelně efektivní alternativou prezenční výuky a toto tvrzení jsem si chtěl ověřit i výzkumem, proto jsem postupoval přesně tak, jak je možné vidět na následujících stránkách.

1 E-learning – nové prostředí ve vzdělávání

E-learning se stal v posledních letech významnou formou vyučování, které je hlavním prostředkem andragogické intervence. Navíc hojně využívá masmédia. Masmédia ale většinou zprostředkovávají jednosměrnou interakci, nicméně e-learning má v oblasti zapojení studentů do výuky velký potenciál, i to se pokusím ukázat v dalších kapitolách.

Slovní spojení nové prostředí zde myslím s nadsázkou, protože e-learning samozřejmě není žádná novinka, ale k jeho masivnímu rozšíření došlo až v posledních letech. „Metody a formy vyučování se v současnosti radikálně mění zejména zásluhou progresivních vzdělávacích technologií“ (Bartoňková, Šimek 2002, s. 35). E-learning je právě takovou dynamickou formou, která přináší do vyučování nové podněty, možnost individualizace učení a mnohé další. Často se dokonce obejde bez významného prvku učitele jako subjektu a sám se stává z pouhého prostředku subjektem této intervence (srov. Bartoňková, Šimek 2002, s. 36).

1.1 Vymezení e-learningu

„Při užším vymezení se e-learning chápe jako vzdělávání, které je podporováno moderními technologiemi a realizováno prostřednictvím počítačových sítí – intranetu a internetu“ (Frk 2010, s. 108). Často se může někdo mylně domnívat, že jde o synonymum k distančnímu vzdělávání. E-learning se odlišuje jak postavením rolí tutora a studentů, tak specifickým učebním procesem (srov. Frk 2010, s. 108). Distanční vzdělávání může být realizováno formou e-learningu, ale stejně tak můžeme zařadit prostředky distančního vzdělávání do e-learningového kurzu. Rozlišujeme více různých forem e-learningu: online (která se dále dělí na synchronní a asynchronní), offline a kombinovanou. Rozdíl mezi synchronní a asynchronní online výukou je v tom, že synchronní probíhá v reálném čase. To znamená, že účastník je připojený na internet a má možnost komunikovat s tutorem či ostatními účastníky a dostávat okamžitou zpětnou vazbu. Příkladem mohou být různé online videokonference nebo rychlé textové zprávy přes internet (tzv. instant messaging – IM). Jako příklad asynchronní formy e-learningu můžeme uvést diskusní fóra, email či sdílenou virtuální nástěnku nebo kalendář. Asynchronní podoba má výhodu v tom,

že účastníci vzdělávání nemusí být připojeni k síti v tu samou chvíli (srov. Frk 2010, s. 110-111).

A proč e-learning ve vzdělávání dospělých? Prezenční výuka má rozhodně dlouhou tradici, ale právě v případě dospělých nemusí vyhovovat každému účastníkovi, mnozí jsou totiž výrazně omezeni buď časem, nebo místem, a to z různých příčin, například z důvodu svého zaměstnání. Někdo by mohl namítnout, že můžeme zvolit taková místa a časy, která budou jakýmsi kompromisem pro všechny, nicméně vyvstává otázka, jestli taková prezenční výuka bude intenzivní a kvalitní natolik, abychom splnili cíle výuky a uspokojily tak potřeby účastníků. Stejně tak předpokládá prezenční výuka relativně stejnou míru znalostí a zkušeností jejich účastníků, tento požadavek můžeme však u dospělých jedinců jen stěží předpokládat. Touhle krátkou úvodní úvahou jsem chtěl poukázat na to, že e-learning má v současném vzdělávání významné místo, speciálně ve vzdělávání dospělých. Taky jsem se snažil vymezit pojem e-learning a přiblížit jeho formy.

1.2 Blended learning

Nyní se blíže podíváme na spojení prezenční výuky a e-learningu, které se odborně nazývá termínem blended learning. Nazývá se též smíšenou či kombinovanou výukou. Jako pojem je blended learning poměrně neznámý, ale v podstatě jde o nejčastěji využívanou formu e-learningu.

Podob kombinování prezenční výuky s podporou moderních technologií je mnoho. Může jít o: tištěné a elektronické materiály v prezenční výuce, výuku na počítačích, offline a online učení, materiály a zdroje, skupinová práce na projektu pomocí informačně-komunikačních technologií (dále jen ICT) v rámci seminářů, domácí přípravu na prezenční výuku pomocí e-learningového materiálu, atd. Záleží na aktérech a cílech vzdělávání. „Jde tedy o integraci elektronických zdrojů a nástrojů do vyučování a učení s cílem plně využít potenciál ICT v synergii s osvědčenými metodami a prostředky používanými v tradiční výuce“ (Zounek 2009, s. 39). Blended learning se často využívá taky v rámci distanční výuky.

„V rámci kombinované výuky lze totiž jednoduše mísit například internetovou výuku, výuku prezenční..., výuku podporovanou multimédií (třeba výukovými

programy, multimediálními encyklopediemi). Blended learning jako takový nemá hranice, je flexibilní a má velký potenciál“ (Kopecký 2006, s. 29).

U žáků zvyklých jenom na prezenční výuku může představovat blended learning vhodný mezistupeň k rozvoji samostatného učení a přípravu na e-learningové kurzy. Obrovská výhoda blended learningu spočívá v jeho komplexnosti. Tato komplexnost spočívá v tom, že v sobě vhodně spojuje prezenční výuku a e-learning, takže zvyšuje pravděpodobnost, že všem studentům zapadne do jejich učebních stylů – žák se může soustředit více na tu část kurzu, která právě více vyhovuje jeho individuálním potřebám. Minimálně může zpestřit výuku a inspirovat k novým podnětům.

V této krátké části jsem osvětlil pojem blended learning a podhalil jeho velký potenciál, který nám napovídá, proč je v současnosti tak oblíbeným. Pokud jsou vzdělávací cíle efektivněji dosažitelné kombinací moderních technologií s tradiční výukou než pouze e-learningem, pak je na zcela správné využít blended learning.

1.3 Přístupy ke vzdělávání (nejen) v online výuce

Nesmíme zapomínat i na změnu v přístupech ke vzdělávání, v této kapitole se tedy zaměřím na vývoj teorií vzdělávání. Stejně jak se mění a vyvíjejí technologie, prochází vývojem i myšlení lidí, a tím pádem se mění i přístupy ke vzdělávání. Postupně se budu zabývat nebehaviorismem, následně konstruktivistickým přístupem a konektivismem.

1.3.1 Nebehaviorismus

Jako první se budu zabývat teorií nebehaviorismu, která představuje tradiční paradigma. Tato teorie je velmi prostá – optimalizací výukového prostředí dosáhneme lepších výsledků učení.

„Charakteristické je pro ni úsilí více či méně přesně naplánovat a systematizovat výuku a její podmínky s cílem podpořit vnitřní procesy studentova učení. Druhý klíčový zdroj představuje behaviorismus (a jeho pozdější varianta nebehaviorismus), reprezentovaný na počátku především prací B. F. Skinnera“ (Zounek 2009, s. 79).

Učení je zde chápáno jako změna chování, žádoucí změna chování může být dosažena právě modifikací učebního prostředí. Toto pojetí však nevěnuje dostatek pozornosti vnitřním proměnným psychiky. Mezi základní charakteristiky výuky založené na tomto paradigmatu patří (srov. Zounek, Sudický 2012, s. 40–42):

- role učitele jako nejvyšší autority, která řídí a plánuje celý proces učení
- výukovým stylem je předávání poznatků a instruktivní výuka, studenti jsou řízeni, jak mají danou činnost vykonávat, následná kontrola, hodnocení (testování, známkování) a zpětná vazba
- role studenta jako pasivního příjemce informací, aktivita je omezená na procvičování naučeného
- kurikulum obsahuje přesně stanovené osnovy a rozvrhy předmětů
- učení je založeno a recepci a následném reprodukování, důležité je tedy zapamatování si informace, učení neprobíhá v kontextu, nýbrž odděleně; důraz je kladen na vnější motivaci – vnější podnět má ovlivnit chování učícího se žádoucím způsobem
- učebním cílem je zapamatování či osvojení si znalostí a dovedností pro pozdější využití v nových či jiných situacích
- technologie jsou nositeli učebního obsahu, zastávají opakovací, procvičovací a zpětnovazební roli – časté jsou výukové programy, kde je učivo prezentováno v menších částech, obsahuje také cvičení opakovaný přístup k obsahu (např. slovíčka)

Tato teorie bývá kritizována z důvodu přílišné pasivity a důrazu jednosměrný přenos znalostí od učitele ke studentům a na pamětní učení bez kontextu obsahu a také zaměření na vnější podmínky učení (srov. Zounek, Sudický 2012, s. 43). Kritika neobehaviorismu vyčítá taky nedostatečné využití potenciálu moderních technologií. Nemůžu ovšem říct, že tento přístup je nepoužitelný pro e-learning, právě naopak. Jasná struktura obsahu, bezprostřední zpětná vazba a výuka plně řízená učitelem i mnohé další aspekty neobehaviorismu mohou být pro určité vzdělávací cíle a specifické charakteristiky učících se tou nejefektivnější cestou.

1.3.2 Konstruktivismus

V současnosti velice oblíbené je konstruktivistické paradigma. Na rozdíl od nebehaviorismu uznává důležitost vnitřních předpokladů studenta k učení, „vychází z premisy, že student sám konstruuje nebo buduje svoje vlastní znalosti a není jen pasivním příjemcem informací ze svého okolí“ (Zounek, Sudický 2012, s. 43). Student by měl být obeznámen s učebními cíli, aby věděl, kam směřuje jeho snažení a co se od něj očekává. Učení je založeno na jeho předchozích znalostech, které si již osvojil, proto je důležité umět zjistit u studenta úroveň těchto znalostí a dovedností. Vzdělávání má motivovat studenta k dalšímu poznávání, přemýšlení a schopnosti sebereflexe. Můžeme tedy říct, že konstruktivistický přístup vede studenta k aktivitě a proces učení má být reflektivní, konstruktivní, kumulativní a orientován na konkrétní cíle (srov. Zounek 2009, s. 85–86). Pro porovnání s nebehaviorismem opět uvedu stručné shrnutí charakteristik (srov. Zounek, Sudický 2012, s. 46–47):

- učitel je spíše v roli facilitátora, studentům pomáhá s učním, je jakýsi průvodce, kouč, který směřuje studenty na jejich cestě za poznáním
- výukový styl je dialogický a interaktivní, často formou návrhů a doporučení, vybízí studenta k tvořivosti a samostatnému přemýšlení nad tématem, výuka se přizpůsobuje studentovi a jeho schopnostem, kdežto u nebehaviorismu se student musí přizpůsobit pevně stanovené výuce
- student je organizátorem a spolutvůrcem svého učení, přebírá odpovědnost za své učení
- kurikulum je dynamické a flexibilní, založeno na projektech a řešení problémů
- učení je založeno na porozumění a výkonu, probíhá v kontextu (student přehodnocuje své názory, postoje; způsoby, jak se učit) a je sociální aktivitou (důležitý je zde dialog, řeší se reálné situace)
- učební cíle směřují k schopnosti konstruovat znalosti, sebereflexi, sdílení zkušeností, kritickému myšlení, schopnosti řešit problémy, využívat nabitě znalosti a dovednosti v reálných situacích

- převládá skupinová práce (malé a heterogenní skupiny – na rozdíl od neobehaviorismu), prezentace a projektová výuka, experiment, syntéza informací, široké spektrum různých aktivit v rámci vyučování
- charakteristická je rovněž široká škála zdrojů (učebnice, internet, články, videa, knihy, ale i učitel, spolužáci či odborníci v oboru)
- technologie mají nejen informativní roli, ale i konstruktivní, komunikativní a kognitivní
- hodnocení probíhá pomocí výkonových testů, hodnocení činnosti, slovní hodnocení, nebo sebehodnocení či hodnocení ve skupině

Studenti v takto pojaté výuce tedy selektují, co je pro ně potřebné se naučit a vzdělavatel jim v tomto procesu pomáhá, provází je celým učebním procesem, ale neřídí ho a nestanovuje přesný obsah. Tento přístup může plně využít potenciálu moderních technologií při jejich efektivním zapojení do výuky.

Ani konstruktivismus ale není přijímán bez kritiky, přestože je převládajícím didaktickým paradigmatem moderní výuky, ovšem „lze principy konstruktivismu adekvátně aplikovat v podmínkách současného formálního vzdělávání, ve kterém typicky převládá výuka v tradičních učebnách s poměrně velkým počtem studentů“ (Zounek, Sudický 2012, s. 50)? Další otázkou je, zda dostupné technologické řešení opravdu dokážou být pro učitele účinnými nástroji. Často totiž učitelé nemají dostatečné zkušenosti s aplikováním konstruktivistických přístupů.

1.3.3 Konektivismus

Jako poslední představím v krátkosti poměrně nový přístup, který se pořád ještě formuje, a to konektivismus. Ten vychází z více předpokladů (srov. Zounek 2009, s. 92–93):

- učební proces spočívá v propojování informačních zdrojů
- žijeme v proměnlivém světě a co je aktuální a pravdivé dnes, nemusí být i zítra, proto konektivismus usiluje o přesnost a aktuálnost informací

- učení probíhá i mimo lidskou mysl, vědění může být uloženo např. v databázi, organizaci, nebo to mohou být znalosti kolegů nebo známých
- klíčovou se stává schopnost uvědomit si spojení mezi různými oblastmi, myšlenkami a koncepty, taky schopnost vědět, kde hledat informace

„Konektivismus tedy staví na sdílení vědění, informačních zdrojích či propojování lidí. Tato teorie vychází mj. z toho, že v dnešní rychle se proměňující době potřebujeme často k našemu jednání informace či znalosti, kterými v daný okamžik nedisponujeme. Proto je stále důležitější schopnost vyhledávat a syntetizovat informace i rozpoznávat souvislosti mezi novými a již dříve osvojenými znalostmi“ (Zounek 2009, s. 93).

Jelikož jde o nový přístup, kritika zatím není tak rozvinutá, ale možnou slabinou může být přílišný důraz na možnosti digitálních sítí, přičemž může hrozit podcenění role lidského faktoru při učení. Důležité je také rozlišovat mezi povrchním propojováním dílčích znalostí a důkladnými analýzami problémů“ (srov. Zounek, Sudický 2012, s. 54).

Na závěr ještě chci poukázat na zajímavou myšlenku, která určitě stojí za zamyšlení. Tyto tři teorie můžeme přirovnat k jednotlivým fázím učebního procesu: při prvním seznamování se s učivem nám může skvěle posloužit behaviorismus – učitel vysvětlí téma studentům, pro které to dosud byla zcela neznámá problematika, učitel tedy u nich vytvoří první znalosti a zkušenosti, naučí je základy onoho učiva. Prohloubení znalostí a vlastní zkušenosti získají studenti prostřednictvím aktivity a pomoci učitele při vlastním hlubším poznávání díky konstruktivismu. Další studiem v rámci konektivismu udržují studenti své znalosti aktuální a vytvářejí si svůj prostor pro učení v rámci sítě, co vede k dalšímu vlastnímu poznávání (srov. Zounek, Sudický 2012, s. 55).

Nemůžu říct, že některý z těchto přístupů je lepší, než ostatní, ani nechci. Tato paradigmaty jsou rozdílná, jsou to různé úhly pohledu na tu samou věc, proces vzdělávání. V konkrétní situaci může být jeden nebo druhý přístup efektivnější než ostatní. Posoudit onu konkrétní situaci je úkolem vzdělavatele, jeho citu a umění rozhodnout, který přístup zvolí, samozřejmě s ohledem na učební cíle a charakteristiky učiva i učících se.

2 Účastníci e-learningového procesu

2.1 Učící se jedinec a e-learning

Role studujícího účastníka vzdělávání je v prostředí e-learningu odlišná. Toto vyplývá ze samotné povahy e-learningu, který předpokládá jedince aktivního a motivovaného, který dokáže pracovat i samostatně a umí dobře přijímat, zpracovávat a porovnávat informace. I charakteristiky samotných účastníků se mění s tím, jak pronikají moderní technologie do různých sfér našich životů.

Můžeme pozorovat velký rozdíl v schopnosti pracovat s moderními ICT napříč věkovými skupinami. Zatím co mladá generace studentů pracuje s těmito technologiemi většinu svého života, věkově starší lidé pronikají do tajů moderních ICT velice pozvolna. Tohle je však pochopitelné, protože právě příslušníci mladších generací tráví využíváním moderních technologií daleko více času. Jsou označováni pojmem digitální domorodci, právě díky svým vysokým schopnostem v užívání ICT, preferují elektronické psaní před tužkou a papírem a technologie se stali nezbytnou součástí jejich bytí (srov. Krašna, Bratina 2014, s. 77).

Stěžejním faktorem při učení je především motivace učících se. Ve vzdělávání dospělých pracujeme se studenty, kteří si toto vzdělávání zvolili dobrovolně. Můžeme tedy předpokládat určitou vstupní dávku motivace k úspěšnému dokončení kurzu.

„Pokud studující chce získat nové poznatky, kvalitně sestavený kurz zpravidla úspěšně dokončí. Jestli ovšem účastník vzdělávání nestuduje z vnitřního přesvědčení, je větší pravděpodobnost neuspokojivého výsledku než v klasické výuce“ (Frk 2010, s. 114).

Můžeme nějak pracovat s motivací účastníků? Odpověď zní: rozhodně ano. Na motivaci účastníků můžeme působit jako vzdělavatelé různými způsoby: obsahem vzdělávacího kurzu, našim přístupem, kvalitou studijních materiálů nebo vzdělávacího prostředí, hodnocením/zpětnou vazbou. Tyhle body jenom stručně vysvětlím, protože se jimi budu zabývat i v jiných částech této práce. Obsah vzdělávacího kurzu nám nastaví určitá očekávání a je nezbytné, abychom účastníkům poskytli všechny potřebné informace o organizaci kurzu, jeho cílech, způsobu

komunikace, průběhu výuky a hodnocení. Pozitivní a otevřený přístup vzdělavatele k účastníkům, pohotovost při komunikaci, poskytování rad a konstruktivní zpětné vazby pomáhají motivaci zvyšovat, naopak nezáměr a nedostatek uznání při hodnocení může značně demotivovat. I kvalita studijních materiálů či výukového prostředí se může silně podepsat na motivaci. Zatímco nepřehlednost a složitost materiálů spojená s nedostatečnou podporou tutora může vést k frustraci účastníků, kvalitně připravené, poutavé, názorné materiály s přesahy do praxe či obsahující různé cvičení a aktivity s možností vlastní realizace mohou být pro účastníky velice inspirativní a příjemné.

Kritika od učitele může mít na učení taky zásadní vliv, proto musí být konstruktivní. Měla by taktně vysvětlit, co bylo špatně a jak to napravit a do budoucna se toho vyvarovat. Rozhodně by neměla být negativně emocionálně zbarvená, ale naopak poukázat na to, co bylo dobré a na možnosti zlepšení, jde o to, aby ji student chápal jako radu, možnost k rozvoji. „Učení má lepší výsledky, pokud je motivováno touhou uspět, a nikoli strachem z neúspěchu“ (Petty 1996, s. 17).

E-learning úzce souvisí s pojmem autoregulace učení – předpokládá totiž u účastníka jistou míru samostatnosti při učení a zároveň tuto schopnost autoregulace učení pomáhá rozvíjet. Můžeme ji definovat jako schopnost zorganizovat si svůj čas a učení, zhodnotit svůj postup s ohledem na vlastní cíle a upravovat své učební strategie k vlastnímu užitku, student je aktivní, motivovaný a významně se podílí na řízení svého vzdělávání (srov. Zounek, Sudický 2012, s. 25).

Účastník v e-learningovém kurzu by měl přebrat odpovědnost za své učení, přizpůsobit ho svým potřebám a učebním stylům. Očekává se od něj aktivnější přístup k učení, dobrá práce se svým časem, aby si uměl učební aktivity co nejefektivněji rozvrhnout. Pokud nezvládne tento proces individualizace a autoregulace učení, čeká ho na cestě k úspěšnému dokončení kurzu spousta překážek. Vždy by však měl mít k dispozici vzdělavatele, tutora, který mu bude při těchto procesech, stejně jako při procesech učení oporou, poskytující radu a pomoc. Pro toho, kdo připravuje kurz, je také důležité znát úroveň schopnosti účastníků pracovat s ICT a na základě toho korigovat technologickou obtížnost kurzu, aby zbytečně vysoká náročnost nebrzdila tempo učení.

2.2 Vzdělavatel v e-learningovém prostředí

V úvodu je nutno zmínit, že i role vzdělavatele v online vzdělávání je jiná než v klasickém prezenčním studiu. V e-learningových kurzech vzdělavatelé studujícím „musí pomáhat v procesu jejich učení, navigovat je správným směrem při vyhledávání, třídění a zpracovávání informací, při používání zdrojů z internetu a webových stránek, při utváření názorů a postojů“ (Bednaříková 2013, s. 33). Nejde tedy jenom o jednostranné předání informací, ale taky a hlavně o pomoc při jejich přijímání studenty. V této práci užívám pojem tutor jako synonymum ke vzdělavateli v e-learningovém prostředí. Mimochodem, „od slova tutor je odvozen název pro prezenční setkání v e-learningu – tzv. „tutoriál“. V e-learningu se obvykle konají tutoriály úvodní, synchronizační (v průběhu kurzu) a závěrečné“ (Rohlíková, Vejvodová 2012, s. 190).

O vzdělavateli působícím v e-learningovém kurzu můžeme říct, že nemusí expertně, vysoce odborně ovládat daný obor, na rozdíl od lektora či vyučujícího v prezenčním studiu, nicméně musí se umět v daném oboru orientovat. Očekávají se od něho spíše praktické znalosti z oboru a schopnost pracovat se studenty a pomáhat jim s učením. Snížené nároky na odbornost lektora však předpokládají vysoce odborně a didakticky precizně připravené studijní materiály, které mohou mít různou textovou či multimediální podobu. (srov. Bednaříková 2013, s. 51). Vzdělavatel teda potřebuje kromě znalostí z oblasti teorie oboru, kurzu či modulu, v němž působí, také praktické profesní zkušenosti, včetně znalostí a dovedností pedagogicko-psychologických a andragogických, které využívá zejména při vedení a podporování učení dospělých, důležité jsou i vlastnosti jako empatie, percepce a komunikační dovednosti. „Důležitým prvkem je kvalitní komunikační kanál mezi studujícími a případným poradcem (tutorem), také logistika a organizace kurzu by měla být zvláště precizní“ (Voženílek a kol. 2010, s. 35).

„Tutor musí být schopen nahradit nedostatek fyzické přítomnosti tím, že v kurzu vytvoří prostředí, ve kterém mohou studující se svým instruktorem snadně komunikovat“ (Frk 2010, s. 11). Často je v pozici jakéhosi moderátora, kdy moderuje a koriguje diskuze, určuje jejich směr a doplňuje je svými poznatky, příkladem mohou být různá diskusní fóra. Neméně důležitá je však i časová flexibilita tutora, jeho pohotovost při komunikaci se studenty a taky technické

dovednosti, včetně materiální vybavenosti (potřebné studijní materiály a ICT). Tyto nároky můžeme sloučit do souboru několika klíčových kompetencí.

Co se tedy týče jeho kompetencí, rozeznáváme hned několik druhů: edukační, poradenskou, administrativní, manažerskou a technickou. Do edukační můžeme zařadit oborové a didaktické znalosti a dovednosti, které souvisí s jeho odborností. „Poradenská kompetence předpokládá náležitou psychologickou a andragogickou „výbavu“ tutora se schopností pohotově, operativně a konstruktivně řešit studijní problémy účastníků“ (Bednaříková 2013, s. 109). Manažerská kompetence souvisí s řízením, kontrolní prací, ale i koncepční a evaluační činností tutora. Vyžaduje tedy organizační a vůdcovské schopnosti, znalost managementu a sociální psychologie (srov. Bednaříková 2013, s. 110). „Administrativní kompetence vyžaduje od tutora spolehlivost, systematičnost a důslednost, pečlivost při evidování a vedení databází, schopnost vést studijní agendu a dokladovat konkrétní činnost“ (Bednaříková 2013, s. 111). A nakonec taky technická kompetence, která zahrnuje veškerou technickou vybavenost učitele a taktéž jeho dovednosti a znalosti s využíváním zařízení a techniky.

Souhrn těchto kompetencí v sobě nese širokou škálu měkkých i tvrdých dovedností a znalostí, které by měl vzdělavatel mít, aby mohl vykonávat svou činnost odborně a kvalitně. Tato kapitola měla poukázat na důležitost přítomnosti učitele v e-learningu, je nutné, aby student měl při svém učení oporu a možnost dostat zpětnou vazbu. „Kdyby bylo vyučování jednosměrným procesem, krásně bychom si vystačili s knihami a videem a učitelé by pro nás byli zbyteční“ (Petty 1996, str. 34).

3 E-learningové vzdělávání v praxi

3.1 Aktivizační metody ve výuce

Je obecně známým faktem, že „lépe se věc naučíme, když ji sami děláme, než když jen posloucháme nebo se díváme“ (Petty 1996, s. 14). Studenti se mění a co se týče e-learningu, a to zejména ve vzdělávání dospělých, tak bych se přiklonil spíše ke konstruktivistickému paradigmatu, které se hlásí k zvýšené aktivitě učících se (pokud nám ovšem dle cíle vzdělávání a charakteristik jak účastníků, tak učiva samotného nevychází jako zcela efektivnější jiný přístup).

„Obecně se dá říci, že čím aktivnější a zainteresovanější ve výuce žáci jsou, tím více je výuka baví“ (Petty 1996, s. 113). Tomuto tvrzení se budu věnovat i ve své praktické části. Nyní chci ukázat několik metod a technik, jak pracovat se studenty, aby se aktivně podíleli na výuce. Na místě je ale otázka, jaké aktivizační metody lze využít v rámci e-learningu za předpokladu, že výuka probíhá jenom prostřednictvím online technologií, bez prezenční výuky a interakce tváří v tvář v jedné učebně. Tématu aktivizace studentů jsem se nepřímo věnoval i v kapitole o online nástrojích využitelných ve výuce, tam jsem ukazoval konkrétní příklady nástrojů, zde se tedy zaměřím primárně na metody a techniky využitelné v praxi e-learningových kurzů.

3.1.1 Případové studie

Jednou z možností, jak studenti mohou zkoumat a řešit praktické problémy aplikace daného učiva, je vypracování case study neboli případové studie.

„Může se použít např. jako způsob ověření pochopení látky (na závěr tematického celku), jako příklad praktického uplatnění teoretických znalostí získaných ve výuce, jako způsob simulací různých „případů“, které žáci s použitím svých znalostí, postojů a názorů řeší“ (Sitná 2009, s. 106).

Její řešení může probíhat individuálně nebo ve skupině (ideálně 4-6 lidí), při skupinovém řešení je zajímavé sledovat, jaké role v týmu účastníci zaujmou – kdo se chopí vedení, kdo bude pasivnější apod. Tato metoda rozvíjí studentovu schopnost uvažovat nad problémem v širším kontextu, řešit reálné situace a problémy, které mohou v praxi nastat, při skupinové variantě navíc rozvíjí práci v týmu, schopnost

delegovat úkoly, komunikační a argumentační dovednosti. Samotná metoda probíhá tak, že vyučující si předem připraví úkol, daný případ (obvykle písemně) a v rámci výuky ho zadá studentovi (nebo skupince), který má omezený časový limit na úspěšné vypracování (učitel ho nechá samostatně pracovat a nepomáhá mu s řešením), po jeho uplynutí student prezentuje své výsledky a vzdělavatel mu dá zpětnou vazbu. V případě skupiny může učitel pozorovat, jak skupina pracuje a jak se vyvíjejí týmové role.

3.1.2 Tipy pro semináře a práci ve skupině

Dále bych chtěl uvést pár příkladů aktivit, které lze využít v rámci semináře – v případě online vzdělávání spíše webináře, videokonference, nebo různých forem textové komunikace, například diskuzního fóra. Nejjednodušší a nejzákladnější metodou je samotná diskuze, kde studenti prezentují své názory na dané téma, uvádějí argumenty, o jejich příspěvcích se diskutuje, přičemž se respektuje jejich názor a účastníci se k sobě chovají s úctou. Oblíbenou a známou metodou je tzv. brainstorming, jedná se o skupinovou metodu, která má široké využití.

„Na začátku vyučovací hodiny jako úvodní motivaci, ke zjištění znalostí žáků, můžeme ji uplatnit v průběhu hodiny pro zjištění názorů a postojů k probíranému tématu, k řešení problémů, pro rozšíření znalostí, můžeme ji také použít na konci vyučovací hodiny jako metodu závěrečného opakování, pro tvorbu návrhů na využití na využití probrané látky v praxi apod.“ (Sitná 2009, s. 106).

Při samotném provedení této metody musí učitel dbát na přípravnou fázi, kdy formuluje téma brainstormingu. Téma nesmí být pojaté příliš široce, jinak by byl výsledek jenom výčet nesourodých idejí, u kterých bude těžké najít souvislosti nebo nějakou jednotu, taky hrozí přílišné odbíhání od tématu a brainstorming bude příliš dlouhý a náročný na vedení. Ideální dobu trvání bychom mohli stanovit kolem 15 minut, ale hodně záleží na okolnostech. V případě, že se téma vymeze příliš úzce, hrozí, že rychlé vyčerpání nápadů udělá brainstorming příliš krátký, navíc můžeme přijít o spoustu zajímavých nápadů, které by se objevily při delším přemýšlení a diskutování. Tolik k formulaci tématu. Pak tedy ve výuce vyučující nastolí zvolené téma a vyzve studenty, aby volně sdělovali své nápady, postoje, řešení. Všechny tyto nápady se zapisují na jedno místo, aby na ně všichni účastníci viděli, učitel tyto

nápady nijak nehodnotí. Po ukončení této části se nápady roztřídí a pokračuje se dál podle stanoveného cíle aktivity, může se například důkladnou diskuzí vybrat řešení, na kterém se všichni shodnou (srov. Sitná 2009, s. 69–70).

Obdobou této aktivity je tzv. brainwriting, při kterém každý účastník napíše na papír tři své nápady k danému tématu (v případě e-learningu třeba formou chatu či instant messagingu) a pošle je kolegovi ve skupině, který si je přečte a doplní vlastní tři, které se ale nesmí shodovat s těmi, které napsal kolega před ním. Takhle se pokračuje dále, až dokud se nedostane na všechny členy skupiny, skupina bývá složena z pěti členů. Dále se pokračuje stejně jako u brainstormingu, tedy dle cíle aktivity, může se třeba opět hledat neoptimálnější řešení.

Jinou možností skupinové aktivity je společná práce na projektu, seminární práci či článku. Tady jsou možnosti online technologií velice široké. Studenti mohou vzájemně komunikovat a spolupracovat na tvorbě blogu, seminární práce, upravovat heslo ve Wikipedii, nebo třeba vytvářet projekt vzdělávací akce, to vše bez toho, aby se nutně museli potkávat někde ve škole či na jiném místě. Tyto možnosti jsem již popsal v kapitole Vybrané online technologie a nástroje ve vzdělávání. Všechny tyto činnosti splňují podmínku aktivizace studenta na spoluvytváření vlastního učení, a to i kdyby dané aktivity nebyly vykonávány skupinově, ale pouze individuálně.

Ve vyučování prostřednictvím e-learningu dokážeme studenta aktivně zapojit do výuky mnoha různými způsoby. Samotným plánováním, přizpůsobováním si učebního procesu je student aktivní, když k tomu ještě přidáme práci ve skupině, diskuze na dané téma nebo vypracování projektu či případové studie, tak dostaneme ve výsledku poměrně dynamický kurz, který může být pro studenta hodně přínosný. „Závažnou a bohužel častou chybou je, když si učitel osvojí jednu nebo dvě metody a těch se drží. Široký repertoár metod vám umožní pružně reagovat na celou řadu náročných problémů, na něž při výuce nutně narazíte, a mimoto zintenzivňuje pozornost a zájem žáků“ (Petty 1996, s. 113).

Pokud vzdělavatel vyzkouší danou metodu a na studenty nezabírá, může být značně zklamaný tímto výsledkem, ale není to důvod vrátit se zpět k naprosto řízené výkladové formě výuky. „Při výuce je však ve skutečnosti třeba zkusit každou věc třikrát, abyste zjistili, zda se osvědčila. Pokud se metoda neosvědčí jednou, může to být smůla, pokud dvakrát, náhoda – napotřetí však už zřejmě půjde o pravidlo.

Vyzkoušejte co nejvíce vyučovacích metod“ (Petty 1996, s. 113). Je nezbytné ovšem myslet na to, abychom na aktivitu studentů nekladli přehnané nároky. U každé aktivity je důležité si určit, v čem nám má pomoci, jaký je její cíl. Není vhodné do výuky přidávat hodně aktivit bez cíle, jen abychom zaplnili čas výuky aktivitou studentů, je důležité vědět, proč danou aktivitu zařazujeme.

3.2 Výhody a nevýhody e-learningu

Jelikož má každá mince dvě strany, i e-learning jako nová podoba vzdělávání si se sebou nese spolu s mnoha výhodami i řadu nevýhod, které můžou značně omezovat naplnění vzdělávacích cílů. V přehledných tabulkách postupně představím nejdříve výhody a pak nevýhody, a to z pohledu jak účastníků, tak vzdělavatele a vzdělávací organizace. Jejich výčet tady hodně zestručním, jelikož se výhodami a nevýhodami zabývám i v empirické části této práce. Čerpám převážně z díla Zounka a Sudického, kteří tyto výhody a nevýhody shrnuli dle mého soudu velice přehledně.

3.2.1 Výhody

V této kapitole se zabývám především výhodami a nevýhodami z pohledu studenta, na které pak navazuji ve své praktické části. Úplný výčet s popisem i z pohledu vzdělavatele a manažera vzdělávání by byl příliš dlouhý vzhledem k rozsahu mé práce. Začnu s výhodami (srov. Zounek, Sudický 2012, s. 133–137):

VÝHODA	STRUČNÝ POPIS
učení se kdekoliv a kdykoliv	student může mít materiály kdykoliv u sebe, v synchronní podobě e-learningu záleží na společné domluvě
individualizace učení	student si může přizpůsobit učení svým potřebám a učebnímu stylu
zvyšování počítačové gramotnosti	díky užívání specifických nástrojů
snadná komunikace mezi všemi aktéry	některé nástroje dokonce dávají možnost pracovat společně v reálném čase
snadná práce s materiály	snadné uložení, úprava a správa materiálů
rychlý a snadný přístup k informacím	

„Dovoluje některé výukové aktivity přenést mimo vyučovací hodiny a dokonce i mimo školní budovu. Takto pomáhá bořit onu zkosnatělou představu o vyučování v podobě oddělených tříd, oddělených předmětů a oddělených, tj. nespolupracujících učitelů“ (Brdička 2003, s. 112).

Samostatnou otázkou je efektivita e-learningu. Srovnání s prezenční výukou může být poměrně složité.

„Efektivnost e-learningem podporované výuky je minimálně srovnatelná s výukou prezenční... Lze však také říci, že obecně distanční materiály, které jsou zpracovány multimediálně a které jsou implementovány do podoby online textu, umožňují zkvalitnit percepci i zapamatování informací“ (Kopecký 2006, s. 14-15).

Co se týče možného ekonomického zisku, „i přes vysokou počáteční investici se náklady postupně snižují, až se technologiemi podporované studium stává ekonomicky přínosným“ (Zounek, Sudický 2012, s. 146). V podobném duchu píše i Kopecký: „Z krátkodobého hlediska je e-learningové vzdělávání časově i finančně náročné. Jeho výhody se objevují zejména po delší době“ (Kopecký 2006, s. 18). Dále to rozvádí tím, že počáteční náklady jdou hlavně na tvorbu materiálů a jejich multimedializaci, v dalších fázích se jedná o provozní náklady, které udržují dynamiku kurzů, ale z dlouhodobého hlediska se jedná o zajímavou, profitující investici. Záleží samozřejmě na návštěvnosti kurzu (srov. Kopecký 2006, s. 18), úspěch není zaručený za každých okolností, do hry vstupují další různé charakteristiky instituce a trhu. Přinejmenším se postupným zavedením e-learningových kurzů sníží náklady na provoz výukových místností, nebo může tato inovace přinést konkurenční výhodu svou jedinečností nabídky.

3.2.2 Nevýhody

V následující tabulce jsou vidět hlavní potenciální nevýhody (srov. Zounek, Sudický 2012, s. 135–137):

NEVÝHODA	STRUČNÝ POPIS
cena technologií/programů	kurz by měl být cenově dostupný cílové

	skupině studentů
nedostatečné připojení k internetu	toto může značně omezit synchronní výuku, např. webináře
problém s motivací, neschopnost samostatného učení se	důležitá je schopnost autoregulace učení a také jeho přizpůsobení
přehlcení množstvím informací	neustálou komunikací a prací s technologiemi, může mít též negativní zdravotní důsledky
plagiátorství, podvádění	je obtížné pohlídat dodržování autorského zákona
nedostatečné znalosti studentů ve využívání technologií	a mnohdy i učitelů, nebo obecně negativní postoj k technologiím
možný rozpor s učebním stylem studenta	nebo taky nekvalitně zpracované materiály

Výukové materiály v e-learningovém kurzu jsou náročnější na přípravu, protože většinou obsahují i praktické příklady a různá cvičení, hypertextové odkazy a další zdroje. Když je vzdělavatel v procesu vytváření kvalitního výukového materiálu osamocen, může dojít k jeho přetížení. Není to jenom o tom něco napsat nebo vytvořit, následně totiž probíhá fáze testování a úprav výukového materiálu a až pak ho můžeme opakovaně používat, recyklovat. Poruchovost techniky je taky jednou z velkých obav vzdělavatelů, problémem může být i jejich nedostatečná technická vybavenost (srov. Zounek, Sudický 2012, s. 142–143). Učitel při začleňování e-learningu do výuky překonává spoustu obtíží, nejčastěji jsou to problémy jako: nedostatek času, málo zkušeností, nedostatečné školení, problematika plagiátorství, nedostatečná podpora od řídicích pracovníků, nízký zájem o nové metody či vysoké ceny služeb (srov. Květoň 2004, s. 48–49).

V závěru bych ještě uvedl krátké porovnání, jakousi parabolou s prezenční výukou. Zatímco prezenční výuka je oproti e-learningu časově a kapacitně náročná, vyžaduje přítomnost lektora, ale na druhé straně přímý kontakt s lektorem a možnosti diskuzí přímo v učebně, podporovány běžnými studijními materiály, na které jsou studenti zvyklí, toto vše může být velkou výhodou prezenční výuky, zejména pro studenty, kteří preferují větší míru osobního kontaktu s vyučujícím nebo studujícími kolegy.

Taky nesmíme zapomínat, že existují učitelé i studenti, kteří mají obecně negativní vztah k užívání ICT, natož ve svém vzdělávání. Výše uvedené výhody a nevýhody musíme vždy porovnat s charakteristikami účastníků a stanovenými cíly vzdělávání. Pokud vidíme, že neefektivnější vzhledem k cíli a účastníkům bude zvolit jinou formu vzdělávání, pak bychom neměli e-learning využívat, i kdyby pro nás představoval určitou úsporu času nebo finančních prostředků.

3.3 Vybrané online technologie a nástroje ve vzdělávání

Dosud jsem se zabýval e-learningem převážně teoreticky, nyní uvedu konkrétní příklady online nástrojů, které se ve vzdělávání využívají. Místo zdlouhavého výčtu tisíců nástrojů se budu zabývat jenom několika a podrobněji rozeberu možnosti, které nabízí. Rozdělím si je do více kategorií (technik) podle jejich charakteru a každou techniku popíšu i s praktickými příklady online nástrojů. Uvedu i několik online systémů, které mohou sloužit k podpoře vzdělávání.

3.3.1 Wiki a Wikipedie

Začal bych jedním hojně využívaným nástrojem, a to wiki a Wikipedie. Jde o otevřenou online encyklopedii, kde mohou přispívat všichni uživatelé a tvořit tak informační a vzdělávací obsah, tyto články mohou být neomezeně upravovány dalšími uživateli. A tady se skrývá potenciál k zapojení do výuky: studenti mohou tvořit článek o svém tématu, dál ho upravovat (jde taky sledovat historii všech úprav, vlastních i svých kolegů) a tím rozšiřovat obrovskou základnu informací. Zároveň se naučí pracovat a psát ve skupině. Články nebývají kontrolovány či recenzovány odborníky z daných oborů, a proto se zde nedá hovořit o vědecké přesnosti, nicméně jejich hodnota jako prvotního zdroje základních informací k seznámení se s nějakým pojmem, heslem či tématem je obrovská. Její výhodou také je, že většinou v textech obsahuje množství hypertextových odkazů na pojmy v textu, nebo seznam zdrojů na konci textu, uživatel tak může plynule přecházet na související články, nechat si objasnit pojmy, kterým nerozumí atd. „Technologie wiki je zdarma a demonstruje příklad otevřeného systému se svobodným přístupem ke sdíleným informacím“ (Kopecký 2006, s. 34). Je příkladem asynchronního typu e-learningového vzdělávání.

3.3.2 Weblogy

Internetovým trendem, který si získává v tuzemsku stále větší popularitu, je blogování. Blogů, či weblogů neustále přibývá a pokrývají široké spektrum témat. Tyto termíny pochází z anglického slova „log“ – zápis, záznam. „Weblog je tedy pravidelně aktualizovaná internetová schránka, na které autor (či spřízněni autoři) publikují své názory, postřehy, odkazy na jiné internetové stránky apod. Budují tedy v podstatě sdílený digitální obsah – postavený na základech prostého textu a hypertextu“ (Kopecký 2006, s. 32). Ve vzdělávání slouží ke sdílení obsahu mezi vyučujícím a studenty, i studenty vzájemně – mohou sdílet různé aktuality, zprávy, nápady, či probírat průběh společné práce, nebo samotný blog může sloužit jako místo k publikování příspěvků určených komunitě, která se zajímá o danou problematiku.

Novinkou v poli blogování je videoblog, nebo zkráceně vlog. Rozdíl proti klasickému blogování je ve formě sdělení, a to krátkým či delším záznamem formou videa. Autoři často nemají vlastní stránky, ale publikují svá videa pomocí svého účtu na YouTube (tomu se budu věnovat na konci této stati). Výhodou vlogu je právě jeho názornost oproti textovým blogům (ty ale často obsahují i fotografie) – což umožňuje touto formou publikovat různé návody a tutoriály, či přímo přednášky na odborné téma. Podobnými prostředky k víceméně jednostrannému publikování obsahu jsou podcast a screencast.

3.3.3 Podcasting a screencasting

„Termín podcasting či podcast označuje distribuci zvuku či videa (video podcast) přes internet. Podcast může rovněž označovat konkrétní zvukový (nebo i video) soubor, který je možné stáhnout z internetu, a poté poslouchat buď v mobilním zařízení, nebo prostřednictvím počítačové aplikace v počítači“ (Zounek, Sudický 2012, s. 78–79). Podcast má teda tu výhodu, že je možné se vzdělávat kdekoliv a kdykoliv, třeba během cestování autem nebo čekání. Existují zdarma dostupné aplikace pro nahrávání a editaci zvuku, např. program Audacity, nebo lze využít k nahrávání i obyčejný diktafon či chytrý telefon. Mnoho rádií a televizních stanic mají celé pořady, které si můžete zdarma stáhnout jako podcast, dokonce mám osobní zkušenost i s pravidelným podcastem jedné vzdělávací instituce. Je jasné, že podcast bude vyhovovat zejména auditivnímu typu studentů a může být přínosný i

pro ty, kteří jsou při učení zvyklí na poslech hudby. Vytváření podcastu představuje pro studenty velice kreativní a aktivizující činnost jak prezentovat svojí práci, případně vlastní témata. Podcast lze využít i k archivaci důležitých přednášek, které lze pak poskytnout těm, kteří na přednášce nebyli přítomni (srov. Zounek, Sudický 2012, s. 79).

„Jistou variantou podcastingu je tzv. screencasting, tedy snímání obrazovky počítače s možností nahrávat komentář k činnostem prováděným na obrazovce“ (Zounek, Sudický 2012, s. 80). Slouží tedy především k vytváření tutoriálů, návodů či postupů k počítačovým programům nebo konkrétním činnostem na počítači, může se taky jednat o sdílení prezentace s doprovodným komentářem. Výhodou screencastu je samozřejmě jeho názornost, přesný postup. Vyhovuje proto zejména vizuálně zaměřeným typům. Jak podcast, tak screencast, mohou skvěle posloužit ke vzdělávání zrakově, resp. sluchově postiženým osobám. Nevýhodou ovšem může být to, že v audiovizuálních nahrávkách je těžší se zorientovat, pokud hledáme nějakou konkrétní informaci.

3.3.4 Webinář

Zatímco při podcastech a screencastech bývá většinou učící se jenom příjemcem informací, u webinářů se více počítá se zpětnou vazbou. Pojem webinář je poměrně nový, definujeme ho jako „seminář, který je uskutečňován v reálném čase prostřednictvím online technologií“ (Zounek, Sudický 2012, s. 71). Synchronní výuka tedy nevyžaduje přítomnost jedinců na jednom místě, pouze být online v tom samém čase pomocí nějakého programu či webové stránky (např. BigBlueButton nebo Adobe Connect). Účastníci mohou spolu komunikovat, ať už hromadně, nebo pomocí soukromého chatu, vyučující může sdílet obrazovku svého počítače, nahrávat soubory nebo pustit prezentaci a tím podporovat svůj výklad, studenti se ho hned můžou ptát na dotazy nebo si dělat poznámky. Velkou výhodou skýtá možnost si celé setkání nahrát a následně použít jako výukový materiál pro další studenty. Mezi potenciální nevýhody bych zařadil nutnost domluvit se na společném čase webináře, který bude vyhovovat všem. Webináře jsou také díky své komplexnosti náročné na přípravu a vyžadují pokročilou uživatelskou znalost daných zprostředkovatelských programů. Pro vzdělavatele může být obtížné udržet plynulost webináře, když musí přednášet o daném tématu a zároveň sledovat diskuzi a

zodpovídat dotazy. Diskutabilní je i otázka zabezpečení webináře (srov. Zounek, Sudický 2012, s. 72–73).

3.3.5 Diskuzní fóra

Ke komunikaci a sdílení názorů a zkušeností mezi účastníky vzdělávacího procesu lze využít diskuzních fór. „Stručně je můžeme charakterizovat jako webové stránky nebo jejich části, v rámci kterých mohou uživatelé publikovat své názory nebo reagovat na příspěvky ostatních přispěvatelů“ (Zounek, Sudický 2012, s. 65). Diskuzní fóra jsou prostředkem asynchronní komunikace. Mohou figurovat jako samostatné stránky, nebo jako podpora pro diskuzi mezi účastníky v rámci jiných stránek či webových portálů. Jejich výhodou je, že komunikace je přehledně tříděná do jednotlivých vláken, které uživatelé zakládají s každým novým tématem k diskuzi. Vyučující zde může diskuzi sledovat, přesouvat příspěvky, nebo korigovat diskuzi svými odbornými znalostmi. Působí tedy zde v roli jakéhosi moderátora diskuze. Fóra nabízí výhodu archivace celé komunikace, k jednotlivým bodům diskuze se proto lze libovolně vrátit. Nevýhodou této formy může být to, že někteří účastníci nebudou přispívat do diskuze (třeba v důsledku nedostatku motivace nebo nízkého sebevědomí). Při příliš velkém množství přispěvatelů se zase může snadno ztratit přehled v diskuzi, nebo ji vyučující nestíhá korigovat, a tak diskuze upadá a ztrácí smysl (srov. Zounek, Sudický 2012, s. 65–68).

3.3.6 Instant messaging a internetová telefonie

Dále se budu věnovat internetové telefonii a instant messagingu. Jsou to nástroje synchronní formy e-learningu, při které musí být účastníci online ve stejnou dobu. Instant messaging (IM) představuje vyměňování rychlých zpráv přes internet, a to prostřednictvím různých programů (třeba ICQ, MSN Messenger, Yahoo Messenger, ...) nebo chatu na webu, který je například součástí sociálních sítí. Jednotlivé služby mají ovšem tu nevýhodu, že jsou navzájem nekompatibilní (s výjimkou ICQ, který je kompatibilní s ruským QIP). V praxi to znamená, že uživatelé, kteří spolu chtějí komunikovat, musí používat stejnou službu (program). Internetová telefonie je díky programu Skype v posledních letech velice oblíbený fenomén. Kromě telefonování obsahuje i funkce vlastní službám instant messagingu jako posílání zpráv, sdílení odkazů či souborů. „Mezi zajímavé funkce patří dále

například nahrávání hovoru či sdílení pracovní plochy. Skype umožňuje rovněž konferenční rozhovory (i moderované), v nichž spolu mohou komunikovat až desítky účastníků. Výhodou je, že řada služeb je poskytována zdarma, není však garantována kvalita rozhovoru“ (Zounek, Sudický 2012, s. 69). Komunikaci touto formou však můžou zcela znemožnit problémy s připojením a nízká kvalita.

Hlavní výhodou jak internetového telefonování, tak IM, je usnadnění komunikace mezi účastníky, také možnost komunikovat s odborníky z celého světa, kteří by se osobního setkání nemohli účastnit. Tyto technologie tak umožňují vést na dálku přednášku, seminář, či konzultační hodiny. K nevýhodám bychom mohli ještě přidat možné zahlcení komunikací, které odvádí studentovu pozornost od práce na úkolu či učení. Tento typ komunikace nemusí vyhovovat těm, kteří preferují osobní setkání (srov. Zounek, Sudický 2012, s. 70–71).

3.3.7 Plánování času a práce

Technologie nám mohou výrazně pomoci i při organizaci našeho času a práce. Příkladem jsou mnohé služby dostupné zdarma, do kterých si můžeme zadat své úkoly nebo online kalendáře, které jde sdílet s kolegy nebo vyučujícím. Pro správu a zapamatování si úkolů je vhodný nástroj Remember The Milk. Tento pomocník umožňuje také dostávat upozornění, sdílet své úkoly s kolegy a také propojení s chytrým telefonem, emailem, nebo Google Kalendářem, právě tímto nástrojem budu pokračovat. Je součástí balíku společnosti Google, kterému se ještě budu později v této části věnovat. Zatím je nutno říct, že Google Kalendář umožňuje naplánovat program celého dne, je možné ho vyplnit svými úkoly, schůzkami, poznámkami. Studenti můžou své kalendáře sdílet se svými kolegy, aby vzájemně viděli, kdy si můžou naplánovat schůzku. Událost se všemi podrobnostmi lze snadno přidat do kalendáře, přizvat hosty a ti svou účast mohou přímo v kalendáři potvrdit. Podmínkou jeho užívání je ovšem účet u Google. Dalším nástrojem je Evernote, který ale „není primárně spojen s jednotlivými úkoly, které by byly nějak přesně naplánované. Je určený pro psaní kratších poznámek, které si řada lidí píše na papírky a nechává třeba na lednici“ (Zounek, Sudický 2012, s. 85). Umožňuje též nahrát vyfocené poznámky, ústřižky z webových článků nebo poznámky nakreslit, samozřejmě nechybí možnost poznámky sdílet a třídit do složek.

Hlavní přínos těchto aplikací je teda organizace práce a času, studenti i vyučující mají přehled o své práci, můžou si jí efektivněji rozvrhnout, mají přehled o úkolech, jejich plnění a termínech odevzdání. Další výhodou je ukládání si nápadů nebo nalezených zdrojů či zajímavých článků. Nevýhodou skýtá opět možná nepřehlednost v případě nedostatečného třídění a správy vlastních poznámek. Tyto nástroje také nemusí vyhovovat všem, někteří studenti totiž preferují klasické diáře a papírky s poznámkami (srov. Zounek, Sudický 2012, s. 86-87).

3.3.8 E-portfolia

Poměrně málo známé jsou tzv. e-portfolia, jde o portfolia studentů v elektronické podobě, portfolio zde chápeme jako soubor dokumentů či jiných objektů dokládajících výsledky studentova učení.

„E-portfolio může obsahovat texty, obrázky, animace, fotografie, videa, příspěvky v blogu nebo odkazy na jiné dokumenty. E-portfolio ukazuje nejenom dosažené schopnosti, dovednosti, úspěchy, vyřešené projekty, ale může být neustále doplňováno o další vyřešené projekty či nově nabitě (profesní) kompetence. Součástí portfolia mohou být rovněž plány či cíle jedince, kterých chce v budoucnosti dosáhnout“ (Zounek, Sudický 2012, s. 88).

Nevýhodou může být netradičnost e-portfolioí ve vzdělávání, která souvisí se zvýšeným důrazem na individualitu a taky požadavkem k reflexi vlastního učení, prezentaci sebe sama a sdílení výsledního portfolia, toto všechno může být pro mnohé studenty obtížné (srov. Zounek, Sudický 2012, s. 92). Tato nevýhoda je zároveň i výhodou, protože studenti se díky vyšším nárokům mohou hodně naučit a získat lepší možnost sebereflexe, navíc vytvořené vlastní e-portfolio jim může pomoci i po studiu k získání lepšího zaměstnání.

3.3.9 Online dotazníky a ankety

I online nástrojů na vytváření a publikování dotazníků a anket je nemálo, mnohé z nich jsou dostupné zdarma, alespoň v základní verzi. K takovým nástrojům patří například Formees, který umožňuje si celý dotazník vytvořit a navrhnout na míru a následně nabízí výstup (získané odpovědi respondentů) ke stažení v tabulkovém

editoru. Podobně funguje i služba Google Formuláře (je součástí Dokumenty Google). Tuto službu lze využívat i k vytvoření přihlášek, např. na různé akce.

Tyto nástroje poskytují všechny potřebné funkce (včetně vizuální úpravy) k vytvoření kvalitních dotazníků, a proto jsou velice vhodné pro studentské výzkumy. Platí tu ale jisté omezení. Je obtížné pohlídat, aby respondent neodpovídal na anketu nebo dotazník vícekrát. To jde pohlídat v případě Google Formulářů – obsahují volitelnou funkci, aby odpovídání vyžadovalo přihlášení k Googlu účtu, což nám ale na druhé straně omezí skupinu respondentů jenom na ty, které vlastní tento uživatelský účet).

„K získávání zpětné vazby nebo pro tvorbu anket či hlasování lze využít i Google Moderator. Autor vytvoří sadu otázek a respondenti se k ní mohou vyjadřovat buď kladně, nebo záporně a doplňovat slovní komentáře“ (Zounek, Sudický 2012, s. 94).

3.3.10 Elektronické knihy

Ebooky, neboli elektronické knihy jsou velice známé a rozšířené. V nejjednodušší podobě se jedná o elektronické verze tištěných knih, které můžeme číst na počítačích, tabletech, mobilních zařízeních, nebo čtečkách elektronických knih. „Některé knihy mohou obsahovat vedle textu rovněž zvukové soubory či odkazy na jiné zdroje“ (Zounek 2009, s. 109).

3.3.11 Komplexní systémy k řízení studia

Existují i komplexní systémy určeny k řízení studia známé pod zkratkou LMS (learning management system). Tyto systémy vytváří „virtuální výuková prostředí umožňující administraci studia, tvorbu a správu jednotlivých kurzů apod. Obsahují rovněž nástroje na tvorbu obsahu (textové editory) a jeho zpřístupnění studentům“ (Zounek 2009, s. 122), stejně tak nástroje pro komunikaci, sdílení informací a spolupráci. Výhodou je teda právě komplexnost těchto systémů, flexibilita a zpestření prezenční výuky, vhodné jsou i hlavně pro distanční a kombinované studium. Vyučující může v LMS kontrolovat postup a aktivity učících se, taky provádět hodnocení. Tato virtuální výuková prostředí mají potenciál vyjít vstříc všem studijním typům. Nevýhodou může být přetížení učitele, pokud má nadbytek

studentů, z čeho vyplývá více práce s administrativou v LMS a zároveň nutnost odpovídat na dotazy a kontrolovat jejich progres.

3.3.12 Nástroje od Google

Velké možnosti pro vzdělávání nabízí i Google a jeho součásti. Všichni dobře znají jeho populární vyhledávač, překladač, či mapy, ale postupem času přidala společnost množství zajímavých funkcí využitelných v e-learningu. Kromě Google Kalendáře, Google Formulářů a Google Moderator, kterým jsem se již věnoval výše v této kapitole, nám účet u Google nabízí využívání elektronické pošty (Gmail), hlasový a textový komunikátor Google Talk, nástroj pro tvorbu webových stránek a wiki Google Sites a Dokumenty Google, které obsahují nástroje na tvorbu, úpravu a sdílení textů, tabulek, prezentací i formulářů. Dokumenty Google jsou skvělý nástroj pro skupinovou práci studentů, jelikož umožňuje pracovat na stejném textu či tabulce v reálném čase více lidem na dálku, s okamžitým zobrazením změn i historií úprav. Google má tedy velký potenciál pro všechny formy vzdělávání a může vyhovovat různým učebním stylům a metodám. Další výhodou je, že data uložené na Google Disku neztratíme v případě poruchy našeho zařízení. Nevýhodou je ovšem nutnost internetového připojení, jinak nebude dostupná žádná ze služeb. Nevýhodou může být i omezenost funkcí Google Dokumentů oproti klasickým kancelářským balíkům pro správu dokumentů (srov. Zounek 2009, s. 127–129).

3.3.13 Mobile learning

S prudkým rozvojem mobilních technologií v posledních letech souvisí i rozvoj vzdělávání pomocí těchto zařízení, tzv. mobile learningu. V současnosti jde do chytrých telefonů nainstalovat aplikace obdobné těm, které využíváme na počítačích. Samozřejmou součástí těchto zařízení se stávají kvalitní fotoaparáty a možnost připojení k internetu (pomocí bezdrátové sítě či operátora), lze na nich rovněž prohlížet dokumenty, číst ebooky, psát poznámky či komunikovat prostřednictvím instant messagingu a emailu.

Tato zařízení pomáhají hlavně k administraci studia, sledování aktualit a udržení neustálého kontaktu s učením. Mezi nevýhody patří tedy relativně malá obrazovka pro čtení a taky omezená kapacita baterie či paměti zařízení. Abych to shrnul, hlavní výhodou těchto zařízení je, že student může mít vždy po ruce své studijní materiály

(texty, videa, ebooky, ...), nebo své kolegy či spolužáky, které může kontaktovat (srov. Zounek 2009, s. 129–131).

3.3.14 Sociální sítě

Jako poslednímu se budu věnovat masivně rozšířenému fenoménu sociálních sítí a jeho možnému využití pro vzdělávací účely. Sociální sítě jsou založeny na „propojení lidí se stejnými zájmy, umožňují jejich komunikaci a také sdílení, např. fotografií či videa“ (Zounek 2009, s. 131). Vzdělávací potenciál je především v otevřenosti a dostupnosti vzdělávacího obsahu a prakticky neustálém přísunu nových podnětů, stejně tak v téměř neomezených možnostech spolupráce (srov. Frk 2012, s. 139).

Výsadní postavení mezi sociálními sítěmi zaujal právě Facebook, který kromě sdílení snad všeho, co jde (fotky, videa, aktuální nálady,...), umožňuje také vytváření skupin lidí nebo různých stránek (kterých se lidé stávají fanoušky), nabízí také možnost umístování vlastní reklamy (tato služba na rozdíl od ostatních ovšem není bezplatná). Studenti tady mohou vytvářet skupiny celého ročníku či oboru, nebo skupiny zaměřené na práci na konkrétním projektu, komunikovat a sdílet své vypracované části úkolu s ostatními. Poměrně méně známou sociální sítí je LinkedIn, který je organizovaný podle tzv. spojení a je orientován na uživatelovu profesi. Uživatel vyplní svůj profil, kde uvádí detaily o svém vzdělání, profesní kariéře a aktuálním zaměstnání a následně se může propojit s lidmi podobného zaměření (srov. Zounek 2009, s. 132). Další celosvětově oblíbenou službou je YouTube (<https://www.youtube.com>), ta slouží ke zhlédnutí a publikování videí. Učící se má zde možnost si například vyhledat z obrovského množství videí ty, které mu pomůžou objasnit studovanou látku.

Úplný a podrobný výčet všech nástrojů, které lze při tvorbě, realizaci a vyhodnocování e-learningu použít by dalece překračoval rozsah této práce. Navíc to ani není mým cílem. Smyslem této rozsáhlé kapitoly bylo obeznámit čtenáře s konkrétními nástroji, programy a doplňky, které mohou být použity v e-learningu, nebo obohatit a doplnit učení v prezenční formě.

3.4 Teoretický model procesu vytváření a realizace e-learningu

Závěr mé teoretické části patří úvaze nad celým procesem tvorby, realizace a evaluace samotného e-learningového kurzu. Nebudu zde konstruovat konkrétní kurz. Budu se naopak snažit představit a objasnit teoretický model, který může být užitečným průvodcem pro tvorbu konkrétního kurzu nebo vzdělávací akce.

Tímto modelem je tzv. ADDIE model – ADDIE je anglická zkratka kroků, na kterých je tento model založený: Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation. Skládá se tedy z těchto pěti etap (srov. Zounek, Sudický 2012, s. 156-157):

- Analýza – v tomto prvním kroku děláme analýzy cílové skupiny, vzdělávacích forem a obsahu, časového rozvrhu, také stanovujeme hlavní cíle, počet účastníků, vstupní požadavky
- Návrh – cíle přeformulujeme do podoby konkrétních požadovaných výsledků, rozhodneme, jak bude výuka strukturována a rozvrhnutá, navrhujeme strategii tvorby materiálů, hodnocení účastníků a evaluace kurzu
- Vývoj – zde určíme konkrétní podobu aktivit a materiálů ve výuce, probíhá taky jejich vytváření, přičemž první verze je otestovaná pilotáží na cílové skupině a následně upravena na finální verzi, rovněž se připravují metody hodnocení, evaluace a technická infrastruktura – příprava programů, nástrojů a zařízení
- Realizace – nastává fáze doručování materiálů, ale hlavně samotný proces výuky, studenti se učí, následuje jejich hodnocení a zpětná vazba
- Hodnocení – získávání dat pro evaluaci kurzu, následné vyhodnocení a vypracování plánu k rozvoji kurzu a jeho upravení pro budoucí použití

Tento model lze aplikovat s malými úpravami jak u nebehavioristického, tak u konstruktivistického přístupu – do jednotlivých etap jde zahrnout i studenty, myslím tím zejména společné stanovování cílů, časového rozvrhu, obsahu disciplín, či tvorbu materiálů. Pro podrobnější výklad doporučuji publikaci Zounka a Sudického, na kterou odkazuji výše v textu. Pro porovnání nyní uvedu kroky přípravy e-learningového studijního programu inspirované ADDIE modelem, které uvádí ve své publikaci Kopecký (srov. Kopecký 2006, s. 49):

1. Zjištění poptávky (marketing) a určení tématu – je důležité, aby naše nabídka odpovídala potřebám potenciálních zákazníků
2. Sestavení realizačního týmu
3. Výběr a vyškolení tutorů
4. Administrativa spojená s organizačním zajištěním vzdělávání
5. Tvorba studijního balíčku, který obsahuje podpůrné studijní a organizační materiály, jako třeba průvodce studiem
6. Realizace pilotního kurzu s menší skupinou studentů a její evaluace
7. Na základě výsledků evaluace pilotáže probíhá vylepšování kurzu
8. Finanční kalkulace a tvorba cenové hladiny, tvorba rozpočtu
9. Certifikace kurzu – aby získali absolventi nějaké osvědčení jako doklad o svých nabitých znalostech a dovednostech, je nezbytné kurz certifikovat/akreditovat
10. Propagace kurzu – k zviditelnění kurzu je nezbytná reklama, v dnešní době má mnoho podob, častá je reklama na internetu, peníze investované do reklamy se mohou mnohonásobně vrátit

Ani ADDIE model rozhodně není nějakým univerzálně platícím dogmatem, nýbrž jedním ze způsobů, jak postupovat, když chceme vytvořit kvalitní e-learningový kurz. Další možností je vyvíjet kurz přímo za běhu ve spolupráci se studujícími. Co se týče vzdělávacího obsahu, disciplíny můžou být například rozděleny do modulů, tyto disciplíny se dají použít ve více modulech, proto je možné přizpůsobit vzdělávací obsah specifickým potřebám konkrétních studentů (srov. Kopecký 2006, s. 48). Neměli bychom zapomínat na evaluaci, která nám pomáhá zkvalitňovat kurz a být lepší než konkurence. Její nejčastější formou jsou dotazníky spokojenosti pro účastníky po skončení kurzu, je dobré ovšem dělat i evaluaci formativní, tj. v průběhu kurzu, abychom mohli zavést změny ještě v průběhu stávajícího kurzu.

Původně jsem uvažoval o vytvoření vlastního, ideálního modelu, nicméně postupným studiem a poznáváním e-learningové problematiky jsem došel k závěru, že jednak nic není ideální, a proto bude lepší představit model, který už existuje a je prověřený praxí a který považuji za relevantní oporu při plánování vzdělávání prostřednictvím e-learningu.

4 Empirická část

Tato praktická část popisuje menší výzkum, který jsem provedl, a seznamuje s jeho výsledky. V tomto výzkumu jsem se zaměřil na zkoumání zkušeností studentů s e-learningem, v kontextu aktivního učení a srovnání s jejich učebním stylem, také mě zajímala jejich preference k budoucí účasti na e-learningových kurzech.

4.1 Andragogický výzkum

4.1.1 Cíl výzkumu a výzkumná otázka

Jak jsem uvedl v úvodu této kapitoly, mým cílem bylo na vybraném vzorku studentů prozkoumat jejich dosavadní zkušenosti s e-learningem. Tento cíl jsem si rozkouskoval na několik dílčích cílů (ty mi byly východiskem pro tvorbu hypotéz a následně otázek): s jakými formami e-learningu mají zkušenost, jak tuto zkušenost hodnotí, jakou míru aktivity při vyučování preferují, co považují za výhody a co za nevýhody e-learningu a jestli by v budoucnu uvítali více e-learningových kurzů. Mou cílovou skupinou byli studenti Univerzity Palackého v Olomouci.

Podnětem k výzkumu pro mě byla výzkumná otázka, zda studenti hodnotí e-learning kladněji, když jsou v jeho průběhu více aktivní, resp. když je kurz založen na vyšší aktivitě studenta. Ve svém výzkumu tedy vycházím z konstruktivistického paradigmatu (viz podkapitola 2.3.2 Konstruktivismus), který chápe studenta jako aktivního učícího se, který je organizátorem a spolutvůrcem svého učení a přebírá za něj odpovědnost.

4.1.2 Kvantitativní výzkum

Z výše popsaného cíle, výzkumné otázky a teorie, ze které budu vycházet, mohu říct, že se jedná o výzkum aplikovaný (srov. Lamser 1996, s. 27–29). S ohledem na všechny tyto skutečnosti jsem se rozhodl jít cestou kvantitativního výzkumu, protože věřím, že právě redukce e-learningové vzdělávací reality na proměnné a změření jejich vztahu s následnou interpretací výsledků mi nejlépe pomůže k dosažení cíle mého výzkumu. Uvážil jsem ovšem všechna omezení a systematické chyby, které vyplývají z omezeného rozsahu vzorku, problémová je při takovém studentském výzkumu otázka zobecnění. „Ale často přehlíženým momentem je to, že

poznatky z malého šetření, dovedně a pečlivě provedeného, mohou znamenat cenný věcný příspěvek“ (Punch 2008, s. 36).

4.1.3 Výzkumný vzorek a zkoumaná populace

Jak jsem uvedl výše, výzkum jsem prováděl mezi studenty Univerzity Palackého. Sběr dat jsem uskutečnil v březnu 2015. Tito studenti nebyly absolventi jednoho konkrétního kurzu, právě naopak, chtěl jsem pro své srovnání, aby jejich zkušenosti s e-learningem byly různé, co se týče kvantity i kvality.

Vzorek respondentů jsem získával použitím metody sněhové koule – prostřednictvím respondentů, které jsem oslovil, jsem se dostával k dalším respondentům. „Metoda sněhové koule je určena k získávání nových případů na základě procesu postupného nominování dalších osob již známými případy. Vlastní proces výběru začíná u jednoho nebo více jedinců, o nichž se ví, že splňují daná kritéria“ (Hartnoll a kol. 2003, s. 19), ti jsou následně požádáni, aby „nominovali“ další osoby, které vyhovují těmto kritériím, výběrový soubor se tak rozrůstá díky napojení se na síť osob, které splňují daná kritéria.

„Záměrný výběr eliminuje potřebu rozsáhlých výběrových souborů nezbytných při celopopulačních šetřeních, přičemž relativně malý výběrový soubor dotazovaných poskytuje základní profil mnohem většímu počtu kandidátů“ (Hartnoll a kol. 2003, s. 21). Obtížnou je však při této metodě otázka, jestli je onen získaný vzorek dostatečně reprezentativní.

Při výběru vzorku jsem tedy uplatnil záměrný výběr, konkrétně dostupný výběr (srov. Průcha 2014, s. 110-111), což znamená, že výsledky nemůžu spolehlivě generalizovat na studenty celé ČR. Velikost vzorku jsem určil odhadem na základě stupně třídění, tedy kontingenční tabulky.

4.1.4 Technika sběru dat a předvýzkum

Jako techniku sběru dat jsem si zvolil dotazník pro jeho možnost distribuování standardizovaného souboru otázek, které budou ve všech případech stejné. Zvolil jsem ho také z důvodu většího počtu respondentů.

Pomocí nástroje Google Formuláře jsem vytvořil elektronický dotazník, který jsem distribuoval online prostřednictvím emailu a sociálních sítí. Distribuci ale předcházel předvýzkum, který jsem provedl na třech členech cílové skupiny a následně jsem upravil zkonstruovaný dotazník, aby bylo znění otázek více srozumitelné pro danou cílovou skupinu.

Dotazník obsahoval 10 otázek, z toho byly 2 otevřené, 3 polootevřené a 5 uzavřených otázek. Zde uvedu jednotlivé otázky a jejich možnosti, pro úplnou podobu dotazníku viz Příloha č. 1. Možnosti u jednotlivých otázek budu oddělovat středníkem. V úvodu jsem ze základních demografických a osobnostních charakteristik zjišťoval pouze pohlaví a rok narození. Otázku o dosaženém vzdělání jsem považoval za bezpředmětnou, jelikož mou cílovou skupinou byli studenti VŠ.

Ve třetí otázce zjišťuji, jakých forem e-learningu se respondenti účastnili. Zde mám možnosti: webinář; podcast/screenecast; ebooky; online materiály podporující prezenční výuku; vlastní zájmové online vzdělávání bez prezenční výuky; diskuzní fóra; blogy; e-portfolia; tvorba wiki; a jiné.

V další části zkoumám, do jak velké míry preferují aktivní přístup ve svém učení (vlastní aktivity, zapojení do vyučování), a to na škále 0–5, slovně vyjádřenou: zcela nesouhlasím; nesouhlasím; spíše nesouhlasím; spíše souhlasím; souhlasím; zcela souhlasím.

Míru aktivity následně srovnávají se svou zkušeností s e-learningem, tedy do jaké míry byli aktivní při svém online vzdělávání – opět škála 0–5, v tomto případě s možnostmi: pasivní; dělal/a jsem si výpisky, poznámky; dohledal/a jsem si informace; diskuze v kolektivu nebo s vyučujícím; práce ve skupinách, různé aktivity; práce na projektu nebo seminární práci.

V další otázce pak hodnotí celkově svou e-learningovou zkušenost, nakolik je pro ně pozitivní nebo negativní – velmi negativně; negativně; nevádí mi, ale preferuji samotnou prezenční výuku; považuji je za vhodné zpestření výuky; pozitivní, vyhovuje mi; výborná, sám se aktivně vzdělávám v online prostředí.

V závěrečné části respondenty vyzývám k zamyšlení se nad výhodami a nevýhodami e-learningu, zde mohou vybrat více výhod/nevýhod dle svého uvážení, mezi výhody

jsem zařadil možnosti: rychlý a snadný přístup k informacím; možnost učit se kdykoliv a kdekoliv; individuální přístup k učení; snadná komunikace se všemi aktéry; snadné uložení, úprava a správa materiálů; zvyšování počítačové gramotnosti; žádné z uvedených; jiné. U nevýhod mohli vybírat z: cena technologií/programů; nedostatečné připojení k internetu; problém s motivací, neschopnost samostatného učení se; přehlcení množstvím informací; plagiátorství, podvádění; nedostatečné znalosti studentů ve využívání technologií; možný rozpor s učebním stylem studenta; žádné z uvedených; jiné.

Na závěr dotazníku zodpoví dotaz, jestli by uvítali více e-learningových kurzů ve své výuce (odpovědi ano, ne a nevím) a otevřená otázka proč.

4.1.5 Hypotézy a jejich operacionalizace

Pro tento výzkum jsem si stanovil čtyři hypotézy, přičemž mám jednu hlavní, a tou je:

1. Když jsou studenti aktivně zapojeni do výuky, tak hodnotí svou e-learningovou zkušenost kladněji.

Tato hypotéza přímo vychází z výzkumné otázky, zkoumáme tedy vztah dvou proměnných: nezávislé proměny aktivního zapojení od výuky a závislé proměnné hodnocení e-learningové zkušenosti. Další proměnné, které obsahuje: studenti – viz Výzkumný vzorek a zkoumaná populace; výuka – myslí se výuka v e-learningu, e-learningová zkušenost obecně; hodnocení e-learningové zkušenosti – na škále v dotazníku v otázce č. 6 (viz Příloha č. 1). Tuto hypotézu jsem měřil tak, že 6ti stupňové škály u otázek č. 5 a 6 (kde zjišťuji u studentů, jak aktivní byli v rámci své e-learningové zkušenosti a celkové hodnocení této zkušenosti, viz Příloha č. 1) jsem rozdělil v půlce na pasivní a aktivní část u aktivity, resp. zápornou a kladnou část u hodnocení. U aktivity jsem stanovil počáteční hranici aktivity až na úroveň diskuze v kolektivu nebo s vyučujícím, práce ve skupinách, různé aktivity a práce na projektu nebo seminární práci (ve skupinách nebo individuálně). Následně stačí srovnat, jestli respondenti svou odpověď na otázku jak byli aktivní v e-learningu situovali do námi vymezené aktivní části a jestli i jejich odpověď (těch samých studentů) na otázku hodnocení leží v kladné části pole hodnocení. Výsledek ještě porovnáme s výsledkem srovnání pasivního a záporného pole. Pokud vyjde, že více jak 60 %

studentů z těch, kteří byli aktivní v e-learningu, zároveň hodnotí svou zkušenost kladně, pak se hypotéza č. 1 potvrdila.

Další hypotézy, které jsem stanovil, jsou:

2. Studenti preferují spíše aktivní zapojení ve vyučování než pasivní.

Říkal jsem si, jestli existuje ještě nějaký faktor, který může tyto proměnné ovlivňovat a ovlivňovat jejich závislost. Po důkladném zvážení jsem dospěl k názoru, že tímto faktorem by mohla být individuální preferovaná míra aktivity v rámci učebního stylu, která může být u každého jedince různá. Proto jsem se rozhodl tuto míru aktivity vyhovující vlastnímu učebnímu stylu studenta také zahrnout do výzkumu a zkoumám jí hypotézou č. 2, která tedy podporuje hypotézu č. 1. Tuto hypotézu č. 2 zkoumá otázka č. 4: „Preferujete aktivní přístup k učení?“ (viz Příloha č. 1), která zkoumá obecně učební styl studenta. Odpovědi jsou umístěny na škále od 0 do 5, která je rozdělená opět na 2 póly: 0–2 a 3–5. Pokud alespoň 60 % studentů umístí svou odpověď do rozmezí 3–5, hypotéza se potvrdí.

3. Za nejčastější výhodu považují studenti časovou a prostorovou flexibilitu.

4. Za nejčastější nevýhodu považují studenti přehlcení množstvím informací.

Jelikož zkoumám zkušenosti studentů s e-learningem, rozhodl jsem, že dám studentům při hodnocení jejich e-learningové zkušenosti také možnost zamyslet se nad výhodami a nevýhodami e-learningu. V otázkách č. 7 a 8 tedy vybírají, které výhody a nevýhody považují za relevantní, zde můžou vybrat více odpovědí. Ve svých dvou hypotézách jsem stanovil, co předpokládám, že bude nejčastější výhodou a nevýhodou. Následně jenom spočítám četnosti odpovědí a podle toho, která bude nejčastěji zastoupená, uvidím, jestli se moje hypotézy č. 3 a 4 potvrdily nebo ne.

Po zhodnocení e-learningové zkušenosti jsem zařadil poslední dvě otázky, které nesouvisí přímo s hypotézami, ale doplňují výzkumné otázky a napomáhají mi nastínit možnou budoucnost e-learningu – otázka zdali by uvítali více e-learningových kurzů a proč.

4.2 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Podarilo se mi získat data od 130 studentů, kteří byli v zastoupení 24 mužů a 106 žen. Následně uvedu v grafické podobě výsledky s krátkým komentářem.

3. Se kterou formou e-learningu/online vzděláváním máte vlastní zkušenost? Vyberte všechny, které jste využili k vlastnímu vzdělávání:

FORMA E-LEARNINGU	POČET RESPONDENTŮ SE ZKUŠENOSTÍ
webinář	35
podcast, screencast	52
elektronické knihy	101
materiály doplňující prezenční výuku	124
vlastní online vzdělávání bez prezenční výuky	72
diskuzní fóra	50
blogy	42
e-portfolia	4
tvorba wiki	20

Z mého výzkumu vyplynulo, že nejčastější forma, se kterou se účastníci vzdělávání s pomocí technologií setkávají, jsou prezentace, články, texty, pdf dokumenty, příp. videa online doplňující prezenční výuku (např. na Courseware, LMS Unifor, Disk Google,...), tuto možnost označili téměř všichni respondenti. Další formy jsou sestupně dle počtu četností: na druhém místě elektronické knihy, na třetím vlastní zájmové online vzdělávání bez prezenční výuky (prezentace, články, ebooky, texty, videa,...), pak s minimálním rozdílem možnost podcast, screencast (zvuková nebo video nahrávka) a možnost diskuzní fóra, za nimi blogy a webináře, pak tvorba wiki a na konci zůstali podle očekávání e-portfolia, které, jak se uvedl v teoretické části, zatím nejsou moc využívány.

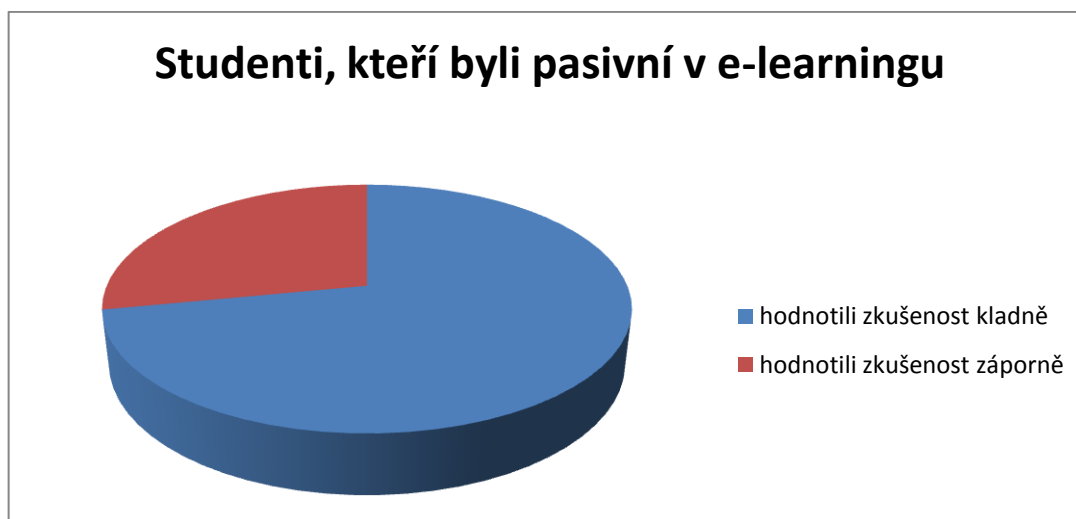
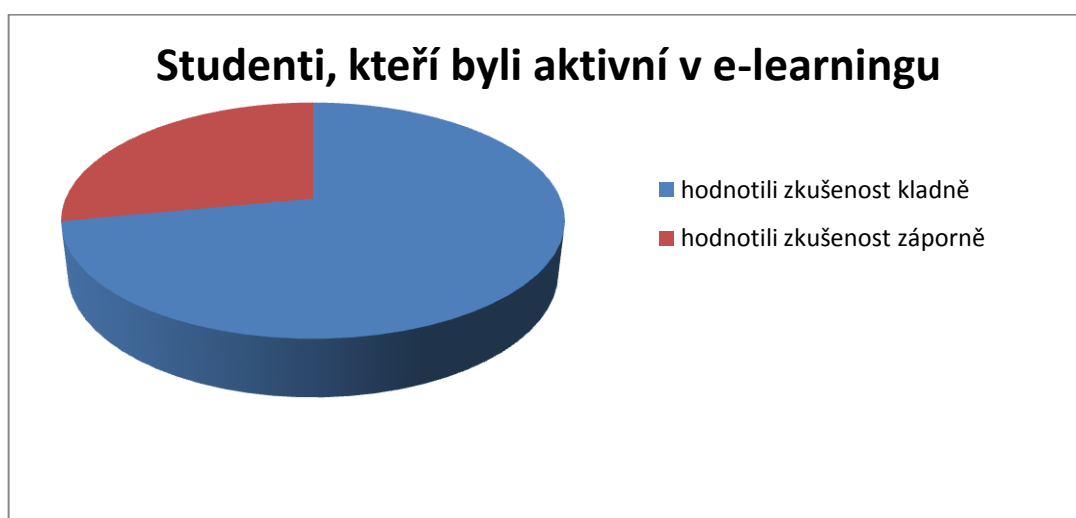
4. Preferujete aktivní přístup k učení? Rádi si sami sháníte doplňující informace, provozujete skupinové aktivity a diskutujete o daném tématu?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
zcela nesouhlasím	4	3,1	3,1	3,1
nesouhlasím	4	3,1	3,1	6,2
spíše nesouhlasím	36	27,7	27,7	33,8
spíše souhlasím	50	38,5	38,5	72,3
souhlasím	26	20,0	20,0	92,3
zcela souhlasím	10	7,7	7,7	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Nejčastější odpověď v této otázce byla „spíše souhlasím“, už na pohled jasně převyšuje část s kladnými odpověďmi. Při pohledu na procenta zjistíme, že až 66,2% respondentů uvedlo, že má kladný vztah k aktivnímu vyučování.

4.2.1 Otázky číslo 5. a 6. a jejich srovnání

Tady jsem si rozdělil odpovědi na škále 0-5 (viz Hypotézy a jejich operacionalizace). Z kladného pole nám vyšlo, že máme 28 případů (85%), kde platí, že respondenti byli aktivní v rámci svého online vzdělávání a zároveň ho hodnotí kladně, oproti 5 případům, kde ho nehodnotí kladně. Jenže při srovnání ve druhé, pasivní části, jsem zjistil, že až 62 procent respondentů, kteří byli ve svém online vzdělávání „pasivní“, hodnotilo svou zkušenost také kladně. Toto můžeme dobře vidět na následujících grafech:



4.2.2 Jaké výhody a nevýhody může e-learning mít oproti klasickému prezenčnímu vzdělávání?

Začneme s výhodami:

VÝHODY	ČETNOST
rychlý a snadný přístup k informacím	111
možnost učit se kdykoliv a kdekoliv	105
individuální přístup k učení	55
snadná komunikace se všemi aktéry	29
snadné uložení, úprava a správa materiálů	75
zvyšování počítačové gramotnosti	47
žádné z uvedených	1
jiné	1

Zde můžeme pozorovat pozoruhodně vyrovnané skóre na prvních dvou místech, ale nejpočetnější je rychlý a snadný přístup k informacím. Můžeme pozorovat poměrně velkou propast mezi druhým a třetím místem, taky mezi čtvrtým a pátým.

Nevýhody:

NEVÝHODY	ČETNOST
cena technologií/programů	23
nedostatečné připojení k internetu	47
problém s motivací, neschopnost samostatného učení se	86
přehlcení množstvím informací	59
plagiátorství, podvádění	37
nedostatečné znalosti studentů ve využívání technologií	26
možný rozpor s učebním stylem studenta	54
žádné z uvedených	4
jiné	3

Odpovědi v otázce nevýhod jsou mnohem více homogenní, rozdíly jsou podstatně menší. Nejpočetnější je problém s motivací, neschopnost samostatného učení se, a to o 27 respondentů před přehlcením množstvím informací.

Na závěr uvedu graf s odpověďmi na otázku, jestli by studenti uvítali více online vzdělávacích kurzů nahrazujících nebo podporujících prezenční výuku v rámci nabídky kurzů oboru jejich studia. Tady jednoznačně převládla odpověď ano s 51,5% (24,6% ne a 23,8% nevím).



4.3 Závěry výzkumu a porovnání s teoretickou částí

Z uvedených výsledků je vidět, že s aktivizací studentů je hodnocení kladnější, protože více než 60% (konkrétně 85%) respondentů uvedlo kladné hodnocení, tedy hypotéza č. 1 platí. Výsledek nám může trochu zkreslovat fakt, že i většina pasivnějších respondentů hodnotila svou zkušenost s e-learningem kladně, takže zvýšením aktivity je dost pravděpodobný pozitivní prožitek pro studenty, ale pokud budou studenti v e-learningovém kurzu jenom pasivní, neznamena to automaticky, že se jim kurz nebude líbit. Celkově byl e-learning tedy hodnocen velmi pozitivně, což znamená pro e-learning a zejména pro konstruktivistický přístup velmi dobrou vizitku.

Hypotéza č. 2 se rovněž potvrdila, protože 66% respondentů uvedlo, že má kladný vztah k aktivnímu vyučování. Studenti se chtějí podílet na svém učení a přizpůsobit si ho svému učebnímu stylu.

Nejčastější výhodou byl rychlý a snadný přístup k informacím. Hypotéza č. 3 předpokládala, že to bude možnost učit se kdykoliv a kdekoliv, takže se nepotvrdila, ale rozdíl byl skutečně minimální, a to 6 respondentů. Navíc tyto výhody se od sebe příliš neliší ani obsahově. Zároveň měly tyto dvě možnosti výrazný odstup od třetí nejčastější výhody: snadné uložení, úprava a správa materiálů.

Co se týče nevýhod, na prvním místě se s velkým náskokem 27 respondentů umístila možnost problém s motivací, neschopnost samostatného učení se, čímž byla vyvrácena i hypotéza č. 4, ta předpokládala nevýhodu přehlcení množstvím informací, která skončila právě s onou ztrátou na druhém místě za motivací, nicméně na druhé až čtvrté pozici jsou rozdíly mezi jednotlivými potenciálními nevýhodami minimální, na třetí pozici skončil možný rozpor s učebním stylem studenta a hned za ním nedostatečné připojení k internetu. V dnešní době vysokorychlostního internetu mě takhle vysoká pozice nedostatečného připojení překvapila. Nicméně platí moje tvrzení z kapitoly 3.2 Učící se jedinec a e-learning, kde se otázce motivace důkladně věnuji a označuji ji za stěžejní faktor pro úspěch ze strany učícího se.

V otázce, zda by uvítali více online vzdělávacích kurzů nahrazujících nebo podporujících prezenční výuku v rámci nabídky kurzů oboru jejich studia, odpovídali respondenti ve více jak polovině případů ano. Z toho můžeme usoudit, že výukové kurzy formou e-learningu budou nadále přibývat.

Nakonec se tedy potvrdily dvě hypotézy a dvě byly vyvrácené. Zajímavé je rovněž zjištění, že respondenti přikládají tak velkou důležitost faktoru motivace a schopnosti se učit, tím se potvrdilo, že role učitele v e-learningu jako pomocníka a průvodce učení je skutečně důležitá a nesmí být podceňena. Co se týče hlavní hypotézy, tak se potvrdilo, že zapojení studenta do diskuze, skupinových aktivit či podílení se na tvoření učebního obsahu apod. může jeho zážitek, jeho zkušenost s e-learningem (či blended learningem) prohloubit, zintenzivnit a učení tak může být efektivnější, zábavnější, taky přínosnější.

Závěr

V dnešní době má téměř každý člověk ve vyspělé společnosti přístup k počítači s připojením k internetu, tak daleko jsme se dostali v podstatě za posledních pár desetiletí vývoje počítačů. Proto není divu, že tato zařízení pronikla i do oblasti vzdělávání, kde jim je nyní věnován zvýšený zájem. Ten se projevuje začleňováním informačně-telekomunikačních technologií do výuky a taky zkoumáním jeho výsledků.

V tomto případě nám definitivní výsledky poskytne až dostatečné prozkoumání všech jednotlivých aspektů, které technologie ve výuce ovlivňují. Moderní technologie se rozhodně jeví jako vhodné doplnění prezenční výuky, v určitých případech jsou dokonce mnohem efektivnější volbou.

V první kapitole jsem teoreticky vymezil e-learning a popsal tři paradigmatata soudobého vyučování: neobehaviorismus, konstruktivismus a konektivismus, přičemž jsem dospěl k závěru, že neexistuje paradigma, které by bylo univerzálně použitelné pro všechny konkrétní vzdělávací reality, záleží vždy na daném cílu a charakteristikách účastníků.

Ve druhé kapitole jsem se zabýval rolami účastníků vzdělávacího procesu prostřednictvím e-learningu. Zde jsem poukázal na fakt, že vzdělavatel (neboli učitel či tutor) je i v e-learningu důležitý, i když jeho role je oproti prezenčnímu vzdělávání pozměněná. Působí zde jako průvodce, konzultant, který studenta vede správnou cestou k dosažení vzdělávacího cíle, student si své učení přizpůsobuje a spoluvytváří jeho obsah.

Praktickými otázkami se zabývám ve třetí kapitole, která je obsahově rozsáhlejší. Zastávám zde konstruktivistický přístup a postupně jsem rozebral aktivizační metody ve výuce, výhody a nevýhody e-learningu a uvedl konkrétní nástroje, které lze využít jako prostředky výuky formou e-learningu. Nakonec jsem představil teoretický model návrhu, přípravy, realizace a evaluace e-learningové vzdělávací akce.

Ve své empirické části jsem zkoumal, jaké mají zkušenosti s e-learningem studenti Univerzity Palackého, přičemž jsem vybral vzorek, jehož zkušenosti jsou různorodé, tedy studenti se společně neúčastnili jedné konkrétní vzdělávací akce. Ve výzkumu jsem zkoumal, jestli aktivní zapojení studentů do e-learningové výuky znamená

kladnější hodnocení jejich zkušenosti. Tato hypotéza se potvrdila, nicméně i většina studentů, kteří se účastnili e-learningu pouze pasivně, hodnotila svoji zkušenost kladně. Potvrdila se mi i hypotéza o tom, že studenti preferují být ve své výuce aktivně zapojeni. Obě tyto hypotézy jasně dávají za pravdu konstruktivistickému přístupu, který je založen na individualizaci učení a aktivním zapojení v jeho průběhu. Hypotézy o předpokládaných nejčtetnějších výhodách a nevýhodách se mi nepotvrdily, studenti považují za největší výhodu rychlý a snadný přístup k informacím, což znamená, že považují moderní technologie ve svém učení především za jedinečný informační zdroj. Co se týče nevýhod, studenti považují za největší slabinu právě problém s motivací a neschopnost samostatného učení se studentů, co jenom podtrhuje důležitost role vzdělavatele, kterého ještě očividně technologie nedokážou zcela vyřadit z výukového procesu.

Zatím se ovšem nedá mluvit o tom, že by e-learning zcela nahradil prezenční výuku, protože pořád existují znalosti a dovednosti, které je potřeba získat praktickým nácvikem pod dohledem učitele, instruktora. Nicméně, jak napovídá i můj výzkum, podmínky jsou pro e-learning příznivé a do budoucna bude kurzů s podporou online technologií jistě přibývat.

Anotace

Příjmení a jméno autora: Ivan Dávidík

Název katedry: Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

Název fakulty: Filozofická fakulta, Univerzita Palackého

Název diplomové práce: E-learning – nové možnosti a didaktické základy

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Markéta Vlčková

Počet znaků: 82 259

Počet příloh: 1

Počet titulů použité literatury: 18

Klíčová slova: e-learning, konstruktivismus, zkušenosti studentů s e-learningem, výhody a nevýhody e-learningu, blended learning, aktivizační metody, online nástroje pro e-learning

Cílem práce je seznámit čtenáře s e-learningem a jeho rozmanitými možnostmi, které do výuky přináší, a tyto možnosti propojit s teorií vzdělávání reprezentovanou třemi paradigmaty: neobehaviorismem, konstruktivismem a konektivismem. Dále přináší představení konkrétních metod pro aktivizaci studentů a užitečné online nástroje pro podporu výuky. Kvantitativní výzkum zkoumá zkušenosti studentů s e-learningem v empirické části.

The aim of this thesis is to introduce e-learning and his various opportunities and to connect these opportunities with the theory of education represented by three paradigms: neobehaviorism, constructivism and connectivism. It also brings concrete methods for activation of students and useful online tools and services for support of education. In empiric part, e-learning experience of students is researched by quantitative survey.

Literatura

BARTOŇKOVÁ, H., ŠIMEK, D.: *Andragogika: studijní texty pro distanční studium*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0394-3

BEDNAŘÍKOVÁ, I.: *Tutor a jeho role v distančním vzdělávání a e-learningu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. ISBN 978-80-244-3795-8

BRDIČKA, B.: *Role internetu ve vzdělávání*. Kladno: AISIS o. s., 2003. ISBN 80-239-0106-0

FRK, B.: *Celoživotné vzdelávanie a informačná spoločnosť*. In: *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie III*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 236-240, 2012. ISSN 1338-3388

FRK, B.: *E-learning a online vzdelávanie*. In: *Pedagogika.sk* [online], 2010, roč. 1, č. 2, s. 107-122. Dostupné z: < <http://www.casopispedagogika.sk> > ISSN 1338-0982

HARTNOLL, R. a kol.: *Příručka k provádění výběru metodou sněhové koule: snowball sampling*. 1. vyd. Praha: Úřad vlády ČR, 2003. ISBN 80-86734-08-0

KOPECKÝ, K.: *E-learning (nejen) pro pedagogy*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2006. ISBN 80-85783-50-9

KRAŠNA, M., BRATINA, T.: *E-learning materials for social science students*. In: *Problems of education in the 21st century*, 2014, Vol. 61, s. 77–87. ISSN 1822-7864

KVĚTOŇ, K.: *Základy e-learningu 2003*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004. ISBN 80-7042-986-0

LAMSER, V.: *Základy sociologického výzkumu*. Praha: Svoboda, 1966.

PETTY, G.: *Moderní vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 8071780707

PRŮCHA, J.: *Andragogický výzkum*. 1. vyd. Praha: GRADA, 2014. ISBN 978-80-247-5232-7

PUNCH, K. F.: *Základy kvantitativního šetření*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9

ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J: *Vyučovací metody na vysoké škole*. 1. vyd. Praha: GRADA, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9

SITNÁ, D.: *Metody aktivního vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1

VOŽENÍLEK, V. a kol.: *Klimatická změna v e-learningové výuce*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010.

ZOUNEK, J.: *E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5123-2

ZOUNEK, J., SUDICKÝ, P.: *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-903-6

Příloha č. 1

Použitý dotazník

Zkušenosti studentů s e-learningem

Dobrý den,

jsem studentem třetího ročníku Sociologie a Andragogiky na UP v Olomouci a touto cestou bych Vás chtěl poprosit o vyplnění krátkého dotazníku. Dotazník se zabývá Vašemi zkušenostmi s e-learningem a vzděláváním pomocí online technologií. Dotazník je součástí výzkumu e-learningu, který provádím v rámci své bakalářské práce, tudíž budu rád, když si najdete chvíli na jeho vyplnění. Dotazník je zcela anonymní a zabere Vám cca 5 minut. Děkuji.

*Povinné pole

1. Vaše pohlaví: *

- Muž
- Žena

2. Rok narození: *

3. Se kterou formou e-learningu/online vzděláváním máte vlastní zkušenost? Vyberte všechny, které jste využili k vlastnímu vzdělávání: *

- webinář (online přednáška s diskuzí nebo bez ní)
- podcast, screencast (zvuková nebo video nahrávka)
- ebooky (knihy v elektronické podobě)

- prezentace, články, texty, pdf dokumenty, příp. videa online doplňující prezenční výuku (např. na Courseware, LMS Unifor, Disk Google,...)
- vlastní zájmové online vzdělávání bez prezenční výuky (prezentace, články, ebooky, texty, videa, ...)
- diskuzní fóra
- blogy
- e-portfolia
- tvorba wiki
- Jiné:

Různí lidé preferují různé vzdělávací postupy. Následuje otázka, kde posoudíte svůj učební styl obecně.

4. Preferujete aktivní přístup k učení? Rádi si sami sháníte doplňující informace, provozujete skupinové aktivity a diskutujete o daném tématu? *

- zcela nesouhlasím
- nesouhlasím
- spíše nesouhlasím
- spíše souhlasím
- souhlasím
- zcela souhlasím

5. A nyní, když tuto míru aktivity při učení porovnáte se svou zkušeností s e-learningem, jak aktivní jste byl/a v rámci svého online vzdělávání? Vyberte, prosím, nejvyšší míru aktivity, se kterou máte zkušenost: *

- pasivní (pročetl/a jsem si text, poslechl/a vyučujícího)
- dělal/a jsem si výpisky, poznámky
- dohledal/a jsem si informace
- diskuze v kolektivu nebo s vyučujícím
- práce ve skupinách, různé aktivity
- práce na projektu nebo seminární práci (ve skupinách nebo individuálně)

6. Jak byste celkově zhodnotil/a svou zkušenost s e-learningem? *

- velmi negativně
- negativně
- nevadí mi, ale preferuji samotnou prezenční výuku
- považuji jej za vhodné zpestření výuky
- pozitivní, vyhovuje mi
- výborná, sám se aktivně vzdělávám v online prostředí

Zamyslete se nyní, prosím, jaké výhody a nevýhody může e-learning mít oproti klasickému prezenčnímu vzdělávání. Můžete vybrat více možností.

7. Výhody: *

- rychlý a snadný přístup k informacím

- možnost učit se kdykoliv a kdekoliv
- individuální přístup k učení
- snadná komunikace se všemi aktéry
- snadné uložení, úprava a správa materiálů
- zvyšování počítačové gramotnosti
- žádné z uvedených
- Jiné:

8. Nevýhody: *

- cena technologií/programů
- nedostatečné připojení k internetu
- problém s motivací, neschopnost samostatného učení se
- přehlcení množstvím informací
- plagiátorství, podvádění
- nedostatečné znalosti studentů ve využívání technologií
- možný rozpor s učebním stylem studenta
- žádné z uvedených
- Jiné:

9. Uvítal/a byste více online vzdělávacích kurzů nahrazujících nebo podporujících prezenční výuku v rámci nabídky kurzů oboru Vašeho studia? *

- Ano
- Ne
- Nevím

10. Pokud ano, jaké hlavní výhody by to pro vás znamenalo? Pokud ne, proč? *