

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

**KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE LEKTORŮ**

Magisterská diplomová práce

Obor studia: Andragogika

**Autor:** Bc. Karolína Musiolová

**Vedoucí práce:** doc. Mgr. Jana Poláchová Vašfátková, Ph. D.

Olomouc 2021

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou prací na téma „Komunikační kompetence lektorů“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 18. 4. 2021

Podpis .....

## Poděkování

Děkuji vedoucí práce doc. Mgr. Janě Poláchové Vašátkové, Ph. D. za cenné komentáře a čas, který mi při konzultacích věnovala. Poděkování patří také lidem z oblasti vzdělávání, kteří napomohli vzniku finální podoby výzkumného nástroje a všem lektorům, kteří se výzkumu účastnili.

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	<i>Bc. Karolína Musiolová</i>
<b>Katedra:</b>	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
<b>Obor studia:</b>	<i>Andragogika</i>
<b>Obor obhajoby práce:</b>	<i>Andragogika</i>
<b>Vedoucí práce:</b>	<i>doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph. D.</i>
<b>Rok obhajoby:</b>	<i>2021</i>

<b>Název práce:</b>	Komunikační kompetence lektorů
<b>Anotace práce:</b>	Tato diplomová práce se zabývá komunikačními kompetencemi lektora z hlediska komunikace ve výuce a podáváním zpětné vazby účastníkům vzdělávání. V teoretické části se pojednává zejména o právě uvedených edukačních procesech, a to jak v rámci prezenční, tak online výuky. Praktická část je založena na sémantickém diferencíálu, konkrétněji dotazníku ATER, který sbírá data v době, kdy z důvodu pandemie koronaviru jsou všichni povinni vzdělávat pouze na dálku. Cílem výzkumu bylo zjistit postoje lektorů ke klíčovým pojmům pojícím se s prezenčním a online vzděláváním. Jedná se přitom o pojmy kurz a online vzdělávání, online zpětná vazba a prezenční zpětná vazba, online komunikace a komunikace face to face, a lektor, které jsou promítnuty v teoretické části.
<b>Klíčová slova:</b>	lektor, výuka, kurz, online vzdělávání, komunikace ve výuce, online komunikace, zpětná vazba, online zpětná vazba, postoj
<b>Title of Thesis:</b>	Lecturers' Communication Competencies

<b>Annotation:</b>	This thesis deals with lecturers' communication competencies in terms of communication in class and feedback provided to learners. Theoretical part focuses primarily on the just mentioned processes in class held face to face and online. Practical part is based on the method of semantic differential, specifically in the form of ATER questionnaire that is collecting data in the time of Coronavirus pandemic, when everyone is obliged to hold only distance learning. The objective of the research was to ascertain lecturers' attitudes toward key words connected to face to face and online education. Those terms that are also reflected in theoretical part are course and online education, online feedback and face to face feedback, online communication and face to face communication, and lecturer.
<b>Keywords:</b>	lecturer, class, course, online education, communication in class, online communication, feedback, online feedback, attitude
<b>Názvy příloh vázaných v práci:</b>	Výzkumný nástroj – dotazník ATER Ukázka vyplnění škál v dotazníku ATER u pojmu Online komunikace
<b>Počet literatury a zdrojů:</b>	76
<b>Rozsah práce:</b>	100 s. (142 622 znaků s mezerami)

# Obsah

Úvod.....	7
1. Výuka a vzdělávání .....	9
1.1 Postoje a role lektora ve výuce.....	10
1.2 Komunikace v prezenční výuce .....	21
1.3 Zpětná vazba v prezenční výuce.....	29
1.3 Online výuka a vzdělávání .....	40
1.3.1 Online zpětná vazba a online komunikace ve výuce.....	48
2 Metodika výzkumu .....	54
2.1 Metoda sběru dat.....	56
2.2 Výzkumný soubor .....	60
3. Výsledky výzkumu.....	62
3.1 Postoje lektorů ke klíčovým pojmům podle počtu realizovaných online kurzů .....	64
3.2 Postoje lektorů ke klíčovým pojmům podle délky lektorské praxe..	69
3.3 Postoje lektorů ke klíčovým pojmům podle generace .....	74
3.4 Výsledky výzkumu a diskuse.....	78
Závěr .....	82
Literatura a zdroje .....	84
Seznam zkratk.....	91
Seznam grafů .....	92
Seznam tabulek.....	93
Seznam příloh .....	94

## Úvod

Vzhledem k nařízením vlády vyplývajících z šíření nákazy koronaviru, který zužuje celý svět v letech 2020 a 2021, jsou všichni povinni přecházet na dálkové vzdělávání, které se řeší online podobou. Lektori a všichni vzdělavatelé tak získávají mnohdy zcela nové zkušenosti, které jim přináší poskytování vzdělávání v online prostředí. V rámci výzkumu byl zkoumán postoj lektorů k pojmům kurz a online vzdělávání, online zpětná vazba a prezenční zpětná vazba, online komunikace a komunikace face-to-face, a lektor. Výzkum přitom vychází z toho, že jak uvádí Ferguson (2020), rychlý přesun do online vzdělávacího prostředí vyústilo v řadu negativních pohledů směrem k online vzdělávání. Cílem výzkumu bylo tedy zjistit postoje lektorů ke klíčovým pojmům pojícím se s prezenčním a online vzděláváním, které byly uvedeny výše.

Tato diplomová práce se zabývá komunikačními kompetencemi lektora, a to konkrétně z hlediska komunikace ve výuce a podáváním zpětné vazby účastníkům vzdělávání jak v prezenční, tak online výuce. V teoretické části se tak pojednává zejména o právě uvedených edukačních procesech. Nejprve jsou definovány pojmy výuka a vzdělávání a jsou představeny klíčové prvky výuky, kterými jsou aktéři, obsah a kontext. Pro tuto práci je jako aktér zásadní vzdělavatel, tedy lektor, kterému se věnuje následující kapitola, která pojednává především o jeho postojích, rolích a kompetencích, a také o možnosti vlivu na jeho postoje zkoumané v praktické části podle toho, do které generace patří. Další kapitola se věnuje komunikaci v prezenční výuce, v rámci níž je pojednáno o tom, co komunikaci představuje, čím se komunikace ve výuce liší od běžné komunikace, je představen vliv vybraného kontextu na komunikaci ve výuce, komunikační model E-U-R a komunikační struktura IRF. Následující kapitola je věnována zpětné vazbě a tomu, jak by měla vypadat. Teoretickou část zakončuje kapitola věnující se

online výuce a vzdělávání, která představuje výhody a nevýhody této formy a v rámci online zpětné vazby a online komunikaci představuje úskalí spojená s touto formou.

Na teoretickou část navazuje část praktická, která je postavena na metodě sémantického diferenciálu, konkrétněji dotazníku ATER, který sbíral výsledky v době, kdy z důvodu pandemie koronaviru jsou všichni povinni realizovat vzdělávání pouze na dálku. Dotazník a celkově sémantický diferenciál se zaměřuje na zjišťování postojů. V této práci se konkrétně jedná o postoje lektorů k výše uvedeným pojmům. Dále jsou v praktické části hledány odpovědi na stanovené výzkumné otázky, které se týkaly závislosti délky lektorské praxe, počtu realizovaných online kurzů a toho, zda je lektor zástupcem generace Baby boomers, X nebo Y na postoj lektorů ke klíčovým pojmům pojících se s prezenčním a online vzděláváním.



# 1. Výuka a vzdělávání

Průcha a Veteška (2014) v obecné rovině definují výuku jako:

*Edukační proces, tj. formu organizované interakce, při níž vzdělávající se subjekty (žáci, studenti, dospělí) vstupují do komunikačního a sociálního vztahu s určitými vzdělavateli (učiteli, lektory), jehož cílem je dosahování určitých změn v podobě znalostí, dovedností, kompetencí a jiných vlastností na straně vzdělávajících se subjektů. (s. 295)*

Výuka je tedy organizovaný proces, během něhož dochází ke komunikaci a utváření sociálního vztahu mezi aktéry vzdělávání za účelem dosažení změn především ve znalostech, dovednostech a kompetencích účastníků vzdělávání.

Výuka je součástí vzdělávání, které představuje „proces řízeného učení a vyučování, k němuž dochází typicky v edukačním prostředí“ (Průcha & Veteška, 2014, s. 301) a jak uvádí Beneš (2014) i v rámci vzdělávání se jedná o cílevědomé zprostředkovávání znalostí, dovedností a rozvíjení schopností, tedy utváření kompetencí. Edukační prostředí je v rámci vzdělávání dospělých například profesní vzdělávání, zájmové vzdělávání či občanské vzdělávání, které jsou součástí celoživotního vzdělávání. Pro vzdělávací aktivity tohoto dalšího vzdělávání se užívá také obecného pojmu školení (Palán, n. d.). V rámci praktické části se vyskytuje pojem kurz, který je pro účely výzkumu vnímán jako synonymum pro pojem školení, vzdělávací akce či seminář realizovaný prezenčně. Kurz přitom Palán (n. d.) definuje jako formu naplánovaného vzdělávacího působení, který má za cíl předávat edukační informace. Na kurz je tedy nahlíženo jako na výuku.

Klíčovými prvky výuky jsou aktéři, obsah a kontext. Aktéry jsou v tomto případě vzdělávaný a vzdělavatel. Vzdělávaného v rámci této práce

představuje dospělý účastník vzdělávací akce a vzdělavatele lektor, který plní v rámci výuky a vzdělávání určité role, o kterých je pojednáno v následující kapitole 1.1. V rámci obsahu se může jednat o různé zaměření výuky, například na soft skills nebo hard skills, na kterou se daný lektor specializuje. Co do kontextu, ten se liší především v rámci prostoru, ve kterém výuka probíhá. V této práci se jedná především o kontext v rámci fyzického a online prostoru, tedy zda výuka probíhá prezenčně nebo online, na základě čehož se pak práce vzdělavatele v závislosti na daném kontextu, spojeného s mírou kontaktu, liší. Výuka je tedy specifické vzdělávání, v rámci níž dochází k interakci aktérů s obsahem vzdělávání v určitém kontextu.

## **1.1 Postoje a role lektora ve výuce**

Jak bylo uvedeno, lektor jakožto vzdělavatel je jeden z klíčových prvků výuky. V rámci praktické části vystupuje jako jeden z hodnotících pojmů samotný pojem lektor, tedy lektoři v rámci výzkumu uvádí, jak vnímají sami sebe v kontextu dalších pojmů. V andragogickém slovníku Průcha a Veteška (2014) definují lektora jako vzdělavatele dospělých, který *„vede vzdělávací proces v různých odborných oblastech“* (s. 172). Zároveň se dle autorů *„metodicky podílí i na přípravě vzdělávacího projektu, včetně stanovení adekvátních forem a metod vzdělávání. Vybírá si nejvhodnější didaktické pomůcky a techniky, rovněž zajišťuje evaluaci“* (s. 172). Lektor tedy nemá na starost pouhou výuku, ale také plánování, které výuce předchází, a evaluaci, ke které může dojít až po výuce, což ve své publikaci zmiňuje také Langer (2016). Dále by podle Průchy a Vetešky (2014) měl lektor disponovat odborností, kterou se zabývá, sociálními a metodickými kompetencemi, mezi něž podle Langer (2016) spadají kromě jiných také komunikační kompetence, a měl by splňovat kvalifikační nároky, jež jsou definovány v Národní soustavě kvalifikací

(2019) v profesní kvalifikaci. Podle ní by měl mít lektor dalšího vzdělávání odbornou způsobilost vylíčenou v Tabulce 1.

**Tabulka 1 Odborná způsobilost lektora podle kvalifikačního standardu Národní soustavy kvalifikací**

Orientace v základní terminologii andragogiky, didaktiky, hodnocení a měření ve vzdělávání dospělých a lektorských forem a metod ve vzdělávání dospělých.
Sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě stanovených vzdělávacích cílů, vč. z nich vyplývajících kompetencí.
Rozpracování obsahu kurzu do minutového scénáře vč. volby didaktických pomůcek a metod výuky.
Zjišťování úrovně vstupních kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků vzdělávacího programu.
Prezentace vzdělávacího obsahu s využitím interaktivního přístupu, řešení problémů a rozborů příkladů z praxe s využitím didaktických pomůcek.
Příprava, řízení a vyhodnocení modelových situací a metod práce se skupinou.
Zadávání samostatných a skupinových prací účastníkům vzdělávacího programu.
Hodnocení účinnosti vzdělávání a dosažení nastavených vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí.

Zdroj: Národní soustava kvalifikací (2019)

Pejatović (2012) dochází na základě vlastní analýzy několika projektů k tomu, že kompetence představují výběr vědomostí, dovedností, schopností a postojů, kterými by měl vzdělavatel dospělých disponovat a zároveň by měl být schopen konkrétní vědomosti, dovednosti, schopnosti a postoje uplatňovat. Na postojích lektorů k stanoveným pojmům edukační reality je postavena empirická část této práce. Postoj, jakožto psychologický pojem, představuje „hodnotící vztah vyjádřený sklonem ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama...jsou součástí osobnosti“ (Hartl, 2004, s. 192). Utváří se v průběhu života, především vzděláváním a širšími sociálními

vlivy a jsou relativně trvalé. S postoji se tedy dá úspěšně pracovat, ovlivňovat je a kultivovat (Plamínek, 2014). Obsahují složku kognitivní, konativní a afektivní, neboli složku poznávací, behaviorální a citovou (Hartl & Hartlová, 2010). Pokud je postoj k předmětu, osobě či situaci negativní, vyplývá to z nenaplnění jedné či více uvedených složek (Plamínek, 2014). Vzhledem k výzkumu této práce se jedná o postoj lektorů ke klíčovým pojmům pojících se s prezenčním a online vzděláváním. V převedení poznatků Plamínka (2014) na tento výzkum, může v tomto případě docházet k různým postojům lektorů v závislosti na tom, zda mají dostatek kvalitních informací o dané problematice, zda se naučili se získanými informacemi pracovat a využívat je, a zda je přijali a získali tak motivaci k úspěšné realizaci výuky. Na postoje tak můžou mít vliv rovněž zkušenosti lektorů. Postoje lektorů ve vzdělávání ovlivňují nejen jejich chování, ale rovněž vnímání změn a jejich následnou implementaci, čímž také ovlivňují otevřenost lektorů novým zkušenostem (Hue & Ab Jalil, 2013). Jak bylo uvedeno v úvodu práce, obzvlášť nyní, kdy jsou vzdělavatelé nuceni vést výuku v online prostředí, čímž získávají mnohdy zcela nové zkušenosti, je jejich postoj k tomuto prostředí výuky a právě otevřenosti novým zkušenostem zásadní. Potvrzují to Hue a Ab Jalil (2013), kteří uvádí, že na úspěšné užívání technologií ve vzdělávání mají největší vliv postoje vzdělavatelů k jejich používání. Tito autoři dodávají, že výsledky výzkumu ukázaly, že vzdělavatelé, kteří určují využití technologií ve výuce, hrají důležitou roli pro úspěšné začlenění technologií do vzdělávání.

Pokud je postoj lektora k práci kladný, pak je lektor spokojený a dělá vše pro to, aby dal do vzdělávání účastníků své maximum, kdežto pokud je postoj lektora k práci negativní, může se to odrazit na jeho produktivitě a nevyužitím svých schopností naplno (Coker, 2012). Průcha (2002) uvádí, že jsou poměrně málo objasněny postoje učitelů ke změnám a inovacím

v podmínkách transformace společnosti. Dále dodává, že je třeba zjišťovat, zda jsou učitelé na požadované změny vůbec odborně připraveni, zda mají podmínky pro jejich realizaci a zda je jejich postoj k požadavkům na realizaci kladný, což souvisí s jejich ochotou požadavky a změny přijmout a realizovat. Jinak tomu není ani u vzdělavatelů dospělých. Beran, Mareš a Ježek (2007) považují postoje vzdělavatelů za jeden z rozhodujících prediktorů úspěšné realizace vzdělávání. Zkoumání postojů vzdělavatelů si tak podle autorů zaslouhuje větší pozornost.

Průcha a Veteška (2014) ještě dodávají, že pojem kompetence kromě vědomostí, dovedností, schopností a postojů zahrnuje také hodnoty a stejně jako Pajetović říkají, že jejich specifické kombinace v konkrétním kontextu umožňují kompetentní výkon, tedy je třeba, aby byl vzdělavatel schopen své kompetence v rámci daného kontextu uplatnit. Podle výzkumu Mareše (2013) může být vzdělavatel, který je nekompetentní spouštěcím prvkem nevhodného chování účastníků vzdělávací akce. Je tak důležité, aby lektor disponoval odborností,

Splnění kompetenčních předpokladů je stanoveno rolí lektora. Možný (1975) poskytuje pohled na pojem role, který může mít tři významy, na které v roce 1959 poukázal Levinston:

- Role může být definována jako strukturálně dané požadavky (normy, očekávání, taboo, závazky apod.) sdružené s danou sociální pozicí.
- Role může být definována jako nositelova orientace v jeho sociální situaci nebo jeho pochopení či pojetí úlohy, kterou má hrát v dané instituci.
- Role je často definována jako akce (chování, jednání) individuálního nositele role (s. 85).

Jakákoliv sociální role se tak vyznačuje očekávaným způsobem chování v dané sociální situaci. V rámci této kapitoly se jedná o roli lektora ve výuce, jak nese samotný název.

Dle Průchy a Vetešky (2014) mohou lektoři působit jako osoby zaměstnané ve vzdělávací instituci či osoby samostatně výdělečně činné. Ať tak či onak, lektor je sám produktem vycházejícím z dlouhodobé přípravy. Podle Langer (2016) by měl mít lektor formální vzdělání spojené se vzděláním v oboru, aby splňoval odbornou způsobilost, měl by se sám účastnit dalšího vzdělávání lektorů v rámci kurzů, a tím například ovlivňovat své postoje kladným směrem, měl by pečovat o svou psychickou a fyzickou kondici, může se sdružovat v asociacích či se věnovat publikační činnosti v médiích nebo může dohlížet na méně zkušené kolegy.

Co do rolí vzdělavatele dospělých, Průcha a Veteška (2014) uvádí jako nejčastější roli jakožto vzdělavatele školitele, instruktora, poradce, konzultanta, metodika, trenéra, mentora, facilitátora, kouče, mediátora, moderátora, tutora, vychovatele a manažera vzdělávání. Co tyto role mají podle Langer (2016) společné je především zájem předat nové a rozšířit stávající vědomosti a dovednosti účastníků vzdělávání tak, aby byly uplatnitelné v jejich osobním, pracovním nebo společenském životě a snaží se změnit jejich vnímání na svět stejně jako jejich postoje, myšlení a přístup k němu. Ve výuce pak lektor podle Langer (2016) plní role vzdělavatele, šéfa skupiny, člena skupiny, poradce a hodnotitele. Mezi těmito rolemi lektor průběžně přechází v závislosti na tom, jak výuka postupuje a jaká je celková atmosféra. V rámci role vzdělavatele ve výuce je lektor ten, kdo vzdělává účastníky. V roli šéfa skupiny je pak vedoucím skupiny, který za skupinu a její práci zodpovídá. Jako člen skupiny je lektor oproti roli vedoucího skupiny součástí skupiny účastníků. V roli poradce lektor působí spíše jako kolega účastníků, na kterého se mohou obrátit s názory i problémy a on jim

poskytne radu a nasměruje je. Nakonec lektor jakožto hodnotitel posuzuje přínos vzdělávání a měří jeho efektivitu (Langer, 2016).

Pro to, aby byla výuka efektivní, je třeba, aby se na ni lektor dopředu řádně připravil. Zormanová (2017) říká, že taková příprava by měla vycházet z identifikace potřeb vzdělávaných, které jak uvádí Palán (n. d.) „*jsou ovlivňovány především trhem práce, ale i vlivy osobnostními a společenskými*“. Nejen Zormanová (2017), ale také Langer (2016) uvádí, že lektor by měl vědět, s jakou cílovou skupinou bude pracovat nebo alespoň znát možnosti, s jakou skupinou se může v rámci výuky setkat, stanovit si cíl výuky, její obsah, seznámit se s výukovými prostory, didaktickou technikou a připravit si učební pomůcky. Ještě než budou poskytnuty možné dělení cílové skupiny, Zormanová (2017) představuje čtyřfázový model pro plánování výuky, jehož fáze jsou:

1. Analýza vzdělávacích potřeb účastníků vzdělávací akce.
2. Stanovení cíle.
3. Struktura a organizace výuky.
4. Stanovení diagnostiky výsledků výuky (s. 201).

V rámci první fáze, tedy analýzy vzdělávacích potřeb účastníků vzdělávací akce, se vzdělavatel snaží zjistit potřeby, zájmy a tedy i očekávání účastníků, zda je pro účastníky téma nové či ho již znají, kolik účastníků se bude výuky účastnit, jaká bude jejich struktura co do věku, pohlaví a délky praxe a jaký by měl být cíl a výstup výuky. Průcha a Veteška (2014) vzdělávací potřebu z hlediska jednotlivce definují jako „*deficit informací, vědomostí, znalostí či dovedností nezbytných k jeho pracovním i mimopracovním aktivitám*“ (s. 300). V rámci podniku se za účelem zjištění vzdělávacích potřeb zaměstnanců využívá dotazníkové šetření, kvalifikační pohovory či analýza dokumentace (Průcha & Veteška, 2014). Vzdělávací potřeby se však nemusí odvíjet pouze od jednotlivců, nýbrž je může udávat i samotná společnost. Například

Průcha (2014) rozlišuje tři druhy vzdělávacích potřeb, které se mohou odvíjet od jednotlivých subjektů, skupin subjektů, které mohou být věkové, profesní, socioekonomické či etnické, nebo právě od podniků, sektorů národního hospodářství a celé společnosti, kdy *„na úrovni podniků jsou vyjadřovány zejména v podobě požadavků zaměstnavatelů nebo ekonomů či politiků vzdělávání. Na úrovni celé společnosti/státu jsou vymezovány jako priority vzdělávání nebo národní cíle vzdělávání apod.“* (Průcha, 2014, s. 37). Od vzdělávací potřeby se pak odvíjí role lektora, která souvisí s pojetím a cíli výuky.

Na základě první fáze si tedy lektor ve fázi druhé podle Zormanové (2017) stanovuje cíl nebo dílčí cíle výuky, pokud se jedná o dlouhodobé téma. Lektor by se při této fázi měl zaměřit na to, jaké vědomosti a dovednosti by účastníci měli na konci vzdělávací akce nabýt a měl by si stanovit hodnotící kritéria, kterými bude zjišťovat naplňování cíle. Cíle by přitom podle Kalhouse a Obsta (2009) měly být komplexní, konzistentní, kontrolovatelné a přiměřené. Dále by si v rámci plánování měl lektor stanovit předběžný cíl zpětné vazby, který usnadní plánování jejich dalších kroků jako je příprava a výběr vhodné aktivity a zmapování důležitých momentů, které mohou během aktivity nastat (Reitmayerová & Broumová, 2015). Může se však stát, že určení cíle není nutné, není možné nebo je dopředu stanoveno zadavatelem. Zpětné vazbě ve výuce se věnuje kapitola 1.3.

Ve třetí fázi by si tedy lektor měl vypracovat podrobný postup a strukturu výuky, například pomocí minutového scénáře, organizační formu výuky, výukové metody jako je například metoda E-U-R, o které je pojednáno v další kapitole, materiální didaktické prostředky. Dále by měl konkretizovat učební činnost účastníků akce a nakonec zhodnotit reálnost, funkčnost a efektivnost vypracovaného plánu. V poslední fázi by si měl lektor vybrat diagnostickou metodu, pomocí níž bude zjišťovat výsledky výuky. Může



například nachystat test, který použije pro hodnocení vzdělávací akce (Zormanová, 2017).

Co do cílové skupiny, se kterou lektor pracuje, lze ji dělit hned několika způsoby. Prvním způsobem je, zda se jedná o skupinu malou, střední či velkou. Například Reitmayerová a Broumová (2015) pro účely využití cílené zpětné vazby definují skupiny následovně:

- Malá: 2–6 účastníků
- Střední: 7–15 účastníků
- Velká: 16–35 účastníků

Autorky uvádí, že s různou velikostí skupiny pak přichází různé výhody a úskalí. Pokud se v rámci zpětnovazebního procesu pracuje s malou skupinou, je zde v rámci komunikace více prostoru jít do hloubky zážitků, všichni členové mají prostor se vyjádřit a snadněji mezi sebou sdílí pocity. Navíc v menší skupině jsou jednotlivci více vnímaví a mnohem pozornější k tomu, co druzí sdělují. Velká skupina vyžaduje náročnější vedení a výhody, kterými se vykazovala malá skupina, u větší skupiny představují spíše úskalí, jelikož ne každý se dostane ke slovu a ne každý bude tak sdílný. Co je ale u velké skupiny výhodou, je pestrost prezentovaných názorů.

Dále je vhodné vědět, zda se jedná o skupinu smíšenou či homogenní, což tvoří druhý způsob dělení. S tímto dělením také souvisí koedukovanost skupiny. Reitmayerová a Broumová (2015) v tomto směru uvádí, že *„pro čistě ženskou skupinu bude snazší vcítit se do diskutujících partnerů a sdílet; čistě mužská skupina bude mít pravděpodobněji tendenci přímočaře směřovat k cíli“* (s. 74–76). Pokud se jedná o skupinu smíšenou, lektor by měl v tomto případě poskytnout prostor pro obojí a jinak by se měl snažit obecně smíšenou skupinu co nejvíce homogenizovat a jednat na základě průměrného účastníka.

Třetí důležité dělení autorek je na základě vztahů ve skupině. V tomto případě mohou být vztahy formální či neformální. Takové vztahy mohou mít vliv jak na autenticitu projevů účastníků, tak na jejich vůli sdílet osobní názory a pocity vztahující se ke specifickým tématům. Jinak se bude účastník cítit a vyjadřovat pokud jsou součástí skupiny nadřizení pracovníci a jinak pokud jsou v ní známí kolegové.

Dále se mohou skupiny dělit na základě intelektu účastníků, kterému je přizpůsobován projev, na základě toho, zda se ve skupině nachází jazykové a kulturní bariéry, a z jakého sociálního prostředí účastníci výuky přichází.

Na vzdělávání, a především to v online prostředí, má rovněž vliv zastoupená generace. Lektor sám patří do určité generace a zároveň se setkává s různými generacemi účastníků. Generace Baby boomers, X, Y, Z je rozdělena podle teorie, které rozdělují tyto skupiny podle ročníku, kdy se narodili a tedy vlivu prostředí a především rozvoje technologií na ně v rámci té dané doby, které se odráží v jejich jednání. Jak lze zjistit dále, autoři se na přesném vymezení ročníků neshodnou. Pro výzkum bylo použito rozdělení lektorů na generace podle toho, jak generace rozdělila ve své práci Rychterová (2018), tedy:

- Generace Baby boomers: 1946–1964
- Generace X: 1965–1979
- Generace Y: 1980–1998

Generace Baby boomers je obecně specifikována jako generace narozená v poválečné době. Rezlerová (2009) a McCrindle (2014) uvádí, že se tato generace řadí do let 1946 –1964, Forbes (2021), že se jedná o generaci narozenou v letech 1946–1967. Forbes (2021) uvádí, že dominantní technologií této generace je televize, knihy, časopisy, telefony

a magnetofonové desky. Zaměřují se na čas, rodinu a jejich osobní rozvoj. Navíc je to současně tzv. sendvičová generace, kdy se starají o své rodiče a zároveň děti, tedy mohou zažívat více stresu (Pierret, 2006).

Po Baby boomers přichází generace X, někdy přezdívaná jako Husákovy děti. Rezlerová (2009) tuto skupinu řadí do roku narození 1965–1974, Forbes (2021) 1968–1982 a McCrindle (2014) 1965–1979. Podle Forbes (2021) je dominantní technologií této generace mobil, počítač, walkman, video a dial up. Podle McCrindla (2014) ačkoliv se tato generace již snadno přizpůsobila vývoji technologií, nejsou chytré telefony a jejich aplikace jejich stěžejní činnostmi. S moderními technologiemi se tato generace teprve učí žít. Tato generace se snaží dosáhnout dobré životní úrovně pomocí vlastního úsilí a zakládá si na kvalitních vztazích.

Generaci Y, jinak nazývanou Mileniálové, Rezlerová (2009) přiřazuje období narození po roce 1974, Forbes (2021) uvádí roky 1983–1997, McAlister (2009) 1982–2002 a Strauss a Howe (2007) dokonce 1982–2005. Jejich dominantní technologií je podle Forbes (2021) mp3, chytrý telefon, notebook a připojení k internetu. Podle Rezlerové (2009) vyžadují vyšší životní úroveň, cítí větší zodpovědnost za svou sociální jistotu, kladou důraz na osobní uplatnění, smysluplnost práce, dlouhodobé efekty a do popředí zájmu se u nich dostávají partnerské a rodinné vztahy. McCrindle (2014) dodává, že tato generace je zvyklá konzumovat více informací než generace předešlé a multitasking jim nedělá problém. Je to generace, která vyrostla s internetem a nástupem moderních technologií.

Generace Z datuje Forbes (2021) po roce 1998, jejich dominantní technologií jsou dotykové displeje a již se běžně setkávají s výukou na dálku v online prostředí. Jsou zvyklí na rychlý svět, a že vše mohou mít ihned. Jejich pozornost je však krátkodobá. Berkup (2014) dokonce říká, že tato generace

má nejlépe vyvinuté schopnosti synchronizace rukou, očí a uší za celou historii lidstva.

Z vymezení generací se dá vzhledem k výzkumu této práce vyvodit, že u Baby boomers jakožto nejstarší generace lektorů se dá předpokládat negativní postoj k výuce realizované online a vnímání ji jako náročné a naopak pozitivní postoj k výuce realizované prezenčně, která by pro tuto generaci měla být oproti tomu nenáročná vzhledem k tomu, že se s počítačovými technologiemi seznamují až ve vyšším věku a mají zkušenost spíše s výukou prezenční. Obdobný postoj se dá předpokládat rovněž u lektorů patřících do generace X už jen proto, že si zakládají na kvalitních vztazích, které spíše než komunikací v online prostředí naváží v prostředí, kde jsou s účastníky prezenčně a probíhá tak komunikace face to face. Ačkoliv se tato generace přizpůsobila vývoji moderních technologií snadněji, nejsou pro ni stěžejní. Opačný postoj se pak dá předpokládat u generace Y, která s moderními technologiemi začala vyrůstat a měla by tak k online vzdělávání mít kladný postoj a vnímat ho jako nenáročné, jelikož je pro ni online prostředí více přirozené. Ačkoliv generace Z nebyla zkoumána, jelikož se jedná o generaci, která se na trh práce dostává od nedávna, dalo by se předpokládat, že bude mít k online prostředí nejvíce pozitivní postoj a bude ho díky jejich rychlé adaptaci na rozvoj technologií vnímat jako nenáročné

V rámci plánování by měl lektor myslet rovněž na to, že v rámci výuky, a to především té online, pracuje s různými generacemi, kterých se výše uvedené předpoklady týkají také. V průběhu samotné realizace výuky pak jednotlivé kroky na základě pozorování lektor přizpůsobuje skupině, s kterou pracuje (Reitmayerová & Broumová, 2015).

Plánovat a „myslet dopředu se vyplácí“ (Reitmayerová & Broumová, 2015, s. 27), což dokazuje také český výzkum Sucháčka (2016), z něhož vyplynulo, že

pokud má vzdělavatel naplánovanou výuku jen z části či dokonce vůbec, může se setkat s časovými problémy, neschopností pracovat s odpověďmi, či dokonce otázkami, nemusí být schopen podpořit otevřenou diskusi a především nemusí dosáhnout stanoveného cíle.

Lektor jakožto vzdělavatel dospělých by měl disponovat odbornými, sociálními a metodickými kompetencemi, které tvoří předpoklad pro vykonávání této role. Jakožto vzdělavatel dospělých může lektor působit v roli školitele, instruktora, poradce, konzultanta, metodika, trenéra, mentora, facilitátora, kouče, mediátora, moderátora, tutora, vychovatele a manažera vzdělávání. Ve výuce pak může plnit role vzdělavatele, šéfa skupiny, člena skupiny, poradce a hodnotitele. Lektor by měl dbát na řádné naplánování vzdělávací akce, které by mělo vycházet ze vzdělávacích potřeb zákazníků, ať už se jedná o trh práce, společnost, organizace, či samotné vzdělávání.

Na postoje lektorů, které jsou zkoumány v empirické části této práce, má podle definice psychologického slovníku vliv vzdělávání a širší sociální vlivy. Předpokládá se, že vliv na postoj lektora k výuce vedené prezenčně a vedené online, a s nimi spojenou komunikaci a zpětnou vazbu, kterým se věnují další kapitoly, může mít také to, do jaké generace lektor patří, což zároveň souvisí s jeho zkušeností vyjádřenou v empirické části délkou lektorské praxe a počtem realizovaných online kurzů.

## **1.2 Komunikace v prezenční výuce**

Ve výuce se v rámci komunikace s dospělými účastníky lze setkat s třífázovým modelem výuky zvaným E-U-R, který představuje fázi evokace, fázi uvědomění si významu a fázi reflexe. Pro všechny tyto fáze je nezbytná komunikace, která se pojí s danou fází. Slejšková (2009) má za to, že je tento model jednou z metod plánování výuky postavené na konstruktivistickém

přístupu k učení. Avšak Tušková (2012) upozorňuje na to, že třífázový model není metoda, jak uvádí Slejšková (2009), nýbrž rámec učení, který se metodami a strategiemi naplňuje. Model E-U-R se, jak bylo řečeno, pojí s konstruktivistickým pojetím výuky. Konstruktivismus předpokládá, že člověk do vzdělávání nevstupuje jako tabule rasa, ale přichází s vlastními zkušenostmi a názory, tedy prekoncepty, což Bělohlávek (2001) uvádí jako jedno ze specifíků vzdělávání dospělých. Rohlíková a Vejvodová (2012) uvádí, že tyto zkušenosti a názory se ve výuce na základě seznámení se s různými teoriemi, v konfrontaci s ostatními aktéry výuky a v následném kritickém přehodnocení původních názorů účastník dostává k vybudování vlastní a neopakovatelné struktury vědomostí a postojů. Základním východiskem je tedy zkušenostní učení.

V rámci první fáze, tedy fáze evokace, vzdělavatel zjišťuje úroveň dosavadních vědomostí vzdělávaných týkajících se dané problematiky (Zormanová, 2012). Tato fáze by měla sloužit k namotivování účastníků vzdělávací akce, aby došlo ke vzbuzení jejich vnitřního zájmu učit se o dané problematice, což uvádí také Slejšková (2009), která hovoří o vzbuzení zvědavosti účastníků dozvědět se o problematice více na základě zaujetí.

Druhou fází, tedy fází uvědomění si významu, Zormanová (2012) dále člení jako fází učení, expozice a fixace učební látky. V této fázi dochází k předávání nových informací vzdělávaným ať už prostřednictvím vzdělavatele, textu, filmu či vlastním experimentováním. Vzdělavatel by se přitom podle Zormanové (2012) a Tuškové (2012) měl upevňovat v tom, zda vzdělávání novým informacím rozumí a zda jsou schopni dát si tyto nové informace do souvislostí s již osvojenými vědomosti.

Třetí, poslední fází modelu je fáze reflexe. V této fázi je podle Zormanové (2012) a Tuškové (2012) důležité, aby došlo k výměně názorů aktérů vzdělávací akce a aby si vzdělávání upevnili nově nabyté vědomosti a byli

schopni získané informace převést do vlastních slov, což jim pomůže k lepšímu zapamatování informací. Vzdělavatel by měl tedy v této fázi podpořit aktivní diskusi, která by měla, jak je uvedeno výše, vyústit v kritické přehodnocení původních názorů a vybudování vlastní a neopakovatelné struktury vědomostí a postojů.

Komunikační kompetence lektora, tedy jeho schopnost naslouchat a motivovat, prezentovat a jasně komunikovat, dávat prostor pro dotazy, vést diskusi a dávat zpětnou vazbu, o které je více pojednáno v další kapitole, jsou pro vzdělávání a samotnou výuku nezbytné, jak lze pozorovat v každé z těchto fází. Postoj lektorů ke komunikaci v prezenční výuce v porovnání ke komunikaci v online výuce, v době, kdy lze výuku realizovat pouze distančně, tedy online formou, je zjišťován v empirické části práce.

Lidský svět je založen na komunikaci, a to jak verbální, tak neverbální. Zatímco verbální komunikace představuje sdělování pomocí slov a může mít formu jak psanou tak mluvenou, může být jak přímá, tedy interpersonální tak zprostředkovaná, například právě pomocí informačních a komunikačních technologií aj., neverbální komunikace je uskutečňována jinými prostředky než slovy (Průcha & Veteška, 2014). Ve zpětnovazebním procesu, o kterém v této diplomové práci pojednává následující kapitola, se může do neverbální komunikace zařadit především mimika, gestika a postoje (Reitmayerová & Broumová, 2015). Šeďová a kol. (2019) uvádí jako prostředky neverbální komunikace navíc pohledy očí, haptiku a proxemiku. Haptika je označení pro komunikaci dotykem, tedy tělesným kontaktem a proxemika řeší vztah vyjádřen vzdáleností mezi aktéry komunikace. Neverbální komunikace, kterou lze pozorovat u interpersonální komunikace tak není možné sledovat v rámci online prostředí. Existuje ještě tzv. komunikace činem, která jasněji než verbální komunikace vyjadřuje vzájemné postoje pomocí chování a jednání aktérů, čili vzdělavatelů

a vzdělávaných. Kalhous, Obst a kol. (2009) uvádí jako příklad komunikace činem například připravenost vzdělavatele na výuku, zda přichází na výuku přesně na čas nebo také jak účastníky vzdělávací akce hodnotí. Kromě toho, že komunikace tedy slouží k předávání věcných informací a poznatků, slouží také k vytváření interpersonálních vztahů v rámci kurzu a k rozvoji myšlení účastníků (Šedřová, Švaříček & Šalamounová, 2012). Komunikace ve výuce se vztahuje k aktérům, obsahu a kontextu výuky, o kterých bylo stručně pojednáno v kapitole 1 jakožto o klíčových prvcích výuky.

Empirická část práce řeší postoj lektorů v rámci kontextu především kontext v rámci fyzického a online prostoru výuky. Kontext v rámci samotné prezenční výuky se však rovněž může pro aktéry lišit například podle prostoru. Ať už je výuková komunikace verbální či neverbální, je charakteristická tím, že se odehrává v určitém prostoru, který svou velikostí, vybavením a uspořádáním může ovlivnit to, jak vzdělavatel s vzdělávanými komunikuje. Šedřová a kol. (2019) uvádí jako základní typy prostorového uspořádání lavic uspořádání sálové, modulové a do tvaru U. V rámci sálového uspořádání autoři uvádí, že komunikaci dominuje vzdělavatel, vzdělávání se dívají jeho směrem a sám vzdělavatel rozhoduje, kdo bude hovořit, jak dlouho a ke komu. Modulové uspořádání je pak podle autorů vhodné při skupinovém nebo kooperativním vyučování, kdy vzdělavatel ustupuje do pozadí a plní spíše roli facilitátora. Uspořádání lavic do tvaru U pak umožňuje vzdělavateli frontální vyučování a napomáhá mu udržovat jistou kázeň. Zároveň toto uspořádání umožňuje vzdělávaným vidět dobře jak na lektora, tak na další účastníky. Další možné uspořádání lavic je například do kruhu, do písmene L či dalších tvarově nespécifikovaných uspořádání (Šedřová a kol., 2019). Různé uspořádání výukové místnosti se tedy vyznačuje různou mírou dominance v rámci komunikace ve třídě. Zatímco u sálového uspořádání dominuje komunikaci vzdělavatel, při



modulovém uspořádání dominují komunikaci vzdělávání. Lektor by měl být s těmito možnostmi uspořádání a s tím související komunikací v rámci svých komunikačních kompetencí seznámen.

V České republice se v rámci komunikace ve výuce používá termín pedagogická komunikace, která je charakterizována jako komunikace mezi účastníky výchovných a vzdělávacích procesů a slouží výchovně vzdělávacím cílům (Mareš & Křivohlavý, 1995). Jelikož však taková komunikace nemusí probíhat jen ve škole a v této práci se jedná o andragogické pojetí, je v této práci používán termín výuková komunikace nebo komunikace ve výuce.

Komunikace ve výuce se od běžné komunikace liší. Šedová, Švaříček a Šalamounová (2012) uvádí, že ve výuce by měl být jazyk spisovný, gramaticky korektní, abstraktní, ale zároveň velmi explicitní. Jazyk ve výuce se tedy řídí určitými pravidly. Zároveň se podle Šedové, Švaříčka a Šalamounové (2012) lze ve výuce setkat se specifickou slovní zásobou, kdy je používána odborná terminologie, která se týká zaměření vzdělávací akce, tedy jejího obsahu a zároveň kontextu. Zatímco v běžné komunikaci se projevuje snaha najít na otázku odpověď, která ještě není známá, ve výukové komunikaci vzdělavatel na otázku, na niž se ptá, odpověď zná a ptá se na ni vzdělaného za účelem ověření, zda ji zná on a jak o ní přemýšlí, jak se k ní dopracoval. Tento jev označuje Šedová a kol. (2019) termínem elicitace, což znamená, že se vzdělavatelé neptají ze zvědavosti, ale pokládají takové otázky, na něž odpověď znají. Ve výukové komunikaci navíc převládá větší množství uzavřených otázek než otevřených, zatímco v běžné komunikaci je tomu naopak (Šedová, Švaříček & Šalamounová, 2012). Vzhledem k zaměření vzdělávací akce, jejímu obsahu, stanoveným cílům, ale také konkrétním vzdělavatelům a jeho vztazích k vzdělaným a aktuální atmosféře na kurzu se může výuková komunikace lišit.

V rámci výukové komunikace se lze setkat s Flandersovým pravidlem dvou třetin, s kterým přišel na základě výsledků pozorování kolik času ve výuce hovoří verbálně učitel (Šedřová, Švaříček & Šalamounová, 2012). S Flandersovým pravidlem dvou třetin při vzdělávání dospělých koresponduje IRE (Initiation-Reply-Evaluation) struktura, s kterou přišel Hugh Mehan, a IRF (Initiation-Response-Feedback) struktura, s kterou přišli John Sinclair a Malcolm Coulthard (Šedřová, Švaříček & Šalamounová, 2012). Obě tyto struktury tvoří páteř výukové komunikace a začínají iniciací, kterou představuje otázka vzdělavatele. Na iniciaci pak reaguje vzdělávaný replikou, tedy odpovědí na otázku vzdělavatele. Struktura IRE je zakončena evaluací, tedy zhodnocením repliky vzdělávaného vzdělavatelem. IRF struktura je místo toho zakončena feedbackem, tedy zpětnou vazbou, pod kterou spadá rovněž evaluace. Zpětná vazba tak vytváří širší koncept a na základě toho je dále uvedena pouze struktura IRF, která pojímá taktéž evaluaci. Sekvence končí v okamžiku, kdy vzdělavatel obdrží požadovanou odpověď, na kterou navazuje pozitivní evaluace. Vzdělavatelé se shodují, že IRF struktura, kromě toho, že je zárukou zachování kázně, udržuje výukovou interakci a je tak nejrozšířenějším modelem komunikace ve výuce (Šedřová, Švaříček & Šalamounová, 2012). Co do iniciace komunikace učitelem, z výsledků pedagogického výzkumu Šedřové, Švaříčka a Šalamounové (2012) plyne, že *„druh vyučovacího předmětu ovlivňuje podobu učitelského tázání“*. Toto poznání se však dá aplikovat rovněž na andragogiku, kdy zaměření, tedy samotné téma, a obsah vzdělávací akce, ať už jde o soft skills či hard skills, ovlivňuje v rámci komunikace podobu tázání lektora.

V rámci komunikace ve výuce má svůj prostor také humor, který je produkován jak vzdělávanými, tak vzdělavateli. Humor může být jak pozitivní, tak negativní v závislosti na jeho vnímání jedinci. Šedřová (2013) uvádí typologii vytvořenou na základě obsahu humoru od Kuiperera a kol.

Ti k pozitivnímu humoru řadí humor útěšný, v rámci něhož je tendence vnímat absurdity denního života jako zábavné a humor afiliativní, na základě kterého jsou produkovány přátelské neútočné vtipy, které mají za cíl navodit příjemnou atmosféru. K negativnímu humoru pak autoři připisují humor sebesnižující, který spočívá v upozorňování na vlastní slabiny a jejich zesměšňování tak, aby se vyhnuli kritice od ostatních a humor agresivní, který se naopak řídí zesměšňováním ostatních.

Učitelé, kteří působili jako respondenti ve výzkumu Šeďové (2013) zabývajícím se humorem ve škole poukázali na tři výhody humoru ve výuce. Tyto výhody lze přenést do andragogického hlediska následovně:

- 1) Zlepšení atmosféry: humor redukuje úzkost a pocit ohrožení v náročnějších tématech; pomáhá navodit přátelské, důvěrné a kooperativní interakce.
- 2) Propojování obsahů: humor má potenciál vytvářet asociace mezi informacemi a zkušenostmi vzdělávaných.
- 3) Relaxace: humor snižuje stres, čímž přispívá k odstranění psychologických bariér porozumění a učení.

Díky těmto výhodám, které humor doprovází, dochází ke zvýšení motivace k učení, která pak vede k lepším výsledkům. Humor navíc usnadňuje osvojení prezentovaných informací a usnadňuje ukládání informací do dlouhodobé paměti (Šeďová, 2013). Zařazení humoru do výuky tedy může ovlivnit pozitivně nejen psychické nastavení vzdělávané skupiny, ale rovněž její celkové výstupy díky lepší zapamatovatelnosti.

V rámci komunikace není však důležitá pouze verbální komunikace, ale rovněž neverbální komunikace, kde spadá především mimika, gestika a postoje, dále pohledy očí, haptika a proxemika, jak bylo uvedeno výše. V rámci neverbální komunikace je rovněž důležitý zevnějšek lektora a s ním

spojena vhodná volba jeho oděvu, která souvisí především s typem kurzu a věkem lektora. Langer (2016) uvádí, že ať už je lektor muž či žena, měl by být oblečen ve stylu, který odpovídá cílové skupině, o které je více pojednáno v kapitole 1.1 v rámci přípravy vzdělávací akce. Autor upozorňuje na to, aby barvy a vzory nebyly příliš výrazné, neboť mohou odpoutávat pozornost a zájem od tématu stejně jako rušivý zvuk podpatků či podrážek. Vhodné dle autora nejsou ani šperky, které mohou odvádět pozornost účastníků jak vzhledem, barvou, tak kolikrát i zvuky. Lektor by se měl držet zásady, že *„je vhodnější upoutat tématem než o sebe cinkajícími náramky a náhrdelníky“* (Langer, 2016, s. 19). Autor dodává, že muž neudělá chybu, pokud zvolí tmavé kalhoty klasického střihu nebo jednobarevné tmavší džíny a k nim košili a vhodné sako sportovního střihu. Žena pak neudělá chybu volbou kalhotového kostýmu, sukně vhodně sladěné s halenkou nebo šaty (Langer, 2016). Vhodný výběr oblečení je tedy rovněž důležitý a to jak z hlediska toho, aby lektor do skupiny zapadl, tak aby byla pozornost věnována samotné výuce a ne rušivým elementům spojeným s úpravou lektora.

V rámci komunikačních kompetencí by měl být lektor ve výuce schopen především naslouchat, motivovat, prezentovat, srozumitelně komunikovat, dávat prostor pro dotazy, vést diskusi a dávat zpětnou vazbu účastníkům vzdělávání, o čemž bude následující kapitola. Všechny tyto schopnosti lektora se odráží v třífázovém modelu výuky E-U-R, kdy dochází k evokaci, uvědomění a reflexi. Komunikace ve výuce se od běžné komunikace liší. Liší se rovněž i v samotné výuce podle toho, kdo je cílová skupina, jaký je obsah a jaký je kontext vzdělávací akce. Důležité také je, aby byl lektor podle toho schopen vytvořit příjemnou atmosféru na kurzu, čemuž pomáhá užití humoru, který má vliv rovněž na zapamatování informací účastníky. Nejčastěji se lze ve výuce setkat se strukturou IRF, která napomáhá udržet

interakci a tvoří páteř výukové komunikace. Kromě verbální komunikace existuje ještě komunikace činem a neverbální komunikace. Do neverbální komunikace patří i schopnost lektora vhodně zvolit oděv, či co tvoří zásadní rozdíl v komunikaci face to face a komunikaci online komunikace mimikou, gestikou, postojema, haptikou a proxemikou. Právě rozdíly v postojích lektorů k těmto dvěma prostorům pro komunikaci jsou předmětem empirické části.

### 1.3 Zpětná vazba v prezenční výuce

Dalším pojmem, ke kterému je zjišťován postoj lektorů je zpětná vazba. V širším slova smyslu zpětná vazba představuje „*nástroj umožňující učit se ze svých chyb a opakovat úspěchy*“ (Reitmayerová & Broumová, 2015, s. 10), což potvrzují také Šedřová, Švaříček a Šalamounová (2012) a Starý a Laufková (2016), když říkají, že zpětná vazba vede ke zlepšení výkonu v budoucnosti. Odpovídá tomu také konstruktivistický přístup, který podle Majcíka (2019) chápe chyby jako nedílnou součást učení, které vzdělavatel může využívat k podpoře učení vzdělávaných. Reitmayerová a Broumová (2015) pro účel jejich publikace zaměřené na cílenou zpětnou vazbu konkrétněji definují zpětnou vazbu jako „*informaci upozorňující na to, zda chování nějakého systému je nebo není na žádoucí cestě*“ (s. 9). V tomto případě systém představuje jednotlivce nebo malá skupina lidí a jejich sociální prostředí. Stejně tak se ke zpětné vazbě staví někteří psychologové, kteří, jak uvádí William a Leahyová (2016), zastávají názor, že „*nejdůležitější rolí zpětné vazby je uvedení učení na správnou cestu*“ (s. 102). Se zpětnou vazbou se lze setkat téměř v každé výukové situaci. Slouží tedy jako jeden z prostředků výukové komunikace a informuje vzdělávaného o jeho stavu poznání, postojích vzdělavatele, jeho vztahu k vzdělávaným, i o probírané tematice za účelem dosažení pozitivní změny v rámci jeho učebního procesu a osobnostního vývoje (Starý & Laufková, 2016). Aby v tomto případě byla zpětná vazba efektivní ve smyslu

pozitivního ovlivnění vzdělávaných, měla by podle Hattie a Timperley (2007) odpovídat na tři otázky, které se zabývají tím, kam vzdělávaný směřuje, jak je na tom nyní a co má učinit dále, aby dosáhl většího pokroku. Podobně staví cíl zpětné vazby také Košťálová a Straková (2008), které mají za to, že cílem zpětné vazby je zjistit, do jaké míry vzdělávaný zvládl úkol, kde je jeho hranice momentálních možností, informovat ho o tom, co již zvládl, vhodně zvolenými otázkami mu pomoci k dosažení pokroku ve zvládnutí úkolu, a pomocí výše zmíněného naplánovat další postup učení vzdělávaného a samotné výuky.

Cílená zpětná vazba se však vyvíjela napříč stoletími<sup>1</sup>. V České republice se lze setkat v souvislosti s cílenou zpětnou vazbou kromě pojmu feedback také s pojmy debriefing, reflexe, review a sharing (Reitmayerová & Broumová, 2015). Debriefing se vztahuje k reálným situacím, důraz je kladen na vyřešení aktuální krizové situace, méně na učení a přenos zkušeností do budoucna. Reflexe nese více významů, může se jednat o druh sebereflexe či hodnocení aktivity na základě zpětné vazby k nalézání širších souvislostí. Review se používá spíše v organizacích a je součástí outdoorových kurzů a kurzů s psychosociální tematikou. Může ale také znamenat první popisnou část zpětnovazebního procesu. Sharing slouží k uvolnění emocí na základě odkrývání emocí spojených s předchozím zážitkem, vyvolává pocit

---

<sup>1</sup> Reitmayerová a Broumová (2015) uvádí, že Jana Amos Komenský se snažil se vnést do výuky 17. století praktické příklady, názornost a snažil se povzbudit samotné žáky, aby sdíleli jejich názory a zkušenosti. Začátkem 20. století John Dewey kladl důraz na smysluplnost věcí, uvědomování si hodnot a aplikaci naučeného. Kurt Lewin přichází v roce 1946 s konceptem feedback, tedy zpětná vazba; později David Kolb zdůrazňuje zkušenostní učení.

sounáležitosti s ostatními. Samotná zpětná vazba se nejčastěji popisuje jako součást procesu supervize, kdy zpětná vazba je především jednosměrná. Terminologie týkající se zpětné vazby je tedy poměrně složitá a každý si ji interpretuje různě.

Ačkoliv nelze říct, jaká zpětná vazba je účinná, Starý a Laufková (2016) mají za to, že kvalitní zpětnou vazbu lze posoudit hlavně z pohledu času, tedy zda je včasná, přiměřeně častá a dobře načasovaná. Dále ji posuzují z pohledu obsahu, tedy zda je cílená a konkrétní, zda upozorňuje na slabá místa a zda za pomoci rad a otázek směřuje k dosažení cíle. Dále ji podle autorů lze posoudit z pohledu formy a funkce.

Cílená zpětná vazba by podle Reitmayerové a Broumové (2015) měla plnit dvě funkce – predikující a intervenující. Predikující funkce by měla člověku pomoci předvídat reakce a chování své i svého okolí. Intervenující funkce má za úkol zlepšit postup jedince, aby dosáhl žádoucího způsobu chování nebo chování svého okolí. Aby byly obě funkce naplněny je však potřeba, aby byl daný člověk schopen a ochoten jejich náplň uskutečnit. Klasická zpětná vazba může dle Mareše a Křivohlavého (1995) plnit funkci regulativní, sociální, poznávací a rozvojovou, jelikož umožňuje regulaci činnosti vzdělávaných, napomáhá utváření vztahů mezi vzdělavatelem a vzdělávanými, vede k lepšímu poznání problematiky tématu a je využívána k osobnímu rozvoji. Právě když je zpětná vazba kvalitní, podle Starého a Laufkové (2016) napomáhá vytvářet spolupracující prostředí a nevytváří v žácích strach z chyby či selhání, díky čemuž je možné podávat zpětnou vazbu před skupinou, která ji může využít k vyvarování se stejných chyb a k dosahování osobního rozvoje.

Co do frekvence zpětné vazby, může nastat dle Reitmayerové a Broumové (2015) v několika fázích: po skončení konkrétní aktivity nebo situace, průběžně ještě během této aktivity nebo situace, po určitých částech,

v pravidelných časových intervalech bez ohledu na aktivity (například každé ráno), po určitých úsecích (po skončení určitých bloků), až po skončení delšího pobytu, kurzu apod. Starý a Laufková (2016), ale rovněž William a Leahyová (2016) hovoří ve svých publikacích o okamžité zpětné vazbě. Starý a Laufková (2016) mají za to, že *„poskytování okamžité zpětné vazby při výuce je specifické tím, že probíhá simultánně a učitel má jen omezený vhled do probíhajících procesů učení“* (s. 68) a dodávají, že *„aby mohla být poskytnuta zpětná vazba, je nejprve potřeba identifikovat, co žáci pochopili, a co ne“* (Starý & Laufková, 2016, s. 68). V případě této práce se jedná místo učitele o lektora a místo žáků o účastníky vzdělávací akce. William a Leahyová (2016) zase uvádí poznatky ze studie, která odhalila, že ačkoliv vysokoškolští studenti technických oborů upřednostňují tuto okamžitou zpětnou vazbu, ve skutečnosti se naučí více, když dostanou zpětnou vazbu až o týden později. Ze zjištění obou autorů lze říct, že podání okamžité zpětné vazby nemusí vést ke zlepšení v učení na straně vzdělávaného. William a Leahyová (2016) navíc říkají, že by zpětná vazba měla být rozvržena tak, že by vzdělavatelé měli podrobnou zpětnou vazbu poskytovat přibližně k jedné čtvrtině práce vzdělávaných, druhou čtvrtinu by měli jen zběžně prohlédnout, třetí čtvrtina by mohla podléhat vzájemnému hodnocení mezi vzdělávanými a poslední čtvrtina by se věnovala sebehodnotící činnosti.

Co do pozornosti se lektor v rámci zpětné vazby může zaměřit na jednotlivce nebo skupinu. Pokud se lektor zaměřuje na jednotlivce, snaží se jim pomoci v lepším porozumění sobě samým. Jeho cílem je od každého účastníka nebo alespoň většiny získat jejich pohledy na probíranou věc. Pokud se lektor zaměřuje na skupinu, nahlíží na účastníky jako fungující celek a umožňuje tak jednotlivcům prožívat své individuální změny skrze proměny skupiny samotné (Reitmayerová & Broumová, 2015).



Další pozornost může lektor zaměřit na sdílení emocí spjatých s předchozí aktivitou, kdy teprve po takovém vyjádření jsou účastníci schopni se soustředit na další práci a přemýšlet. V jiném případě může lektor zaměřit pozornost na učení účastníků, v rámci něhož se využívá Kolbův cyklus učení. V první fázi tohoto cyklu získává účastník konkrétní zkušenost, která může být plánovaná či náhodná. V této fázi účastník prožívá. V druhé fázi cyklu dochází k přemýšlení nad prožitkem a odpovědi účastníka na to, co se stalo. V třetí fázi dochází ke generalizování, hledají se příčiny a vznikají teorie, které mohou být aplikované v budoucnu při podobné zkušenosti. Ve čtvrté, poslední fázi dochází k testování teorií v nových situacích, z nichž plynou další, bohatší zkušenosti a cyklus začíná znova (Reitmayerová & Broumová, 2015).

Starý a Laufková (2016) rozlišují nehodnotící zpětnou vazbu, která může mít podobu například pouhé parafy na odevzdaném úkolu jako znamení, že vzdělavatel práci četl, ale práce postrádá jakékoliv hodnocení a hodnotící zpětnou vazbu, v rámci níž vzdělavatel informuje daného jedince o jeho činnostech a tyto činnosti koriguje.

Zpětná vazba poskytnuta vzdělavatelem účastníkovi vzdělávací akce může být jak sumativní tak formativní. Sumativní zpětná vazba se zabývá dosaženým výkonem a informuje vzdělávaného o tom, zda je jeho odpověď správná či nikoliv. Formativní zpětná vazba, podává vzdělávanému informaci k procesu řešení daného úkolu a podporuje ho v hledání správné odpovědi (Šedřová a kol., 2019). Jak ze samotného názvu vyplývá, je to hodnocení, které formuje. Konkrétněji se toto hodnocení zaměřuje na aktuální stav vědomostí a dovedností vzdělávaného a také na to, co má dělat, aby se naučil něčemu dalšímu (Starý & Laufková, 2016). Vzdělávaný se při tomto hodnocení má podle Starého a Laufkové (2016) dozvědět, v čem je jeho práce vyhovující, resp. méně vyhovující a do jaké míry je vyhovující. Podle

Wiliama a Leahyové (2016) si vzdělavatel může s jednotlivými vzdělávanými stanovit cíle, pravidelně jim poskytovat zpětnou vazbu a společně pak vyhodnocují, co se podařilo, na co je třeba se v budoucnu zaměřit a jak mají dále postupovat.

Formativní hodnocení je vyjádřeno většinou verbálně. Mohou být však nápomocné také obrazy, symboly či grafy. Black (2007) hovoří o výzkumu Butlera, jehož výsledky ukázaly, že žáci, kteří dostali zpětnou vazbu formou známky, měli větší sklony k tomu porovnávat sebe s ostatními, kdežto ti, kteří obdrželi zpětnou vazbu formou komentářů, vnímali toto hodnocení jako takové, které jim pomůže ke zlepšení v budoucnu. Stejně by se to dalo očekávat u dospělých účastníků. Vzdělávání se tak učí přijímat hodnocení jinou osobou, hodnotit ostatní i sami sebe. Dle Starého a Laufkové (2016) je smysluplné propojovat hodnocení vzdělavatele s hodnocením vzdělávaných navzájem a sebehodnocením, které označují jako autonomní hodnocení.

William a Leahyová (2016) hovoří dále o kritické a podpůrné zpětné vazbě. Aby byly tyto druhy zpětné vazby vyvážené, používá se technika zvaná sendvič špatných zpráv. Při ní zpětná vazba začíná pozitivním či podpůrným komentářem, následuje komentář kritičtější, který by se měl zabývat tím, jak by měl vzdělávaný svou práci vylepšit, a nakonec je sendvič uzavřen dalším pozitivním komentářem.

V rámci zpětné vazby rozlišuje Starý a Laufková (2016) popisný a posuzující jazyk. Podle nich je posuzující jazyk takový, který se spíše než na výkon vzdělávaného vztahuje na jeho osobnost, a tím odvrací pozornost od jeho práce. William a Leahyová (2016) apelují na to, aby se hodnotitel, tedy lektor, zaměřoval v rámci podávání zpětné vazby spíše na daný úkol než na osobnost jednotlivce a snažil se co jak nejvíc vyvarovat takovéto zpětné vazbě, obzvláště jeli mířena na hodnotu jednotlivce jako člověka.

Šedřová, Švařiček a Šalamounová (2012) zase uvádí typologii Hattie a Timperleyové, které dělí zpětnou vazbu z hlediska jejich zaměření na:

- Zpětnou vazbu zaměřenou na úkol nebo výsledek, která diagnostikuje, zda je výkon vzdělávaného v pořádku, či nikoli.
- Zpětnou vazbu zaměřenou na proces, který vede k zvládnutí zadaného úkolu. Vzdělávání tedy získávají informaci o tom, jakým způsobem modifikovat svůj postup, aby dosáhli očekávaného výsledku.
- Zpětnou vazbu zaměřenou na seberegulaci, která má přispět k sebehodnocení vzdělávaných a jejich motivaci ke zvládnutí úkolu.
- Zpětnou vazbu zaměřenou na osobnost vzdělávaných.

Zpětnou vazbou může být jednoduchý signál až obsáhlý slovní komentář. Zpětnovazebný proces doprovází otázky, které by měly udávat směr. Ty si lektor klade už při přípravě aktivity, kdy volí způsob zpětné vazby. Otázky se dělí na otevřené a uzavřené. Podle toho jak komplexní odpověď je vyžadována a v jakém rozpoložení je skupina, lze volit, zda je otázka položena tak, že odpověď je vybírána z malého počtu možností, tedy se jedná o uzavřenou otázku, nebo jsou účastníci vybídnuti k zamyšlení a více rozvinuté odpovědi, tedy se jedná o otevřenou otázku. Platí však, že otázky by měly být přiměřené vyspělosti skupiny, měly by být konkrétní jednoznačné, cílené a neutrálně formulované, měly by převládat pozitivně laděné otázky nad negativními, měly by směřovat k cíli, měly by být pokládány s citem a rozmyslem a podněcovat přemýšlení (Reitmayerová & Broumová, 2015). Macháčková a Nekvapilová (2015) doporučují otevřené otázky používat pro rozvinutí komunikace a zjištění názorů druhého člověka. Zároveň mají za to, že otevřené otázky jsou vhodné pro komunikaci se zamlklými lidmi, kteří nejsou schopni konkrétně formulovat své odpovědi. Uzavřené otázky je pak podle autorek (Macháčková &

Nekvapilová, 2015) vhodné používat pro rychlé zjištění faktů a rovněž cíleně s příliš upovídanými lidmi, kteří odbíhávají od tématu.

Jednoduchou techniku kladení otázek Rogera Greenawaye představují v rámci zpětné vazby Reitmayerová a Broumová (2015). Tato technika znázorňuje Průběh-Pocity-Poznatky-Příležitosti. V rámci Průběhu se zjišťuje, co se skutečně stalo. Otázky lektora se zaměřují na to, zda se stalo něco neočekávaného. Dále jsou k průběhu přidávány emoce a je tak kladen důraz na dojmy, očekávání a obavy. Následuje hledání souvislostí mezi prožitky a odkrývání zjištění z nich plynoucí. Otázky se v tomto případě zaměřují na to, co by účastník rád udělal jinak. V rámci příležitostí pak lektor klade otázky zaměřené na to, jak se chovat v podobných situacích v budoucnu. Tento způsob kladení otázek je obdobný jak již zmiňovaný Kolbův cyklus učení, kdy se nejprve řeší, že se něco stalo, následně se přemýšlí o tom, co se stalo, pak se o tom vytváří teorie a nakonec se experimentuje, čímž se získává nová zkušenost.

V rámci IRF struktury, o které bylo psáno v kapitole zabývající se komunikací ve výuce, uvádí Šedřová, Švaříček a Šalamounová (2012) v rámci posledního bodu, tedy zpětné vazby, čtyři její typy podle Chinové vyvozené z toho, zda je replika vzdělávaného správná, či nikoli. Jestli-že je replika správná, pak vzdělavatel buď repliku potvrdí a naváže vlastním výkladem, nebo ji potvrdí a položí další otázku, která vyplývá z repliky vzdělávaného, a tím znovu opakuje sekvenci IRF struktury. Jestli-že je replika vzdělávaného nesprávná, vzdělavatel ji buď explicitně opraví, tedy sám vysloví správné řešení, nebo položí novou či jinak formulovanou otázku, která by měla vzdělávaného navést ke správnému řešení. Může se však stát, že vzdělavatel zpětnou vazbu nepodá a IRF sekvenci uzavře pouze tím, že tuto sekvenci dále neprodlužuje, tedy vzdělávanými je chápána jako pozitivní zpětná vazba. Na druhou stranu pokud je sekvence prodlužována, zpětná vazba je

chápana jako negativní. V rámci dialogického vyučování by pak měla mít svůj prostor zpětná vazba vyššího řádu, kdy na repliku vzdělávaného navazuje vzdělavatel rozvitým komentářem, doplňuje ji a rozpracovává (Šeďová, Švaříček & Šalamounová, 2012).

Podle Starého a Laufkové (2016) zpětná vazba často vychází právě z odhalení chyby. Pokud k chybám dojde, vzdělavatel by měl zjistit příčinu těchto chyb a poskytnou vzdělávanému zpětnou vazbu, která mu řekne, jak a co zlepšit (Starý, & Laufková, 2016). Majcík (2019) uvádí čtyři typy zpětné vazby ve výuce z hlediska obsahu informací a způsobu využití chyby směrem k podpoře učení účastníka. Jsou jimi verifikace, latentní zpětná vazba, cílená zpětná vazba a produktivní zpětná vazba. Zatímco v rámci verifikace nedochází ze strany lektora k využití chyby směrem k podpoře účastníka v učení, nýbrž ho pouze upozorňuje na to, že odpověď je chybná, zbylé tři reakce už chybu v jisté míře využívají k dalšímu učení. Co do latentní zpětné vazby, lektor poskytuje hlubší vysvětlení problémového tématu až na závěr učební úlohy, kdy je otázka správně zodpovězena jiným účastníkem než tím, který odpovídal chybně. V tomto případě jde tedy o nepřímou reakci na chybu, jelikož nepřichází přímo po chybné odpovědi. V rámci cílené zpětné vazby a produktivní zpětné vazby se už jedná o přímou reakci, jelikož zpětná vazba přichází záhy po chybném zodpovězení otázky lektora. Zatímco v rámci cílené zpětné vazby se účastník dozví proč je jeho odpověď chybná, v rámci produktivní zpětné vazby poskytuje lektor účastníkovi návodné otázky nebo jakási vodítka, které mu pomohou nalézt správné řešení. Taková zpětná vazba se podle Majcíka (2019) jeví co do podpory učení jako nejpřínosnější. Nejčastější je však ve výukové komunikaci reakce na chybu formou verifikace.

V kapitole o komunikaci v prezenční výuce bylo uvedeno, že do verbální komunikace patří rovněž písemný projev, a tudíž může existovat také

písemná zpětná vazba. Ta představuje právě reakci na písemný projev vzdělávaného. Starý a Laufková (2016) uvádí, že výhodou takové zpětné vazby je čas na prozkoumání výkonu vzdělávaného a tudíž také možnost jejího promyšlení. Aby byla písemná zpětná vazba účinná, měla by podle Starého a Laufkové (2016) vycházet z potřeb vzdělávaného, být přiměřeně rozsáhlá, smysluplná, včasná, častá a pravidelná. Načasování zpětné vazby může vylepšit například používání elektronických učebních materiálů a testů, které nabízí okamžité automatické vyhodnocení správnosti odpovědi nebo sám vzdělavatel může podat zpětnou vazbu formou slovního hodnocení pomocí e-learningových nástrojů (Starý & Laufková, 2016). E-learning je podle Průchy a Vetešky (2014) *„jakékoli využívání elektronických materiálů a didaktických prostředků k efektivnímu dosažení vzdělávacího cíle s tím, že je realizován zejména prostřednictvím počítačových sítí“* (s. 99). Více na téma online prostředí je věnován prostor v kapitole zaměřující se na online vzdělávání. Určitou roli podle Williama a Leahyové (2016) hrají v písemném projevu také zvolené barvy. Vzdělavatelé často používají červenou, která je spjata s negativním sdělením, lidé s fixním způsobem myšlení takto označenou zpětnou vazbu podle těchto autorů považují za příliš důraznou a za mařící jejich práci, nicméně výhodou je, že červená je výrazná a vyniká, a toto upřednostňují zase lidé s růstovým myšlením, jelikož se ihned mohou zaměřit na to, co mají zlepšit. Někteří vzdělavatelé používají také fialovou či růžovou barvu, které mají představovat jisté upozornění, kterým by vzdělávání měli věnovat pozornost, a zelenou, která je zase spjata s pozitivním sdělením.

Zpětná vazba nemusí být poskytována pouze lektorem, jak bylo uvedeno v rámci formálního hodnocení, ale rovněž dalšími subjekty. To, kdo poskytuje zpětnou vazbu, může mít vliv na vnímání a přijetí poskytnuté zpětné vazby a následný proces učení. Ve výuce mohou další subjekty

představovat další účastníci, jejichž zpětná vazba se vyznačuje svou autentičností, která pramení z podobné pozice, tedy že jsou v rolích jak hodnotitelů tak hodnocených (Starý & Laufková, 2016).

Ať už je poskytovatel zpětné vazby kdokoliv, měl by se řídit podle Starého a Laufkové (2016) následujícími pravidly:

1. Nejprve se hodnotí to, co se povedlo.
2. Poté jsou nabídnuta doporučení, nejlépe v pozitivní formě či formou otázky.

William a Leahyová (2016) uvádí, že *„jediná věc, na které ve zpětné vazbě záleží, je reakce příjemce“* (s. 105) a je třeba si uvědomit, že hodnocení není vždy záměrné, nýbrž může probíhat i nevědomě. Pokud je někomu poskytována především negativní zpětná vazba, může to být pro daného jedince demotivující a může se přestat snažit (William & Leahyová, 2016). Zpětná vazba by tedy měla plnit funkci podpory a motivovat k pokroku, *„měla by se zaměřovat na to, co bude následovat, a ne na to, co bylo“* (William & Leahyová, 2016, s. 119), aby došlo k pozitivní změně v budoucnu.

Také vzdělávání mohou podávat zpětnou vazbu. Ve výuce dospělých se používá například jako forma evaluace také dotazník, který obsahuje položky s bodovým hodnocením lektora v určitých ukazatelích a nabízí také prostor pro písemné vyjádření, evaluační workshop, který je organizován jako setkání účastníků vzdělávací akce, technika tři body spokojenosti, v rámci níž účastníci uvádí tři body, co si z výuky odnáší, lístečková metoda, kdy každý účastník má napsat na lístek co se mu na akci líbilo a nelíbilo, co by měl lektor zlepšit, a sebehodnocení, kdy si vzdělávací akci lektor vyhodnotí ze svého pohledu (Zormanová, 2017). Podobná zpětná vazba se poskytuje také na vysokých školách, kde ke konci semestru mohou studenti

ohodnotit výuku a učitele pomocí informačního systému, který daná škola používá (Zormanová, 2017).

Zpětná vazba je jedním z prostředků výukové komunikace. Za cíl má zjistit stav poznání účastníka, a tím zjistit jeho hranice momentálních možností, dále ho má informovat o tom, co již zvládl, pomoci mu k dosažení pokroku a naplánovat další postup učení. Zpětná vazba může představovat jednoduchý signál až obsáhlý slovní komentář lektora směrem k účastníkům, může být mluvená, tak psaná. Kvalitní zpětná vazba by měla být včasná, přiměřeně častá a dobře načasovaná, cílená a konkrétní. Dále by měla využívat kritickou a zároveň zpětnou vazbu, což představuje sendvič. Může být zaměřena na jednotlivce nebo na celou skupinu. V empirické části je zjišťován postoj lektorů ke zpětné vazbě jak v prezenční, tak online formě, o které bude řečeno dále.

### **1.3 Online výuka a vzdělávání**

Poslední dvě části teoretické práce se věnují online vzdělávacímu prostředí, které je reflektováno ve výzkumu v postavení k prostředí prezenční výuky. Ko a Rossen (Dawley, 2007) nabízí jednoduchou definici online vzdělávání, která říká, že „vyučovat online znamená vést kurz částečně či úplně přes Internet“ (p. 3). Dawley (2007) ještě doplňuje tuto definici o charakterizování úspěšného online vzdělavatele, který by měl podle autorky podporovat dosahování výukových cílů tím, že podpoří zapojení studentů do vzdělávání jakožto účastníků celoživotního učení.

Online vzdělávání už podle Heisera a McArthura (2020) není možností, ale nutností. Uvádí tak na základě studie z roku 2016, kterou uvedlo World Economic Forum a která zkoumala přes 26 000 mladých lidí po celém světě, kdy 78 % z nich uvedlo, že už se online kurzu účastnilo. Technologie se stávají součástí každodenního života. Podle Olesen-Tracey (2010) mají



technologie schopnost překonávat bariéry jako je prostor a čas, čímž umožňují neustále inovovat vzdělávací programy a účastníci se tak mohou vzdělávat online. Možnosti online vzdělávání tak napomohly lidem propojit každodenní užívání technologií se smysluplným využitím směrem ke vzdělávacím možnostem. VanSickle (2003) už na základě slov Lansdella z roku 2001 podotýká, že díky široké dostupnosti technologií a připojení k internetu je dálkové vzdělávání na vzestupu, což potvrzují také Heiser a McArthur (2020), kteří uvádí, že online vzdělávání nabývá na popularitě a neustále se rozšiřuje.

Jak prezenční výuka, tak online vzdělávání mají své charakteristiky, které shrnuje Milhelm (2011) a VanSickle (2003). Co do prezenční výuky uvedené autorky uvádí, že pro ni je charakteristický přímý kontakt mezi vzdělavatelem a vzdělávaným, okamžitá zpětná vazba, interakce v průběhu vyučovacího procesu a přesně vymezený časový úsek zatímco pro online vzdělávání je charakteristický naopak nepřímý kontakt mezi aktéry výuky, tedy vzdělavatelem a vzdělávaným, který se odehrává prostřednictvím různých online platforem, které jsou reflektovány ještě později, pozdější zpětná vazba a menší míra interakce. Obě autorky přitom zmiňují, že komunikace v online prostředí může být synchronní či asynchronní, tedy s přímou online interakcí nebo například prostřednictvím e-mailu, často nestanovenou délkou času výuky umožňující vzdělávanému vzdělávat se vlastním tempem aniž by měl stanovené parametry vzdělavatelem. VanSickle (2003) navíc říká, že hlavními rozdíly mezi prezenční a online výukou jsou ty, že zatímco prezenční výuku provází mluvení a naslouchání, u online výuky převažuje spíše psaní a čtení. Diamond (2002) přitom podotýká, že v rámci online vzdělávání nese vzdělavatel větší zodpovědnost za vzdělávací proces než v rámci prezenčního vzdělávání, měl by být vzorem pro ostatní a být součástí diskusí, sledovat jak účastníci dokončili úkoly

a podat jim zpětnou vazbu, aby u nich vzbudil zájem. Již několik let probíhají výzkumy zaměřené na to, zda je online metoda vzdělávání vůbec validní v porovnání s prezenční výukou, tedy tou, která probíhá prezenčně. Přes ta léta výsledky prokázaly, že online vzdělávání rovněž představuje efektivní metodu (Ferguson, 2020) avšak Heiser a McArthur uvádí výzkumy, v rámci nichž se porovnávaly výsledky vysokoškoláků u zkoušek, kdy studenti kombinované výuky prokázali lepší výsledky na zkouškách než ti, kteří měli pouze online výuku a jinak tomu nebylo ani u jiného výzkumu, který srovnával výkon vysokoškolských studentů, kteří se účastnili prezenční výuky s těmi, kteří se účastnili online výuky. Výsledky ukázaly, že studenti prezenční výuky výrazně předčili ty z online výuky.

V rámci vysokých škol v Trinidad a Tobago byl realizován akční výzkum, který se zaměřoval na zkušenosti studentů v procesu přesunu od prezenční výuky k online výuce. Julien a Dookwah (2020) v rámci tohoto výzkumu uvádí, že v rámci prezenční výuky se vzdělávání mohou cítit více pohodlně, jelikož je mezi nimi a vzdělavateli interpersonální kontakt a vytváří se tak mezi nimi podpůrná síť. Zároveň je to pro ně známé tradiční nastavení třídy a jsou více schopni porozumět náplni materiálů. V rámci online výuky pak autoři uvádí, že vzdělávání jsou především zodpovědní za své vlastní učení a je třeba zajistit flexibilní a vyhovující interakci mezi vzdělavatelem a vzdělávaným. V rámci interakce je třeba také prokonzultovat organizaci takovéto formy vzdělávání v rámci synchronní výuky, včetně možnosti nahrávání, které jak účastníci uvedli, značně využívají pro pozdější ujasnění nejasností při výuce.

Výhody jak prezenční, tak online výuky byly představeny na 14. mezinárodní konferenci na téma e-learning a software ve vzdělávání. Byly zde představeny výsledky výzkumu, který se v rámci Rumunska zaměřoval na použitelnost a efektivitu online vzdělávání dospělých

a odbornou přípravu v rámci EPALÉ, což je elektronická platforma pro vzdělávání dospělých v Evropě, jejíž komunitu tvoří profesionálové v oblasti vzdělávání dospělých napříč Evropou. Výsledky, které přinesli Silvestru, Lupescu, Silvestru, Ion a Icociu (2019) ukázaly, že více než 44 % respondentů se shodlo na důležitých výhodách prezenční výuky, které představovaly interakci s dalšími lidmi, komunikaci a spolehlivý výklad. Přes 32 % respondentů si vybralo online vzdělávání a došlo k závěru, že tento druh kurzu má vysokou výhodu co se týče času, přístupu a flexibility. Přes 23 % zbylých respondentů si vybralo kombinovanou výuku a došli k závěru, že jednou z hlavních výhod tohoto typu je právě sjednocení výhod jak online, tak prezenční výuky. Co do samotného online vzdělávání podrobněji, VanSickle (2003) zdůrazňuje, že je podstatné, aby se vzdělavatel ještě před tím než si vybere realizovat online vzdělávání, seznámil s výhodami a nevýhodami a celkovými specifiky této formy.

Jako výhody online vzdělávání uvádí Hoffmann (2002), McCall (2002) a Northrup (2002) rozšířené možnosti učení a jistý komfort spojený s flexibilitou a možností učit se vlastním tempem, což vyšlo také z výsledků výše uvedeného výzkumu. Julien a Dookwah (2020) ještě navíc zmiňují výhodu spojenou se zvýšenou dostupností materiálů a tím i informací zvláště pro vzdělávané. K nevýhodám Weisenberg (1999) řadí především nutnost spoléhat se na technologie, dále jako nevýhodu vidí možné informační zahlcení kvůli většímu množství zpráv, časté nedorozumění v komunikaci kvůli nedostatku neverbální komunikace a nesouvislý komunikační tok v rámci asynchronní komunikace. Julien a Dookwah (2020) uvádí spíše než nevýhody limity spojené s online vzděláváním jako je například nepřiměřeně dlouhá doba, kterou je třeba vynaložit, aby se lidé naučili působit v digitálním světě a také nemožnost osobní interakce s ostatními.

VanSickle (2003) uvádí, že někteří autoři mají za to, že online vzdělávání může být úspěšné pouze v kombinaci se silnými stránkami prezenčního vzdělávání a že jediné co stačí udělat je zkrátka přenést učební materiály na webové stránky. Avšak měli by mít na paměti, že i v rámci prezenční výuky musí být věci značně přizpůsobeny a neexistuje jeden možný model aplikovatelný na všechny. Pro to, aby bylo online vzdělávání úspěšné, hraje podle Webba (2001) důležitou roli kvalita zkušeností s učením a návrh kurzu a výukových materiálů. Online odborníci plánující online vzdělávání by tak měli být schopni činit správná rozhodnutí zahrnující výběr obsahu, vhodné zapojení účastníků, prokázání, že došlo k náležitému učení a postavení lektora do role facilitátora učení. Dawley (2007) zahrnuje k úspěšnému online vzdělávání nutnost sebedisciplíny, okamžité zpětné vazby studentům, nutnost dobré informovanosti ohledně technických aspektů online vzdělávacího prostředí, schopnost nasměrovat účastníky správným směrem když vyhledávají technickou pomoc, a nutnost podpory spíše individuálního a skupinového učení než přednášek.

Dawley (2007) rovněž vyjmenovává charakteristiky úspěšného online vzdělávání, které uvedl Abdelraheem:

- Relevantní a dobře naplánované podnětné aktivity.
- Adekvátní a dobře načasovanou zpětnou vazbu od vzdělavatele.
- Adekvátní a dobře načasovanou interakci mezi vzdělávanými.
- Aktivní zapojení při utváření vědomostí s uživatelsky přívětivým a výkonným navigačním systémem.
- Hloubkové učení podpořeno navrhováním otázek a odkazy na podnětné zdroje.
- Učení účastníků by mohlo být na základě vlastního tempa, aby vyhovovalo potřebám jednotlivých účastníků.

- Podpoření autonomie vzdělávaných vzhledem k tomu, že jsou zodpovědní za vlastní učení.
- Vzdělávání mohou studovat různé úhly pohledu pomocí dalších online zdrojů.

Výsledky jedné studie ukázaly, že především interakce vzdělávaného s materiály ke kurzu a následně vzdělávaného se vzdělavatelem byly zásadními indikátory spokojenosti účastníků kurzu, ve kterém se neuskutečnily skupinové aktivity. Spokojenost pak rovněž významně souvisela s výkonem (Kuo & Belland, 2016). Lze tedy shrnout, že pokud mohou účastníci získat informace z výukových materiálů a je v rámci kurzu přítomna interakce mezi lektorem a účastníkem, pak je účastník spokojený a jeho spokojenost má pozitivní vliv na jeho výkon.

Jak lze z předchozího vydedukovat, je třeba online vzdělávání pečlivě připravit. Běžně se online vzdělávání plánuje měsíce, než dojde k samotné realizaci. Ferguson (2020) uvádí takový postup, kdy se vzdělavatelé schází s týmem designérů, kteří navrhují kurzy a výukové materiály pro online vzdělávání, společně řeší syllabus a jak dosáhnout splnění každého vzdělávacího cíle v online podobě. Olesen-Tracey (2010) ještě přidává důležitost identifikace cílové skupiny. Jakmile je podle Ferguson (2020) sestaven detailní plán kurikula, jsou vybrány vzdělávací nástroje, je vypracovaný harmonogram, navrhovatelský tým prochází a pracuje na jednotlivých částech kurzu. V rámci první realizace takto naplánovaného kurzu je kladen důraz především na evaluaci, která pomůže nejen lektorovi, ale také online týmu přinést další potřebná vylepšení pro další realizaci. Berge (2002) konkretizuje evaluaci v rámci zpětné vazby, která by se měla týkat výukových aktivit, interaktivity a reflexe k online vzdělávání. Dále Berge (2002) uvádí, že by vzdělavatelé měli ještě před samotnou realizací vzdělávaným předem sdělit očekávání od výuky a poskytnout vyjasnění

výukových materiálů, organizaci výuky, mezních termínů, aktivit a hodnocení a co se očekává od samotných účastníků.

Nyní v roce 2020 a 2021 vzhledem k pandemii koronaviru a s tím spojenými vládními opatřeními, kdy se vzdělávací akce mohou konat pouze distančně, tedy v online podobě, je situace poměrně odlišná, jelikož jak zdůrazňuje Ferguson (2020) vzdělavatelům při implementaci online vzdělávání chybí něco zásadního, a tím je čas. Není prostor, jak je uvedeno výše, aktuálně plánovat některé vzdělávací online aktivity v řádu měsíců, když se přesunula veškerá výuka z prezenčního prostředí ze dne na den do online světa. Takový akutní rychlý přesun podle Ferguson (2020) vyústilo v řadu negativních pohledů na online vzdělávání, což potvrzují také Heiser a McArthur (2020) výzkumem zaměřeném na postoj zaměstnanců k online vzdělávání a k prezenční výuce, kdy bylo zjištěno, že zhruba polovina respondentů dala najevo negativní vnímání online vzdělávání. Avšak je třeba brát v potaz, že online výuka, která aktuálně probíhá je v mnoha případech poněkud odlišná od toho, co se za online výuku pokládalo před pandemií. Při takovém přechodu je třeba přehodnotit cíle výuky, následovat osvědčené postupy jak výuku realizovat a umět vytvořit online komunitu s plánovanou interakcí (Ferguson, 2020). Ferguson (2020) uvádí, že by měly být sestaveny zásady osvědčených postupů z dosavadních zkušeností v jednoduchém dokumentu, instituce by měly poskytovat vzdělavatelům konkrétní kurzy zaměřené na technologie a vzdělavatelé by měli následovat níže uvedené tipy, které autorka uvádí, za účelem, aby byl další přesun do online vzdělávacího prostředí hladší. Jedná se o:

- Délku výuky
- Zapojení studentů
- Systém pro řízení výuky
- Variabilní úlohy

Co do délky výuky Ferguson (2020) uvádí, že trávit takový čas, který běžně prezenční výuka trvá, před monitorem je obtížné nejen pro vzdělávané, ale rovněž pro vzdělavatele. V ideálním případě by podle autorky celková výuka vypadala tak, že by byla obsažena po tématech ve videích, které by měly být do 20 minut. Ovšem Brame (2015) na základě výsledků výzkumu hovoří ideálně o 6-9 minutách videa, jelikož čím je video delší tím více klesá angažovanost studentů. Brame (2015) ještě dodává, že taková videa by měla být nejen krátká, tedy stručná, ale také zaměřena na vzdělávací cíle, měla by obsahovat jak audio tak vizuální prvky, zdůrazňovat zásadní myšlenky, vzdělavatel by měl promlouvat konverzačním, entuziastickým způsobem a s videem by měly být spojeny například průvodní otázky, interaktivní prvky či doplňující úkoly. Zhlédnutí videí by podle Ferguson (2020) mohlo být zadáno na daný týden a každý vzdělávaný si video shlédne podle svých možností, následně by navazovalo živé setkání, v rámci něhož by byla vedena diskuse či jiné aktivity spojené s videi tak, aby bylo jasné, že vzdělávající se porozuměli obsahu. Jiné aktivity mohou představovat například poslat vzdělávané na rychlou misi, aby na internetu našli články, vyhledali zdroje dle svých možností.

Další důležitou věcí je zajištění výsledků výuky. Vzhledem k přesunu do online světa je opět možné využít předchozí možnost, tedy vzdělávací online systém pro splnění požadavků.

Mít nezbytné počítačové dovednosti je neodlučitelná součást úspěchu v online vzdělávacím prostředí. Z tohoto důvodu by studenti měli mít orientační schůzky k vybudování sebevědomí při užívání systému pro řízení výuky, tzv. LMS – Learning Management System, než se na online výuku přihlásí (Julien & Dookwah, 2020). Řada vzdělavatelů má v rámci instituce k LMS přístup. V České republice by se v takovém případě v rámci vysokoškolského vzdělávání jednalo například o software Moodle, který

slouží právě pro tvorbu výukových systémů a online kurzů nebo dále Škola OnLine či Google Classroom. Neumajer (2020) dále zmiňuje platformy Blackboard a Canvas, které se využívají spíše v zahraničí. Dále jsou využívány platformy jako je Teams, Zoom, Google Meet a Circuit. Takové systémy jsou používány nejen pro online výuku, ale také jako prostor pro komunikaci mezi aktéry výuky, pro zadávání úkolů, ověřování výsledků, hlasování či správu dokumentů (Koronavirus Edu, 2020). Ferguson (2020) navíc podotýká, že takové systémy umožňují organizovat kurz do jednotlivých modulů, takže účastníci mohou sledovat jak postupně plní materiály a úkoly. Cílem takového softwaru nebo jak také autoři uvádí jednotné komunikační platformy tedy je, aby žáci měli co nejvíce potřebných procesů k výuce v rámci jednoho softwaru. Mezi takové procesy můžeme zařadit, jak udává Neumajer (2020) nejen komunikaci, ale i spolupráci, sdílení informací a výměnu dat, k výuce v rámci jednoho softwaru.

### **1.3.1 Online zpětná vazba a online komunikace ve výuce**

Jak bylo uvedeno výše, jedním z bodů, aby byl přesun do online vzdělávacího prostředí hladší, bylo zapojení účastníků. V rámci dálkové výuky se vzdělavatelé setkávají s nedostatečným zapojením či angažováním z jejich strany. Zatímco při prezenční výuce se vzdělavatel odkazuje na neverbální komunikaci účastníků, pomocí níž může výuku přizpůsobovat, v online výuce mnohdy neverbální komunikaci účastníků vzdělavatel nevidí. Ferguson (2020) uvádí několik možných způsobů, jak v rámci online výuky zvýšit zapojení vzdělávaných. Nejlepším způsobem by dle autorky bylo poinformovat je o obsahu výuky a položit jim otázky ještě před samotnou realizací s tím, že se od nich očekává diskuse na dané téma s danými kritérii, jako například využitím argumentace či kritického myšlení. Dewey (2003) zase uvádí pro zapojení účastníků do online výuky čtyři fáze, které navrhl Conrad a Donaldson:



- V první fázi lektor působí jako sociální vyjednávač, kdy sjednocuje účastníky pomocí vzájemného seznámení, společného stanovování pravidel, cílů a postupů.
- V druhé fázi lektor vyzývá účastníky k práci ve dvojicích, ve kterých si mají zároveň poskytnout zpětnou vazbu podle stanovených pravidel.
- Ve třetí fázi účastníci pracují na zadání v menších skupinkách, přičemž lektor působí jako facilitátor.
- Ve čtvrté fázi jsou účastníci sami vedoucími výuky a lektor vystupuje jako člen komunity a jako osoba, poskytující podporu.

Vzdělavatel by měl brát v úvahu především specifické zásady online výuky a podporovat interakci s vzdělávanými a mezi vzdělávanými navzájem například takovým způsobem uvedeným výše. Tím, že se účastníci nemohou setkat tváří v tvář, potřebují být mezi sebou seznámeni hned na počátku výuky. Vzdělavatel by tak měl být vzorem a začít s představováním sebe samotného a předat pak slovo dalším (VanSickle, 2003).

Výběr metody podle Robertse a Jonese (2000) záleží na jistých faktorech, jako jsou například samotné téma výuky, kompetence a osobní preference vzdělavatele a celkové zkušenosti vzdělávaných. Je třeba brát ještě v potaz, že v rámci online vzdělávání může být komunikace synchronní či asynchronní jak již bylo uvedeno dříve. Oproti minulosti, kdy synchronní online komunikace nebyla v Česku příliš využívána s ní má dnes z důvodu nutného přesunu do online prostředí zkušenost již významná část nejen vzdělavatelů, ale rovněž vzdělávaných (Neumajer, 2020). Úspěšný vzdělavatel musí být sám schopen rozeznat, který z těchto dvou možností je pro dosažení maximálního učení v daném kurzu více vhodný pro danou skupinu (Dewey, 2003).

Pomocí diskuse a interakce s ostatními, vzdělávání sdílí své zkušenosti, snaží se nahlížet na své vlastní zkušenosti různými způsoby a objevovat hned několik různých pohledů, které se různí od jejich pohledu samotného (Berge, 2002). Jak pro individuální tak skupinovou interakci se stává běžné užívání diskusních nástrojů, jako jsou chatovací místnosti či poštovní servery Listservs (VanSinckle, 2003). Avšak diskuse nemusí být vždy správným nástrojem, pokud nesplňuje jisté požadavky, jako jsou podle VanSickle (2003) například schopnost řídit diskuzi a podávat v rámci ní relevantní zpětnou vazbu.

Stejně jako při prezenční výuce se dá i na online prostředí aplikovat lešení. Podle provedené meta analýzy má lešení v online prostředí velký a statisticky významný efekt na výstupy učení (Doo, Bonk & Heo, 2020). Zjištění rovněž naznačují, že efekty lešení realizované instruktorem byly větší než efekty dosaženy počítačem. Více studií v této analýze užívalo počítače jako zdroj lešení v online vzdělávacím prostředí, než aby užívalo jako zdroj samotné lidské instruktory. Výsledky jsou však slibné, jelikož lešení přes počítač by mělo vylepšovat kvalitu online vzdělávání. Například MOOC (hromadný otevřený online kurz), který má oproti tradiční třídě více početnou online třídu s heterogenními účastníky, se rychle rozvíjí (Doo, Bonk & Heo, 2020).

Co je velmi důležité je podle Berga (2002) zajistit komunikaci zpětné vazby, jelikož je nezbytná a zároveň je očekávána jak u vzdělavatelů, tak vzdělávaných a do jisté míry tvoří hlavní cíl edukačního procesu. Stejně jako při prezenční výuce i v online vzdělávání je třeba podle Berga (2002) poskytovat zpětnou vazbu různým směrem, ať už od vzdělavatele k účastníkovi, od účastníka k vzdělavateli, tak mezi účastníky navzájem. Na základě zkušeností Palloff a Pratta (2001) by studenti měli být v rámci online vzdělávání pobídnuti k okomentování prací mezi sebou a také

k sebehodnocení v rámci hodnocení výkonu na závěr. Palloff a Pratt (2001) uvádí přímo příklad, kdy by účastníci byli vyzváni k poskytnutí zpětné vazby mezi sebou a na konci by měli vypracovat popis hodnocení výkonu ostatních a svého vlastního. Avšak jak upozorňuje EDUkační LABoratoř (2020) poskytovat zpětnou vazbu je samo o sobě celkově náročné a v rámci online prostředí je to ještě náročnější.

EDUkační LABoratoř (2020) představuje 12 pravidel pro online zpětnou vazbu v rámci distanční výuky:

1. Neznámkovat: Používat formativní zpětnou vazbu. Říct účastníkům, co mají udělat, aby se zlepšili. Sumativní hodnocení při online výuce EDUkační LABoratoř vůbec nedoporučuje.
2. Definovat jasné cíle: Je třeba vědět, čeho mají účastníci dosáhnout, aby bylo jasné, na jaké aktivity se zaměřit.
3. Vytvořit týdenní plán: Nechat účastníky plnit úlohy dle zájmu a schopností, vlastního rozvržení, tempa či přístupu k internetu.
4. Oceňovat pokroky: Popisovat, co se účastníkům povedlo. Vyvažovat ocenění a kritiku.
5. Neporovnávat účastníky mezi sebou: Poskytovat zpětnou vazbu individuálně, průběžně a cíleně.
6. Kombinovat způsoby vyhodnocování: Využívat automatické vyhodnocování online cvičení a doplnit ho o svůj komentář.
7. Neopravovat všechny chyby: Zaměřit se na jednu chybu a k ní dát doporučení. Na základě chyb účastníků plánovat jejich další práci.
8. Ponechat čas na opravu: Dát účastníkům čas na opravu a přepracování úkolů za pomoci zpětné vazby.
9. Podporovat spolupráci: Propojit účastníky mezi sebou, aby si pomáhali s řešením úkolů.

10. Chtít zpětnou vazbu. Zajímat se o to, jak účastníci rozumí zadání úloh, hodnocení a kolik času nad vypracováním úkolů tráví.
11. Určit čas pro konzultace.
12. Důvěřovat účastníkům: Nekontrolovat úplně vše a přenechat více zodpovědnosti jim.

Jak upozorňuje Kovaříková (2020) zpětná vazba a hodnocení nemohou bez sebe navzájem existovat. Podle autorky online zpětná vazba vyžaduje více času, ale vzdělavatelé se nemusí omezovat pouze na písemnou formu, ale mohou poskytnout zpětnou vazbu například za užitím krátkého videa. EDUKační LABoratoř (2020) ještě doplňuje, že vzdělavatelé mohou v rámci hodnocení využívat škály, diagramy, či emotikony přičemž je třeba dodržet zásadu toho, že by měl vzdělávaný vědět, v jaké oblasti udělal chybu a jak ji může napravit a dále mu dát možnost prokázat vlastní posun.

Černý (2018) upozornil na to, že u českých učitelů se v té době, tedy před pandemií, vyskytovala zpětná vazba jen ve velmi omezené formě a do jisté míry nesystematicky, což je pro distanční vzdělávání nevhodné. Je tedy v době, kdy je distanční vzdělávání nařízeno, nutné, aby byla zpětná vazba systematická. Za pomoci moderní technologie může být podle Černého (2018) zpětná vazba postavena na gamifikaci zábavná a rychlá nebo více propracovaná při opravování chyb.

Tato diplomová práce se zabývá komunikačními kompetencemi lektora z hlediska komunikace ve výuce, podáváním zpětné vazby účastníkům vzdělávání, a v samotné praktické části právě postojům lektorů k těmto procesům, a to především v porovnání prezenčního a online prostředí. Vzhledem k nařízením vlády vyplývajících z šíření nákazy koronaviru není možné vést výuku v prezenční podobě, a tak jsou všichni nuceni přecházet na online podobu bez předchozího plánování. Tento přesun však vyústil

v řadu negativních pohledů na online vzdělávání, které se běžně plánuje měsíce, než dojde k samotné realizaci.

Zásadní rozdíl mezi komunikací face to face a komunikací online je ten, že online komunikaci postrádá neverbální komunikaci, kterou se lektor často řídí a je tak schopen sledovat aktuální stav účastníků, kterému výuku přizpůsobuje. V online prostředí tak může často docházet k nedorozumění v samotné komunikaci. Komunikace navíc slouží k vytváření interpersonálních vztahů, které se lépe tvoří v rámci prezenční výuky než během online výuky. Chybí tedy přímý kontakt mezi aktéry výuky a celkově větší míra interakce. V rámci online výuky musí být lektor schopen pohybovat se v digitálním světě, být dobře informován ohledně technických aspektů online vzdělávacího prostředí a být připraven na technologické problémy, které mají na výuku dopad. Avšak online výuka má také své výhody oproti prezenční výuce. Výhodou představuje především časová flexibilita, a ačkoliv je samotné poskytování zpětné vazby náročné v obou prostředích, v rámci online prostředí je ještě náročnější a vyžaduje více času. Pokud však lektor umí technologie využívat, může být zpětná vazba i zábavná a rychlá. V rámci výzkumu této práce se předpokládá odlišný postoj lektorů vzhledem ke generaci, do které náleží, na online a prezenční prostředí výuky, vzhledem k tomu, že každá generace nabývá zkušeností s technologiemi v odlišném věku. S generací se může pojit délka lektorské praxe a počet realizovaných online kurzů, které poukazují na zkušenosti lektorů v obou prostředí. Pro to, aby bylo online vzdělávání úspěšné, hraje kvalita zkušeností lektorů důležitou roli, a tak jsou tyto tři proměnné zkoumány v praktické části. Zkoumat postoje lektorů je důležité, jelikož tvoří jeden z rozhodujících prediktorů úspěšné realizace vzdělávání.

## 2 Metodika výzkumu

V teoretické části byly reflektovány klíčové pojmy edukační reality, ke kterým je v rámci části praktické zjišťován postoj lektorů. Právě z důvodu zjišťování postojů se sémantický diferenciál jeví jako vhodná metoda, jelikož se zaměřuje právě na postoje, jak bude více rozvedeno v kapitole o metodě výzkumu. Výzkum probíhal na počátku roku 2021, kdy zemi zužují vládní opatření týkající se pandemie koronaviru, která přetrvává v České republice od března roku 2020. Vzhledem k opatřením je vzdělávání umožněno pouze v dálkové podobě, a tedy se přesouvá do online prostředí. Na základě tohoto faktu a s tím spojeného rychlého přesunu do online prostředí, který má jak uvádí Ferguson (2020) vliv na negativní pohledy směrem k online vzdělávání, byl vytvořen výzkum.

Jako výzkumný nástroj byl vybrán dotazník ATER, který byl připraven na internetové stránce Survio, kde byla rovněž sbírána a kolektována data. Odkaz na dotazník byl distribuován převážně emailem na konkrétní lektory pracující v rámci vzdělávacích agentur, přímo v organizacích či na lektory působící jako osoby samostatně výdělečně činné. Dotazník vyplnilo 40 respondentů, lektorů. Při konstrukci dotazníku byly vybrány pojmy, které byly konzultovány s vedoucí práce a specialisty na vzdělávání, kteří měli posoudit jejich srozumitelnost pro vybranou oblast respondentů, tedy lektorů. Byly tak stanoveny pojmy: KURZ a ONLINE VZDĚLÁVÁNÍ, ONLINE ZPĚTNÁ VAZBA a PREZENČNÍ ZPĚTNÁ VAZBA, ONLINE KOMUNIKACE a KOMUNIKACE FACE TO FACE, a LEKTOR. K pojům byly v rámci dotazníku připsány po konzultaci také jejich specifika, a to následující:

- Kurz = vzdělávací akce, školení, semináře realizované prezenčně

- Online vzdělávání = vzdělávání prostřednictvím internetových platforem jako jsou například Teams, Zoom, Meet
- Online zpětná vazba = hodnocení účastníka během online kurzu lektorem
- Prezenční zpětná vazba = ústní hodnocení účastníka lektorem během prezenčního kurzu
- Online komunikace = jakákoliv interakce mezi lektorem a účastníky prostřednictvím online platforem jako jsou například Teams, Zoom, Meet
- Komunikace face to face = jakákoliv interakce mezi lektorem a účastníky v rámci prezenčního kurzu
- Lektor = vzdělavatel dospělých, školitel

Škály v dotazníku byly předem stanoveny dotazníkem ATER. Distribuován byl rovněž průvodní dopis s návodem jak dotazník vyplnit. Tento návod byl rovněž upraven podle připomínek v rámci předvýzkumu.

Cílem výzkumu bylo zjistit postoje lektorů ke klíčovým pojmům pojících se s prezenčním a online vzděláváním. Jedná se přitom o pojmy kurz a online vzdělávání, online zpětná vazba a prezenční zpětná vazba, online komunikace a komunikace face to face, a lektor.

Na tento cíl se vážou konkrétní výzkumné otázky, na které bude hledána odpověď:

- Jak se v sémantickém prostoru zkoumaných lektorů od sebe odlišují pojmy zaměřené na online prostředí, tedy online zpětná vazba, online komunikace a online vzdělávání a pojmy na prezenční prostředí, tedy kurz, prezenční zpětná vazba a komunikace face to face?
- Souvisí postoj lektora ke klíčovým pojmům spojovaných s prezenčním a online vzděláváním s počtem online kurzů, které realizoval?

- Souvisí postoj lektora ke klíčovým pojmům spojovaných s prezenčním a online vzděláváním s délkou jeho lektorské praxe?
- Souvisí příslušenství lektora ke generaci Baby boomers, X a Y s jeho postojem k pojmům v závislosti na tom, zda jsou spojovány s prezenčním nebo online vzděláváním?

## 2.1 Metoda sběru dat

Výzkum v této diplomové práci, pomocí něhož jsou hledány odpovědi na výše uvedené výzkumné otázky, je, jak bylo uvedeno, založen na sémantickém diferenciatu, který jak uvádí Průcha a Veteška (2014) je metodou sloužící k měření postojů či hodnotících názorů. Základem je hodnocený pojem, ke kterému je zadán seznam dvojic adjektiv na bipolární škále, na které subjekt označuje své stanovisko a tím, jak uvádí Pelikán (2011) dostává každý pojem individuální význam. Každý pojem má svůj denotativní, formální význam a význam konotativní, tedy právě takový, který je jedinečný a přisuzovaný každým jedincem (Ferjenčík, 2000; Chráška & Kočvarová, 2015). Jsou tak získávány vysoce individualizované informace, se kterými se dá statisticky pracovat a nezávisle je ověřovat (Vašátková & Chvál, 2010). V rámci této práce představují hodnocené pojmy KURZ a ONLINE VZDĚLÁVÁNÍ, ONLINE ZPĚTNÁ VAZBA a PREZENČNÍ ZPĚTNÁ VAZBA, ONLINE KOMUNIKACE a KOMUNIKACE FACE TO FACE, a LEKTOR. Stanovením relevantních pojmů byl splněn první zásadní krok, který uvádí Vala a Vašátková (2009).

Co se týče škál, Průcha (2014) uvádí, že sémantický diferenciat představuje speciální druh písemného dotazování. Škála je podle něj obvykle pětibodová, někdy sedmibodová. Chráška (2015) a Pelikán (2011) uvádí právě jakožto nejvíce užívanou sedmibodovou škálu a sedmibodová škála byla rovněž využita při výzkumu této práce.



Tak jak je při vědeckých výzkumech časté přebírání již hotových dotazníků, i tato práce využívá již vytvořený dotazník, zvaný ATER – *Attitudes Towards Educational Reality*, který byl vytvořen Chráskou. Průcha (2014) upozorňuje na možné potíže, které mohou nastat při přejímání dotazníků, a to zejména ze zahraničí z hlediska například rozdílů kulturního prostředí, které není pro české vyhovující a je tak třeba tyto nástroje podle potřeb modifikovat, aby byla zajištěna validita a reliabilita výzkumného nástroje. V případě výzkumu této práce však byly použity stanovené dvojice adjektiv na bipolární škále dotazníku ATER z českého prostředí, které měří postoje studentů k edukační realitě (Chráška 2016) s tím rozdílem, že měří postoj lektorů. Vytvořený výzkumný nástroj tedy již nebyl modifikován.

Pro posouzení pojmu dotazník ATER používá dva faktory, konkrétně faktor hodnocení, který udává kladný či záporný postoj a faktor energie související s obtížnostmi. Tabulka 2 představuje faktorovou matici, která byla získaná pravouhloú rotací typu Varimax a byly tak zjištěny faktorové náboje škál, což určilo jejich validitu a reliabilitu. Dominantní faktorové náboje jsou zvýrazněny tučně. Jak lze vidět, pět škál zvýrazněných v sloupci Faktor hodnocení měří faktor hodnocení a pět škál zvýrazněných v sloupci Faktor energie měří faktor energie.

**Tabulka 2 Faktorové náboje škál dotazníku ATER**

Číslo	Škála	Faktor hodnocení	Faktor energie
1	Dobry – špatny	<b>0,74131</b>	0,37296
2	Nárocný – nenárocný	0,14148	<b>0,83483</b>
3	Příjemný – nepříjemný	<b>0,74483</b>	0,36803
4	Světlý – tmavý	<b>0,79144</b>	0,18782
5	Přísný – mírný	0,27109	<b>0,77844</b>
6	Obtížný – snadný	0,30029	<b>0,83082</b>
7	Krásný – ošklivý	<b>0,83103</b>	0,25093
8	Problémový – bezproblémový	0,37107	<b>0,64433</b>
9	Sladký – kyselý	<b>0,76247</b>	0,21974
10	Těžký – lehký	0,32978	<b>0,78108</b>

Zdroj: Chráska (2016, s. 221–222)

Škály, které měří faktor hodnocení, jsou: dobrý – špatný, příjemný – nepříjemný, světlý – tmavý, krásný – ošklivý, sladký – kyselý. Škály, které měří faktor energie, jsou: náročný – nenáročný, přísný – mírný, obtížný – snadný, problémový – bezproblémový, těžký – lehký. Škály nebyly pro výzkum v této práci podrobeny další faktorové analýze, což vede ke snížené validitě šetření. Nastavením škál včetně adjektiv byl splněn druhý zásadní krok, který uvádí Vala a Vašátková (2009).

Třetím zásadním krokem je příprava a realizace výzkumu (Vala & Vašátková, 2009). Výzkumný nástroj byl připraven na internetové stránce Survio. Respondenti by podle Chrásky a Kočvarové (2015) měli být při vyplňování vyzváni k tomu, aby dali na první dojem, jelikož nejde o hledání dobrých a špatných odpovědí. K tomuto byli vyzváni zároveň respondenti výzkumu této práce v průvodním slovu. Zároveň autoři (Chráska & Kočvarová, 2015) uvádí, že rychlost vyplňování by neměla mít na kvalitu

výsledků vliv, tedy na něj v rámci výzkumu nebude brát ohled vzhledem k jeho irelevantnosti.

Čtvrtým a zároveň posledním zásadním krokem je zpracování a interpretace poznatků (Vala & Vašátková, 2009). Existuje řada způsobů, jak je možné vyhodnotit výsledky získané sémantickým diferencíálem. Základem je umístění pojmů v dvojrozměrném sémantickém prostoru (Ferjenčík, 2000; Chráska & Kočvarová, 2015), což znázorňuje graf 2, který odpovídá na první výzkumnou otázku:

- Jak se v sémantickém prostoru zkoumaných lektorů od sebe odlišují pojmy zaměřené na online prostředí, tedy online zpětná vazba, online komunikace a online vzdělávání a pojmy na prezenční prostředí, tedy kurz, prezenční zpětná vazba a komunikace face to face, a kde se nachází v rámci tohoto sémantického prostoru pojem lektor?

a graf 12, který odpovídá na výzkumnou otázku:

- Souvisí příslušenství lektora ke generaci Baby boomers, X a Y s jeho postojem k pojmům v závislosti na tom, zda jsou spojovány s prezenčním nebo online vzděláváním?

Oba tyto grafy byly založeny na postupu Ferjenčíka (2000), kdy pro každý zkoumaný pojem bylo sečteno jeho skóre jak na dimenzi hodnotící, tak energie a na základě tohoto skóre byl stanoven aritmetický průměr, který reprezentuje pojem na dané dimenzi.

Umístění pojmů v dvojrozměrném prostoru představuje rovněž graf 9, 10 a 11, které odpovídají na výzkumnou otázku:

- Souvisí postoj lektora ke klíčovým pojmům spojovaných s prezenčním a online vzděláváním s délkou jeho lektorské praxe?

Na rozdíl však od grafu 3 a 12, je postup zpracování dat v grafu 9, 10 a 11 založen na základě Pelikána (2011), který se řídí pouze součtem hodnot pro daný pojem za danou dimenzi a aritmetický průměr již nestanovuje.

Poslední způsob prezentace dat znázorňují grafy 3-8, u nichž bylo použito znázornění za pomoci vytvoření profilu pojmu, který analyzuje odpovědi na úrovni jednotlivých adjektiv (Ferjenčík, 2000). Toto zobrazení odpovídá na výzkumnou otázku:

- Souvisí postoj lektora ke klíčovým pojmům spojovaných s prezenčním a online vzděláváním s počtem online kurzů, které realizoval?

Profily jsou v tomto případě vytvářeny na základě vytvoření aritmetických průměrů jednotlivých škál.

## **2.2 Výzkumný soubor**

Výzkumný soubor je tvořen lektory, kteří pracují jako v rámci vzdělávacích agentur, přímo v organizacích či jako osoby samostatně výdělečně činné. Výzkumu se účastnilo 40 respondentů se zaměřením jak na soft skills, tak hard skills. V rámci dotazníku ATER měli lektori rovněž kromě zaznačení svého postoje k daným pojmům na škále uvést, zda se narodili v letech 1946–1964, 1965–1979, 1980–1998. Toto rozdělení podléhá rozdělení na generace Baby boomer, X a Y, které bylo blíže představeno v teoretické části a které řeší jedna z výzkumných otázek.

Celkové rozložení respondentů v rámci roku narození bylo následující:

- Z celkového počtu 40 respondentů spadala polovina respondentů do generace Y, která byla zastoupena 20 respondenty a tvořila tak 50 % celkového počtu respondentů.
- Dále to byla generace X, která tvořila 35 %, konkrétně tedy byla zastoupena 14 respondenty.

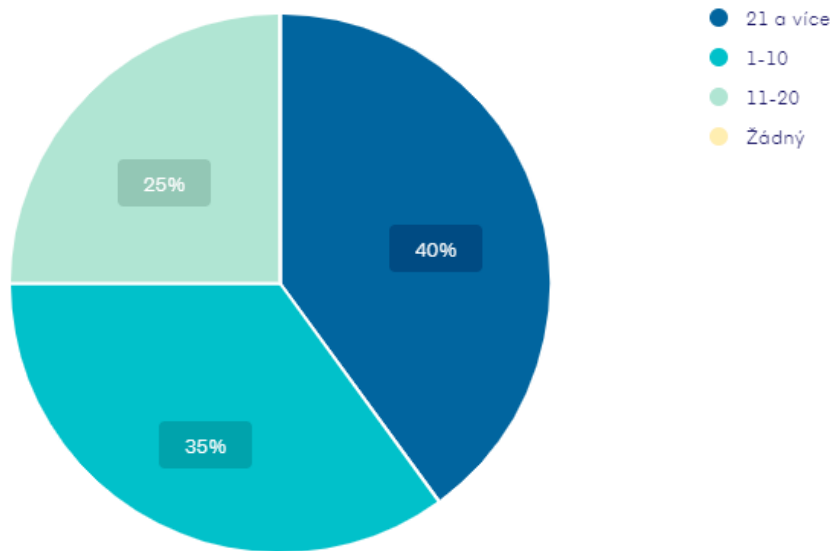
- Nejméně byla zastoupena generace Baby boomers, konkrétně 15 %, 6 respondenty.

Dále měli lektoři uvést délku své lektorské praxe v letech a počet realizovaných online kurzů, na které se vztahují dvě z výzkumných otázek. Doplňující byly odpovědi na otázky, zda realizují výzkum z domu či z práce či odjinud a jejich dominující zaměření lektorské činnosti. Co do zaměření lektorské činnosti:

- 20 lektorů se věnovalo tématům tvrdých dovedností, hard skills.
- 17 lektorů se věnovalo měkkým dovednostem, soft skills.
- 3 lektoři se věnují kombinací jak tvrdých, tak měkkých dovedností.

Z domova realizuje online kurzy 19 zkoumaných respondentů, z práce 12 respondentů a zbylých 9 realizuje online kurzy jak z domova, tak z práce. Výzkumu se neúčastnil žádný lektor, který by žádný online kurz nerealizoval. Graf 1 poskytuje vizuální přehled počtu realizovaných kurzů. 16 respondentů, kteří tvoří 40 % všech zkoumaných, realizovalo 21 a více online kurzů. Dalších 14 respondentů, kteří tvoří 35 %, realizovalo 1–10 online kurzů a zbylých 10, kteří tvoří 25 % ze všech respondentů.

**Graf 1 Počet realizovaných online kurzů**



V rámci délky lektorské praxe, měli lektoři uvést, kolik let působí jako lektoři. V tomto případě byli lektoři následně rozděleni pro účely výzkumu do následujících skupin:

- Lektoři s délkou praxe 2–5 let – 11 respondentů.
- Lektoři s délkou praxe 6–10 let – 14 respondentů.
- Lektoři s délkou praxe 11–15 let – 8 respondentů.
- Lektoři s délkou praxe 18 a více let – 7 respondentů.

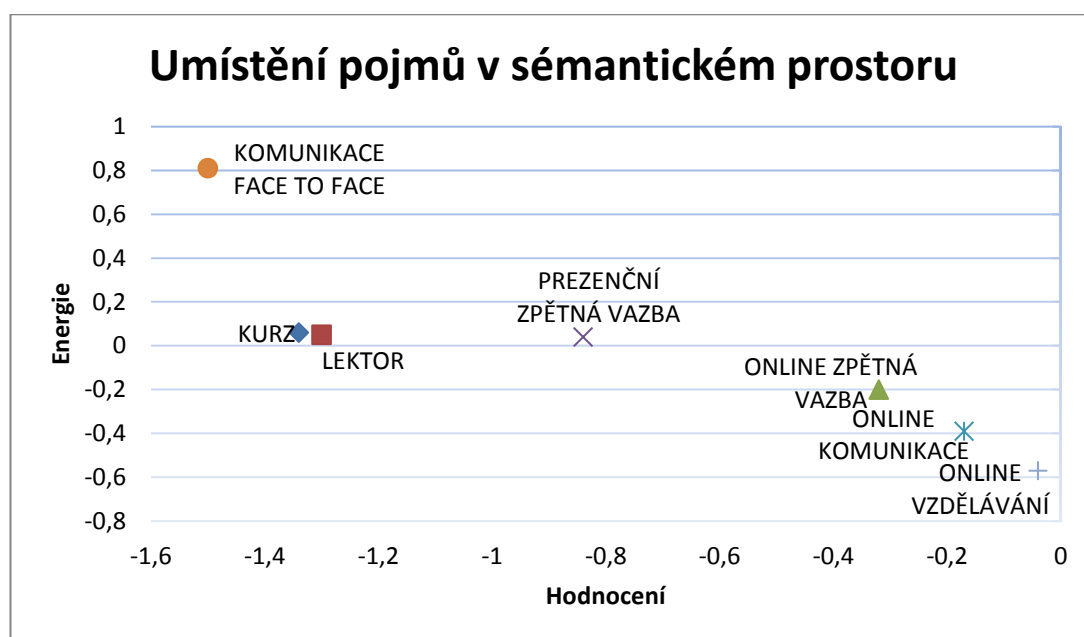
### **3. Výsledky výzkumu**

Výsledky výzkumu jsou prezentovány od nejobecnějších po více specifické výsledky týkající se už stanoveného rozdělení lektorů podle určitých faktorů jako je délka praxe, počet realizovaných online kurzů a generace. Bipolární škály ve výzkumu byly stanoveny stránkou Survio v intervalu od -3 po 3, přičemž při faktoru hodnocení hodnota -3 představovala kladný-pozitivní postoj, poukazovala na to, že je něco dobré a hodnota 3 zase naopak záporný, negativní postoj, tedy že je něco špatné. Při faktoru energie tomu bylo naopak, tedy hodnota -3 představovala postoj, že je něco obtížné-náročné

a hodnota 3 zase postoj, že je něco snadné-nenáročné. Jak bylo uvedeno, škály měly podobu od -3 do 3, jelikož tak byly stanoveny samotnou stránkou Survio, na které byl dotazník vytvořen, a nebylo možné je změnit.

Graf 2 představuje výsledky v rámci umístění pojmů v sémantickém prostoru, který byl vytvořen na základě aritmetického průměru. Je v něm vyobrazeno všech 40 lektorů bez jejich rozdělení do skupin podle faktorů. Výsledky odpovídají na výzkumnou otázku, jak se v sémantickém prostoru zkoumaných lektorů od sebe odlišují pojmy zaměřené na online prostředí, tedy online zpětnou vazbu, online komunikaci a online vzdělávání a pojmy na prezenční prostředí, tedy kurz, prezenční zpětnou vazbu a komunikaci face to face, a kde se nachází v rámci tohoto sémantického prostoru pojem lektor.

**Graf 2** Presentace pojmů v sémantickém prostoru



V rámci sémantického prostoru lze zjistit, že lektoři zauímají stejný postoj k pojmu lektor jako k pojmu kurz, z čehož vyplývá, že jsou pro lektory tyto pojmy navzájem spjaté. Všechny pojmy spojené s online prostředí jsou v tomto případě lektory vnímány z pohledu faktoru hodnocení jako

neutrální, avšak z pohledu faktoru energie jako náročné. Značný rozdíl se prokazuje ve vnímání náročnosti pojmu komunikace face to face a online komunikace, což může být dáno absencí interpersonálního kontaktu a neverbální komunikace v rámci online výuky, které je, jak bylo uvedeno v teoretické části, vnímáno jako hlavní nevýhoda při komunikaci v rámci online vzdělávání. Díky této absenci může navíc při online výuce docházet k nedorozuměním. Z postojů lektorů ke zpětné vazbě lze rovněž potvrdit, že jak bylo uvedeno v teoretické části, podávání online zpětné vazby je pro lektory ještě náročnější než podávání prezenční zpětné vazby. Lze tedy shrnout, že postoj lektorů k pojmům souvisejícím s prezenčním prostředím výuky je kladnější než k pojmům souvisejícím s online prostředím výuky a že edukační procesy jsou pro ně v rámci online prostředí náročné, zatímco v prezenčním prostředí výuky se jeví jako nenáročné.

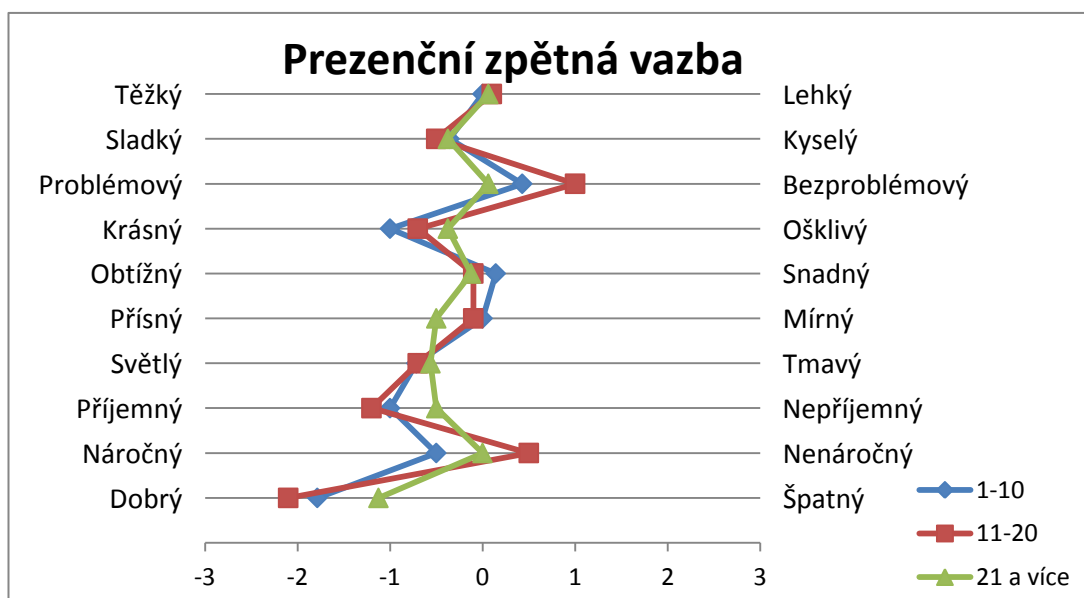
### **3.1 Postoje lektorů ke klíčovým pojmům podle počtu realizovaných online kurzů**

Výsledky v grafech 3, 4, 5, 6, 7 a 8 jsou znázorněny v profilech pojmů na základě vypočítání aritmetických průměrů, které zobrazují postoje na úrovni jednotlivých adjektiv. Tyto výsledky odpovídají na výzkumnou otázku, zda souvisí postoj lektora ke klíčovým pojmům spojovaných s prezenčním a online vzděláváním s počtem online kurzů, které lektor realizoval.

Následující grafy 3 a 4 zobrazují profily pojmů prezenční zpětné vazby a online zpětné vazby, které se řídí postoji lektorů rozdělených podle počtu online kurzů, které realizovali.

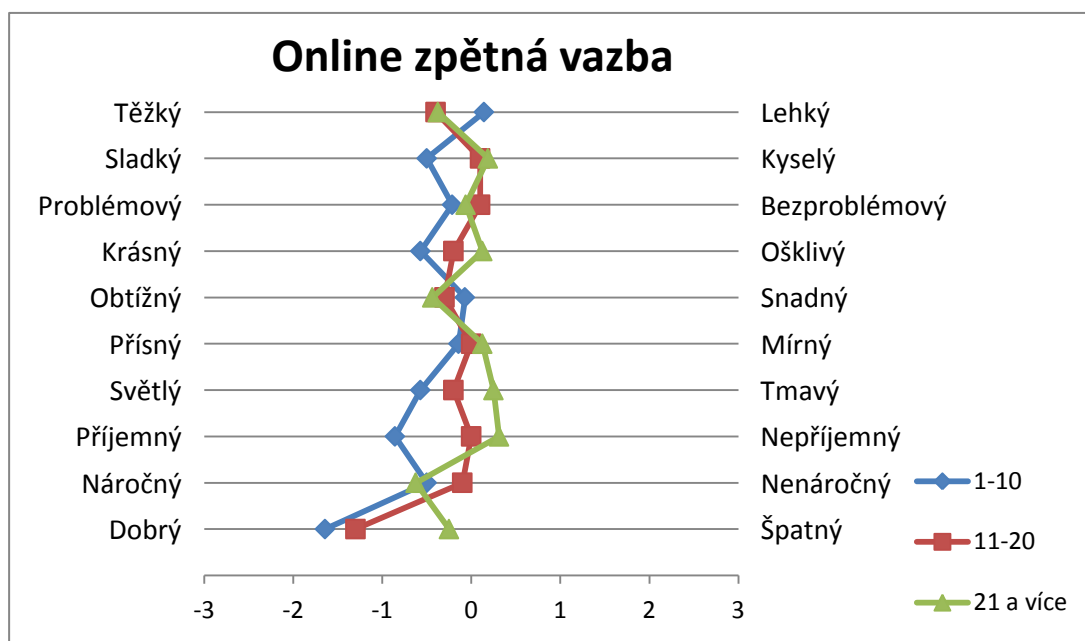


**Graf 3 Profil pojmu PREZENČNÍ ZPĚTNÁ VAZBA podle počtu realizovaných online kurzů**



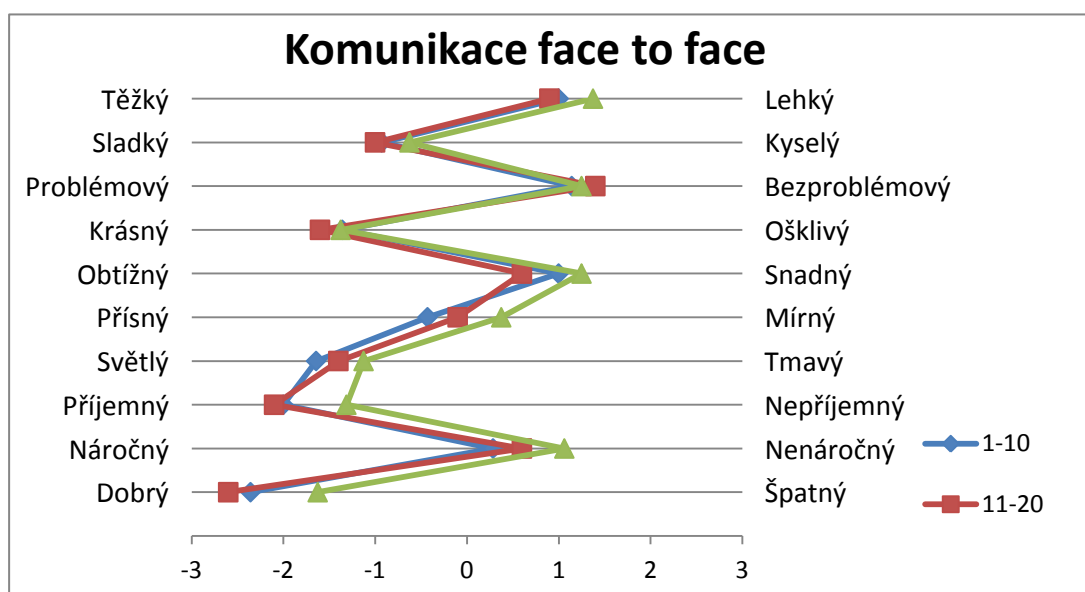
Jako nejméně náročnou a zároveň nejvíce kladnou vnímají prezenční zpětnou vazbu lektori, kteří realizovali 11-20 online kurzů. Co do online zpětné vazby, lektori, kteří realizovali méně online kurzů, mají k online zpětné vazbě kladnější postoj, zatímco ti, kteří jich realizovali více, zaujímají neutrální postoj a oproti ostatním ji více vnímají jako náročnou.

**Graf 4 Profil pojmu ONLINE ZPĚTNÁ VAZBA podle počtu realizovaných online kurzů**



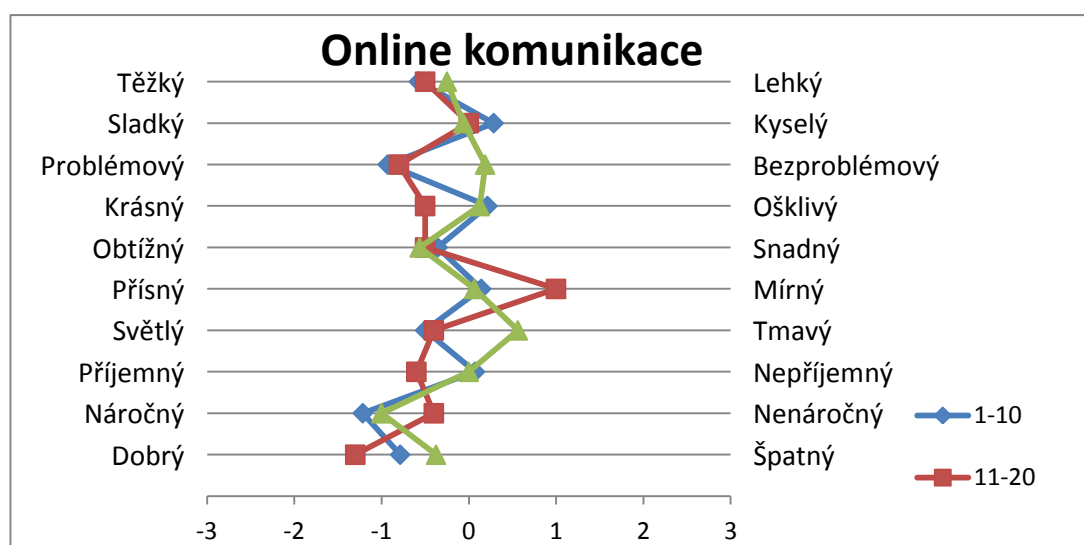
Další graf 5 a 6 zobrazuje profily pojmů komunikace face to face a online komunikace, které ukazují odlišnosti ve vnímání těchto pojmů lektory, rozdělenými podle počtu realizovaných online kurzů.

**Graf 5 Profil pojmu KOMUNIKACE FACE TO FACE podle počtu realizovaných online kurzů**



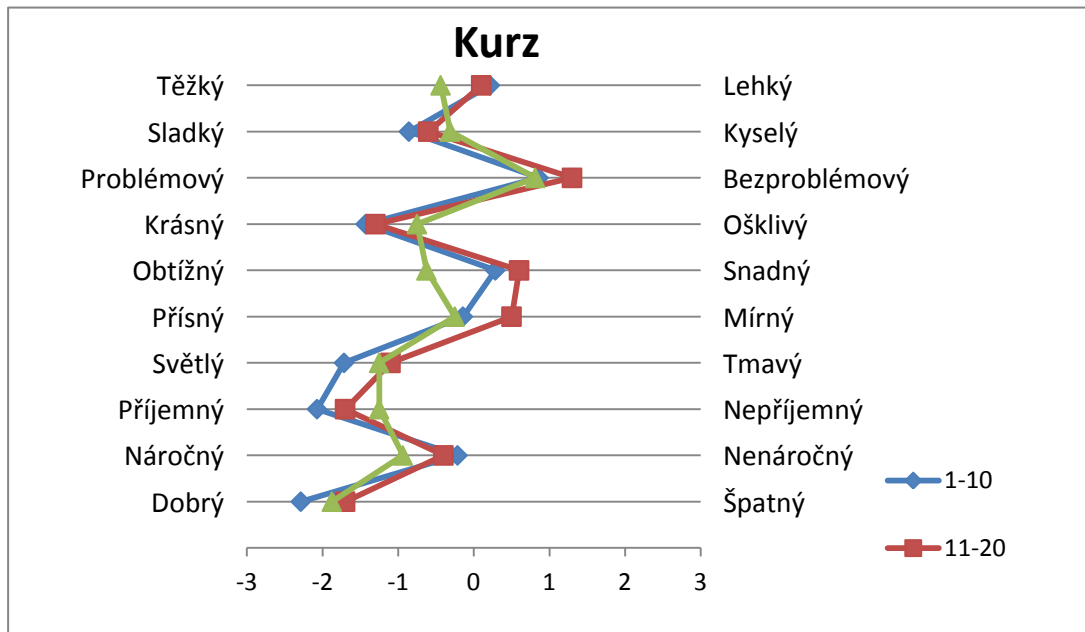
Komunikace face to face je všemi lektory, nezávisle na tom kolik realizovali online kurzů, vnímána velmi kladně a vyznačuje se pro ně nenáročností. Nejvíce kladně je vnímána lektory, kteří realizovali 11-20 online kurzů. Jako nejméně náročná je vnímána lektory, kteří realizovali 21 a více online kurzů. Co do online komunikace, zde se vyobrazení pojmu oproti jasnějšímu vyobrazení postoje k pojmu komunikace face to face liší. Zatímco lektoři s nejmenším a největším počtem realizovaných online kurzů zastávají neutrální postoj, lektoři s 11-20 realizovanými online kurzy zaujímají k online komunikaci kladný postoj. Jako nejvíce náročná se online komunikace jeví pro lektory s menším počtem realizovaných online kurzů.

**Graf 6 Profil pojmu ONLINE KOMUNIKACE podle počtu realizovaných online kurzů**



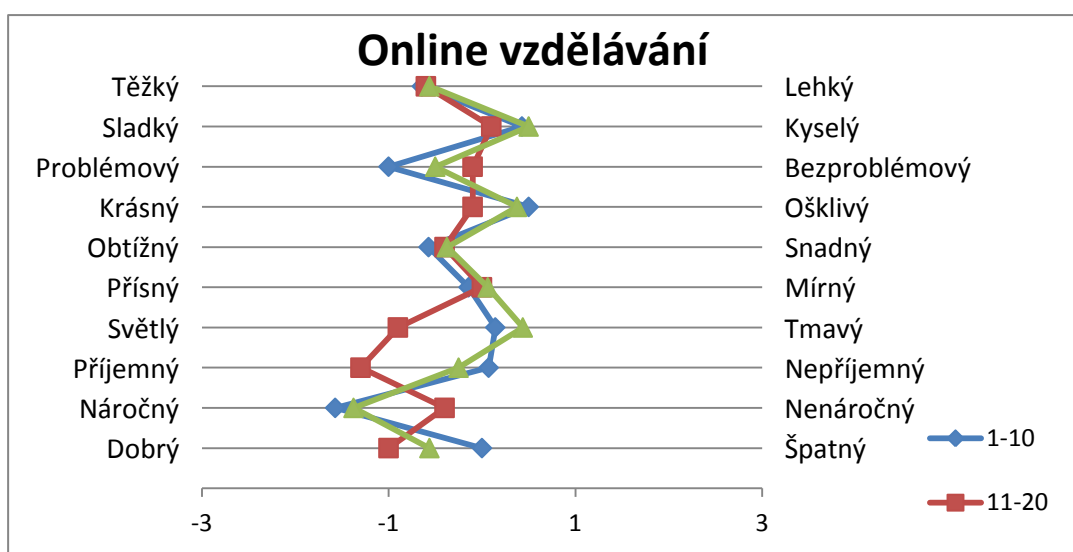
Poslední grafy 7 a 8 zabývající se postoji k pojmům z hlediska rozdělení lektorů podle počtu online kurzů, které realizovali, se týkají pojmu kurz a online vzdělávání. Prezenční kurz je podobně jako komunikace face to face vnímán všemi lektory velmi kladně. Nejvíce kladný postoj zaujímají ke kurzu lektoři s nejméně realizovanými online kurzy. Avšak lektoři s nejvíce realizovanými online kurzy vnímají prezenční kurz jako náročný, zatímco zbylí lektoři jako nenáročný.

**Graf 7 Profil pojmu KURZ podle počtu realizovaných online kurzů**



Co do online vzdělávání, zde se odráží zkušenost lektorů s jeho realizací tak, že lektoři, kteří realizovali méně online kurzů, vnímají online vzdělávání negativně a jako náročné. Kladně, ačkoliv jako náročné, je vnímáno online vzdělávání lektory, kteří realizovali 11-20 online kurzů.

**Graf 8 Profil pojmu ONLINE VZDĚLÁVÁNÍ podle počtu realizovaných online kurzů**



Odpověď na výzkumnou otázku, zda souvisí postoj lektora ke klíčovým pojmům spojovaných s prezenčním a online vzděláváním s počtem online kurzů, které lektor realizoval, by zněla, že ano, a to v následujících případech. Nejvíce kladný postoj k pojmům souvisejících s prezenčním vzděláváním byl zaznamenán u lektorů, kteří realizovali 11-20 online kurzů. Tito lektoři zároveň zaujímali postoj k těmto pojmům jako nejméně náročný oproti ostatním lektorům. Jako nejvíce kladné a zároveň nejméně náročné viděli stejní lektoři také pojmy spojované s online vzděláváním. Jako nejvíce náročné vnímali pojmy spojované s online prostředím lektoři, kteří realizovali méně online kurzů, tudíž lze u nich předpokládat, že je to z důvodu, že postrádají zkušenosti, díky nimž by pak mohli vnímat online prostředí jako méně náročné.

### **3.2 Postoje lektorů ke klíčovým pojmům podle délky lektorské praxe**

Další zkoumanou skupinou a jejich vnímání pojmů je skupina rozdělena podle délky lektorské praxe. Výsledky jsou zobrazeny jak pomocí umístění daných pojmů pro skupiny v sémantickém dvojrozměrném prostoru – graf 9, 10 a 11, tak pomocí tabulek s rozdělením na dimenzi hodnocení a energie – tabulka 3. V tomto případě není uveden aritmetický průměr, ale součet hodnot pro daný pojem za danou dimenzi tak, jak výsledky sémantického diferenciálu znázornil Pelikán (2011). Tato tabulka a grafy odpovídají na výzkumnou otázku, zda souvisí postoj lektora ke klíčovým pojmům spojovaných s prezenčním a online vzděláváním s délkou jeho lektorské praxe. V sémantickém prostoru jsou pojmy spojované s prezenčním vzděláváním zobrazeny jako kolečko a pojmy spojované s online vzděláváním jako trojúhelník.

**Tabulka 3 Porovnání výsledků podle délky lektorské praxe v dimenzi hodnocení a energie**

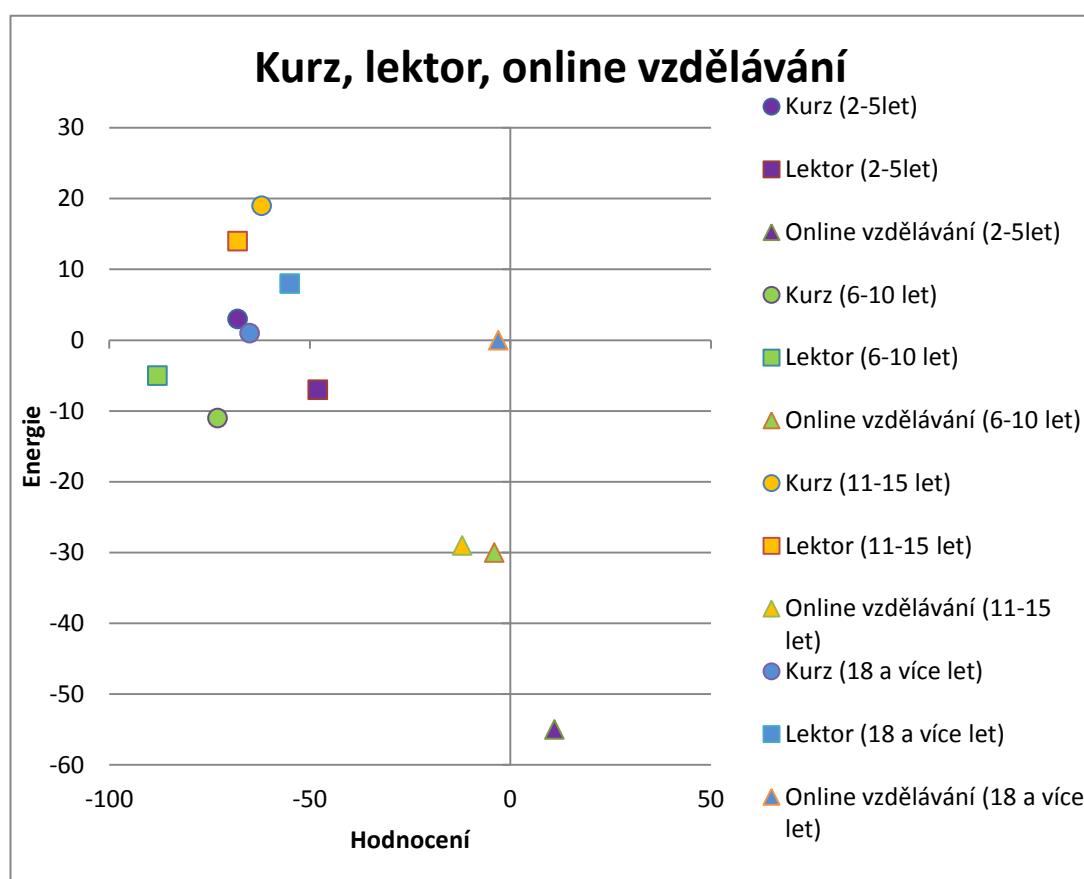
	2-5 let praxe		6-10 let praxe		11-15 let praxe		18 a více let praxe	
	suma hodnocení	energie	suma hodnocení	suma energie	suma hodnocení	suma energie	suma hodnocení	suma energie
Kurz	-68	3	-73	-11	-62	19	-65	1
Lektor	-48	-7	-88	-5	-68	14	-55	8
Online zpětná vazba	-10	-22	-7	-21	-30	2	-17	1
Prezenční zpětná vazba	-32	10	-53	-12	-36	8	-46	1
Online komunikace	9	-24	-7	-30	-19	-24	-17	0
Komunikace face to face	-57	27	-101	48	-72	37	-70	49
Online vzdělávání	11	-55	-4	-30	-12	-29	-3	0

Dimenze hodnocení zahrnovala na škálách od -3 do 3 adjektiva dobrý-špatný, příjemný-nepříjemný, světlý-tmavý, krásný-ošklivý a sladký-kyselý. Záporná hodnota v tomto případě vypovídá o kladném postoji k pojmu a kladná hodnota zase o záporném postoji k hodnocenému pojmu. Dimenze energie rovněž stála na škálách -3 do 3, ale záporná hodnota v tomto případě vypovídá o vnímání náročnosti k danému pojmu a kladná hodnota zase o vnímání nenáročnosti. Adjektiva v rámci dimenze energie byla náročný-nenáročný, přísný-mírný, obtížný-snadný, problémový-bezproblémový, těžký-lehký.

Jak v tabulce 3, tak v grafu 9 lze pozorovat, že z hlediska dimenze hodnocení i energie jsou si stejně jako u výsledků v kapitole 3 blízké pojmy lektor a kurz, a to pro lektory s různou délkou lektorské praxe. Co do online vzdělávání, postoje těchto lektorů se k tomuto pojmu v rámci dimenze hodnocení příliš neliší, ačkoliv lze pozorovat, že lektoři s nejkratší délkou praxe vnímají tento pojem oproti ostatním lektorům, kteří mají delší lektorskou praxi jako negativní. Zásadně se liší vnímání online vzdělávání, co do její náročnosti. Neutrální náročnost prokazují lektoři s nejdelší délkou

lektorské praxe a naopak nejvyšší náročnost lektoři s nejmenší délkou lektorské praxe, tedy lektoři s nejmenší zkušeností. Všichni lektoři vnímají prezenční kurz oproti online vzdělávání velmi kladně. Co se u pojmu kurz liší, je vnímání jeho náročnosti. Lektoři s délkou praxe 6-10 let nahlíží na tento pojem jako na náročný, kdežto lektoři s délkou praxe 11-15 let jako na nenáročný, avšak co do srovnání s online vzděláváním je tato náročnost pro lektory nepatrná.

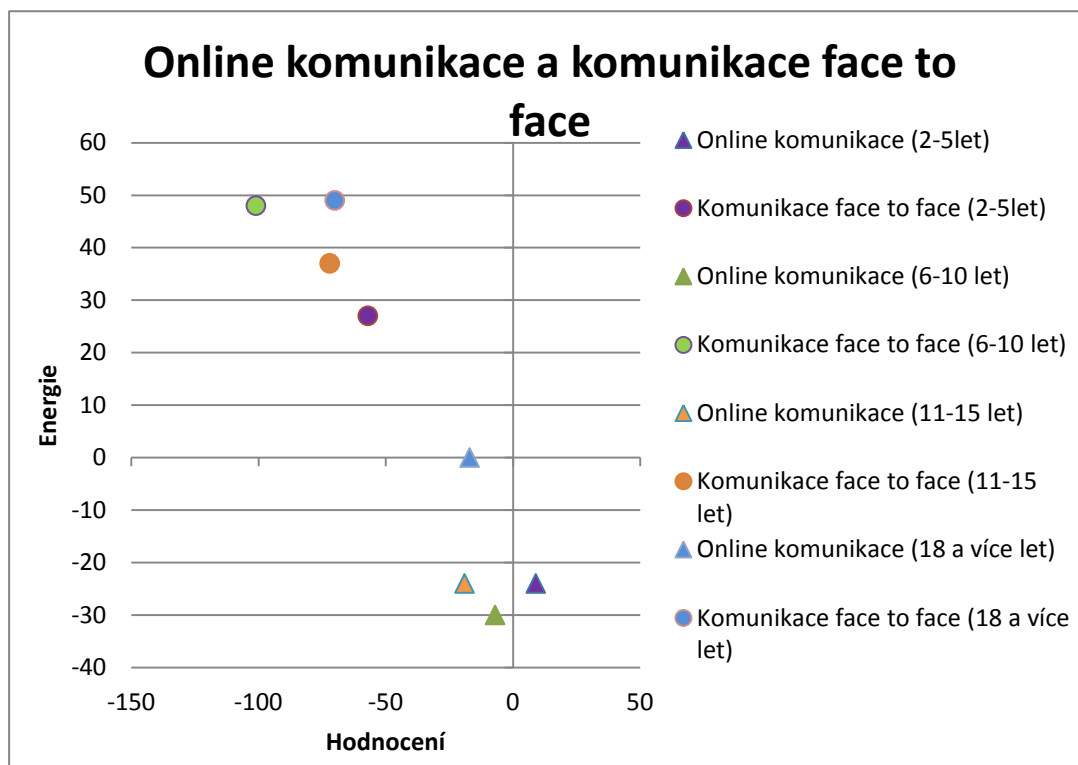
**Graf 9** Prezentace pojmů KURZ, LEKTOR, ONLINE VZDĚLÁVÁNÍ v sémantickém prostoru



Poznámka ke grafu 9: Stejné pojmy mají stejný tvar značky – Kurz kolečko, Lektor čtverec, Online vzdělávání trojúhelník. Každá skupina má shodnou barvu – lektorská praxe 2-5 let fialovou, lektorská praxe 6-10 let zelenou, lektorská praxe 11-15 let oranžovou, lektorská praxe 18 a více let modrou.

Graf 10 poskytuje srovnání pojmů online komunikace a komunikace face to face v sémantickém prostoru. Konkrétní hodnoty jsou rovněž uvedeny výše v tabulce 3. Rovněž pro pojmy online komunikace a komunikace face to face lze sledovat celkově podobné vnímání pojmů, tedy, že komunikace face to face je vnímána lektory kladněji než komunikace online, přičemž opět jako u předchozího sémantického prostoru vyznačují lektori s nejmenší délkou praxe jako jediní negativní postoj k online prostředí. Rovněž v tomto prostoru stejně jako v předchozím lze pozorovat vnímání postoje lektorů s nejdelší praxí k online komunikaci jako neutrální co do náročnosti, zatímco ostatní lektori ji vnímají jako náročnou. Co do náročnosti má délka lektorské praxe vliv také na pojem komunikace face to face, která připadá lektorům s nejdelší praxí jako zcela nenáročná oproti lektorům s nejkratší praxí, kterým sice komunikace face to face připadá rovněž nenáročná, ale méně než u více zkušených lektorů.

**Graf 10** Prezentace pojmů ONLINE KOMUNIKACE, KOMUNIKACE FACE TO FACE v sémantickém prostoru

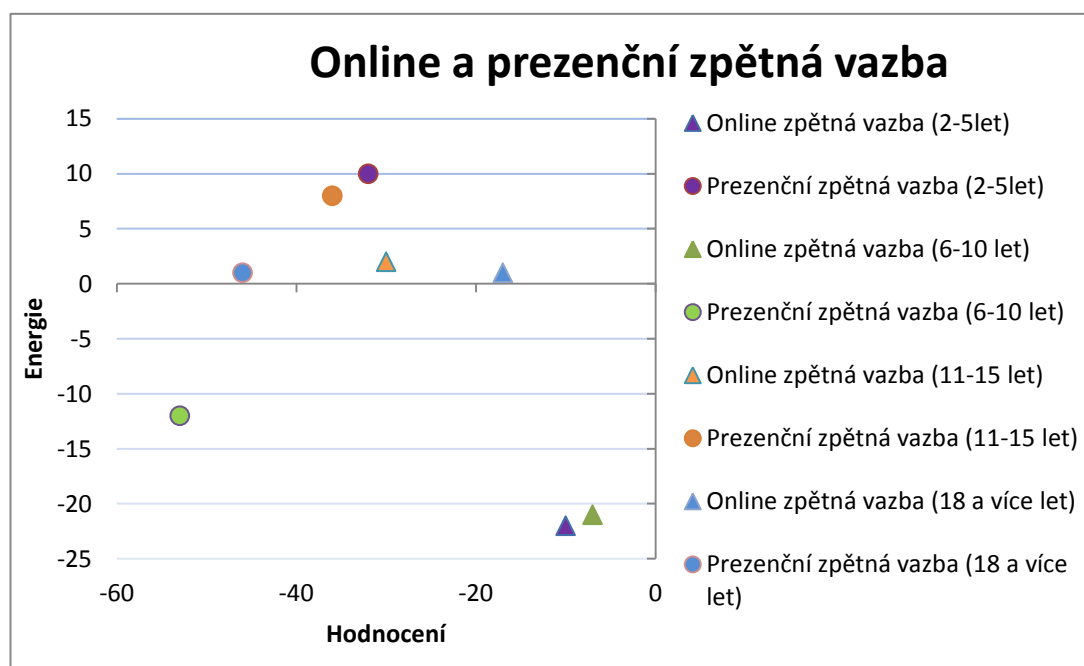




Poznámka ke grafu 10: Stejně pojmy mají stejný tvar značky – Online komunikace trojúhelník, Komunikace face to face kolečko. Každá skupina má shodnou barvu – lektorská praxe 2-5 let fialovou, lektorská praxe 6-10 let zelenou, lektorská praxe 11-15 let oranžovou, lektorská praxe 18 a více let modrou.

V rámci hodnocení prezenční a online zpětné vazby v grafu 11 lze rovněž jako v předchozích grafech sledovat kladný postoj jak k online, tak prezenčnímu prostředí, ve kterém je zpětná vazba účastníkovi podána. Zároveň lze i zde pozorovat kladnější postoj lektorů k prezenčnímu prostředí než k prostředí online. V rámci online vzdělávání je možné sledovat, že lektoři s kratší délkou praxe vnímají online zpětnou vazbu jako náročnou, zatímco lektoři s delší praxí její náročnost vnímají neutrálně. Vnímání náročnosti se liší také co do prezenční zpětné vazby, kdy lektoři s nejdelší praxí vnímají tento pojem stejně jako online zpětnou vazbu, avšak jako nejméně náročnou ji vnímají lektoři s nejkratší praxí, zatímco lektoři s praxí 6-10 let ji jako jediní vnímají jako náročnou.

**Graf 11** Presentace pojmů ONLINE ZPĚTNÁ VAZBA, PREZENČNÍ ZPĚTNÁ VAZBA v sémantickém prostoru



Poznámka ke grafu 11: Stejné pojmy mají stejný tvar značky – Online zpětná vazba trojúhelník, Prezenční zpětná vazba kolečko. Každá skupina má shodnou barvu – lektorská praxe 2-5 let fialovou, lektorská praxe 6-10 let zelenou, lektorská praxe 11-15 let oranžovou, lektorská praxe 18 a více let modrou.

Na výzkumnou otázku, zda souvisí postoj lektora ke klíčovým pojmům spojovaných s prezenčním a online vzděláváním s délkou jeho lektorské praxe je odpověď následující. Co do online prostředí, lektoři s nejkratší praxí oproti ostatním lektorům jako jediní vnímají pojmy spojené s online prostředím negativně a zároveň jako nejvíce náročné. Může to být dáno jejich zkušeností, které během své lektorské praxe nemají tolik jako lektoři s delší praxí. Oproti tomu lektoři s nejdelší praxí vnímají náročnost online prostředí neutrálně. Na postoj lektora ke klíčovým pojmům spojovaných s online vzděláváním má tedy vliv délka jeho lektorské praxe. Avšak vliv délky lektorské praxe na celkové vnímání klíčových pojmů spojovaných s prezenčním vzděláváním není znát.

### **3.3 Postoje lektorů ke klíčovým pojmům podle generace**

Srovnání postoje k pojmům podle generací, do kterých lektoři náležejí, nabízí graf 12 a pro vyšší přehlednost tabulka 4, která představuje srovnání hodnot v rámci dimenze hodnocení a energie, která specifikuje hodnoty znázorněné v grafu 12. Výsledky jsou zde založené na vypočítání aritmetického průměru u dané dimenze. Tato kapitola odpovídá na výzkumnou otázku, zda souvisí příslušenství lektora ke generaci Baby boomers, X a Y s jeho postojem k pojmům v závislosti na tom, zda jsou spojovány s prezenčním nebo online vzděláváním.

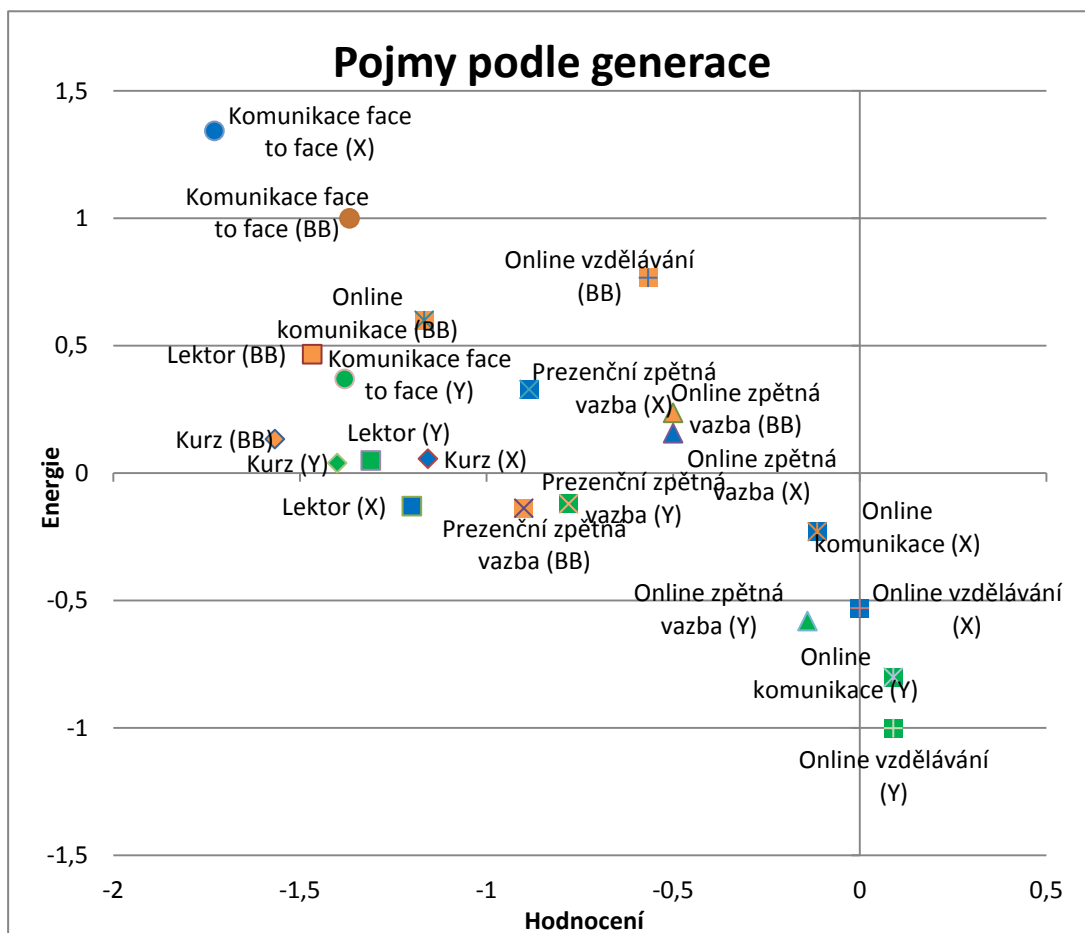
**Tabulka 4 Porovnání výsledků podle generace v dimenzi hodnocení a energie**

	BABY BOOMERS		GENERACE X		GENERACE Y	
	průměr hodnocení	průměr energie	průměr hodnocení	průměr energie	průměr hodnocení	průměr energie
Kurz	-1,567	0,134	-1,157	0,057	-1,4	0,04
Lektor	-1,467	0,467	-1,2	-0,129	-1,31	0,05
Online zpětná vazba	-0,5	0,237	-0,5	0,157	-0,14	-0,58
Prezenční zpětná vazba	-0,9	-0,137	-0,886	0,329	-0,78	-0,12
Online komunikace	-1,167	0,6	-0,114	-0,229	0,09	-0,8
Komunikace face to face	-1,367	1	-1,729	1,343	-1,38	0,37
Online vzdělávání	-0,567	0,767	0	-0,529	0,09	-1

V tomto grafu stejně jako v předešlých lze sledovat napříč generacemi stejné vnímání pojmu kurz a lektor, které i v rámci rozdělení lektorů na generace k sobě patří. Pro generaci Y, která představuje nejmladší zkoumanou generaci, jsou pojmy spojené s prezenčním vzděláváním vnímány oproti ostatním generacím co do náročnosti jako neutrální či méně náročné a zároveň k nim lektori této generace zauímají nejméně kladný přístup. Avšak vzdělávání v online prostředí je pro generaci Y nejvíce náročné i co do porovnání s ostatními generacemi. Generace X vnímá jako nejvíce kladnou a zároveň nejvíce nenáročnou komunikaci face to face. Kladný postoj zastává rovněž při ostatních pojmech týkajících se prezenčního vzdělávání, ačkoliv je jejich nenáročnost značně nižší než u komunikace face to face. Co do pojmů spojených s online prostředí, k těm zauímají lektori z generace Y podobně jako lektori z generace Y neutrální postoj, avšak zatímco online komunikaci a online vzdělávání vnímají jako náročné, online zpětnou vazbu vnímají jako

nenáročnou. Nejstarší generace zkoumaných lektorů, generace Baby boomers, zaujímá ke všem klíčovým pojmům kladný postoj. Kladněji však vidí pojmy spojené s prezenční účastí. Avšak co do náročnosti, ačkoliv se k technologiím dostala tato generace až v průběhu života, online zpětnou vazbu vnímá jako nenáročnou, zatímco prezenční zpětnou vazbu vnímá jako náročnou. Rovněž online komunikace je vnímána lektory generace Baby boomers jako nenáročná, ačkoliv komunikace face to face je pro ně ještě méně náročná než ta online. Rozdíl je ve vnímání náročnosti u online vzdělávání a prezenčního kurzu, kdy online vzdělávání generace Baby boomers vnímá jako daleko méně náročné než kurz. Celkově se podle výsledku pro generaci Baby boomers oproti ostatním generacím, pro které je výuka v online prostředí náročná, jeví jako nenáročná.

**Graf 12** Prezentace pojmů podle generace v sémantickém prostoru



Poznámka ke grafu 12: Stejné pojmy mají stejný tvar značky – Kurz kosočtverec, Lektor čtverec, Online zpětná vazba trojúhelník, Prezenční zpětná vazba křížek, Online komunikace hvězdu, Komunikace face to face kolečko, Online vzdělávání plus. Každá skupina má shodnou barvu – generace Baby boomers – v grafu také jako BB – oranžovou, generace X – v grafu také jako X – modrou, generace Y – v grafu také jako Y – zelenou.

Odpovědí na výzkumnou otázku, zda souvisí příslušenství lektora ke generaci Baby boomers, X a Y s jeho postojem k pojmům v závislosti na tom, zda jsou spojovány s prezenčním nebo online vzděláváním, je ano a to následovně. U výsledků týkající se postojů lektorů generace X, bylo potvrzeno to, co se předpokládalo na základě teoretického vymezení této generace, tedy to, že si zakládají na kvalitních vztazích, které spíše navážou komunikací face to face. Právě komunikace face to face je právě touto generací vnímána nejvíce kladně a zároveň je v rámci této generace nejvíce zdůrazněna její nenáročnost. Zároveň postoji této generace odpovídá předpoklad vyvozený v části teoretické, a to ten, že na online prostředí nahlíží generace X jako na náročné. To může být dáno tím, že ačkoliv se tato generace snadněji přizpůsobila vývoji moderních technologií, nejsou pro ni stěžejní. Ačkoliv by měla mít podle publikací generace Y kladný postoj k online prostředí a nemělo by být pro ni náročné, jelikož s moderními technologiemi tato generace vyrůstala, výsledky výzkumu ukázaly, že ve výuce a vzdělávání je tomu vzhledem k jejich postoji naopak. Avšak k prezenční výuce má tato generace rovněž méně kladný postoj než ostatní generace. Může to být dáno možná tím, že čím je lektor starší, tím má více zkušeností s výukou, komunikací a podáváním zpětné vazby, zatímco generace Y tyto zkušenosti stále nabývá. Co do generace Baby boomers, u té se předpokládalo na základě teoretické části negativní postoj k online prostředí a vnímání vysoké míry jeho náročnosti vzhledem k tomu, že se tato generace s moderními technologiemi učí až v průběhu svého života. Výsledky výzkumu však ukázaly, že právě generace Baby boomers vnímá

online prostředí pro výuku oproti ostatním jako nenáročné a rovněž více kladně než ostatní generace. Avšak je třeba brát v úvahu, že generace Baby boomers byla v tomto výzkumu zastoupena nejméně, pouze 6 respondenty, takže tyto výsledky nemusí odpovídat skutečnosti.

### **3.4 Výsledky výzkumu a diskuse**

Výsledky výzkumu ukázaly, že postoj lektorů k pojmům souvisejících s prezenčním prostředím výuky je kladnější než k pojmům souvisejících k online prostředí výuky a že edukační procesy jsou pro ně v rámci online prostředí náročné, zatímco v prezenčním prostředí výuky se jeví jako nenáročné.

V rámci rozdělení lektorů podle počtu realizovaných online kurzů zaujímali nejvíce kladný postoj k pojmům souvisejících s prezenčním vzděláváním lektoři, kteří realizovali 11-20 online kurzů. Tito lektoři zároveň vnímali tyto pojmy jako nejméně náročné oproti ostatním lektorům. Jako nejvíce kladné a zároveň nejméně náročné viděli stejní lektoři také pojmy spojované s online vzděláváním. Podle autorky může být jejich kladný postoj dán tím, že tito lektoři již mají více zkušeností s působením v online prostředí než lektoři, kteří realizovali méně kurzů, avšak jelikož nerealizovali více než 20 kurzů, nemuseli se během nich setkat s technickými problémy, které by jejich online výuku doprovázely a tak jim připadá méně náročné než pro ostatní lektory. Jako nejvíce náročné vnímali pojmy spojované s online prostředím lektoři, kteří realizovali méně online kurzů, tudíž lze u nich předpokládat, že je to právě z důvodu, že postrádají zkušenosti, díky nimž by pro ně bylo působení v online prostředí snazší.

Na výzkumnou otázku zda souvisí postoj lektora k zvoleným pojmům s délkou jeho lektorské praxe, je odpověď následující. Co do online prostředí, lektoři s nejkratší praxí oproti ostatním lektorům jako jediní vnímají pojmy

spojené s online prostředím negativně a zároveň jako nejvíce náročné. Může to být dáno rovněž jako v předchozím případě jejich zkušeností, které během své lektorské praxe nemají tolik jako lektoři s delší praxí. Oproti tomu lektoři s nejdelší praxí vnímají náročnost online prostředí neutrálně. Na postoj lektora k pojmům spojovaným s online vzděláváním má tedy vliv délka jeho lektorské praxe. Avšak vliv délky lektorské praxe na celkové vnímání pojmů spojovaných s prezenčním vzděláváním není znát.

Nejzajímavější je podle autorky sledovat souvislost příslušenství lektora ke generaci Baby boomers, X a Y s jeho postojem k pojmům v závislosti na tom, zda jsou spojovány s prezenčním nebo online vzděláváním. Vzhledem k poznatkům z teoretické části byly předpokládány jisté postoje daných generací. U výsledků týkající se postojů lektorů generace X, bylo potvrzeno to, co se předpokládalo na základě teoretického vymezení této generace, tedy to, že si zakládají na kvalitních vztazích, které spíše naváží komunikací face to face. Právě komunikace face to face byla touto generací vnímána nejvíce kladně a zároveň je v rámci této generace nejvíce zdůrazněna její nenáročnost. Zároveň postoji této generace odpovídá předpoklad, že na online prostředí nahlíží jako na náročné. To může být dáno tím, že ačkoliv se tato generace snadněji přizpůsobila vývoji moderních technologií, nejsou pro ni stěžejní. Ačkoliv byl předpokládán kladný postoj k online prostředí v rámci generace Y, které by být pro ni nemělo být náročné, jelikož s moderními technologiemi tato generace vyrůstala, výsledky výzkumu ukázaly, že ve výuce a vzdělávání je tomu vzhledem k jejich postoji naopak. Avšak i k prezenční výuce má tato generace rovněž méně kladný postoj než ostatní generace. Může to být dáno podle autorky tím, že čím je lektor starší, tím má více zkušeností s výukou, komunikací a podáváním zpětné vazby, zatímco generace Y tyto zkušenosti stále či teprve nabývá. Naopak u generace Baby boomers se předpokládalo na základě teoretické části

negativní postoj k online prostředí a vnímání vysoké míry jeho náročnosti vzhledem k tomu, že se tato generace s moderními technologiemi učí až v průběhu svého života a podle autorky je tato generace k technologiím spíše skeptická a vzhledem k rychlému vývoji technologií méně adaptabilní. Výsledky výzkumu však ukázaly, že právě generace Baby boomers vnímá online prostředí pro výuku oproti ostatním jako nenáročné a rovněž více kladně než ostatní generace. Avšak je třeba brát v úvahu, že generace Baby boomers byla v tomto výzkumu zastoupena nejméně, pouze 6 respondenty, takže tyto výsledky nemusí odpovídat skutečnosti. Jak lze ale vidět, zástupci generace Baby boomers nemusí mít vždy podle toho, jak se předpokládalo a jak se uvádí směrem k online prostředí negativní postoje. Ba naopak jim mohou výhody spojené s online výukou vyhovovat.

Výzkum a s ním spojený výzkumný nástroj sémantický diferenciál přináší řadu limitů. Tohoto výzkumu se týkal především limit převzatých škál z dotazníku ATER, které nebyly dále podrobeny další faktorové analýze, tedy mohla být snížena validita šetření. Jistá adjektiva se mohla zdát vůči daným pojmům jako irelevantní, avšak jak uvádí Vala a Vašátková (2009) *„relevanci si nemůžeme být vždycky jistí, neboť významy jsou složité a bohaté, a zdánlivě irelevantní pár adjektiv se může při praktické zkoušce uplatnit“* (s. 56). Vala a Vašátková (2009) doporučují realizovat šetření osobně s ukázkou posuzování názorného pojmu tak, aby byl výzkumný nástroj pochopen a nedošlo k nedorozuměním. Rovněž v tomto případě se projevil limit výzkumu této práce, jelikož z hlediska pandemie koronaviru nebylo možné osobní setkání s respondenty, a tak byl dotazník rozeslán korespondenčně, což se za běžných okolností nedoporučuje.

Při samotném sestavování sémantického diferenciálu na stránce Survio se výzkum stýkal s řadou problému jako například nemožnost vložení vizuální ukázky jak s dotazníkem pracovat pro snadnější pochopení a vyplňování.



Dále v rámci online podoby dotazníku nebylo možné upravit či zcela zakrýt numerické popisy škál, které mohlo respondenty při vyplňování mást.

Jisté úskalí tvořila rovněž analýza a interpretace dat. V rámci analýzy dat bylo využito znázornění pojmů v sémantickém prostoru, profily pojmů či tabulky s průměrnými hodnotami týkající se dimenze energie a hodnocení u daných pojmů. Avšak nebyla použita matice vzdáleností pojmů pro ještě přesnější vhled do vztahů mezi pojmy. Na interpretaci výsledků je v případě sémantického diferenciálu nahlíženo jako na limit. Vhodné se zdá porovnávání výsledků mezi různými skupinami, což se v této práci stalo, avšak na spíše obecné rovině než detailnějšího záběru. Vhodné by bylo provést opakované šetření například po roce a srovnat ho s prezentovanými výsledky, aby se ukázalo, zda a jak se postoj lektorů po nabytí dalších zkušeností v online prostředí či po případném návratu k prezenční podobě kurzů, výuky, změnil.

## Závěr

Cílem výzkumu bylo zjistit postoje lektorů ke klíčovým pojmům pojících se s prezenčním a online vzděláváním. Jednalo se přitom o pojmy kurz a online vzdělávání, online zpětná vazba a prezenční zpětná vazba, online komunikace a komunikace face to face, a lektor, které byly promítnuty v teoretické části. Výzkumné otázky byly stanoveny s předpokladem, že existuje závislost mezi postoji lektorů k pojmům a počtem jimi realizovaných online kurzů, délkou jejich lektorské praxe a generací, do které lektor náleží. Sběr dat probíhal pomocí dotazníku ATER v době, kdy se vzdělávání již tři čtvrtě roku odehrávalo z důvodu pandemie koronaviru a s ním spojenými nařízeními, které umožňovaly realizaci vzdělávacích akcí pouze v distanční, převážně online podobě.

V rámci teoretické části byly klíčové pojmy výzkumu definovány, charakterizovány a byly vysvětleny procesy, jak podle vybraných autorů mohou fungovat v praxi. V praktické části pak byly na základě výzkumných otázek porovnávány postoje 40 lektorů k vybraným pojmům se zaměřením především na rozdíly ve vnímání pojmů týkající se prezenční a online výuky.

Výzkumem byl celkově zjištěn a potvrzen kladnější postoj lektorů k pojmům, týkajících se prezenčního prostředí než týkajících se online prostředí, které lektoři vnímali oproti prezenčnímu prostředí jako náročné. Dále byl zjištěn vliv míry zkušeností lektorů na postoje lektorů k uvedeným pojmům, a to tak, že lektoři s méně zkušenostmi, tedy méně realizovanými online kurzy a s kratší délkou lektorské praxe vnímali online prostředí jako náročnější oproti ostatním lektorům, kteří měli zkušeností více. Rovněž v rámci generací byl zjištěn vliv zkušeností reprezentován věkem lektorů, ačkoliv bylo předpokládáno, že na postoj lektorů k pojmům prezenčního a online prostředí bude mít vliv to, zda se s technologiemi setkali až v průběhu života

nebo s nimi vyrůstali. V tomto případě bylo zjištěno, že generace Y vyrůstající s moderními technologiemi vnímá pojmy spojené s online vzděláváním jako náročné, zatímco generace Baby boomers jako nenáročné.

Tato diplomová práce naplnila odpověďmi na výzkumné otázky stanovený cíl a může sloužit jako podklad pro další zkoumání, jelikož zkoumání postojů vzdělavatelů si zasluhuje větší pozornost vzhledem k tomu, že tvoří jeden z rozhodujících prediktorů úspěšné realizace vzdělávání. Bylo by zajímavé po určitém čase, například po roce či až bude možné se vrátit k prezenční výuce nasbírat další výsledky a porovnat je s výsledky této práce. Tato práce rovněž poskytuje prostor pro ještě detailnější zkoumání nasbíraných výsledků. Postoje se utváří v průběhu života prostřednictvím vzdělávání a širších sociálních vlivů. Postoj lektorů k online vzdělávání by se dal tedy ovlivnit jejich vzděláváním zaměřeným na informační a komunikační technologie, které se většině lektorů z důvodu rychlého přesunu do online prostředí nedostalo.

## Literatura a zdroje

- Beneš, M. (2014). *Andragogika* (2., aktualiz. a rozš. vyd). Grada.
- Beran, J., Mareš, J., & Ježek, S. (2007). Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. *Orbis Scholae*, 2(1)), 111-130.
- Berge, Z. L. (2002). Active, interactive, and reflective e-learning. *The Quarterly Review of Distance Education*, 3(2), 181-190.
- Berkup, S. B. (2014). Working With Generations X And Y In Generation Z Period: Management Of Different Generations In Business Life. *Mideterranean Journal of Social Sciences*, 5(19), 218–229.
- Bělohávek, F., Košťan, P., & Šuleř, O. (2001). *Management*. Rubico.
- Black, P. (2007). *Full marks for feedback*. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/profile/Paul\\_Black5/publication/255626594\\_Full\\_marks\\_for\\_feedback/links/54f9f87e0cf21ee4fdedfe51.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Paul_Black5/publication/255626594_Full_marks_for_feedback/links/54f9f87e0cf21ee4fdedfe51.pdf)
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 5–31.
- Brame, C. J. (2015). *Effective educational videos*. Dostupné z: <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/effective-educational-videos/>.
- Coker, M. A. (2012). Influence of Staff Discipline and Attitude to Work On Job Satisfaction Lecturers in Tertiary Institutions in Cross River State. *Public Policy and Administration Research*, 2(3), 25-33.
- Černý, M. (2018). *Pedagogicko-psychologické otázky online vzdělávání: Vol. Vydání první, elektronické*. Masarykova univerzita.
- Dawley, L. (2007). *The Tools for Successful Online Teaching*. Information Science Publishing.

- Diamond, N. A. (2002). Adding on-line computer methods to your repertoire of teaching strategies. *The Professional and Organizational Development Network in Higher Education*. Dostupné z: <http://www.umsl.edu/technology/fis/instructionaldev/readings/v9n6.html>
- Doo, M. Y., Bonk, C. J., & Heo, H. (2020). A Meta-Analysis of Scaffolding Effects in Online Learning in Higher Education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3), 60-80.
- EDUKační LABoratoř (2020). *Zpětná vazba při online výuce*. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2020/04/zpetna-vazba-pri-online-vyuce.html>
- Ferguson, K. A. (2020). Faithfully Transitioning to Online Education. *Southwestern Journal of Theology*, 62(2), 103–118.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši* (přeložil Petr BAKALÁŘ). Portál.
- Forbes (2021). *Práce, jídlo, peníze a vztahy: Návod na použití generací*. Dostupné z: <http://generace.forbes.cz/tabulka/>
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Portál.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010) *Velký psychologický slovník*. Portál.
- Hattie, J., & Temperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Heiser, R. S., & McArthur, D. (2020). Online accounting education: How to improve security and integrity of students' performance assessments. *Journal of Instructional Pedagogies*, 24 , 1–14.
- Hoffmann, D. W. (2002). Internet-based distance learning in higher Education. *Tech Directions*, 62(1), 28–32.

Hue, L. T., & Ab Jalil, H. (2013). Attitudes towards ICT Integration into Curriculum and Usage among University Lecturers in Vietnam. *International Journal of Instruction*, 6(2), 53-66.

Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Grada.

Chráska, M., & Kočvarová, I. (2015). *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Julien, G. & Dookwah, R. (2020). Students transition from face to face learning to online learning at higher education: A case study in Trinidad and Tobago. *Educational Research and Reviews*, 15(8), 487-494.

Kalhous, Z., & Obst, O. a kol. (2009). *Školní didaktika* (Vyd. 2). Portál.

Koronavirus Edu (2020). *Jak komunikovat při online výuce*. Dostupné z: <https://koronavirus.edu.cz/clanky/jak-komunikovat-pri-online-vyuce>

Košťálová, H., & Straková, J. (2008). *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. SKAV.

Kovaříková, L. (2020). *Jak učit online*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22481/jak-ucit-online.html/>

Kuo, Y., & Belland, B. R. (2016). An exploratory study of adult learners' perceptions of online learning: Minority students in continuing education. *Educational Technology Research and Development*, 64(4), 661–680.

Langer, T. (2016). *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Grada Publishing.

Macháčková, P., & Nekvapilová, I. (2015). *Studijní text k tématu Pedagogická komunikace*. Dostupné z: <https://moodle.unob.cz/mod/folder/view.php?id=27792>

- Majcík, M. (2019). Zpětná vazba na žákovské chyby ve výukové komunikaci s celou třídou. *Studia paedagogica*, 24(3), 131–149.
- Mareš, J. (2013). Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům. *Studia paedagogica*, 18(1), 7–36.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita.
- Mc Call, D. E. (2002). *Factors influencing participation and perseverance in online distance learning courses: A case study in continuing professional education*. The Florida State University.
- McAlister, A. (2009). Teaching the Millennial Generation. *The American Music Teacher*, 59(1), 13–15.
- McCrimdell, M. (2014). *The ABC of XYZ: understanding the global generations*. UNSW Press.
- Milheim, K. L. (2011). The Role of Adult Education Philosophy in Facilitating the Online Classroom. *Adult Learning*, 22(2), 24–31.
- Možný, I. (1975). Pojmový komplex teorie sociální role : jeho vývoj a problém hodnoty pro marxistickou sociologii. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*, 24(G19), 83–104.
- Národní soustava kvalifikací (2019). *Lektor dalšího vzdělávání*. Dostupné z: <https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-581/kvalifikacni-standard>
- Neumajer, O. (2020). Platformy a systémy pro školní komunikaci a spolupráci. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22586/platformy-a-systemy-pro-skolni-komunikaci-a-spolupraci.html/>
- Northrup, P. T. (2002). Online learners' preferences for interaction. *The Quarterly Review of Distance Education*, 3(2), 219–226.

Olesen-Tracey, K. (2010). Leading Online Learning Initiatives in Adult Education. *Journal of Adult Education*, 39(2), 36-39.

Palán, Z. (n. d.). *Andragogický slovník*. Andromedia. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník>

Palloff, R. M. & Pratt, K. (2001). *Lessons from the cyberspace classroom: The realities of online teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pejatović, A. (2012). Jaké kompetence mají mít vzdělavatelé dospělých. *Studia paedagogica*, 17(1), 91–111.

Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Karolinum.

Pierret, Ch. (2006). The 'sandwich generation': women caring for parents and children. *Monthly Labor Review*, 9, 3–9.

Plamínek, J. (2014). *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele* (2., rozšířené vydání). Grada.

Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Portál.

Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Grada.

Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník* (2., aktualizované a rozšířené vydání). Grada.

Reitmayerová, E., & Broumová, V. (2015). *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele* (Vydání třetí). Portál.

Rezlerová, J. (2009). *Příchod generace Y na trh práce*. Dostupné z: <https://ihned.cz/c1-37310860-prichod-generace-y-na-trh-prace>

Roberts, T. S. & Jones, D. T. (2000). Four models of on-line teaching. *Proceedings of the Technological Education and National Development Conference, Abu Dhabi, United Arab Emirates*.



Rohlíková, L., & Vejvodová, J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Grada.

Rychterová, K. (2018). *Generace Y a Maďarský film* [Diplomová práce]. Univerzita Karlova.

Silvestru, C. I., Lupescu, M.-E., Silvestru, B. R. C., Ion, V., & Icociu, V.-C. (2019). EPALE for Online Adult Education in Romania. *E-Learning*, 4, 232-239.

Slejšková, L. (2009). *E-U-R*. Metodický portál RVP.CZ. Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/index.php?title=Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/E/E-U-R](https://wiki.rvp.cz/index.php?title=Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/E/E-U-R)

Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formační hodnocení ve výuce*. Portál.

Strauss, W., & Howe, N. (2007). *The Next 20 Years: How Customer and Workforce Attitudes Will Evolve*. Dostupné z: <http://download.2164.net/PDF-newsletters/next20years.pdf>

Sucháček, P. (2016). Implementace prvků dialogického vyučování v rámci mikrovyučování u studentů učitelství přírodovědných předmětů. *Studia paedagogica*, 21(3), 81–106.

Šeďová, K. (2013). *Humor ve škole*. Masarykova univerzita.

Šeďová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R., Sedláček, M., Majcík, M., & Navrátilová, J. (2019). *Výuková komunikace*. Masarykova univerzita.

Šeďová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Portál.

Tušková, J. (2012). *E-U-R*. Masarykova univerzita. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1441/jaro2012/CJ2MP\\_JAM2/um/E-U-R.pdf](https://is.muni.cz/el/1441/jaro2012/CJ2MP_JAM2/um/E-U-R.pdf)

Vala, J., & Vašátková, J. (2009). Možnosti a limity využití sémantického diferenciálu při reflexi edukační reality. In *Sborník příspěvků XVII. ročníku celostátní konference ČAPV*, 53–62. Ostrava.

VanSickle, J. (2003). *Making the Transition to Teaching Online: Strategies and Methods for the First-Time, Online Instructor*. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479882.pdf>

Vašátková, J., & Chvál, M. (2010). K využití sémantického diferenciálu při autoevaluaci školy. *Orbis scholae*, 4(1), 111–128.

Webb, L.I. (2001). *An examination of adult learning style preference and perceived effectiveness of Web-based courses* [Disertační práce]. University of Idaho.

Wiesenberg, F. (1999). Teaching on-line: One instructor's evolving 'theory of practice'. *Adult Basic Education*, 9(3), 149.

William, D., & Leahyová, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUkační LABoratoř.

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Grada.

Zormanová, L. (2017). *Didaktika dospělých*. Grada.

## Seznam zkratek

ATER	Attitudes Towards Educational Reality
E-U-R	Evokace-Uvědomění-Reflexe
IRE	Initiation-Reply-Evaluation
IRF	Initiation-Response-Feedback

## Seznam grafů

Graf 1 Počet realizovaných online kurzů.....	62
Graf 2 Prezentace pojmů v sémantickém prostoru .....	63
Graf 3 Profil pojmu PREZENČNÍ ZPĚTNÁ VAZBA podle počtu realizovaných online kurzů .....	65
Graf 4 Profil pojmu ONLINE ZPĚTNÁ VAZBA podle počtu realizovaných online kurzů .....	66
Graf 5 Profil pojmu KOMUNIKACE FACE TO FACE podle počtu realizovaných online kurzů .....	66
Graf 6 Profil pojmu ONLINE KOMUNIKACE podle počtu realizovaných online kurzů .....	67
Graf 7 Profil pojmu KURZ podle počtu realizovaných online kurzů .....	68
Graf 8 Profil pojmu ONLINE VZDĚLÁVÁNÍ podle počtu realizovaných online kurzů .....	68
Graf 9 Prezentace pojmů KURZ, LEKTOR, ONLINE VZDĚLÁVÁNÍ v sémantickém prostoru .....	71
Graf 10 Prezentace pojmů ONLINE KOMUNIKACE, KOMUNIKACE FACE TO FACE v sémantickém prostoru.....	72
Graf 11 Prezentace pojmů ONLINE ZPĚTNÁ VAZBA, PREZENČNÍ ZPĚTNÁ VAZBA v sémantickém prostoru .....	73
Graf 12 Prezentace pojmů podle generace v sémantickém prostoru.....	76

## Seznam tabulek

Tabulka 1 Odborná způsobilost lektora podle kvalifikačního standardu Národní soustavy kvalifikací .....	11
Tabulka 2 Faktorové náboje škál dotazníku ATER.....	58
Tabulka 3 Porovnání výsledků podle délky lektorské praxe v dimenzi hodnocení a energie .....	70
Tabulka 4 Porovnání výsledků podle generace v dimenzi hodnocení a energie.....	75

## **Seznam příloh**

Příloha 1 Výzkumný nástroj – dotazník ATER

Příloha 2 Ukázka vyplnění škál v dotazníku ATER u pojmu Online komunikace

## Příloha 1 Výzkumný nástroj – dotazník ATER

**1 Kurz** = vzdělávací akce, školení, semináře realizované prezenčně

	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Dobrý	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Špatný
Náročný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nenáročný
Příjemný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nepříjemný
Světlý	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tmavý
Přísný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mírný
Obtížný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Snadný
Krásný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ošklivý
Problémový	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bezproblémový
Sladký	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kyselý
Těžký	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lehký

**2 Lektor** = vzdělavatel dospělých, školitel

	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Dobrý	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Špatný
Náročný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nenáročný
Příjemný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nepříjemný
Světlý	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tmavý
Přísný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mírný
Obtížný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Snadný
Krásný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ošklivý
Problémový	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bezproblémový
Sladký	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kyselý
Těžký	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lehký

**3 Online zpětná vazba** = hodnocení účastníka během onnline kurzu lektorem

	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Dobrý	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Špatný
Náročný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nenáročný
Příjemný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nepříjemný
Světlý	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tmavý
Přísný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mírný
Obtížný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Snadný
Krásný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ošklivý
Problémový	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bezproblémový
Sladký	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kyselý
Těžký	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lehký

**4 Prezenční zpětná vazba** = ústní hodnocení účastníka lektorem během prezenčního kurzu

	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Dobrý	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Špatný
Náročný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nenáročný
Příjemný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nepříjemný
Světlý	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tmavý
Přísný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mírný
Obtížný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Snadný
Krásný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ošklivý
Problémový	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bezproblémový
Sladký	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kyselý
Těžký	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lehký



**5 Online komunikace** = jakákoliv interakce mezi lektorem a účastníky prostřednictvím online platform jako jsou například Teams, Zoom, Meet

	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Dobrý	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Špatný
Náročný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nenáročný
Příjemný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nepříjemný
Světlý	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tmavý
Přísný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mírný
Obtížný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Snadný
Krásný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ošklivý
Problémový	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bezproblémový
Sladký	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kyselý
Těžký	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lehký

**6 Komunikace face to face** = jakákoliv interakce mezi lektorem a účastníky v rámci prezenčního kurzu

	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Dobrý	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Špatný
Náročný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nenáročný
Příjemný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nepříjemný
Světlý	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tmavý
Přísný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mírný
Obtížný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Snadný
Krásný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ošklivý
Problémový	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bezproblémový
Sladký	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kyselý
Těžký	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lehký

**7 Online vzdělávání** = vzdělávání prostřednictvím internetových platforem jako jsou například Teams, Zoom, Meet

	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Dobrý	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Špatný
Náročný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nenáročný
Příjemný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nepříjemný
Světlý	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tmavý
Přísný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mírný
Obtížný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Snadný
Krásný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ošklivý
Problémový	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bezproblémový
Sladký	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kyselý
Těžký	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lehký

Doplňující otázky:

### 8 Váš rok narození

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 1946-1964    1965-1979    1980-1998    1999-2003

### 9 Délka Vaší lektorské praxe v letech

### 10 Počet vašich realizovaných online kurzů

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Žádný    1-10    11-20    21 a více

### 11 Odkud realizujete online kurzy

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Z domova    Z práce    Odjinud

## 12 Dominující zaměření vaší lektorské činnosti

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Jazyky       Účetnictví       IT
- Jiné (napíšte, prosím, jaké)

## 13 Váš komentář

## Příloha 2 Ukázka vyplnění škál v dotazníku ATER u pojmu Online komunikace

