

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Bakalářská práce

David Eber

Vliv online výuky na motivaci k učení u vysokoškolských studentů

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci na téma „Vliv online výuky na motivaci k učení u vysokoškolských studentů“ vypracoval samostatně za použití pouze uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci:

Poděkování

Tímto bych chtěl poděkovat vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Kristýně Balátové Ph.D. za spoustu cenných rad, podnětů a doporučení, dále také všem respondentům, kteří mi svými odpověďmi pomohli v tvorbě empirického výzkumu.

Obsah

Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Vysokoškolský student.....	9
1.1 Adolescence a studium	9
1.2 Mladší dospělost a studium	10
1.3 Střední až starší dospělost a studium.....	10
1.4 Schopnost k učení.....	10
2 Kognitivní procesy	12
2.1 Myšlení.....	12
2.2 Učení.....	12
2.2.1 Základní dělení.....	12
2.3 Vnímání	13
2.3.1 Druhy vnímání.....	13
2.4 Paměť.....	14
2.4.1 Funkce paměti	14
2.4.2 Druhy paměti.....	14
2.5 Pozornost	15
2.6 Představivost.....	16
3 Učení	17
3.1 Druhy učení	17
3.1.1 Klasické, instrumentální a operantní podmiňování.....	17
3.1.2 Imprinting.....	17
3.1.3 Habituační, Sensibilizace.....	17
3.1.4 Verbální, observační a senzomotorické učení.....	17
3.1.5 Řešení problému.....	18

3.2	Zákony učení	18
3.2.1	Zákon zpětné vazby.....	18
3.2.2	Zákon transferu	18
3.2.3	Zákon opakování	18
3.2.4	Zákon motivace	18
4	Motivace.....	19
4.1.1	Dělení motivace.....	19
5	Emoce a stres.....	22
5.1	Emoce	22
5.2	Stres	22
5.2.1	Zvládání stresu – coping	23
5.2.2	Syndrom vyhoření	23
5.2.3	Syndrom vyhoření u vysokoškolských studentů.....	23
6	Online výuka	25
6.1	Typy online výuky	25
6.1.1	Synchronní výuka.....	25
6.1.2	Asynchronní výuka	25
6.1.3	Flipped classroom	26
6.2	Technologie pro online výuku	26
6.2.1	Internet	26
6.2.2	Notebook	27
6.2.3	Stolní počítač.....	27
6.2.4	Smartphone – chytrý telefon	27
6.2.5	Tablet.....	28
6.3	Platformy pro uskutečnění online výuky	28
6.3.1	Google classroom.....	28
6.3.2	Zoom	28

6.3.3	Microsoft Teams	29
6.4	Efektivita učení se online	29
EMPIRICKÁ ČÁST.....		31
7	Úvodní informace o výzkumu.....	32
7.1	Téma výzkumu	32
7.2	Cíl výzkumu	32
7.3	Výzkumná metoda	32
7.4	Strategie výzkumu	32
7.5	Výzkumné otázky	32
7.6	Výzkumný vzorek.....	33
7.7	Realizace výzkumu.....	33
7.8	Dotazníkové šetření	33
7.9	Data dotazníkového šetření	33
8	Závěr k dotazníkovému šetření	49
8.1	Shrnutí a diskuze	49
8.2	Limity výzkumu	50
8.3	Doporučení do praxe	51
Závěr.....		52

Úvod

Tématem této bakalářské práce je vliv online výuky na motivaci k učení u vysokoškolských studentů. Během pandemie Covid – 19 nastalo pro spoustu studentů, ale i učitelů, naprosto nové období. Školy byly nuceny zavřít své prostory a přesunout výuku do online prostředí. Sám jsem tuto výuku podstoupil a velice rychle jsem ztrácel motivaci k učení a pokračování ve studiu vysoké školy. To mě paradoxně motivovalo k dalšímu výzkumu této problematiky a tvorbě této bakalářské práce. Domnívám se, že si lidé si sami neuvědomují, jak důležitá prezenční výuka pro většinu z nás studentů je, a její hodnotu bohužel pochopí až poté, co ji ztratí.

Hlavním cílem této bakalářské práce je tedy zjistit, zda došlo u studentů vysokých škol během online výuky ke změně motivace oproti výuce prezenční. Ze začátku jsem samozřejmě pochyboval a myslel jsem si, že úpadek mé motivace je ojedinělý, ale po konzultaci ostatních spolužáků jsem zjistil, že tento stav rozhodně ojedinělý není, a díky tomu vznikl i hlavní cíl této bakalářské práce. V této bakalářské práci byl použit kvantitativní výzkum za pomoci dotazníkového šetření. Dělí se tedy na dvě části, a to teoretickou část a empirickou část.

Teoretická část se zabývá základním úvodem do problematiky a poskytnutí potřebných informací k hlubšímu porozumění zkoumané problematiky. To tedy znamená, že je zde popsán vysokoškolský student, základní kognitivní procesy člověka a další faktory, které mohou působit na motivaci člověka jako jsou emoce a stres. V neposlední řadě tato práce obsahuje bazální informace o online výuce.

Empirická část bakalářské práce se věnuje kvantitativním výzkumem, který byl prováděn na studentech vysoké školy za pomoci dotazníkového šetření. Tato část se zabývá popisem dotazníkového šetření, je zde popsán výběr výzkumného vzorku. Dále výhody a nevýhody tohoto specifického dotazníkového šetření a jeho v neposlední řadě analýza získaných dat.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vysokoškolský student

Vysokoškolské studium je jedním z posledních a nejvyšších stupňů vzdělání. Nejedná se o bod zájmu každého inteligentního člověka, který úspěšně slouží maturitní zkoušce. Tato kapitola se bude snažit popsat základní informace o studiu, které student musí zvládnout a také do jisté míry popsat a definovat vysokoškolské studenta.

Ve světě se o vysokoškolském studiu můžeme bavit jako o terciárním. Pro každou zemi toto označení vzdělání znamená něco jiného. V České republice tato výuka probíhá na univerzitách, vysokých školách a odborných školách. Tato kapitola vynechá studenty odborné školy a bude se zaměřovat především na vysokoškolské studenty a jejich studium (Slavík, 2012).

Jak již název může napovídat, terciární výuka je třístupňový systém výuky. Je rozdělen na primární, to je základní vzdělání, vyšší sekundární vzdělání, které probíhá na středních školách a konzervatořích a terciární vzdělávání, které již bylo zmíněno. Vysokoškolské studium je rozděleno většinou na dvě části, bakalářské studium a magisterské studium. Pro bakalářské studium je stanovena doba studia 3-4 let a pro magisterské studium je to o něco kratší doba, a to 2-3 let. Existují ale i magisterská studia, pro která není nutné předchozí bakalářské studium. Tyto studia pak mohou trvat 4 až 6 let. Tyto nenavazující studia se týkají třeba zdravotnických škol, jako je medicína (Eurydice, 2010).

Je velice spekulativní, která varianta studia představuje lepší řešení. Pro vysokoškolské studenty může být velice stresující, že mohou studovat až 6 let a pokud nebudou celou dobu úspěšní a nedokončí studium, nebudou mít jakoukoliv vysokoškolskou kvalifikaci.

Slavík (2012) tedy tyto skupiny studentů rozdělil na:

1) Tradiční studenty

To jsou studenti pregraduálního studia, které většinou předpokládáme potkat na vysoké škole. Jedná se tedy o jedince ve věku kolem 20 let (adolescenti) až do 35 let (mladší dospělí).

2) Netradiční studenty

Za tyto studenty většinou považujeme studenty postgraduálního studia ve věku 35 let a více, kam se budou řadit především střední a starší dospělí.

1.1 Adolescence a studium

Adolescence jako období od 15 do 20 let, je období plné změn. Lidé se rozhodují, jakou střední, a dokonce i jakou vysokou školu budou nakonec studovat. Tato rozhodnutí jsou důležitá

pro celý život, jelikož se od nich bude odvíjet i profesní život, který nás provází nejdéle. Správný výběr školy by měl být tedy největší prioritou, jelikož škola je prostředkem k dosažení kvalitního vzdělání, které nám získá skvělou práci. Tato teorie ale bohužel v praxi u adolescentů nefunguje. Toto období života je často spojováno s velkou kreativitou a volností a adolescenti se většinou nejraději zaměřují na jakoukoliv jinou činnost, než je studium a výběr budoucích škol (Slavík, 2012).

1.2 Mladší dospělost a studium

Období mladší dospělosti je období zhruba kolem 20 až 30 let. Tito lidé jsou již většinou samostatní a mají své vlastní svobodné rozhodnutí, se kterými přichází i odpovědnost. Tito jedinci již nebývají, alespoň psychicky, závislí na rodičích a je pro ně i typické postupné ekonomické osamostatnění. V tomto věku studenti již dokončují postgraduální studium a soustředí se i na jejich profesní život. Dokončení studia na vysoké škole nebylo vždy privilegiem každého, v minulosti jsme se mohli setkat s tím, že ženy nemohly vysokou školu studovat a předpokládalo se od nich, že budou spíše zastávat roli pečovatelky o rodinu. V dnešní době tomu tak již není a ženy mohou vnímat dokončení studia na vysoké škole jako prokázání rovnoprávnosti ve společnosti. Pro muže se z tohoto hlediska nic nezměnilo (Slavík, 2012).

1.3 Střední až starší dospělost a studium

Období starší dospělosti se týká člověka od 35 let až po 60 let. Tito lidé studují většinou na vysoké škole kombinovaným způsobem. Již jsou samostatní a musí také většinou vykonávat své povolání. Důvodem pro studium v tomto věku je většinou získávání nových kvalifikací pro svou profesi, aby mohli dosáhnout vyšší pracovní pozice. Je doporučeno s těmito studenty jednat jinak než s běžným mladším studentem. Jelikož již za sebou většinou mají nějaký profesní život, jejich myšlení je spíše praktické než teoretické (Slavík, 2012).

1.4 Schopnost k učení

Slavík (2012) také rozdělil tyto skupiny podle toho jakou mají schopnost se nadále vzdělávat a popsal je následovně:

1) Adolescence

Tato skupina je pro učení se na vysoké škole naprosto ideální. Jejich schopnost soustředit se na probíranou látku je veliká. V tomto období se rozvíjí myšlení v úrovni syntetických operací a studenti jsou velice kreativní a efektivní. Zároveň bývají ještě ekonomicky podporováni rodiči a mohou se tedy maximálně soustředit na studium.

2) Raná dospělost

Raná dospělost je stále období, kdy efektivita učení je vysoká. Analyticko-syntetické myšlení již bývá plně vyvinuté a studenti řeší problémy kreativně a racionálně. Problém může ale nastávat u prostého se učení nazpaměť. Paměť již není tak skvělá jako u adolescenta.

3) Střední dospělost

I v období střední dospělosti se jedinec pořád může učit, efektivita toho učení ale postupně degraduje. Všechny aktivity spojeny s učením se ztěžují a obecně vše zabere mnohem více času. Osobám ve střední dospělosti se snáze učí věci praktické než teoretické a převažuje logické myšlení. U teoretického učení se mohou cítit nejistě.

2 Kognitivní procesy

V této kapitole se budu zabývat kognitivními procesy, které jsou nezbytné pro žákovo úspěšné vzdělávání. A bude sloužit jako základní úvod do dané problematiky. Jelikož se tato práce zabývá motivací k učení, kognitivní proces učení bude ještě detailněji rozepsán v další kapitole.

2.1 Myšlení

Myšlení je nejkompexnější kognitivní proces, který lze velice těžko pozorovat, jelikož probíhá uvnitř naší mysli (mozku). Myšlení nám umožňuje zpracovávat nejrůznější informace a tyto informace poté i využít. Řeč a samotná inteligence by nebyla bez myšlení možná. Ovládní těchto fundamentálních procesů myšlení, které nám naše mysl umožňuje, je naprosto nezbytné ke správnému a úspěšnému vzdělávání (Pugnerová, 2019).

2.2 Učení

Učení je téma zkoumané již velmi dlouhou dobu, je to velice komplikovaný proces. To je také jeden z důvodů, proč pro něj neexistuje jednotná definice.

Jednou z definic je, že to je „proces, v jehož průběhu dochází u jedince na základě nového poznání, nových dovedností a zkušenosti ke změnám v chování, v psychice a osobnosti“ (Nývtová, 2015, str. 4).

2.2.1 Základní dělení

Jan Průcha (2020) rozdělil učení do několika základních skupin, podle častosti využití tohoto procesu.

1) Formální a informální

Formální učení je v tomto smyslu myšleno jako vzdělání, které získáváme ve školách a institucích zaměřující se na výuku. Úspěšné dokončení studia v těchto institucích vede k odlišným úrovním dosaženého stupně vzdělání, např. Gymnázium – Maturita, Jazyková škola – Certifikát dosažené úrovně jazyka atd.

Informální učení je vnímáno jako „celoživotní proces osvojování znalostní, dovedností, hodnotových orientací a postojů z každodenní zkušenosti, z prostředí a kontaktů s jinými lidmi“ (Průcha, 2020, str. 28).

Je to tedy učení, pro které nepotřebujeme žádnou speciální výukovou instituci. Informální učení probíhá při většině aktivit, které běžně vykonáváme.

2) Kognitivní a senzomotorické

Při kognitivním učení používáme naše vnímání, paměť, myšlení, plánování a spoustu dalších kognitivních procesů. Toto učení zároveň vylepšuje naše kognitivní schopnosti. Je to proces, který využíváme každý den.

Senzomotorické učení se na druhou stranu zabývá našim pohybem a zručností. Neustále se učíme, jak efektivněji ovládat pohyby našeho těla. Kognitivní učení a senzomotorické učení jsou v praxi navzájem propojeny. Jako příklad by mohla sloužit činnost chirurga. Chirurg využívá kognitivní schopnosti, jako je paměť, řešení problémů, myšlení, ale bez senzomotorických schopností, jak správně pohybovat se skalpelem, by jeho činnost nebyla možná.

3) Verbální učení

Toto učení probíhá za pomoci slov od raného věku. Zajišťuje naši gramotnost a schopnost porozumět.

4) Sociální učení

Toto učení většinou probíhá pomocí pozorování lidí. Již od raného věku se děti snaží imitovat své rodiče a tím se učí např. lidské zvyky, lidskou řeč. Pomocí sociálního učení se děti snáze začleňují do naší společnosti.

2.3 Vnímání

Vnímání informací je naprostým základem úspěšného vstřebávání informací a tedy učení. *„Vnímání je aktivní a výběrový proces přijímání a zpracovávání informací, který má zásadní význam pro žákovu učení. Žák vnímá konkrétní jevy a fakta, čím je žákovu vnímání přesnější a jasnější, tím větší je předpoklad jejich kvalitního osvojení“* (Kosíková, 2011, str. 34).

Vnímání neprobíhá jako samostatná aktivita. Zároveň s vnímáním probíhá spoustu dalších psychických procesů, díky kterým dokážeme vnímané informace okamžitě vyhodnotit. Na této schopnosti je zajímavé, že několik různých lidí může stejnou věc vnímat různě. Tento jev je způsoben subjektivností vnímání (Nývtová, 2015).

2.3.1 Druhy vnímání

Vnímáme pomocí našich smyslových orgánů (oči, zrak, sluch, hmat, čich), vnímání lze tedy rozdělit podle toho, čím vnímáme. V naprosté většině jako dospělí jedinci využíváme zrak a sluch. Při sdělování informací žáků je prospěšné, aby byly informace vnímány více než jedním

smyslovým orgánem, aby byly informace uloženy v co nejvíce částech mozku. To ale také záleží na míře pozornosti, kterou je jedinec schopen vyvinout. U lidí, kteří již nedokáží udržet velkou míru pozornosti, může být více efektivní vnímání informací pomocí pouze jednoho smyslového orgánu (Nývltová, 2015).

2.4 Paměť

Paměť je „komplex kognitivních procesů, které zajišťují ukládání přijatých informací a jejich zpětné vybavení do vědomí. Pro naši existenci je paměť pravděpodobně tím nejdůležitějším kognitivním procesem. Bez paměti ztrácí lidský život svoji hodnotu“ (Nývltová, 2015, str. 40).

2.4.1 Funkce paměti

Preiss a Křivohlavý (2009) rozdělili funkce paměti na:

- 1) **Receptci** – zde se jedná o schopnost naší paměti přijmout informace.
- 2) **Kódování** – zaručuje zpracování všech informací.
- 3) **Retenci** – tato schopnost zajišťuje uskladnění všech informací.
- 4) **Rekolekci** – pomocí této schopnosti si můžeme znovu na uložené vzpomínky vzpomenout.
- 5) **Reprodukcii** – funkce paměti, díky které jsme schopni reprodukovat věc, kterou jsme si zapamatovali.
- 6) **Rekognici** – rekognice slouží pro rozpoznání již zapamatovaných věcí.
- 7) **Oblivio** – tak stejně jako naše paměť dokáže informaci přijmout, tak ji dokáže zapomenout.

2.4.2 Druhy paměti

Pro studenta je velice důležitá schopnost udržet si informace, které se při vyučování dozví. Bohužel ne všechny informace zůstávají v mozku stejně dlouhou dobu. Nývltová (2015) rozdělila paměť podle délky zapamatování si informací na:

1) **Senzorická paměť (ikonickou paměť)**

Tato paměť je vlastně soubor všech informací, které jsou naše smyslové orgány schopny pochytit. Lidé nevnímají pokaždé pouze informace, na které se soustředí. Vnímají naprosto veškeré signály, které jsou kolem nás. Paměť si ale tyto všechny informace neuchovává, pokud informace pro člověka není v danou chvíli důležitá, zůstávají tyto informace v paměti většinou pouze několik sekund.

2) Krátkodobá paměť

U tohoto druhu paměti informace zůstávají v paměti o něco déle. Už se nedá hovořit o množství sekund, ale spíše minut. To ale pořád není dostatečně dlouhá doba pro to, aby se člověk něco naučil. Kapacita této paměti je velice omezená a dokáže uchovat jen několik položek najednou. Informace z krátkodobé paměti mohou přejít i do dlouhodobé paměti. Závisí potom na počtu opakování ukládání této informace nebo na jejím typu.

3) Dlouhodobá paměť

Je to druh paměti, do které by si jistě mnoho studentů přálo ukládat veškeré získané informace v hodinách. Tento druh paměti disponuje obrovskou kapacitou. Dříve se o dlouhodobé paměti hovořilo spíše jako o skladišti všech informací. V dnešní době je vnímána spíše jako určitý systém ukládání informací. Dlouhodobá paměť má tendenci věci různě třídit a seskupovat. Ty méně důležité a zastaralé informace zapomínáme. Naopak důležité a aktuální informace jsou většinou snadno dostupné k rekolekci. Vliv na uchování dat v dlouhodobé paměti má také způsob vnímání a porozumění daných informací. Je prokázáno, že pro studenty, kteří danou látku pochopí, je přístup k informacím mnohem snazší než studentům, kteří si informace pouze zapamatují.

2.5 Pozornost

„Pozornost je stav zvýšené pohotovosti a zaměřenosti vědomí na určitý výběr jevů. Ostatní podněty jsou v pozadí, nevnímáme je, neuvědomujeme si je, popř. jen částečně, zůstávají na okraji našeho vědomí“ (Farková, 2002, str. 42).

Pozornost jako takovou si lze představit jako zaručení toho, že se naše mysl nepřehltní a dokáže vstřebat informace, které jsou pro ni důležité. Nepodstatné informace do jisté míry ignoruje a ty důležité pouští dál (Broadbent, 1957).

Dále rozlišujeme pozornost na dvě základní skupiny – pozornost záměrnou a nezáměrnou. Při pozornosti záměrné musíme vynaložit úsilí a vlastní vůli se na konkrétní věc soustředit. Jako příklad by mohla sloužit přednáška, která může být nudná, a my se i přesto budeme na ni soustředit, jelikož potřebujeme získat informace, které v ní budou sděleny. Pozornost nezáměrná nemá s vlastní vůli nic společného. Jedná se o pozornost, která je často vyvolána jevy, které nás zaujmou (zvláštností, ojedinělostí, intenzitou atd.) a tyto jevy přerušují naši záměrnou pozornost. Příkladem může být hlasitý zvuk, nečekaný dotek (Helus, 2011).

2.6 Představivost

Představivost je proces, který nám umožňuje „promítat si“ obrazy a různé jevy pouze v naší mysli, tyto jevy v dané chvíli nevnímáme jinými smysly a ani jsme je nikdy vnímat nemuseli. Představy mohou být vícero charakteru, reálné prožitky z minulosti nebo fantazijního či abstraktního charakteru, kdy dochází k úpravě vzpomínek nebo vytvoření zcela nového obrazu. Existence těchto představ může představovat velkou pomoc při vzdělávání žáků. Například žák, který má vložky k zapamatování si různých pohybů, dokáže představy využít k vybavení si informací, které zapsal rukou. Podobně poté fungují lidé, kteří si zapamatují spíše to, co pozorují nebo poslouchají (Plevová a Petrová, 2012).

3 Učení

Jeden již ze zmíněných velice důležitých kognitivních procesů je učení, jelikož je tato bakalářská práce zaměřena především na to, jak online výuka ovlivňuje motivaci k tomuto procesu, tak bych zde rád ještě tento pojem rozvedl a uvedl více informací, pro lepší porozumění problematiky.

3.1 Druhy učení

3.1.1 Klasické, instrumentální a operantní podmiňování

Klasické podmiňování můžeme chápat jako asociaci a reakci. Reakce, se kterými se již narodíme, se spojují s novými podněty, které vnímáme. Příkladem může být předmět, ve kterém dítě nevyčníká a již před začátkem hodiny cítí úzkost. Instrumentální učení je do jisté míry učení se tím, že člověk zkouší různé způsoby chování ve specifických situacích. Pokud jeho chování vedlo k uspokojení, je pravděpodobné, že toto chování bude opakovat. Operantní učení funguje na bázi odměn a trestů. Lidé obecně nejsou rádi trestáni a jsou rádi odměňováni, s tímto předpokladem funguje operantní učení. Pokud dané chování je odměněno, povzbuzuje to k opakování tohoto chování a trest má opačný účinek (Pugnerová, 2019).

3.1.2 Imprinting

Dalším významným druhem je tzv. imprinting. Tento proces je specifický pro rané dětství a již se poté neopakuje. Zajišťuje schopnost uchovat si obrazy předmětů do paměti, aby na tyto předměty mohl poté adekvátně reagovat (Sluckin, 2006).

3.1.3 Habituační, Sensibilizace

Jedním ze základních druhů učení je habituace a senzibilizace. Habituace nám umožňuje se přizpůsobit na nezákladní, nepodstatné podněty a do jisté míry je začít ignorovat a senzibilizace nám naopak zvyšuje intenzitu podnětů a tyto podněty poté vnímáme silněji (Peeke, 2012).

3.1.4 Verbální, observační a senzomotorické učení

Verbální učení je pro člověka nejspíše nejtypičtější a nejčastější. Člověku se tímto učení vytváří spoje mezi slovy a reálným předmětem, osobou atd. Observační učení je učení, při kterém člověk pozoruje většinou jiné lidi a snaží se je napodobit a tím se to také učí. Při senzomotorickém učení se člověk soustředí na pohyb, ale hraje zde roli paměť, myšlení a vnímání. Praktickým příkladem senzomotorického učení je pak učení se psát, kdy se člověk seznamuje s novými pohyby, ale zároveň musí přemýšlet nad tím, co a jak správně napsat (Pugnerová, 2019).

3.1.5 Řešení problému

Tato forma učení je svým způsobem unikátní oproti ostatním. Využívá vhled do daného problému a zároveň zkušeností jedince k vytvoření řešení daného problému. Touto metodou se pak člověk naučí a osvojí postup pro jeho řešení v budoucnu (Eysenck a Keane, 2008).

3.2 Zákony učení

Ďurič, Grác a Štefanovič (1988) uvedly stručně tyto zákony učení:

3.2.1 Zákon zpětné vazby

Pro úspěšné vzdělávání žáka je nutná zpětná vazba v závislosti na jeho výsledky, tyto informace slouží žákovi jako hodnocení toho, co už umí anebo to, v čem by se měl zdokonalit a využít toho k sebezdokonalení.

3.2.2 Zákon transferu

Tento zákon spočívá ve využití předešlých zkušeností v učení se nové aktuální látky. Předpokládá, že věci, které se člověk již naučil, slouží i jako pomocný prostředek k učení se dalších věcí.

3.2.3 Zákon opakování

Opakováním člověk naučené informace nezapomíná a ukotvuje si je v paměti. Další výhodou tohoto procesu je, že člověk může objevit nové souvislosti a získat hlubší porozumění učivu.

3.2.4 Zákon motivace

Učení nebo jakékoliv jiné aktivity nelze dosáhnout bez samotného učení. My jako lidé potřebujeme právě motivaci k tomu, abychom něco dělali. Motivace samotná je tedy naprosto nezbytná k tomu, abychom se úspěšně vzdělávali.

4 Motivace

Motivaci lze definovat jako „*souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního*“ (Plháková, 2004, str. 319).

4.1.1 Dělení motivace

Obecně lze motivaci rozdělit na vnitřní a vnější. Hlavním rozdílem mezi vnitřní a vnější motivací je místo, od kterého tato motivace pochází. Naše vnitřní motivace pochází přímo od nás, je založena na našich vlastních přání a věcí, které by nás mohly potěšit nebo nám nějak prospět. Vnější motivace je na druhou stranu podnět z vnějšího prostředí. Tato bakalářská práce se zabývá studenty, takže v tomto případě by vhodným příkladem vnější motivace pro studium mohli být rodiče, kteří si přejí, aby jejich dítě vystudovalo vysokou školu. U vnější motivace to samo dítě třeba ani nechce. Kdyby se jednalo o motivaci vnitřní, tak si dítě samo přeje, aby vystudovalo vysokou školu, jelikož si přeje dosáhnout největšího stupně vzdělání a získat skvělou práci, která by vedla k radosti. Tyto motivace mezi sebou mohou interagovat. Vnější motivace, v tomto případě rodiče, může mít negativní dopad na vnitřní motivaci a tím pádem ztráty vnitřní motivace dítěte studovat na vysoké škole (Rabušicová, 2008).

Motivy lze podle Plhákové (2004) rozdělit do několika kategorií:

1) Sebezáchovné motivy

Sebezáchovné motivy jsou ty nejzákladnější potřeby, aby jedinec přežil. Patří mezi ně tedy například potřeba jíst, spát a pít. Také potřeba se rozmnožovat, se kterou souvisí i rodičovská péče, nebo instinkty, které nás drží naživu už od narození.

2) Stimulační motivy

Stimulační motivy nejsou na rozdíl od motivů sebezáchovných naprosto nutné pro přežití, ale spíše k tomu, aby se náš život nestal pouhým přežíváním. My jako lidé máme i jiné potřeby než jídlo, pití a spánek. Potřebujeme rovnováhu duševních a fyzických aktivit, abychom dostatečně stimulovali náš mozek.

3) Sociální motivy

Sociální motivy jsou důležité pro to, jak vnímáme mezilidské vztahy. My jako lidé jsme odjakživa sociální stvoření. Máme jako lidé vrozené předpoklady k tomu, abychom měli zájem i o ostatní lidi. Všechny tyto pohnutky regulují sociální motivy

4) Individuální psychické motivy

Do této kategorie se řadí potřeba sebeurčení a svobodné vůle. Člověk má potřebu určovat svůj vlastní osud. Pokud vnější prostředí příliš zasahuje do jeho rozhodnutí, člověk ztrácí vnitřní motivaci k této činnosti. Lidská bytost preferuje vlastní vůli oproti manipulaci.

Motivace výkonová

Druh motivace, který bude touto bakalářskou prací zdůrazněn je tzv. motivace výkonová, která se řadí do sociálních motivací. Tato motivace ovlivňuje chování člověka k dosažení uspokojivého výkonu, zamezení selhání nebo paradoxně k potřebě vyhnout se úspěchu. Podle velikosti této motivace se lidé snaží vybírat rozdílně náročné úkony. Lidé s velkou výkonovou motivací si standardně volí středně těžké úkoly, lidé s menší výkonovou motivací si volí lehké a extrémně těžké úkoly. Lehké úlohy jsou pro lidi s malou výkonovou motivací jednoduché na splnění a u velice obtížných úkolů nemusí být zklamáni, že je nezvládnou, jelikož již na začátku uvažování vyhodnotili tento úkol za téměř nesplnitelný (Plháková, 2004).

Podle této teorie by se na vysoké školy, které představují jedno z nejnáročnějších studií, nemuseli hlásit žáci pouze s velkou výkonnostní motivací, ale naopak i žáci s velmi malou výkonnostní motivací, kteří si studium na vysoké škole jdou pouze zkusit s tím, že nebudou zklamáni, pokud studium nedokončí.

Motivace ke studiu

Motivace ke studiu je pro úspěšné dokončení jakéhokoliv studia velice potřebná, pomáhá studentům vydržet a překonat nástrahy studia.

Výzkum, který provedly Stránská a Blažková (2001), ukázal, že studenti v průběhu svého studia motivaci ke studiu spíše ztrácejí, než získávají. Jejich výzkum se týkal zkoumání motivace studentů od základní školy do posledního ročníku gymnázia.

První zkoumanou skupinou byli žáci šestých tříd, kteří prokázali jednoznačně nejvyšší motivaci ke studiu. U druhé skupiny, kterou byli žáci devátých tříd základní školy, byla motivace již zásadně menší a byl to ve výzkumu největší propad motivace ze všech zkoumaných skupin. Motivace se postupně snižovala i ve třetí skupině, kterou představovali žáci druhých ročníků gymnázia. Naprosto nejmenší motivaci ke studiu měli žáci čtvrtých ročníků gymnázia, tedy ročníku, kdy se student rozhoduje, zda bude pokračovat na vysokou školu. Zde je prezentována tabulka s výsledky tohoto výzkumu, kdy maximální motivaci představuje číslo 27 a žádnou motivaci číslo 0 (Stránská a Blažková, 2001).

Skupina	Počet žáků	Průměrný věk	Průměrné skóre
1	48	11,45	18,0417
2	48	14,44	13,6458
3	56	16,31	11,6786
4	49	17,28	9,8571

Tabulka 1 Motivace k učení (Stránská a Blažková, 2001)

Poznámka: vlastní zpracování

Další zahraniční výzkum poté zkoumal motivaci a interakci studentů druhého stupně základní školy během online výuky. V této studii se dozvěděli, že online výuka na motivaci těchto žáků působí spíše kladně. Toto zjištění bylo ve studii dále popsáno, že studenti obecně rozumí tomu, že moderní technologie jsou jazykem této doby a jsou s online výukou tím pádem spokojeni. Tento typ výuky jim umožní využít jejich dovednosti týkajících se informačních technologií a vnímají ho jako užitečný. Také bylo zjištěno, že tyto tvrzení se statisticky u mužů a žen skoro neliší (Almalekia, Alhajaji a Alharbi, 2021).

Studie, která zkoumala motivaci k učení u studentů medicíny v Heidelbergu stanovila několik základních oblastí, na které by se měl pedagog zaměřit, aby udržel v online hodinách vysokou motivaci k učení. Pro studenta jsou důležité podněty, konkrétnost, různorodost, jeho vlastní účast na hodinách, přiměřené přestávky, humor a vyprávění různých příběhů je také skvělý způsob, jak motivovat studenta k dalšímu studiu. Jedním z hlavních cílů by mělo být, aby se měl student na co těšit i v budoucích hodinách a zůstal tak motivovaný. V této studii se učitele toto snažili provést gamifikacích hodin, kdy studenti interagovali s naprogramovaným prostředím, který simuloval reálného pacienta. Tento pokus byl vnímán velice kladně a studenti se ve vlastním zájmu snažili pacienta co nejlépe diagnostikovat a pomoci mu. Tento způsob výuky také vedl k automatické týdenní přípravě a tím k uspořádání času studenta mimo školní hodiny (Rahm et al., 2021).

V další zahraniční studii, která zkoumala vliv digitálního učení na motivaci studentů se lze dočíst, že došli k závěru, že digitální výuka doopravdy zásadním způsobem ovlivňuje motivaci k učení. A v tomto případě zjistili, že spíše pozitivně. Také se ale zmínili, že pro jistotu budou muset být provedeny další studie, které zkoumají další faktory, které tento pozitivní vliv zapříčinili (Fardiah et al., 2020).

5 Emoce a stres

5.1 Emoce

Emoce zastávají velkou roli v našich životech, a tudíž i při učení. Dokážou zásadním způsobem ovlivnit naši motivaci a efektivitu. Jedná se o schopnost reagovat na různé podněty prožitkem. Tento emocionální prožitek nám pomáhá vyhodnotit rychle situace, ve kterých se zrovna můžeme nacházet, ačkoliv toto vyhodnocení nebývá přesné. Podle toho, jak tento prožitek vyhodnotíme můžeme hovořit o prožitku pozitivním a negativním. Emoce lze klasifikovat tedy jako pozitivní, kde bude např. radost a negativní – zlost, smutek a v neposlední řadě vztahové emoce, kde se budou nacházet různé úrovně náklonosti, od pozitivních po negativní. Důležitým poznatkem je, že pro ideální výkonost ve škole není žádný z výkyvů (pozitivní, negativní) užitečný, má se za to, že člověk má největší efektivitu při neutralitě (Vágnerová, 2007).

Celé prožití emocí lze tedy rozdělit na 4 hlavní body. Prvním by byla jakákoliv podnětová situace, která spustí emoční reakci. Dále nastává právě onen prožitek (pozitivní, negativní) a následnou aktivací sympatického oddílu naší autonomní nervové soustavy a jako finální stádium přichází reakce ve formě chování, kterou jsme za pomoci tohoto zážitku vyvolali (Slaměnik, 2011).

Mezi základní projevy těchto emocí patří nálada, která je do jisté míry stabilním ukazovatelem kvality našeho citění a bývá bezpředmětná. Naopak city jsou emoční prožitky, které mají vždy jakýsi objekt (věc, člověka), od kterého se daný cit odvíjí. Citové vztahy jsou poté nejsložitější city mezi lidmi, ale i k sobě samému. Emoce mají také typické vlastnosti, kterými je intenzita, doba trvání těchto prožitků, to že skoro každá emoce má svůj protiklad. A v neposlední řadě jejich přenosnost a spontánnost (Pugnerová, 2019).

5.2 Stres

Stres je obranný mechanismus, se kterým se narodíme a lze konstatovat, že je to naše reakce na většinu velkých zátěží. Většinou je stres považován za něco negativního, ale vždy závisí na množství stresu, který jedinec právě zažívá. Příliš mnoho stresu může způsobovat psychosomatická onemocnění, ale stres v určité míře může lidem dávat tolik potřebný pocit, že jsou na živu. Můžeme jej rozdělit na eustres a distres. Eustres působí na naše tělo pozitivně a pomáhá nám s vykonáváním složitých a zátěžových úkolů, jako je například státní zkouška. Další specifikum eustresu je jeho krátkodobé trvání, funguje jen určitou dobu a po jeho odbourání získáme příjemné pocity. Naopak distres působí na naše tělo negativně a je to právě

tento typ stresu, který může působit psychosomatické onemocnění. Oproti eustresu je to stres, který trvá dlouhou dobu a může dokonce i ohrožovat náš život (Rutar a Louková, 2014).

Faktory, které způsobují stres, se nazývají stresory. Stres se projeví, pokud na člověka působí stresor. Existují dva druhy reakce na tento podnět, a to akutní a adaptační. Akutní trvá pouze krátké období, maximálně několik dnů. Adaptační reakce může trvat až několik měsíců. Reakci se stresem lze rozdělit do 3 fází. První fází je poplachová reakce, kdy se organismus dostane do pohotovostního stavu. Druhá fáze je rezistentní, v této fázi se tělo snaží odolat stresu. Třetí fáze je kompletní kolaps. V tomto případě stresor zvítězil (Urbanovská, 2019).

5.2.1 Zvládání stresu – coping

Coping je proces zvládání vnitřních a vnějších náročných požadavků, které člověka zatěžují nebo dokonce přesahují jeho zdroje na vypořádání se s nimi. Zvládání stresu není pouze obranný mechanismus, který by měl sloužit k vyhnutí se stresu. Je to soubor kognitivních a behaviorálních strategií, které mají také za úkol problém řešit nebo ovládat naše emoce (Eisenberg, 1997).

5.2.2 Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření je v dnešní době velmi diskutovaným tématem. Většinou o něm můžeme slyšet v souvislosti s různými profesemi, a to speciálně u sociálních pracovníků, zdravotníků a pedagogů.

Syndrom vyhoření má spousty definicí, Jeklová a Reitmayerová (2006) hovoří o syndromu vyhoření jako o finálním stavu, kdy člověk ztratí veškerou motivaci pro činnost, kterou vykonává. Šolcová a Kezba (2003) píšou o syndromu vyhoření jako o neustále se vyvíjejícím procesu, který vzniká dlouhým působením stresu.

Všechny definice mají nějaké společné znaky. Pokaždé se jedná o nějaký typ negativních emocí, jako je nespokojenost, frustrace nebo dokonce i deprese. Většinou se jedná o lidi již pracující. Ti ztrácí smysl, proč dané povolání vykonávají, a tím se snižuje i jejich pracovní nasazení. Je zajímavé, že syndrom vyhoření je typický pro lidi jinak psychicky zdravých (Jeklová a Reitmayerová, 2006).

5.2.3 Syndrom vyhoření u vysokoškolských studentů

Jak jsem již zmínil, syndrom vyhoření se týká většinou lidí, kteří již pracují a ztrácejí motivaci k plnění jejich profese. V dnešní době se tento syndrom nevyhne ani vysokoškolským studentům, kteří teprve studují, aby mohli svou práci vykonávat.

Na tuto problematiku nebylo zatím provedeno mnoho studií a většinou se zaměřovali pouze na studenty z medicínského prostředí. Z výsledků bylo ale velice zřejmé, že syndrom vyhoření není záležitost pouze pracujících lidí. Studenti, stejně jako pracující lidé, ztrácejí motivaci k dokončení svého studia, jelikož většinou zažívají velké množství stresu a malé množství úspěchů (Vosečková a Truhlářová a Blažek, 2020).

6 Online výuka

Tato kapitola bude sloužit jako úvod do problematiky s distančním online vyučováním a vymezením základních pojmů a úskalí tohoto typu vyučování.

Online výuka je forma výuky, která většinou probíhá prostřednictvím internetu. Je u ní velmi omezená sociální část vzdělávacího procesu, mění způsob výuky a časové rozpoložení hodin. Aktivity žáků jsou převážně ovládané na dálku učitelem (MŠMT, 2020).

Základním rozdílem mezi on-line a off-line studiem je, že při off-line studiu nepotřebujeme připojení k internetu a studium může probíhat za použití jiných zdrojů, které nepotřebují internetové připojení, např. DVD, USB disk. On-line výuka je zprostředkovávána za pomoci internetu, popřípadě intranetu. Tyto sítě jsou naprosto nezbytné a slouží k propojení studentů a pedagogů (Nocar, 2004).

6.1 Typy online výuky

Online výuku můžeme rozdělit na dva hlavní typy. Prvním typem je online výuka synchronní, která funguje na principu spojení učitele a studentů v jednotném čase. Celá tato skupina pracuje na stejné či související činnosti. Druhým typem je online výuka asynchronní. Tento typ výuky nespojuje učitele s žáky, nýbrž žáci sami pracují na zadaných úkolech, které pro ně pedagog připravil v online prostředí (MŠMT, 2020).

6.1.1 Synchronní výuka

Tato forma výuky je zprostředkována za pomoci videokonferenčních programů, např. Zoom, Microsoft Teams, Big Blue Button atd. Tyto programy slouží jako tzv. „virtuální třída“, kde se studenti a pedagog mohou ve stejném, předem domluveném časovém úseku, potkat a společně probírat danou látku. Při synchronní výuce je důležité stabilní připojení k internetu, v tomto je to náročnější pro studenty. Výhoda této formy je zejména časová, tedy výhoda pro pedagoga, který za kratší dobu stihne kvalitně přednést látku studentům s okamžitou možností reagovat na podněty a dotazy studentů (Nocar, 2004).

6.1.2 Asynchronní výuka

Asynchronní výuka je také forma online výuky, ale není provázena ve stejném časovém úseku jako u synchronní výuky. Pedagog má možnost pomocí online prostředí připravit studijní materiály pro své studenty, v případě vysokých škol např. zadání úkolů na Moodle, online dotazníky, kvízy, hry, texty atd. Student nekomunikuje se svým pedagogem v čase vypracovávání úkolů, nýbrž komunikuje pomocí e-mailu, komentáři na Moodle a dalších

podobných formách komunikace. Díky asynchronnímu stylu vyučování má student větší časovou svobodu pro vypracování a splnění úkolů. To jde ale ruku v ruce s možností, že student ztratí jakoukoliv motivaci domácí úkoly plnit a větší časová flexibilita povede pouze k laxnějšímu přístupu ke studiu ze strany studenta (Nocar, 2004).

6.1.3 Flipped classroom

Jedná se o specifický způsob vyučování, který využívá synchronní a asynchronní výuku. Aktivitu, které jsou normálně prováděny ve třídě (online meetingu), jsou prováděny doma samostatně. V „obrácené třídě“ pedagog získá naprosto novou roli ve třídě. Studenti se stanou zodpovědní za svůj vlastní vzdělávací proces a pedagog místo prostého výkladu učiva pomáhá studentům s aktivitami, na které se jen stěží hledají v prezenčním výuce čas, jako je např. diskuse, pomoc studentům s problémy, které se vyskytly při samostudiu atd. (Computer&edu., 2018).

6.2 Technologie pro online výuku

Tato kapitola se zaměří na informační technologii, bez které by online výuka nebyla možná. Bude se snažit představit ty nejdůležitější technologie, ale i alternativní technologie, které by se mohly v online výuce využívat.

6.2.1 Internet

Internet je jednou z nejdůležitějších technologií, bez které by se online výuka neobešla. Jeho počátky lze datovat k samotnému vynálezu počítačů. Již v této době vznikaly jisté lokální sítě, které přenášely mezi počítači data. Samozřejmě tyto sítě nebyly zdaleka tak vyspělé a rozšířené, jako je počítačová síť internetu nyní.

Internet je celosvětová síť, která spojuje všechny ostatní sítě dohromady. Spojením naprosté většiny sítí na světě zaručil mnohdy velice rychlé a spolehlivé přenášení dat z jedné sítě do druhé. Tento přenos dat je esenciální pro dálkovou komunikaci z jednoho počítače do druhého. Jeho název je složenina latinské předpony inter (mezi) a anglického slovíčka net (síť). Tato latinská předpona má značit právě ono propojení mezi naprostou většinou sítí. Jedná se o vynález mezinárodního významu, bez kterého by si dnešní společnost již život ani nedokázala představit (Procházka, 2010).

6.2.2 Notebook

Jedná se o přenosný a velice praktický počítač. Tento druh počítače obsahuje potřebné technologie pro online výuku. Součástí tohoto počítače je již vestavěná klávesnice a obrazovka. Jeho největší výhodou je jeho přenosnost. Pro notebook je typické připojení na internet pomocí technologie WI-FI, nebo možností ethernetové přípojky, která připojí notebook k internetu ethernetovým kabelem. Tento počítač většinou obsahuje také vlastní zdroj energie (baterie), který může na určitou dobu využívat, ale lze jej také zapojit do elektrické sítě a používat bez omezení (Raubalová, 2013).

6.2.3 Stolní počítač

Tento druh počítače již není zdaleka tak přenosný jako notebook a není pro něj typický vlastní zdroj energie. Jeho rozměry jsou daleko větší a pro jeho úspěšné používání je potřeba hned několik komponentů, jako jsou např. – klávesnice, myš a obrazovka. Tyto komponenty nejsou ve stolním počítači zabudovány. Jeho hlavní nevýhodou je tedy nepřenosnost, ale stolní počítač může mít oproti notebooku i spousty výhod. Stolní počítače bývají většinou výkonnější než notebooky a jejich příslušenství si uživatel může vybrat sám. Není tedy problémem si pořídit větší monitor, nebo dokonce i několik monitorů pro pohodlnější a přehlednější ovládání. Pro stolní počítače je typické ethernetové připojení k internetu, ale není problémem se připojit ani s technologií WI-FI (Dostál, 2011).

6.2.4 Smartphone – chytrý telefon

Smartphone neboli chytrý telefon, je ve 21. století velice rozšířený přenosný počítač. Nefunguje již pouze jako nástroj pro uskutečnění hovoru, ale představuje spíše určité multimediální centrum. Je pro něj typický vlastní zdroj energie, připojení na internet pomocí technologie WI-FI, nebo bezdrátového internetu zajištěné operátorem. Jeho míry jsou ještě menší než u notebooku. Obsahuje zabudovaný dotykový displej, který slouží také jako klávesnice. Tento displej je v porovnání s displejem u notebooku poměrně malý (Dainow, 2018).

Jeho velikost je výhodou ve smyslu přenosnosti, ale zároveň nevýhodou, jelikož se na něj nevejde tolik informací jako na větší displej u notebooku nebo stolního počítače. Může být přístrojem pro účast na online výuce, ale jeho rozměry mohou být limitující.

6.2.5 Tablet

Tablet je rovněž forma přenosného počítače. Jeho velikost displeje může dosahovat až velikosti displeje notebooku. Je pro něj typický vlastní zdroj energie a klávesnice, která je zajištěna softwarově za pomoci dotykového displeje. Větší velikost tabletu oproti smartphonu umožňuje i praktickou možnost dokoupení externí klávesnice, aby bylo zajištěno větší místo na displeji. Pro tablet zajišťuje připojení k internetu technologie WI-FI, nebo bezdrátového připojení k internetu za pomoci operátora, pokud to tablet umožňuje (Mock, 2004).

6.3 Platformy pro uskutečnění online výuky

V dnešní době je nástrojů pro uskutečnění online výuky skutečně velké množství. V této bakalářské práci budou představeny nástroje Google classroom, Zoom, Microsoft Teams a Big Blue Button.

6.3.1 Google classroom

Google classroom je jeden z nejznámějších nástrojů pro usnadnění práce učitele a studentů při online hodinách. Poskytuje řadu skvělých funkcí nejen pro vyučující, ale i pro studenty. Studenti si zde mohou ukládat veškeré úkoly a pedagogové získají skvělý přehled o plnění úkolů a mohou svou pozornost věnovat tam, kde je potřeba. Google classroom nabízí také funkci hodnocení domácích úkolů. Tato platforma je velmi jednoduchá na použití, pomocí jen několika kliků lze hodinu začít, pozvat všechny studenty, vytvořit úkol nebo oznámení pro studenty. Velkou výhodou tohoto nástroje je, že je synchronizován s vaším Google účtem a je tedy velmi jednoduché ukládat soubory mezi dalšími aplikacemi Googlu jako např. Google Drive nebo Gmail. Další výhodou tohoto nástroje je, že je zadarmo. K tomu je ale potřeba dodat, že nabízí i placenou verzi s bonusovými funkcemi, jako je silnější ochrana proti kybernetickým útokům nebo prémiová podpora ze strany Googlu. Aplikaci nástroje Google classroom lze také stáhnout do mobilního zařízení, studenti se tedy mohou účastnit výuky i za pomoci mobilního telefonu. Častým problémem je, že pedagogové nejsou obeznámeni se všemi funkcemi nástroje, a proto není využit celý potenciál nástroje (Iftakhar, 2016).

6.3.2 Zoom

Zoom je jeden z dalších velice populárních videokonferenčních nástrojů. Jeho popularita stejně jako popularita nástroje Google classroom vysoce stoupla během období pandemie Covid – 19, v závislosti na rostoucí zájem o online vyučování. Zoom je stejně jako Google classroom dostupný zadarmo s možností koupě prémiové verze, ve které je možno rozšířit počet možných

účastníků, získání dodatečného cloudového úložiště a prodloužení možné doby videokonference.

Zoom byl využíván již před pandemií Covid – 19 a už v té době se ukázal jako skvělý nástroj pro online výuku. Žáci využívali tuto platformu např. k zdokonalení svých jazykových dovedností, především anglického jazyka. Nástroj Zoom a obecně učení se díky technologiím motivoval žáky k dosažení svých studijních cílů (Ramadani a Xhaferi, 2020).

Jeden z hlavních problémů byla alespoň v roce 2020 bezpečnost. Univerzita v Leidenu, Ministerstvo školství v Singapuru a Taiwanu dokonce zakázalo využívání tohoto nástroje. Bezpečnostní riziko spočívalo v prodávání osobních informací. Při přihlášení do Zoomu je možné využít funkci přihlášení přes Facebook a tomuto partnerovi byla díky tomuto přihlášení zaslána osobní data. Dalším rizikem bylo šíření URL adres po internetu společně s identifikačním číslem schůzky, a to vedlo k tomu, že se prakticky kdokoliv mohl připojit do online schůzky (Çubukçu a Aktürk, 2020).

6.3.3 Microsoft Teams

Microsoft Teams je cloudová aplikace využívaná pro konverzace, online schůzky a v neposlední řadě online výuku. Microsoft Teams využívá kanály, do kterých jsou uživatelé rozděleni do „Týmů“, ve kterých mohou spolupracovat nebo se společně účastnit výuky. Tento nástroj je součástí balíčku aplikací Microsoft Office 365. Je velice praktický pro online výuku, jelikož nabízí velice přehledný panel nástrojů, ve kterých se uživatel může rychle pohybovat. Obsahuje funkce jako je např. bezpečné sdílení materiálů, přímé odkazy na soubory nebo sdílení obrazovky. Velmi výhodným je i vestavěný obchod aplikací, díky kterému jde jednoduše vytvořit dotazník za pomoci aplikace Quizlet nebo Survey Monkey. Aplikaci lze stáhnout do mobilu s operačním systémem Android nebo iOS. Pro školy je rovněž velmi výhodné, že tato aplikace funguje s platformou Moodle (Tapp, 2019).

6.4 Efektivita učení se online

Online výuka je v dnešní době již brána jako určitá forma výuky, která s námi už zůstane a nejspíše nabude ještě na popularitě. Otázkou ale je, zda dokáže plně nahradit výuku prezenční.

Studie Jiřího Poláčka a Jaroslava Nekudy (2021) silně ukazují na to, že většina studentů vnímá online studium jako plnohodnotné studium. Přesto studenti na otázku, zda by bylo možné tedy v blízké budoucnosti nahrazovat prezenční studium kompletně studiem online, odpovídali smíšeně. Polovina studentů byla s touto možností smířená a druhá polovina byla naprosto proti.

Online výuka má své výhody a nevýhody. Studenti většinou poukazují na to, že nebýt nucen ve spěchu měnit učebnu ušetřuje čas. Zábavnost interaktivní výuky činí z hodin příjemnější zkušenost. Nevyužívání učeben ve škole je i jistá finanční úleva pro fakulty. Na druhou stranu studium z domácího prostředí bylo pro studenty mnohdy nemotivujícím prostředím pro učení. Prezenční studium ve škole je spojeno s učením a pobyt doma většinou s relaxací, je tedy zřejmé, že pro některé studenty bylo toto prostředí pro studium nevyhovující a nemotivující. Další nevýhodou online výuky je omezení sociálního kontaktu mezi spolužáky, ale dokonce i mezi vyučujícími. Z výzkumu vyplývá, že pomocí online prostředí není interakce s učitelem a spolužáky zdaleka na takové úrovni jako u studia prezenčního. Alarmující jsou také výrazně horší znalosti studentů z roku 2020 oproti roku 2019 (Poláček a Nekuda, 2021).

Získané data v zahraniční studii zaměřující se na interaktivitu v online hodinách naznačují, že interakce během online výuky byla na celkem vysoké úrovni. Tato studie zkoumala tuto interakci mezi studenty základní škol a vysvětlovala vysokou interakci vytvořením příjemného, domácího prostředí pro studenty a samotnou touhu těchto studentů využívat informační technologie (Almalekia, Alhajaji a Alharbi, 2021).

EMPIRICKÁ ČÁST

7 Úvodní informace o výzkumu

Většina studentů se během pandemie Covid – 19 ocitla v naprosto novém vzdělávacím prostředí. Výuka se začala uskutečňovat online a studenti se museli tomuto stavu přizpůsobit. Tento výzkum se zabývá zkoumáním vlivu online výuky na motivaci k učení. Tato problematika byla zkoumána za pomoci stanovených předpokladů na studentech vysokých škol prezenčního studia.

7.1 Téma výzkumu

Tématem tohoto výzkumu je zjistit vliv online výuky na motivaci k učení u vysokoškolských studentů.

7.2 Cíl výzkumu

Nejdůležitějším cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, zda online výuka působí na motivaci k učení. Další bodem zájmu bylo zjistit největší výhody a nevýhody online výuky, a do jaké míry ji studenti vnímají jako kompletní nahrazení prezenční standardní výuky, a také zjistit, zda studenti toto období vnímali spíše negativně nebo pozitivně.

7.3 Výzkumná metoda

- Dotazníkové šetření

Jako nejvhodnější výzkumná metoda bylo zvoleno online dotazníkové šetření, které je vhodné pro získání dat od velkého množství respondentů. Online způsob dotazníkového šetření zaručuje respondentům anonymitu a pohodlnost při vyplňování dat odkudkoliv. Zároveň je tento proces rychlejší při sběru i analýze dat a minimalizuje finanční náklady na jeho provedení. Jeho nevýhodou je, že nelze zaručit identitu respondenta, jelikož nejsou shromažďovány žádné osobní údaje kromě pohlaví.

7.4 Strategie výzkumu

- Kvantitativní výzkum

7.5 Výzkumné otázky

Pro tento výzkum byly stanoveny následující výzkumné otázky.

- 1) Ovlivňuje online výuka negativně motivaci k učení?
- 2) Jaké je největší pozitivum na online výuce?
- 3) Jaké je největší negativum na online výuce?
- 4) Jakou výuku studenti preferují?

5) Vnímají studenti online výuku jako kompletní nahrazení prezenční výuky?

7.6 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem byli v tomto případě studenti vysokých škol prezenčního studia, kteří měli alespoň jeden semestr online výuky. Bylo důležité, aby online výuku porovnali speciálně studenti prezenčních oborů, jelikož mají aktuální zážitky se změnou prezenční – online studium, v závislosti na Covid – 19. A mohou díky tomu poskytnout cenný náhled do dané problematiky. Tento vzorek byl vybrán za pomoci rozeslání online dotazníkového šetření do facebookových skupin studentů vysokých škol.

7.7 Realizace výzkumu

Výzkum byl proveden za pomoci dotazníkové šetření v online podobě za pomoci nástroje Google Forms. Dotazník byl vložen na facebookové skupiny vysokoškolských studentů různých škol, kteří byli v pokynech informování, pro koho je tento dotazník určen, a jak jej mají vypracovávat. V období 45 dnů, kdy byl dotazník otevřen pro odpovědi, bylo získáno 109 respondentů.

7.8 Dotazníkové šetření

Dotazníkové šetření bylo zcela anonymní, respondenti museli pouze uvést své pohlaví. Otázek bylo celkově 16 a vycházely tedy z hlavního cíle práce zjištění. Zda došlo u studentů vysokých škol během online výuky ke změně motivace oproti výuce prezenční, byly tedy zaměřeny na praktické zkušenosti a preference studentů, které se týkají motivace, online výuky a jejich kladů a záporů.

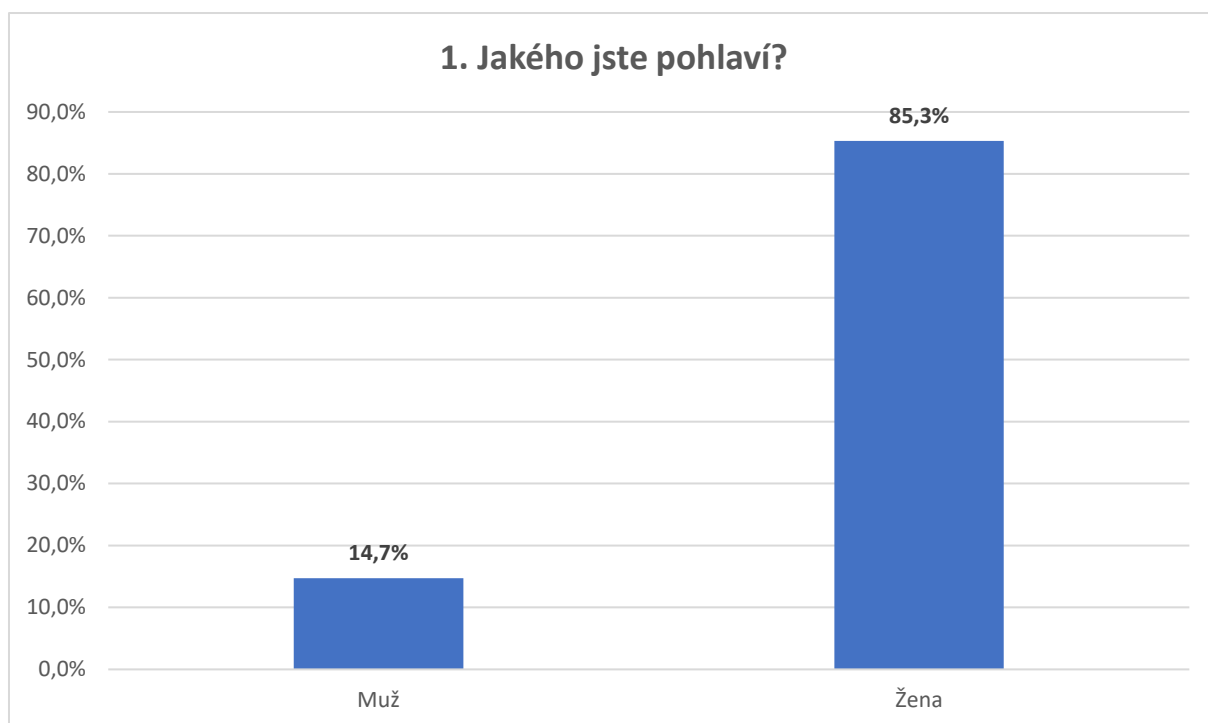
Z těchto otázek bylo 13 uzavřených odpovědí a 3 otevřené odpovědi. Uzavřené otázky byly rozděleny na otázky s jednou možnou odpovědí, kterých bylo 10 a otázky s více možnostmi odpovědi: 3 otázky. U otevřených otázek nebyli studenti nijak limitováni.

Uzavřené otázky byly analyzovány a výsledky zobrazeny za pomoci grafů a otevřené otázky byly rozřazeny do kategorií. Při otevřených odpovědích vždy dominovali 3 typy odpovědí a pro přehlednost práce byly vypsány pouze tyto odpovědi.

7.9 Data dotazníkového šetření

Otázka č. 1: Jakého jste pohlaví?

- a) Muž
- b) Žena



Graf 1. Jakého jste pohlaví?

Tato otázka zjišťovala pohlaví respondentů. Z výsledku je jasné, že většina respondentů byly ženy, a to 93 (85,3 %). Mužů bylo méně, a to 16 (14,7 %).

Tato otázka byla v dotazníku, aby bylo možné zjistit preference výuky každého pohlaví. Pro přehlednější zobrazení dat zde byla vytvořena tabulka, která tuto preferenci popisuje v závislosti na otázce číslo 6: „Jaký typ výuky preferujete?“, která zkoumala preferenci výuky. V levém sloupci jsou popsány formy výuky a horní řádek znázorňuje pohlaví respondenta. Tato tabulka ukazuje, že muži nejčastěji volili možnost prezenční výuky s 9 odpověďmi z 16 mužů a ženy volily nejčastěji prezenční formu výuky s 55 odpověďmi z 93 žen. Podle těchto dat lze určit, že u obou pohlaví vyhrává prezenční forma výuky.

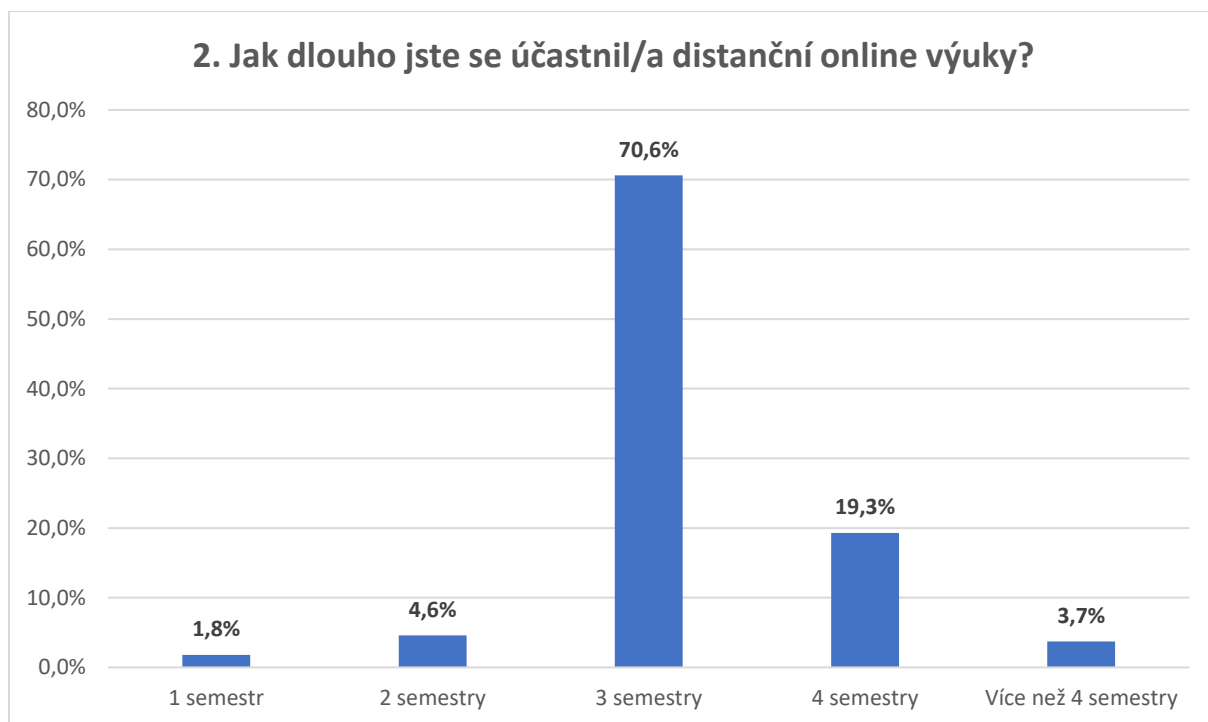
	Muž	Žena	Celkem
Prezenční výuka	9	55	64
Online výuka	4	18	22
Nemám preferenci	3	20	23
Celkově respondentů	16	93	109

Tabulka 2. Preference výuky mužů a žen

Otázka č. 2: Jak dlouho jste se účastnil/a distanční online výuky?

- a) 1 semestr
- b) 2 semestry

- c) 3 semestry
- d) 4 semestry
- e) Více než 4 semestry



Graf 2 Jak dlouho jste se účastnil/a distanční online výuky?

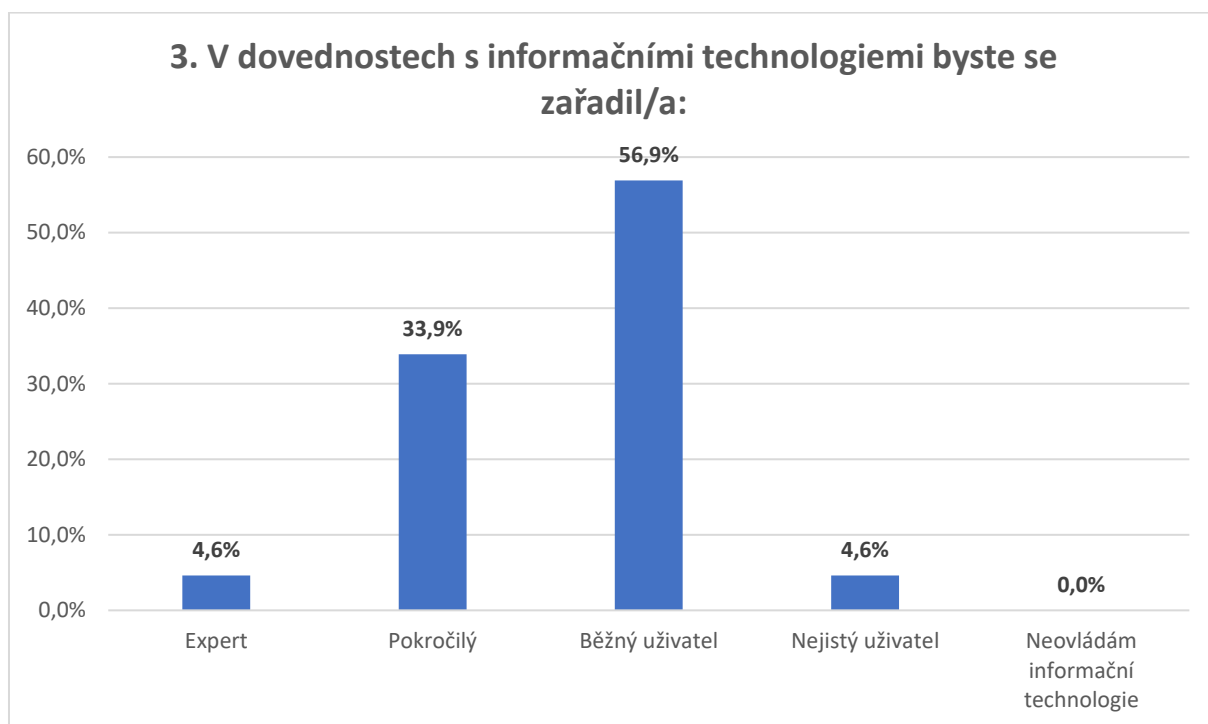
Tato otázka zjišťovala strávenou dobu, kterou se studenti účastnili distanční online výuky. Výsledky tohoto grafu ukazují, že nejčastěji se respondenti účastnili této výuky 3 semestry, a to 77 (70,6 %) z celkových 109 respondentů. 21 (19,3 %) se pak účastnilo čtyři semestry a 4 (3,7 %) respondenti se účastnili ještě déle než 4 semestry. Studentů, kteří se účastnili online výuky pouze 1 nebo 2 semestry bylo podstatně méně. Pouze jednoho semestru online výuky se účastnili 2 (1,8 %) respondenti a dvou semestrů se účastnilo 5 (4,6 %).

Tyto data ukazují, že respondenti tohoto dotazníku mají z 93,6 % zkušenosti s online výukou 3 a více semestrů, díky kterým mohou poskytnout relevantní informace pro toto dotazníkové šetření.

Otázka č. 3: V dovednostech s informačními technologiemi byste se zařadil/a:

- a) Expert
- b) Pokročilý
- c) Běžný uživatel
- d) Nejistý uživatel

e) Neovládám informační technologie

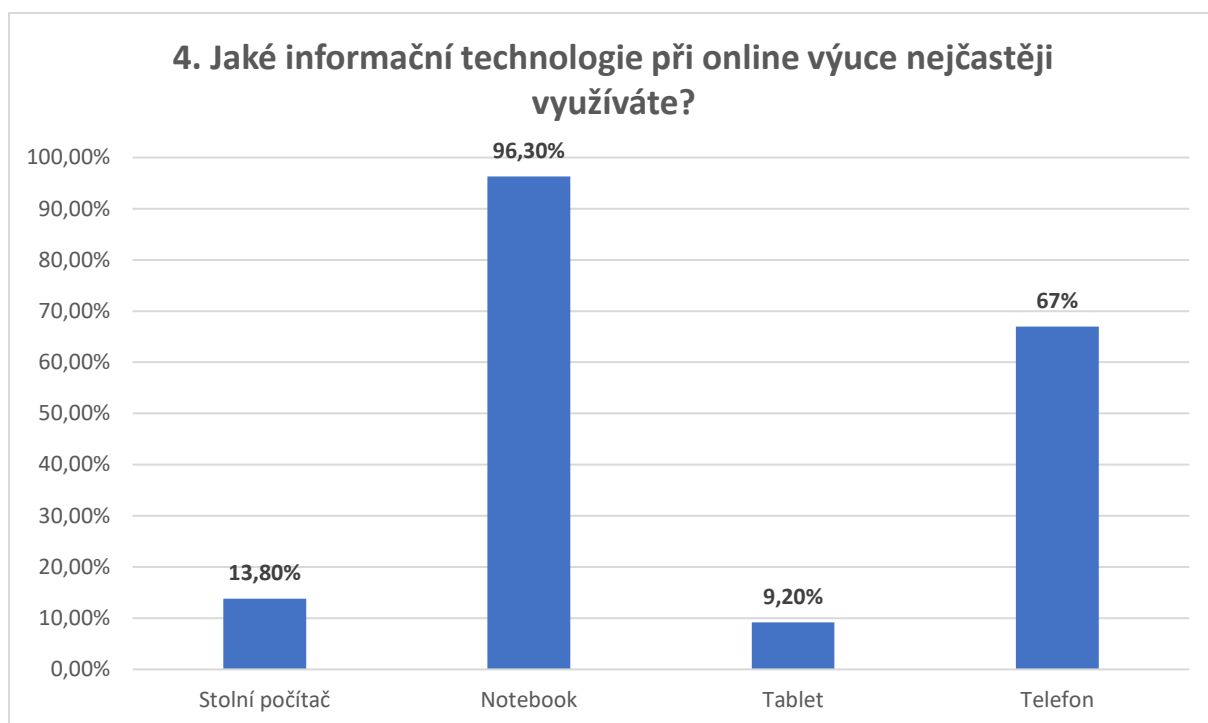


Graf 3V dovednostech s informačními technologiemi byste se zařadil/a:

Otázka č. 3 zjišťovala dovednosti respondentů s informačními technologiemi, které byly rozděleny do 5 kategorií. Podle tohoto grafu můžeme vidět, že nejčastěji se studenti cítí být běžnými uživateli 62 (56,9 %) a uživateli pokročilými 37 (33,9 %). Technologicky nejzdatnějších studentů bylo 5 (4,6 %) tak stejně jako nejistých uživatelů 5 (4,6 %). Z dat tohoto grafu lze také vyčíst, že žádný respondent se necítí, že by informační technologie vůbec neovládal.

Otázka č. 4: Jaké informační technologie při online výuce nejčastěji využíváte? (možnost více odpovědí)

- a) Stolní počítač
- b) Notebook
- c) Tablet
- d) Telefon

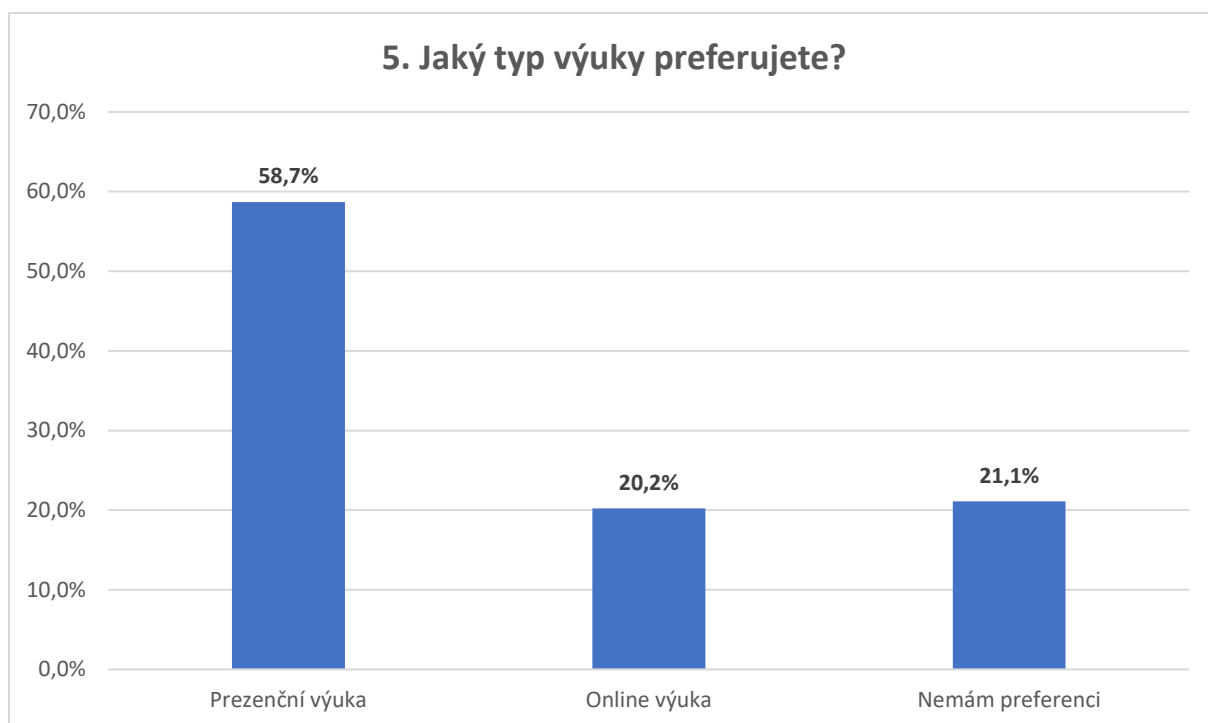


Graf 4. Jaké informační technologie při online výuce nejčastěji využíváte?

Tato otázka zjišťovala, jaké informační technologie jsou nejvíce používány během online výuky. Bylo možno vybírat více odpovědí, jelikož studenti obecně využívají více informačních technologií. Tato otázka funguje jako průzkum popularity těchto technologií. Naprostá většina studentů využívá notebook 105 (96,3 %). Jako druhou nejpopulárnější volbou se stal telefon, který volilo 73 (67 %) respondentů. Graf také ukazuje, že tablet 10 (9 %) a stolní počítač 15 (13,8 %) jsou méně populárními nástroji pro online výuku.

Otázka č. 5: Jaký typ výuky preferujete?

- a) Prezenční výuka
- b) Online výuka
- c) Nemám preferenci



Graf 5. Jaký typ výuky preferujete?

Tato otázka zkoumala preferenci typu výuky u všech respondentů celkově bez ohledu na pohlaví. Pomocí těchto dat lze určit, že celkově nejoblíbenější forma výuky je prezenční výuka, která získala 64 (58,7 %) hlasů. Online výuka je v tomto případě v menšině s 22 (20,2 %) a studentů, kteří nemají preferenci mezi těmito dvěma typy výuk je 23 (21,1 %). Tyto preference budou detailněji popsány v další navazující otázce č. 6.

Výzkumná otázka č. 4 zkoumá preferenci typu výuky u studentů. Podle těchto dat preferuje většina studentů prezenční výuku přesně 64 (58,7 %) a online výuku menšina 22 (20,2 %) studentů.

Otázka č. 6: Uveďte důvod, proč jste si vybrali tuto formu výuky z předešlé otázky.

Tato otázka byla formou otevřené odpovědi a byly tedy vybrány 3 nejčastější odpovědi zvlášť pro studenty, kteří preferovali prezenční výuku, online výuku a studenty, kteří neměli žádnou preferenci.

Preference prezenční výuky:

- 1) Zaručuje větší soustředěnost.
- 2) Dodává větší motivaci k učení,
- 3) Lepší interakce s učiteli a spolužáky

Preference online výuky:

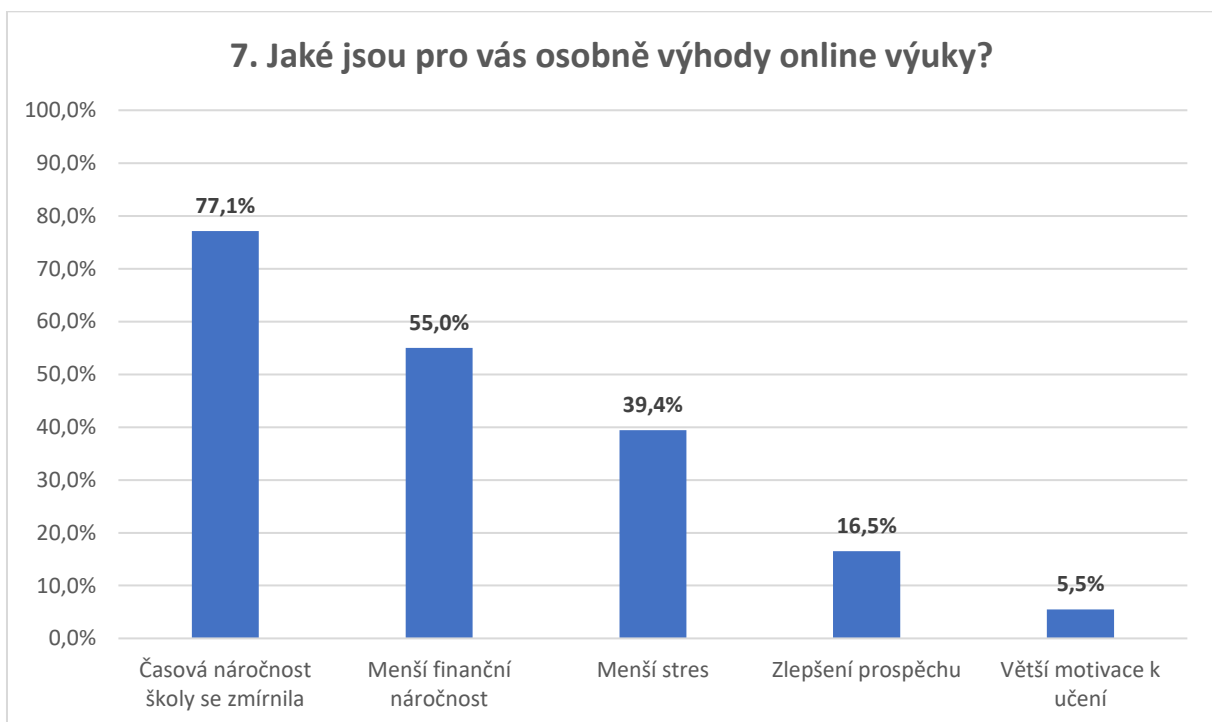
- 1) Větší časová flexibilita.
- 2) Jsem introvert.
- 3) Jednodušší testy.

Nemám preferenci:

Studenti, kteří si nezvolili žádnou preferenci se jednoznačně shodli, že obě výuky mají své pozitiva a negativita a dále je nespecifikovali.

Otázka č. 7: Jaké jsou pro vás osobně výhody online výuky?

- a) Časová náročnost školy se zmírnila
- b) Menší finanční náročnost
- c) Menší stres
- d) Zlepšení prospěchu
- e) Větší motivace k učení



Graf 6 Jaké jsou pro vás osobně výhody online výuky?

Tato otázka zjišťovala výhody online výuky. U této otázky bylo možno vybrat více než jednu možnost pro přesnější zobrazení popularity těchto výhod.

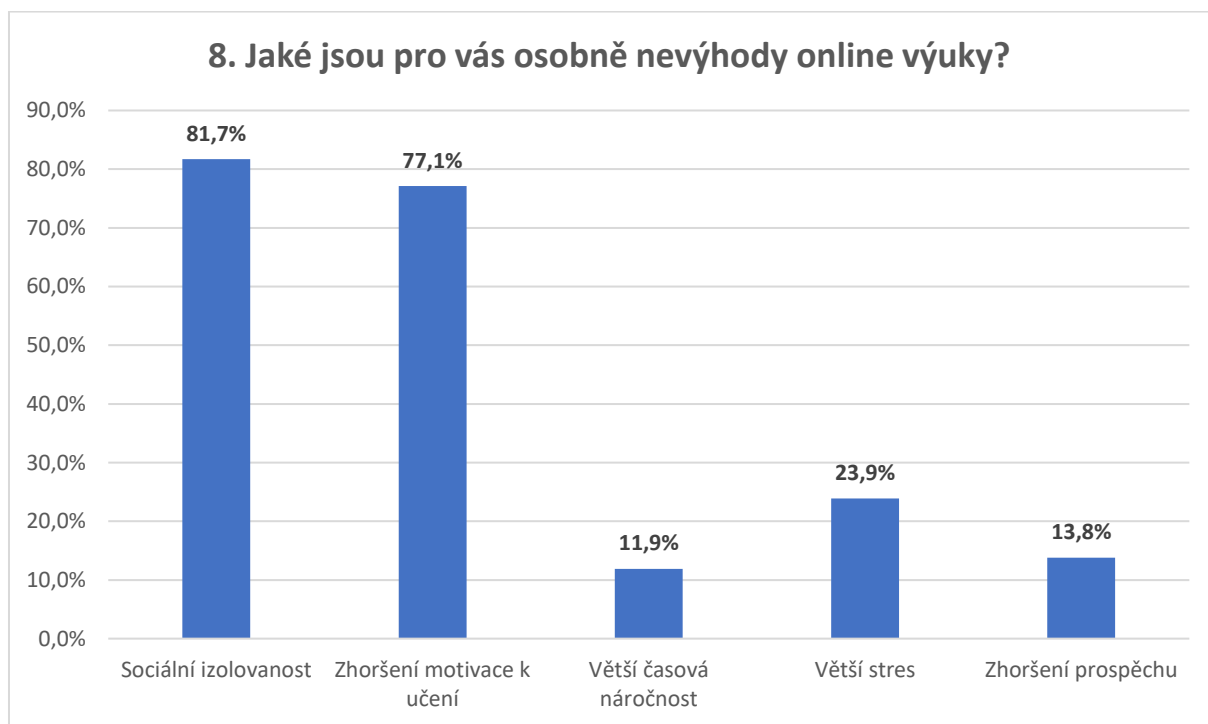
Podle analyzovaných dat je největší výhodou online výuky zmírněný časová náročnost školy, kterou volilo 84 (77,1 %) respondentů. Menší finanční náročnost volilo 60 (55 %) studentů a dále pokles stresu 43 (39,4 %). Tyto kategorie byly voleny v naprosté většině a jen menší

počet studentů zvolil, že online výuka měla za následek zlepšení prospěchu 18 (16,5 %) a ještě méně studentů volilo zvětšení motivace k učení 6 (5,5 %).

Výzkumná otázka č. 2 se zabývá největším pozitivem online výuky a tou je podle těchto dat menší časová náročnost školy, pro tuto možnost volilo 84 (77,1 %).

Otázka č. 8: Jaké jsou pro vás osobně nevýhody online výuky?

- a) Sociální izolovanost
- b) Zhoršení motivace k učení
- c) Větší časová náročnost
- d) Větší stres
- e) Zhoršení prospěchu



Graf 7 Jaké jsou pro vás osobně nevýhody online výuky?

Tato otázka zkoumala nevýhody online výuky. U této otázky bylo znovu možno vybrat více než jednu možnost pro přesnější zobrazení popularity těchto nevýhod.

Tento graf ukazuje, že sociální izolovanost 89 (81,7 %) a zhoršení motivace k učení 84 (77,1 %) naprosto dominovali v této otázce. Ostatní kategorie byly voleny v menšině. Větší stres získal 26 (23,9 %), zhoršení prospěchu studentů pak 15 (13,8 %) a větší časová náročnost 13 (11,9 %).

Výzkumná otázka č. 3 zkoumá největší negativum na online výuce a tou je podle těchto dat sociální izolovanost 89 (81,7 %). V tomto případě je ale vhodné upozornit i na druhé nejčastější negativum a tou je zhoršení motivace k učení 84 (77,1 %).

Otázka č. 9: Cítíte se po dni online výuky více vyčerpáni než ve standardním školním prostředí?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne



Graf 8 Cítíte se po dni online výuky více vyčerpáni než ve standardním školním prostředí?

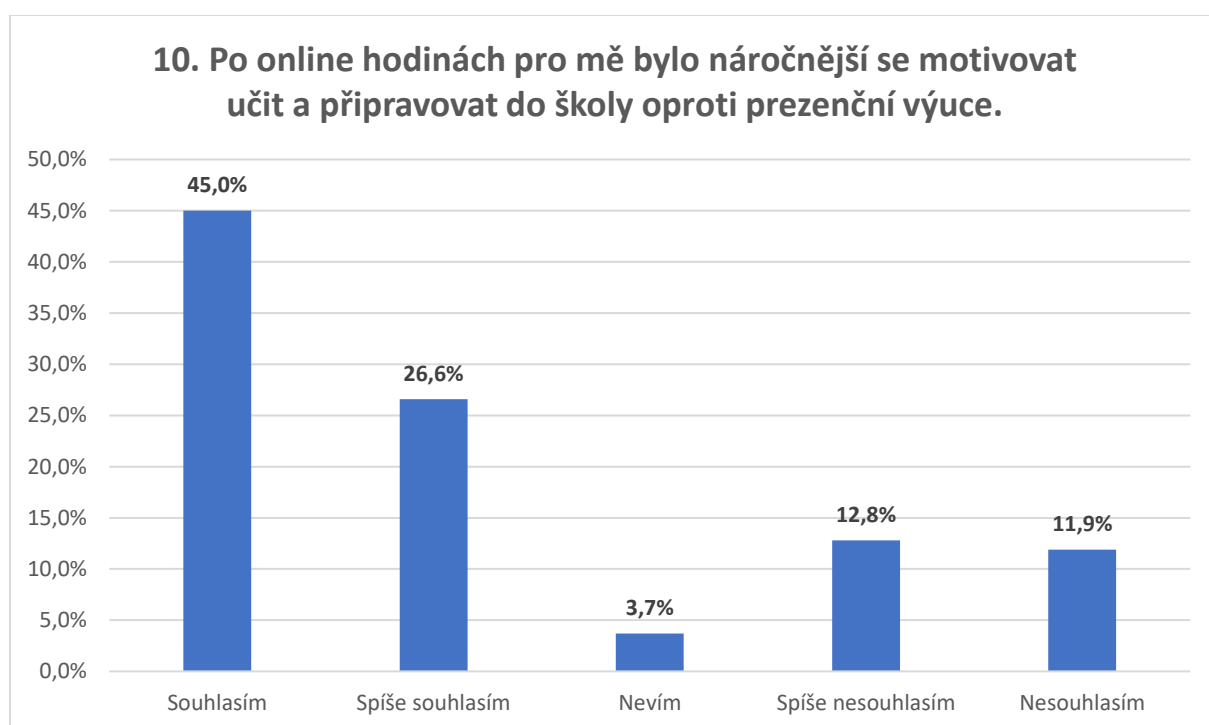
Tato otázka zjišťovala, zda se studenti cítili po dni online výuky více vyčerpáni než ve standardním školním prostředí.

Podle dat v dotazníku lze určit, že definitivně rozhodnutí pro kladnou odpověď na tuto otázku bylo 23 (21,1 %) studentů a 21 (19,3 %) studentů se alespoň přiklání k pozitivní variantě. Pro negativní variantu se pevně rozhodlo 25 (22,9 %) studentů a přiklání se k negativní variantě celých 35 (32,1 %) a 5 (4,6 %) studentů si nebyli jisti.

Celkově se tedy spíše k pozitivní variantě definitivně rozhodlo nebo se přiklánělo 40,4 % studentů a k negativní variantě 55 % studentů.

Otázka č. 10: Po online hodinách pro mě bylo těžší se motivovat učit a připravovat do školy oproti standartní prezenční výuce.

- a) Souhlasím
- b) Spíše souhlasím
- c) Nevím
- d) Spíše nesouhlasím
- e) Nesouhlasím



Graf 9 Po online hodinách pro mě bylo náročnější se motivovat učit a připravovat do školy oproti prezenční výuce.

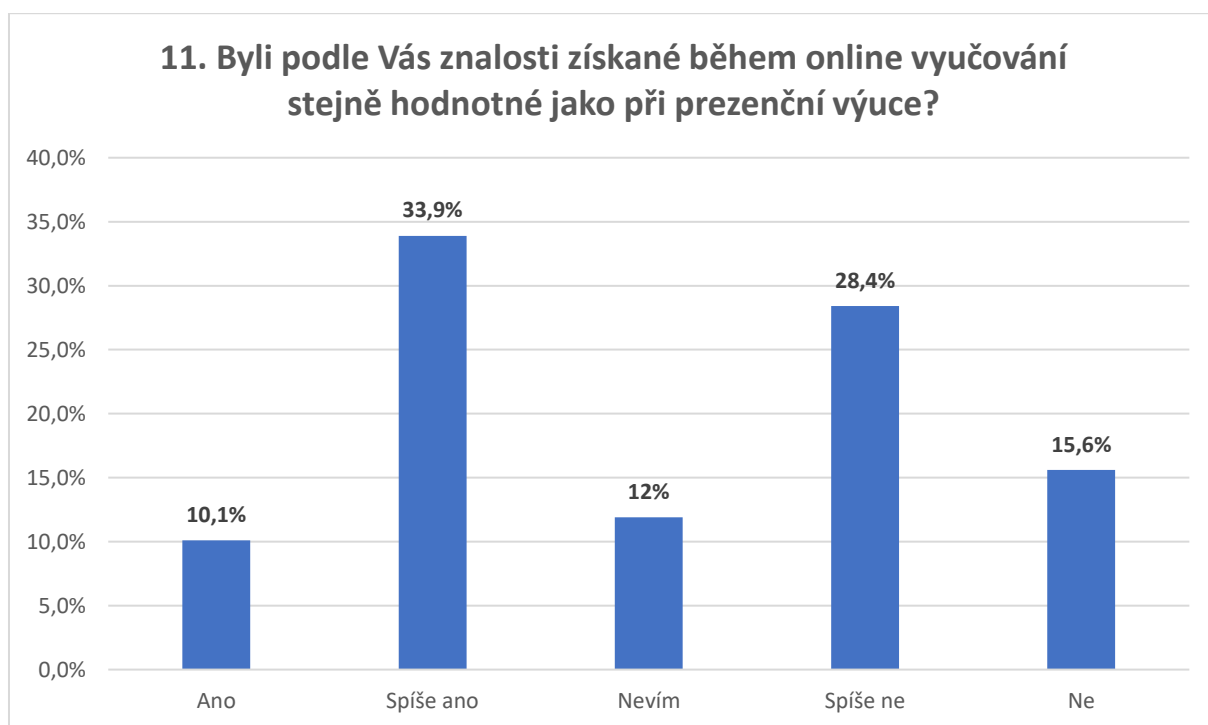
Toto tvrzení v dotazníkovém šetření se zabývalo porovnáním motivace k učení při online hodinách oproti prezenční výuce.

Podle analyzovaných dat lze určit, že s tímto tvrzením kompletně souhlasilo 49 (45 %) studentů a 29 (26,6 %) se k souhlasu alespoň přiklánělo. Oproti tomu nesouhlas byl v menšině s definitivním rozhodnutím pro nesouhlas bylo 13 (11,9 %) studentů a 14 (12,8 %) se přiklánělo k nesouhlasu a 4 (3,7 %) studenti si odpovědi nebyli jisti.

Výzkumná otázka č. 1 zkoumá, zda online výuka negativně ovlivnila motivaci k učení u studentů. Podle těchto dat se celkově tedy k souhlasu u tohoto tvrzení přiklánělo nebo bylo definitivně rozhodnuto 78 (71,6 %) studentů a k nesouhlasu 27 (24,7 %).

Otázka č. 11: Byli podle Vás znalosti získané během online vyučování stejně hodnotné jako při prezenční výuce?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne



Graf 10 Byli podle Vás znalosti získané během online vyučování stejně hodnotné jako při prezenční výuce?

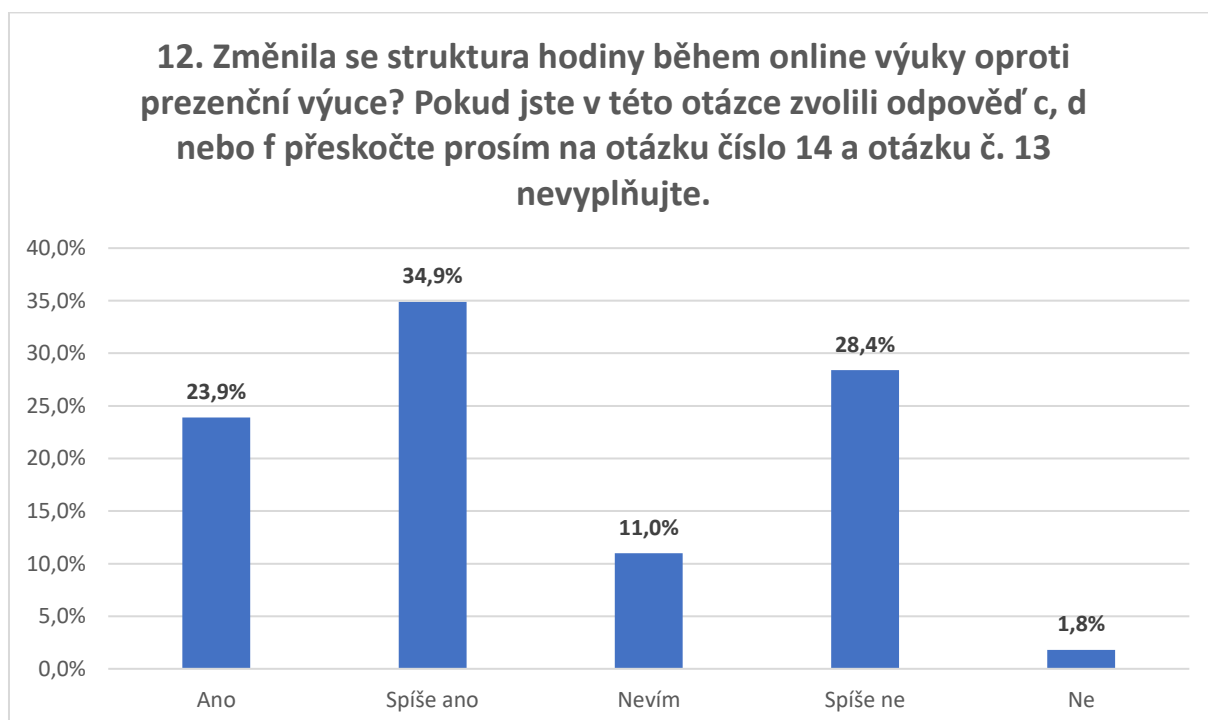
Tato otázka zjišťovala, zda studenti vnímají získané znalosti během online vyučování za stejně hodnotné jako při prezenční výuce.

Pro definitivní souhlas se rozhodlo 11 (10,1 %) studentů a přiklánělo se k pozitivní variantě 37 (33,9 %) studentů. Pro definitivní nesouhlas bylo 17 (15,6 %) studentů a přiklánělo k negativní variantě 31 (28,4 %). Studentů, kteří si nebyli jisti bylo 13 (12 %).

Celkově se tedy definitivně rozhodlo pro pozitivní odpověď nebo alespoň přiklánělo 48 (44 %) studentů a k negativní odpovědi také 48 (44 %).

Otázka č. 12: Změnila se struktura hodiny během online výuky oproti standartní prezenční výuce? Pokud jste v této otázce zvolili odpověď c, d nebo f přeskočte prosím na otázku číslo 14 a otázku č.13 nevyplňujte.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne



Graf 11 Změnila se struktura hodiny během online výuky oproti prezenční výuce?

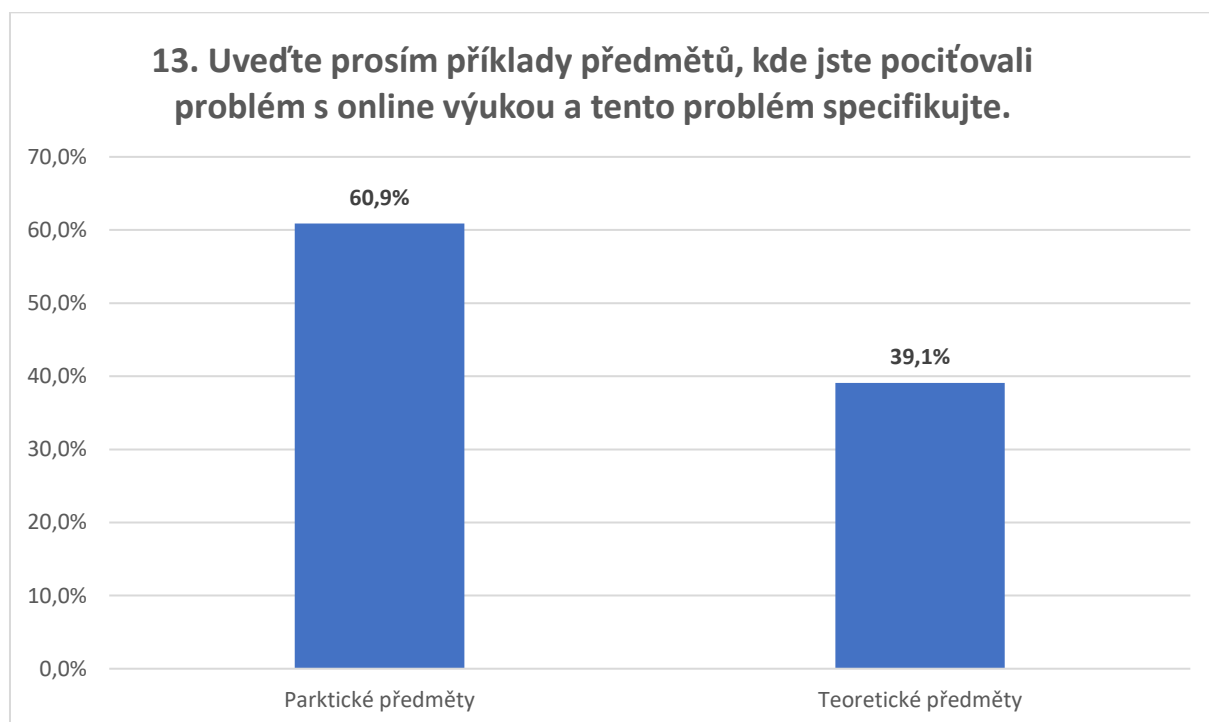
Tato otázka zkoumala, zda se během online výuky změnila oproti prezenční výuce struktura hodin. Otázku č. 12 rozvíjí otázka č. 13 pouze v případě, když se respondent klaní k souhlasu s touto otázkou, a proto byli respondenti informováni, že pokud si odpovědí nejsou jisti, nebo nesouhlasí, neodpovídají na otázku č.13.

Graf ukazuje, že 26 (23,9 %) studentů si myslí že se struktura hodin během online výuky definitivně změnila a 38 (34,9 %) se k této možnosti také přiklání. Naopak pouze 2 (1,8 %) respondenti si rozhodně nemyslí, že se struktura hodin změnila a 31 (28,4 %) se přiklání k tomu, že se struktura hodin nezměnila a 12 (11 %) studentů si nejsou jisti.

Celková analýza těchto dat tedy zobrazuje, že 64 (58,8 %) studentů si definitivně myslí, nebo se přiklání k variantě, že struktura hodin se změnila a 33 (30,2 %) studentů nikoliv.

Otázka č. 13: Uveďte prosím příklady předmětů, kde jste pocítovali problém s online výukou a tento problém specifikujte.

Tato otázka byla formou otevřené odpovědi a data byly analyzovány na typ předmětu, tedy praktický a teoretický předmět a poté vybrány 3 nejčastější problémy s těmito předměty.



Graf 12 Uveďte prosím příklady předmětů, kde jste pocítovali problém s online výukou a tento problém specifikujte.

Celkově bylo analyzováno 64 odpovědí na tento dotaz a z toho bylo podle grafu 39 (60,9 %) předmětů praktických a 25 (39,1 %) předmětů teoretických.

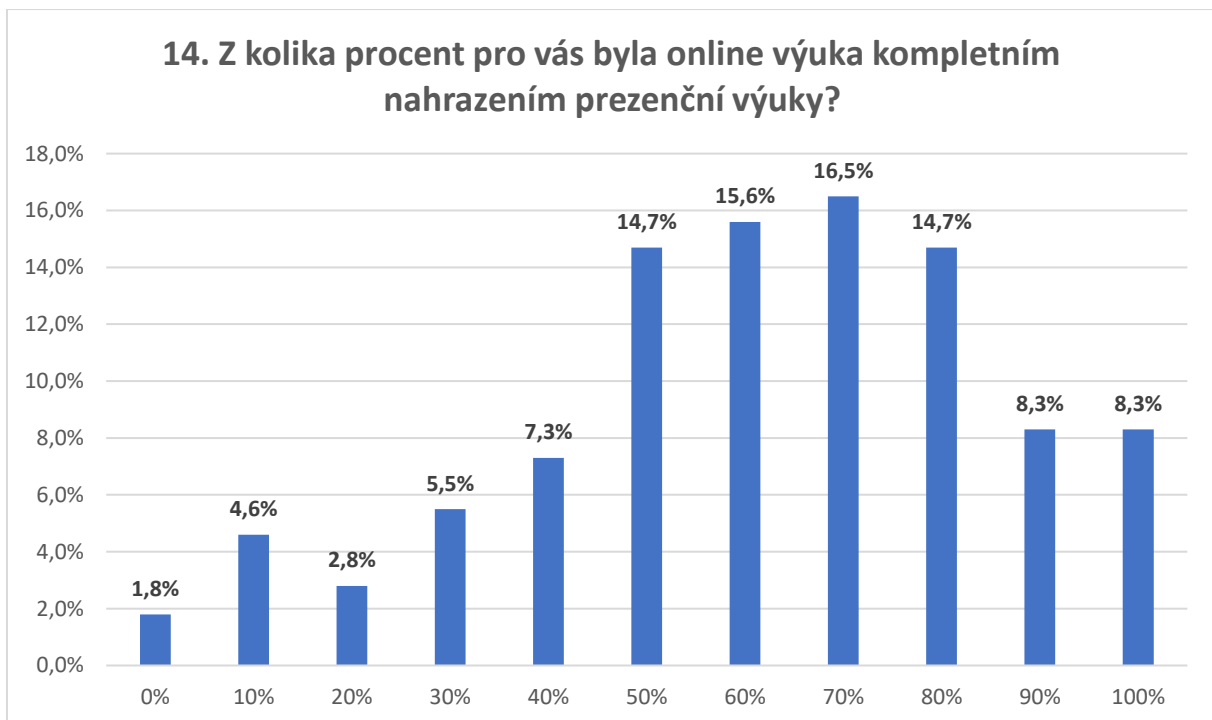
Nejčastější problémy s těmito předměty:

- 1) Předmět vůbec neprobíhal, nebo jen částečně.
- 2) Špatné připojení k internetu.
- 3) Horší interaktivita v hodině.

Otázka č. 14: Z kolika procent pro vás byla online výuka kompletním nahrazením prezenční výuky?

- a) 10%
- b) 20%

- c) 30%
- d) 40%
- e) 50%
- f) 60%
- g) 70%
- h) 80%
- i) 90%
- j) 100%



Graf 13 Z kolika procent pro vás byla online výuka kompletním nahrazením prezenční výuky?

Tato otázka zkoumala, kolik studentů bere online výuku za kompletní nahrazení prezenční výuky, tedy 100 % nahrazení.

Graf ukazuje, že online výuku bere jako kompletní nahrazení (100 %) 9 (8,3 %) studentů.

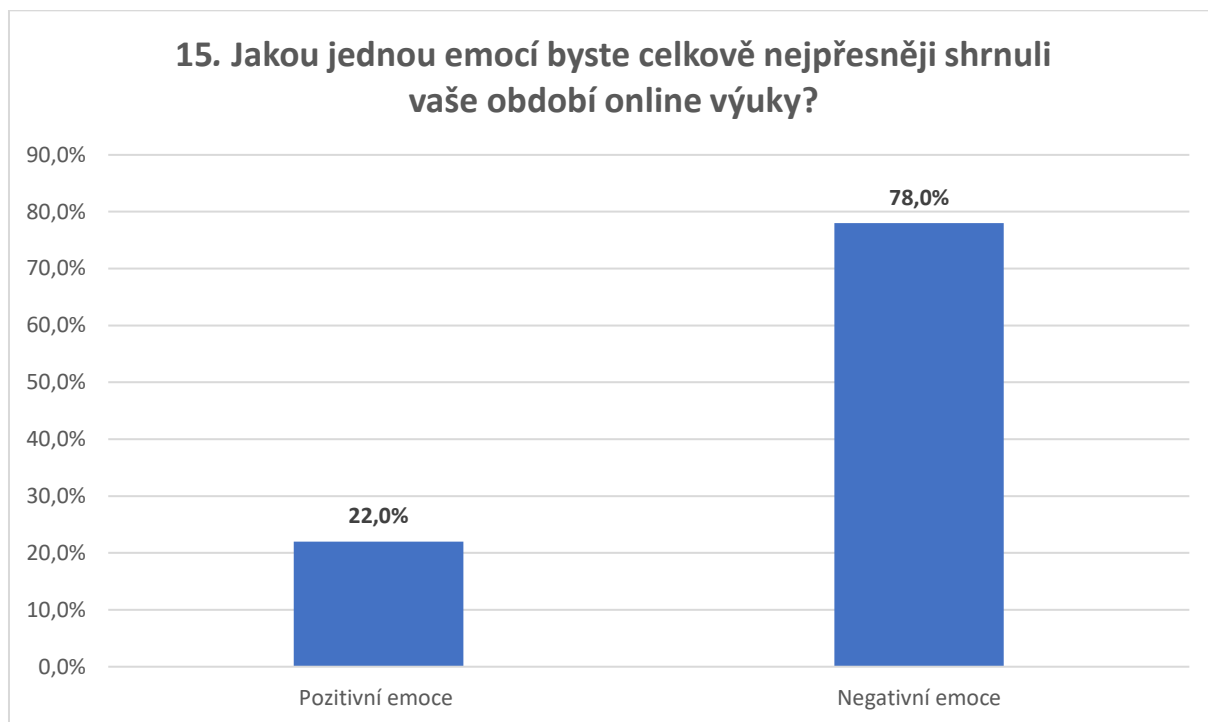
A naopak 2 (1,8 %) studenti naprosto online výuku zamítají, tedy 0 % nahrazení. Nejčastěji volenými hodnotami bylo rozpětí od 50 % do 80 %. Také lze z dat vyčíst, že nejčastější volnou hodnotou bylo 70 % nahrazení, tuto možnost volilo 18 (16,5 %) studentů.

Výzkumná otázka č.5 zkoumá, zda studenti vnímají online výuku jako kompletní nahrazení za prezenční výuku. Studentů, kteří neberou online výuku za kompletní nahrazení online výuky

bylo 100 (91,7 %) a studentů, kteří vnímají online výuku jako kompletní nahrazení prezenční výuky bylo 9 (8,3 %). A nejvíce zastoupenou volbou bylo 50-80% nahrazení.

Otázka č. 15: Jakou jednou emoci byste celkově nejpřesněji shrnuli vaše období online výuky?

Tato otázka byla formou otevřené odpovědi a data byla analyzována a rozdělena do 2 základních kategorií, pozitivní a negativní emoce. Dále byly vybrány 3 nejčastější emoce z obou kategorií.



Graf 14 Jakou jednou emoci byste celkově nejpřesněji shrnuli vaše období online výuky?

Z toho grafu je zřejmé, že převažovali negativní emoce, kterých bylo 85 (78 %) a pozitivních emocí bylo 24 (22 %).

Nejčastější pozitivní emoce:

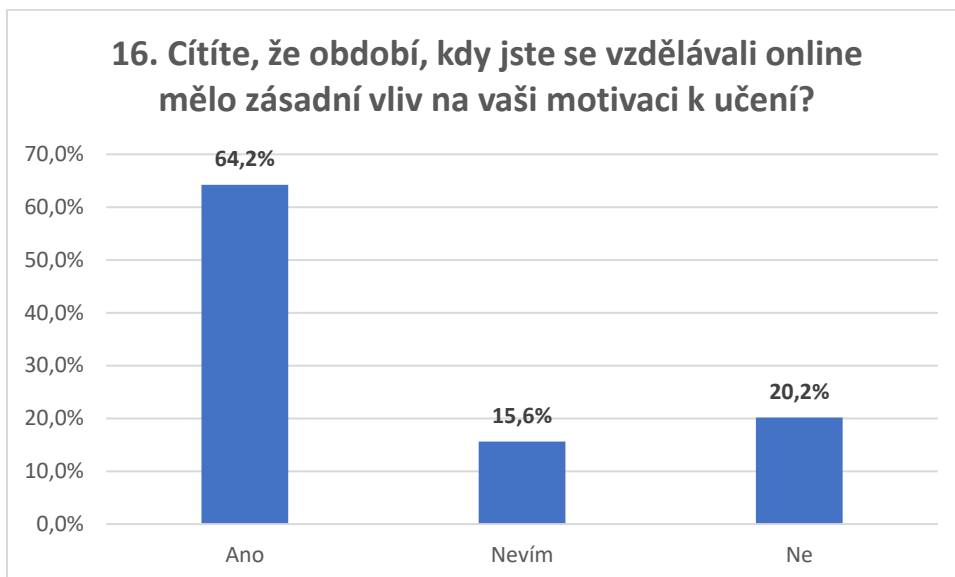
- 1) Radost
- 2) Naděje
- 3) Úleva

Nejčastější negativní emoce:

- 1) Úzkost
- 2) Smutek
- 3) Frustrace

Otázka č. 16: Cítíte, že období, kdy jste se vzdělávali online mělo zásadní vliv na vaši motivaci k učení?

- a) Ano
- b) Nevím
- c) Ne



Graf 15 Cítíte, že období, kdy jste se vzdělávali online mělo zásadní vliv na vaši motivaci k učení?

Tato otázka zkoumala, jestli si studenti myslí, že online vzdělávání mělo zásadní vliv na jejich motivaci k učení.

Podle těchto dat 70 (64,2 %) studentů mají pocit, že online vzdělávání mělo zásadní vliv na jejich motivaci k učení a 22 (20,2 %) studentů tento pocit nemělo a 17 (15,6 %) si nebyli jisti.

Podle těchto dat lze usoudit, že online výuka měla u většiny studentů zásadní vliv na motivaci k učení a to 70 (64,2 %) studentů.

8 Závěr k dotazníkovému šetření

8.1 Shrnutí a diskuse

Tento výzkum měl především zjistit, zda online výuka působí na motivaci k učení a podle dat se potvrdilo, že na většinu studentů ano, a to spíše negativně. Většina studentů potvrdila, že online výuka zhoršila motivaci k tomu, aby se do školy připravovali a učili.

Pro tento dotazník bylo stanoveno 5 výzkumných otázek, na které se podle získaných dat bude snažit toto šetření odpovědět.

První výzkumnou otázkou bylo, zda online výuka negativně ovlivňuje motivace k učení. Přesně 78 (71,6 %) studentů se přiklání k tomu, že během online výuky jejich motivace k učení upadáva a stává se pro ně více náročné se připravovat na další výuku oproti prezenční výuce a 27 (24,7 %) studentů to vnímali spíše opačně.

Druhou výzkumnou otázkou byla snaha zjistit, jaké je největší pozitivum na online výuce. Studenti nebyli během online výuky nuceni dojíždět do škol a nuceni přecházet mezi učebny na jiných fakultách, což celkově šetří čas. Z výsledků vyplývá, že toho si studenti cení na online výuce nejvíce, a to celkových 84 (77,1 %). Za zmínku také stojí další dvě výhody, kterou studenti volili nejčastěji, a to je menší finanční náročnost, která nejspíše souvisí s dojížděním tu volilo 60 (55 %) studentů a dále pokles stresu 43 (39,4 %).

Třetí výzkumnou otázkou bylo zjištění největšího negativa na online výuce. Nejčastěji volenou nevýhodou byla sociální izolovanost s 89 (81,7 %). Je důležité ale zmínit, že v této otázce dominovaly pouze 2 odpovědi a tou druhou byla zhoršená motivace k učení, kterou zvolilo 84 (77,1 %) studentů. Ostatní nevýhody online výuky nebyly zdaleka tak časté.

Čtvrtou výzkumnou otázkou bylo zjištění preference typu výuky u studentů. Z dat vyplývá, že 64 (58,7 %) studentů preferuje prezenční výuku. Online výuku preferovalo 22 (20,2 %) studentů a 23 (21,1 %) studentů viděli pozitiva a negativa na obou typech výuk a žádnou preferenci tedy neměli.

Pátá výzkumná otázka se zabývala zkoumáním, zda studenti vnímají online výuku jako kompletní nahrazení prezenční výuky. Studenti na škále od 0 % do 100 % nahrazení volili nejčastěji v rozmezí od 50 % do 80 % procentního nahrazení a nejčastějším procentem nahrazení bylo 70 %, tu zvolilo 18 (16,5 %) studentů. Jako stoprocentní nahrazení za prezenční výuku vnímalo online výuku 9 (8,3 %) studentů.

Online výuka a její vliv na motivaci k učení byla zkoumána i jinými studiemi. Zahraniční studie (Fardiah et al., 2020) zkoumala vliv digitálního učení na motivaci studentů a došla k závěru, že taková forma výuky má skutečně vliv na motivaci k učení, ale spíše kladný. V tomto se výsledky tohoto šetření zásadně liší. Studie (Almalekia, Alhajaji a Alharbi, 2021) dále zkoumala tuto problematiku u studentů 2. stupně základní školy a došla k závěru, že děti také vnímaly tuto výuku pozitivně, a především se zmiňovali o tom, že děti rozumí důležitosti znalostí a dovedností v oblasti informačních technologií a jsou proto rády, že mají možnost tyto dovednosti zdokonalovat.

Tento rozdíl v zjištěných datech mohl být způsoben zahraničním školstvím, který je rozlišný a struktura hodin se mohla radikálně lišit. Výzkum v bakalářské práci (Podolská, 2021), který zkoumal, jak studenti vysokých škol v Česku vnímali studium během koronavirové krize, již více koresponduje se zjištěnými výsledky této bakalářské práce. Ta ve svém výzkumu podotýká, že hodiny se během online výuky většinou naprosto změnilly nebo dokonce vymizely, a to bylo způsobeno nedostatečnou znalostí informačních technologií ze strany učitelů. To lze také pozorovat u tohoto dotazníkového šetření, kdy praktické předměty a teoretické předměty nejčastěji probíhaly pouze částečně nebo neprobíhaly vůbec. Pasivní skupina studentů ztratila pevně dané rozložení studijního programu a zároveň byli izolovaní od sociálního kontaktu, a to vedlo ke snížení motivace k učení nebo dokonce přehodnocení životních cílů.

Zajímavé je také porovnání největšího pozitiva a negativa online výuky. Studenti uvedli, že největší pozitiva jsou menší časová náročnost a finanční úleva od prezenčního studia. Největšími negativy byly sociální izolovanost a nižší motivace k učení. Při finálním zhodnocení celé online výuky pak byli studenti dotázáni, jakou emoci by toto období popsali. Tyto emoce byly ze 78% negativní a lze tedy tvrdit, že negativa na online výuce měli pro studenty většinou větší váhu než její pozitiva.

8.2 Limity výzkumu

Prvním limitem tohoto výzkumu je malý soubor respondentů. Pro tento dotazník bylo získáno 109 respondentů a vyšší počet respondentů by zajistil větší důvěryhodnost zjištěných dat. Dalším limitem tohoto výzkumu je genderové nevyvážení respondentů. Získané data byly převážně získány od žen, a to v 85,3 %. A dalším limitem je možné zkreslení pocitů z online výuky, tím, že se studenti nyní již alespoň rok vzdělávají znovu prezenčně a na období online výuky už pouze vzpomínají a vzpomínky se mohou časem zkreslovat.

8.3 Doporučení do praxe

Po analýze dat z dotazníkového šetření jsem došel k závěru, že online výuka na vysokých školách v Česku působila na studenty spíše negativně. Proto bych zde rád znovu zmínil studii (Rahm et al., 2021), která zkoumala motivaci k učení u studentů medicíny v Heidelbergu. Ta doporučila několik kvalit, které by měly online hodiny obsahovat pro zvýšenou motivaci studentů. Těmi jsou různorodost hodin, velké množství podnětů pro studenty. Důraz na to, aby student cítil svou vlastní účast na hodinách a měl se na co těšit v následujících hodinách. Toto dosáhli gamifikací hodin a domácích úkolů spojené s touto výukou, které studenty bavili a připravovali se na ně rádi a tím si i lépe rozvrhovali studijní čas mimo online výuku.

Závěr

Hlavní cíl této bakalářské práce byl popsat základní problematiku týkající se vlivu online hodin na motivaci k učení u vysokoškolských studentů, zda online výuka působí na motivaci k učení. Pro tento účel byla práce rozdělena na dvě části. Teoretickou a empirickou část.

Teoretická část se zabývala nejprve definováním vysokoškolské studenta, a poté se snažila nastínit základní informace o jeho kognitivních procesech a dalších faktorů působících na motivaci studentů. V neposlední řadě se teoretická práce snažila poskytnout náhled do problematiky online výuky.

Empirická část této bakalářské práce byla zpracovávána pomocí dotazníkové šetření, které poskytlo potřebná data na zodpovězení stanovených cílů pro tuto práci. Dotazník byl pomocí internetových studentských skupin online vyplněn 109 respondenty. Bylo nutné, aby tento dotazník vyplňovali studenti vysokých škol prezenčního studia a podmínkou bylo, aby měli zkušenosti alespoň s jedním semestrem online výuky. Celkově bylo v dotazníku 16 otázek a z toho byly 3 otázky otevřené a zbylých 13 otázek uzavřených.

Podle analyzovaných dat šlo určit, že online výuka měla u většiny studentů vliv na motivaci k učení, a to spíše ke snížení této motivace. Nejčastějšími problémy s touto formou výuky byla sociální izolovanost a již zmíněná snížená motivace k učení. Z dotazníkové šetření bylo také patrné, že studenti vnímali celé období online výuky více negativně než pozitivně. Při dotazu na zhodnocení celého období online výuky jednou emocí bylo přesně 78 % negativních odpovědí s nejčastějšími výskyty emocí jako je úzkost, smutek či frustrace.

Toto dotazníkové šetření mělo také za úkol odpovědět na pět výzkumných otázek, na které bylo úspěšně odpovězeno.

Seznam použitých zkratk:

např. – například

atd. – a tak dále

tzv. – takzvaný/a

Seznam použité literatury:

- 1) ALMALEKI, Deyab A.; ALHAJAJI, Rahma A.; ALHARBI, Malak A. Measuring Students' Interaction in Distance Learning Through the Electronic Platform and its Impact on their Motivation to Learn During Covid-19 Crisis. *International Journal of Computer Science & Network Security*, 2021, 21.5: 98-112.
- 2) BROADBENT, Donald Eric. A mechanical model for human attention and immediate memory. *Psychological review*, 1957, 64.3: 205.
- 3) *Computers & education: an international journal*. 2018. New York: Pergamon Press, 2018. ISSN 0360-1315.
- 4) ÇUBUKÇU, Ceren; AKTÜRK, Cemal. The rise of distance education during Covid-19 pandemic and the related data threats: a study about Zoom. In: *Conference: Online International Conference of COVID-19 (CONCOVID)*. 2020. p. 126-143.
- 5) DAINOW, Ernie. *Understanding Computers, Smartphones and the Internet*. South Carolina: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2018. ISBN 978-1717522603.
- 6) DOSTÁL, Jiří. *Hardware moderního počítače*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2809-3.
Dostupné také z: <http://journals.staffs.ac.uk/index.php/ipihe/article/view/188/283>
- 7) ĎURIČ, Ladislav, Ján GRÁC a Jozef ŠTEFANOVIČ. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988.
- 8) EISENBERG, Nancy, Richard A. FABES a Ivanna K. GUTHRIE. Coping with Stress. WOLCHIK, Sharlene A. a Irwin N. SANDLER, ed. *Handbook of Children's Coping* [online]. Boston, MA: Springer US, 1997, 1997, s. 41-70 [cit. 2022-02-18]. Issues in Clinical Child Psychology. ISBN 978-1-4419-3269-3. Dostupné z: doi:10.1007/978-1-4757-2677-0_2
- 9) *E-pedagogium: nezávislý odborný časopis určený pedagogickým pracovníkům všech typů škol*. 2017. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, [2001]-. ISSN 1213-7758.
- 10) Eurydice. Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě. Česká republika 2009/2010 [online]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/systemvzdelavani-v-cr>
- 11) EYSENCK, Michael W. a Mark T. KEANE. *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1559-4.

- 12) FARIDAH, Ida, et al. Effect Digital Learning on Student Motivation during Covid-19. In: *2020 8th International Conference on Cyber and IT Service Management (CITSM)*. IEEE, 2020. p. 1-5.
- 13) FARKOVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. Vysoká škola JA Komenského, 2002.
- 14) HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. Praha: Grada Publishing., 2011. ISBN 978-80-247-3037-0.
- 15) IFTAKHAR, Shampa. Google classroom: what works and how. *Journal of Education and Social Sciences*, 2016, 3.1: 12-18. ISSN 2223-490X.
- 16) JEKLOVÁ, Marta a Eva REITMAYEROVÁ. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-74-1.
- 17) KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7.
- 18) KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2433-1.
- 19) Lazarus, R., & Folkman S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company
- 20) Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavanidistancnim-zpusobem/>
- 21) MOCK, Kenrick. Teaching with Tablet PC's. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 2004, 20.2: 17-27.
- 22) NOCAR, David. *E-learning v distančním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0802-3.
- 23) NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychologie učení*. Praha, 2015, 1-113.
CZ.2.17/3.1.00/36318. Dostupné také z: <https://kuhv.vscht.cz/files/uzel/0017037/Psychologie%20u%C4%8Den%C3%AD-1.%C4%8D%C3%A1st%20s%20logy.pdf?redirected>
- 24) PEEKE, Harman. *Habituation, Sensitization, and Behavior*. Massachusetts: Academic Press, 2012. ISBN 978-0124145375.
- 25) PLEVOVÁ, Irena a Alena PETROVÁ. *Obecná psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3246-5.

- 26) PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6.
- 27) PODOLSKÁ, Veronika. *Studium v době koronavirové krize očima vysokoškolských studentů* [online]. Brno, 2021 [cit. 2022-06-15]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/qw1xn/>. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Klára ŠEĎOVÁ.
- 28) POLÁČEK, Jiří a Jaroslav NEKUDA, 2021. Příležitosti a bariéry online výuky na ESF MU v době „koronaviru“. *Aula: časopis pro vysokoškolskou a vědní politiku*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství v.v.i. XXVIII(1–2), s. 75–93. ISSN 2533-4433.
- 29) PREISS, Marek a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Trénování paměti a poznávacích schopností*. Praha: Grada, 2009. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-2738-7.
- 30) PROCHÁZKA, David. *První kroky s internetem*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2010. Snadno a rychle (Grada). ISBN 978-80-247-3255-8.
- 31) PRŮCHA, Jan. *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada, 2020. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2853-2.
- 32) PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada Publishing, 2019. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0532-8.
- 33) RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, ed. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.
- 34) RAHM, Ann-Kathrin, et al. Effects of realistic e-learning cases on students' learning motivation during COVID-19. *PloS one*, 2021, 16.4: e0249425.
- 35) RAMADANI, Adelina; XHAFERI, Brikena. Teachers' experiences with online teaching using the zoom platform with efl teachers in high schools in kumanova. *Seeu Review*, 2020, 15.1: 142-155.
- 36) ROUBALOVÁ, Eliška. *Notebook pro úplné začátečníky: vydání pro Windows 8*. Brno: Computer Press, 2013. ISBN 978-80-251-4115-1.
- 37) RUTAR, Jan a Tereza LOUKOVÁ. *PSYCHOLOGIE ZDRAVÍ A SOCIÁLNÍ OPORY* [online]. In: . (2014), s. 1-56 [cit. 2022-02-17]. Dostupné z: http://old.projekty.ujep.cz/podpuc/wp-content/uploads/2014/12/Psychologie_zdravi_a_socialni_opory.pdf
- 38) SLAMĚNÍK, Ivan. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3311-1.

- 39) SLAVÍK, Milan. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4054-6.
- 40) SLUCKIN, Wladyslaw. *Imprinting and Early Learning*. 2nd Edition. London: Routledge, 2006. ISBN 978-0202308913.
- 41) STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5.
- 42) STRÁNSKÁ, Zdenka a BLAŽKOVÁ. *Motivace žáků k učení*. 2001. ISBN 80-210-2588-3. ISSN 1211-3522. Dostupné také z: <http://hdl.handle.net/11222.digilib/114377>
- 43) TAPP, Martin. *Innovative Practice in Higher Education: Teaching with Teams*. Volume 3. 2019.
- 44) URBANOVSKÁ, Eva. *Sociální psychologie a psychologie zdraví: Distanční studijní text* [online]. In: . 2019, s. 1-163 [cit. 2022-02-17]. CZ.02.2.69/0.0./0.0/16_015/0002400. Dostupné z: https://is.slu.cz/el/fvp/leto2021/UPPVIK007/um/Socialni_psychologie_a_psychologie_zdravi.pdf
- 45) VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 80-246-0841-3.
- 46) VOSEČKOVÁ, Alena, Zuzana TRUHLÁŘOVÁ a Pavel BLAŽEK. BURNOUT SYNDROME OF PREGRADUATE STUDENTS. *Military Medical Science Letters* [online]. 2020, 14-21 [cit. 2022-02-18]. ISSN 03727025. Dostupné z: [doi:10.31482/mmsl.2019.024](https://doi.org/10.31482/mmsl.2019.024)

Seznam tabulek:

Tabulka 1 Motivace k učení (Stránská a Blažková, 2001).....	21
Tabulka 2 Preference výuky mužů a žen.....	34

Seznam grafů:

Graf 1Jakého jste pohlaví?	34
Graf 2Jak dlouho jste se účastnil/a distanční online výuky?.....	35
Graf 3V dovednostech s informačními technologiemi byste se zařadil/a:.....	36
Graf 4Jaké informační technologie při online výuce nejčastěji využíváte?.....	37
Graf 5Jaký typ výuky preferujete?	38
Graf 6Jaké jsou pro vás osobně výhody online výuky?	39
Graf 7Jaké jsou pro vás osobně nevýhody online výuky?	40
Graf 8Cítili jste se po dni online výuky více vyčerpání než ve standartním školním prostředí?	41
Graf 9Po online hodinách pro mě bylo náročnější se motivovat učit a připravovat do školy oproti prezenční výuce.	42
Graf 10Byli podle Vás znalosti získané během online vyučování stejně hodnotné jako při prezenční výuce?	43
Graf 11Změnila se struktura hodiny během online výuky oproti prezenční výuce?	44
Graf 12Uved'te prosím příklady předmětů, kde jste pocí'tovali problém s online výukou a tento problém specifikujte.	45
Graf 13Z kolika procent pro vás byla online výuka kompletním nahrazením prezenční výuky?	46
Graf 14Jakou jednou emoci byste celkově nejpřesněji shrnuli vaše období online výuky?	47
Graf 15Cítíte, že období, kdy jste se vzdělávali online mělo zásadní vliv na vaši motivaci k učení?	48

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č.1: Dotazníkové šetření

Vážení respondenti, vážené respondentky,

jako student Pedagogické fakulty v Olomouci se na Vás obracím s žádostí o vyplnění mého dotazníku, který bude sloužit jako podklad pro mou bakalářskou práci na téma „Vliv online výuky na motivaci k učení u vysokoškolských studentů“.

Účast v tomto dotazníku je zcela anonymní a dobrovolná. Pro každou uzavřenou otázku lze zvolit pouze jedna odpověď, pokud není uvedeno jinak. Tento dotazník je určen pouze pro studenty vysokých škol prezenčního studia, kteří mají zkušenosti alespoň s 1 online semestrem.

Předem děkuji za Váš čas.

David Eber

Otázka č.1: Jakého jste pohlaví?

- a) Muž
- b) Žena

Otázka č.2: Jak dlouho jste se účastnil/a distanční online výuky?

- a) 1 semestr
- b) 2 semestry
- c) 3 semestry
- d) 4 semestry
- e) Více než 4 semestry

Otázka č. 3: V dovednostech s informačními technologiemi byste se zařadil/a:

- a) Expert
- b) Pokročilý
- c) Běžný uživatel
- d) Nejistý uživatel
- e) Neovládám informační technologie

Otázka č.4: Jaké informační technologie při online výuce nejčastěji využíváte? (možnost více odpovědí)

- a) Stolní počítač

- b) Notebook
- c) Tablet
- d) Telefon

Otázka č.5: Jaký typ výuky preferujete?

- a) Prezenční výuka
- b) Online výuka
- c) Nemám preferenci

Otázka č. 6: Uveďte důvod, proč jste si vybrali tuto formu výuky z předešlé otázky.

Otevřená odpověď

Otázka č.7: Jaké jsou pro vás osobně výhody online výuky? (možnost více odpovědí)

- a) Časová náročnost školy se zmírnila
- b) Menší finanční náročnost
- c) Menší stres
- d) Zlepšení prospěchu
- e) Větší motivace k učení

Otázka č.8: Jaké jsou pro vás osobně nevýhody online výuky? (možnost více odpovědí)

- a) Sociální izolovanost
- b) Zhoršení motivace k učení
- c) Větší časová náročnost
- d) Větší stres
- e) Zhoršení prospěchu

Otázka č.9: Cítili jste se po dni online výuky více vyčerpaní než ve standardním školním prostředí?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne

Otázka č.10: Po online hodinách pro mě bylo náročnější se motivovat učit a připravovat do školy oproti standartní prezenční výuce.

- a) Souhlasím
- b) Spíše souhlasím
- c) Nevím
- d) Spíše nesouhlasím
- e) Nesouhlasím

Otázka č.11: Byli podle Vás znalosti získané během online vyučování stejně hodnotné jako při prezenční výuce?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne

Otázka č. 12: Změnila se struktura hodiny během online výuky oproti standartní prezenční výuce? Pokud jste v této otázce zvolili odpověď c, d nebo f přeskočte prosím na otázku číslo 14 a otázku č.13 nevyplňujte.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne

Otázka č.13: Uveďte prosím příklady předmětů, kde jste pocítovali problém s online výukou a tento problém specifikujte.

Otevřená odpověď

Otázka č. 14: Z kolika procent pro vás byla online výuka kompletním nahrazením prezenční výuky?

- a) 10%
- b) 20%
- c) 30%

- d) 40%
- e) 50%
- f) 60%
- g) 70%
- h) 80%
- i) 90%
- j) 100%

Otázka č.15: Jakou jednou emoci byste celkově nejpřesněji shrnuli vaše období online výuky?

Otevřená odpověď

Otázka č. 16: Cítíte, že období, kdy jste se vzdělávali online mělo zásadní vliv na vaši motivaci k učení?

- a) Ano
- b) Nevím
- c) Ne

Anotace

Jméno a příjmení:	David Eber
Katedra:	Ústav psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	PhDr. Kristýna Balátová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Vliv online výuky na motivaci k učení u vysokoškolských studentů
Název v angličtině	The impact of online learning on learning motivation of university students
Anotace práce:	Tato bakalářská práce se zabývá vlivem online výuky na motivaci k učení u vysokoškolských studentů. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části se zaměřuji na definování vysokoškolského studenta a jeho kognitivními procesy a jinými faktory, které mohou ovlivňovat jeho motivaci. Také obsahuje základní uvedení do problematiky online vyučování. Empirická část pak pomocí dotazníkového šetření zkoumá, zda online výuka skutečně ovlivňuje motivaci k učení.
Klíčová slova:	motivace, učení, vysokoškolský student, online výuka, motivace k učení
Anotace v angličtině:	This bachelor thesis examines the impact of online learning on the motivation to learn of university students. The thesis is divided into theoretical and empirical part. In the theoretical part, I focus on defining the university student and his cognitive processes and other factors that may influence his motivation. It also provides a basic introduction to the issues of online learning. The empirical part then examines whether online teaching actually affects learning motivation by means of a questionnaire survey.
Klíčová slova v angličtině:	motivation, learning, university student, online learning, motivation to learn
Přílohy vázané v práci	Dotazníkové šetření
Rozsah práce:	46
Jazyk práce:	Čeština