

E-LEARNING VE VYSOKOŠKOLSKÉ VÝUCE POHLEDEM EMPIRICKÉHO VÝZKUMU

E-LEARNING IN UNIVERSITY-LEVEL TEACHING AS SEEN THROUGH EMPIRICAL RESEARCH

ROMAN ŠVAŘÍČEK, JIŘÍ ZOUNEK

Abstrakt

Príspevek prezentuje výsledky výzkumného projektu orientovaného na vysokoškolskou výuku podporovanou informačními a komunikačními technologiemi. Výzkum byl realizován na Filozofické fakultě MU v roce 2007. Autoři zvolili smíšený výzkumný design – využili jak kvantitativní, tak kvalitativní metodologii. Kvantitativní část výzkumu se zaměřila na didaktickou vybavenost e-kurzů a na to, jaké nástroje systému Moodle jsou používány. Posléze byla provedena klasifikace e-kurzů do tří skupin: distanční e-kurz, blended learningový kurz a kurz určený k podpoře prezenční výuky. Kvalitativní část výzkumu se snaží odpovědět na to, jakým způsobem učitelé uvažují o didaktickém využití ICT ve svých předmětech, jak učitelé přemýšlejí o své e-learningové výuce, jakým způsobem se jejich myšlení odráží ve struktuře a formě e-learningových kurzů aj.

Klíčová slova

e-learning, ICT, vysokoškolská výuka, přesvědčení učitele, smíšený design

Abstract

The paper presents the results of a research project focused on university-level teaching with the support of information and communication technologies. The project was undertaken at the Faculty of Arts, Masaryk University, in 2007. The authors have opted for a mixed research design; they used both quantitative and qualitative methods. The quantitative part of the research focuses on didactic equipment of e-courses and kinds of tools of the Moodle system which were used. The e-courses are classified into 3 groups: distance e-courses, blended-learning courses, and courses used as a support to regular classes. The qualitative part of the research seeks answers to questions such as How do teachers think about their use of e-learning?, In which ways is their thinking imprinted in the structure and form of e-learning courses? etc.

Keywords

e-learning; ICT; university-level teaching; teacher's thinking; mixed methods research

Úvod

Univerzity a vysoké školy v ČR procházejí v posledních letech mnoha proměnami, které musejí nutně reflektovat také proměny a potřeby moderní společnosti. Jedním

z významných rysů dnešní společnosti je prudký rozvoj moderních informačních a komunikačních technologií (ICT),¹ který má nesporný vliv rovněž na život univerzit. Na druhou stranu jsou to právě univerzity, které stojí v mnoha ohledech na špičce technologického vývoje, a mají tak nesporný vliv na technologický rozvoj. Univerzity tedy mají možnost aplikovat nejnovější poznatky vědy a využívat těch nejmodernějších technologií nejenom ve výzkumu, ale i ve výuce (Jochems, Merriënboer, Koper, 2004).

E-learning ve vysokoškolské výuce

Univerzity se v současném rychle se měnícím světě musejí zamýšlet nad fundamentálními otázkami typu „co“ vlastně učit nebo „jak“ učit dnešní studenty, kteří by měli být schopni uplatnit se ve společnosti nazývané společností znalostí či informační (Petrusek, 2006; Veselý, 2004; Zounek, 2006). Informační společnost je charakteristická pronikáním ICT do všech sfér života, a lidé tak musejí být schopni pracovat s informacemi (v digitální podobě), aby se dokázali adekvátně rozhodovat či řešit rozličné úkoly a problémy, a to jak v profesním, tak i osobním životě. Žít v informační společnosti znamená osvojit si některé nové dovednosti či kompetence (tzv. počítačovou gramotnost, Key, 2002), které v minulosti vůbec neexistovaly, nebo byly doménou pouze určité skupiny lidí. Díky rychlému vývoji ve všech oblastech života, kdy poznatky poměrně rychle zastarávají, je zřejmé, že lidé zdaleka nevystačí pouze se školním vzděláním a je nutné učit se v různých podobách po celý život. Začal se tak prosazovat nový přístup ke vzdělávání, kterým je celoživotní učení (Rabušicová, 2006). Informační a komunikační technologie sehrávají v konceptu celoživotního učení významnou úlohu, protože pronikají do různých forem a metod výuky. Vědění a vzdělání se díky nim také stalo v mnoha ohledech dostupnější.

Univerzity patří k institucím, které zavádějí ICT do svého života již relativně dlouhou dobu, a patří tak v jistém slova smyslu k průkopníkům implementace ICT do vzdělávání. V těchto souvislostech se dnes hovoří o tzv. e-learningu, který lze definovat jako „jakýkoliv vzdělávací proces (s různým stupněm intencionality), v němž jsou používány informační a komunikační technologie pracující s daty v elektronické podobě. Způsob využívání prostředků ICT je závislý především na vzdělávacích cílech a obsahu, charakteru edukačního prostředí, potřebách a možnostech všech aktérů vzdělávacího procesu“ (Zounek, 2006, s. 339–340). Samotné využívání ICT zpravidla není cílem, ale prostředkem k dosažení vzdělávacích cílů. Integrace ICT do výuky na univerzitách tak má několik významů. Nejde jenom o zkvalitnění nebo

¹ Termín informační a komunikační technologie vymezujeme podobně jako Pedagogický slovník (2003) následovně: jedná se o prostředky moderní didaktické audiovizuální techniky (zejména video, televizi, datový projektor) a technologie, které jsou založené na počítačích a na moderních telekomunikačních službách umožňujících jejich uživatelům v maximální možné míře zpřístupnit informace a pracovat s nimi v digitální, resp. elektronické podobě (především počítače, počítačové programy, lokální počítačové sítě, internet, multimediální výukové programy na různých typech nosičů nebo interaktivní tabule).

zefektivnění výuky z pohledu pedagogů, ale studenti mohou poznat v pozitivním i negativním slova smyslu možnosti moderních technologií, které pak mohou uplatňovat ve svém profesním i osobním životě. Důležitým aspektem je také kontinuální zvyšování počítačové gramotnosti či efektivní práce s informačními zdroji apod. Jak uvádí Weiter (2004), e-learning je na univerzitách aplikován jako doplněk celoživotního vzdělávání, jako nedílná součást kombinovaného studia, jako praktický doplněk prezenčního studia či jako nedílná součást distanční formy studia či celoživotního vzdělávání.

V současné době již nemá smysl řešit otázku, zda ICT ve výuce využívat, nebo ne, nýbrž jak s nimi efektivně pracovat. K podrobnějšímu prozkoumání role, kterou informační a komunikační technologie hrají (nebo mohou hrát) ve výuce na univerzitě, je třeba se zaměřit zejména na pedagoga jako na významného, ba klíčového aktéra tohoto procesu. Ten totiž rozhoduje například o tom, ve kterých částech výuky použije prostředky ICT a ve kterých zvolí jiné postupy. Kompetence posoudit adekvátnost určité didaktické technologie pro výuku se tak stává v poslední době jedním z významných aspektů profesionality každého pedagoga. Jak uvádí Skalková (2002), nestačí, aby učitelé měli k dispozici technologie a naučili se s nimi zacházet. Podstatné je především zvládnání nových didaktických situací, které jsou spjaty se zaváděním moderních technologií do vyučování a učení.

V souvislosti se stále hlubší penetrací ICT do výuky na univerzitách nutně vyvstávají otázky, jak vnímají tyto nové prostředky sami vysokoškolští pedagogové. Zda a jaké prostředky ICT využívají pedagogové ve své výuce, jak vytvářejí své elektronické kurzy či podpory a také jaké důvody mají pro tvorbu elektronických podpor či tzv. e-kurzů. Zde se otevírá prostor pro pedagogický výzkum, který může svými nálezy poskytnout zpětnou vazbu nejenom vedení univerzit a fakult, ale zejména pedagogům a dalším aktérům, kteří se e-learningem v akademickém prostředí zabývají. Například výzkumná zpráva OECD z r. 2005 *E-learning in Tertiary Education* konstatuje, že respondenti (19 vzdělávacích institucí terciární sféry ze 13 zemí) většinou vnímají pozitivní vliv e-learningu, avšak svůj názor nemohou podložit výsledky vlastního interního výzkumu. Tento nálezný výzkum mj. vyzdvihuje potřebu a nutnost získávání empirických dat, aby další rozvoj e-learningu nestavěl jen na „módních trendech“, technologických novinkách či marketingových sloganech.

Cíle výzkumu a metodologie výzkumného šetření

První kroky v procesu implementace e-learningu do výuky na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity (dále jen FF MU) byly podniknuty zhruba před sedmi lety.² Od té doby se uskutečnila celá řada aktivit v oblasti zavádění ICT do výuky – testování různých elektronických výukových prostředí, celofakultní instalace systému

² Tento text vychází z kratšího textu vydaného ve sborníku z konference SCO 2008 (Švaříček, Zounek, 2008). Příspěvek vznikl s finanční podporou Grantového fondu děkana Filozofické fakulty MU pro rok 2007 a představuje další výstup z výzkumného projektu Pedagogické a didaktické otázky e-learningu ve výuce na Filozofické fakultě MU, který byl realizován v roce 2007.

Moodle³, zřízení technické podpory, vytvoření relativně velkého počtu tzv. e-kurzů⁴ či jejich veřejné obhajoby.

Cílem našeho výzkumu bylo proto zjistit a popsat, jakým způsobem učitelé uvažují o didaktickém využití ICT (e-learningu)⁵ ve svých předmětech a na základě jakých pedagogicko-didaktických kritérií se rozhodují pro vytvoření e-kurzu. Výzkum myšlení učitele se plně rozvíjí od sedmdesátých let dvacátého století. Cílem zkoumání myšlení učitele je za prvé popsat mentální svět učitele. Za druhé se předpokládá, že skrze to je možné pochopit, proč učitelovo pozorovatelné jednání během výuky má takový či jiný charakter. Učení je bezpochyby komplexní proces a posledním cílem výzkumu myšlení učitele je vytvořit realistický obraz vyučování.

Počátky zkoumání myšlení učitele jsou spatřovány⁶ v díle Jacksona z roku 1968 *Život ve třídách (Life in Classrooms)*. Hlavní přínos této knihy je v tom, že zdůraznila význam pochopení myšlení učitele pro vykreslení plnosti edukačního procesu ve třídě.

Podle Clandiniové a Connellyho (2003, s. 143) lze myšlení učitele rozdělit na tři části: praktické jednání, životopisnou historii a myšlenky. Přičemž si můžeme všimnout, že většina badatelů se zabývá právě třetí oblastí, a to pouze po stránce kognitivní. My se pokusíme postihnout všechny tři části.

Jen velmi omezeně se doposud zkoumá myšlení učitele vysoké školy a didaktické aspekty e-learningu, zatímco technické otázky jsou dobře popsány.⁷ Přeceňování role technologií pak může směřovat k výrazně technologicky orientovaným projektům, které se soustředí primárně na infrastrukturu a nehledí na konkrétní prostředí školy a potřeby či požadavky učitelů (Bruck, 2000). Je však zřejmé, že výzkum se nutně musí orientovat na pedagogické otázky, protože e-learning se nezavádí kvůli testování a rozvoji technologií samotných, ale je prostředkem pro učení.

Výzkumné otázky byly stanoveny na základě studia odborné literatury a znalosti zkoumaného prostředí. Oba autoři textu působí několik let ve zkoumaném prostředí a používají ve své výuce e-learningové prostředí. Obeznamnost se zkoumaným terénem můžeme nahlížet jako jeden z faktorů, který usnadnil volbu výzkumného designu a proniknutí k účastníkům výzkumu.

³ Na poměrně malém prostoru, který je vymezen tomuto článku, nemůžeme detailně popisovat např. systém Moodle a jeho nástroje či funkce – odkazujeme zde na webové stránky (např. <http://www.phil.muni.cz/elf/> nebo <http://moodle.org>), kde najdou zájemci všechny důležité informace.

⁴ Termínem e-kurz označujeme libovolný kurz/předmět vytvořený v prostředí Moodle určený pro výuku či podporu výuky určitého předmětu na FF MU. Kurz může obsahovat různé druhy výukových a komunikačních aktivit a různorodé typy materiálů či úkolů.

⁵ Naš výzkum se zaměřil na pedagogy, kteří pracují s on-line výukovým prostředím Moodle. K této volbě nás vedla jednak poměrně dlouhá tradice využívání systému Moodle na zdejší fakultě a jednak jeho rozšíření po celém světě. Naše výsledky tak mohou být použity v podobných či navazujících výzkumech, a to nejenom na Masarykově univerzitě.

⁶ Například Clark, Yinger (1987, s. 85).

⁷ Existuje několik platform pro sdílení zkušeností, El-dům (<http://eldum.phil.muni.cz>), několik každoročních e-learningových konferencí (SCO [Sharable Content Objects] konference eLearning Hradec Králové a další).

Hlavní výzkumná otázka zní takto: Jakým způsobem učitelé uvažují o didaktickém využití ICT ve svých předmětech? Specifické otázky kladené výzkumníky jsou tyto: Jak učitelé přemýšlejí o své e-learningové výuce? Jakým způsobem se jejich myšlení odráží ve struktuře a formě e-learningových kurzů? Do jaké míry se myšlení učitelů projevuje v e-learningových kurzech na celé fakultě?

Empirické šetření je navrženo v podobě smíšeného designu s ohledem na výše položené výzkumné otázky a kontext výzkumu. Důvodem pro výběr smíšeného designu (kvalitativní a následně kvantitativní šetření) bylo popsat v co největší šířce zkoumaný jev a podat ucelený pohled na e-learning na FF MU.⁸ Na této fakultě vyučuje 300 učitelů 9000 studentů. Celkový počet kurzů ve sledovaném období (podzimní semestr 2007) byl 3328, z toho 2628 prezenčních kurzů a 700 kurzů v kombinovaném studiu. Z celkového počtu bylo **430 e-learningových kurzů** (v systému ELF)⁹. Jestliže naším úkolem bylo zachytit myšlení učitele a jeho reálnou výuku, rozhodli jsme se pro smíšený design, kdy jsme v kvantitativním výzkumu zkoumali e-learningové kurzy a v kvalitativním výzkumu zejména myšlení učitele. Smíšený design (*mixed method research, multi-strategy research*, Bryman, 2004), který je v současném sociálněvědném výzkumu na vzestupu (Brannen, 2005), byl vybrán z epistemologických a pragmatických důvodů. Domníváme se, že povaha výzkumných otázek by měla určovat výběr metod, a z toho důvodu by nebylo možné odpovědět na všechny otázky pouze jedním z přístupů. Zajímalo nás tedy nejen to, jaký smysl lidé přikládají svému jednání, ale také do jaké míry existuje podobné jednání na celé fakultě. Pragmatickým důvodem bylo zejména to, že jsme chtěli zmapovat e-learning na své fakultě i pro praktické (politické) účely, zejména ve smyslu zmapování současného stavu a naznačení možných východisek pro budoucí rozvoj.

Kvalitativní šetření

Kvalitativní šetření proběhlo nejdříve a bylo posléze doplněno o kvantitativní analýzu elektronických podpor (e-kurzů) v systému ELF se zaměřením na pedagogicko-didaktickou rovinu těchto kurzů. Jako výstup z analýzy byla plánovaná empiricky podložená teorie, jejíž závěry nalezne čtenář níže. Jako metodu sběru dat jsme vybrali sérii hloubkových rozhovorů s učiteli vysoké školy. Rozhovory byly spojeny s pozorováním a technikou myšlení nahlas (*think alouds*).¹⁰ Polostrukturované hloubkové rozhovory měly podobu spolupráce (Gubrium, Holstein, 2001), kdy tazatel i účastník výzkumu spolupracovali na vytváření významu. Rozhovory trvaly vždy přibližně

⁸ Data a závěry obou typů výzkumů tak nebyly použity pro triangulaci, neboť se domníváme, že kvalitativní a kvantitativní výzkum lze za jistých podmínek spojit. Smíšený design vede k novému a detailnějšímu popisu zkoumaného jevu (Flick, 2004).

⁹ Z celkového počtu všech kurzů existuje v ELFu přibližně 13 %. Nutno však podotknout, že e-kurzy často slouží jako podpora pro více kurzů zároveň (pro více typů studií), a proto je skutečné procento e-kurzů vyšší. Nelze však s jistotou říci tento údaj přesně.

¹⁰ Tato technika se také nazývá analýza verbálního protokolu (Branch, 2000). Učitelé během rozhovoru předváděli, jak byly kurzy vytvořeny, či zdůvodňovali jednotlivé kroky.

hodinu a půl. Během nich byly účastníkovi výzkumu nejen kladeny otevřené otázky, ale byl také vyzván k tomu, aby svoje názory demonstroval na svých vlastních e-learningových kurzech. Vytvoření struktury rozhovoru vycházelo z odborné literatury a z vlastních zkušeností autorů článku s e-learningem a šlo podle logiky pyramidového modelu (Wengraf, 2001).

Výběr účastníků výzkumu

S ohledem na výzkumné otázky jsme se rozhodli oslovit jak učitele (akademická pracovníci) s několikaletými zkušenostmi s e-learningem, tak učitele začínající s tímto způsobem výuky. Zájem o učitele experty a začínající učitele je motivován snahou o porozumění celému vyučovacímu procesu, jehož ústřední roli zaujímá učitel. Kategorie začínající učitel a expert byly definovány s ohledem na odbornou literaturu (Berliner, 1987; Kaganová, 1992; Šimoník, 1994; McBer, 2000; Průcha, 2002b; Eldar, 2003; Janík, 2005) proto, abychom dokázali postihnout myšlení učitele promítající se do jeho výuky. Cílem zkoumání bylo porovnat vliv myšlení vysokoškolského učitele v různých fázích jeho dráhy (*career*) na jeho e-learningovou výuku.¹¹

Výběr účastníků výzkumu proběhl na základě těchto výchozích kroků: (1) prošli jsme oceněné účastníky fakultní e-learningové soutěže,¹² (2) prozkoumali jsme fakultní dotazník vztahující se na e-learningovou výuku,¹³ (3) technického správce ELFu jsme se tázali na jeho určení expertů a začínajících učitelů a (4) prohlédli jsme všechny fakultní e-learningové kurzy v systému ELF. Na základě pravidla graduální konstrukce vzorku tak bylo postupně zkoumáno celkem 8 osob, z toho jeden správce (Ivan), čtyři experti (Martin, Zdena, Jindřich, Rudolf) a tři začínající učitelé (Filip,

¹¹ Většina učitelů s velkými znalostmi e-learningového systému ELF by se dala charakterizovat tak, že neustále hledají další a další zlepšení výuky. Je to jakási aktivní nespokojenost se stavem věci, v tomto případě s podobou učení. Expert je aktivní, zkušený učitel, který je částečně nespokojený s daným stavem. Nespokojenost však u něj iniciuje změnu a rozvoj. Odvaha k neustálému vylepšování výuky je pro tyto učitele jednou z významných priorit, což může u většiny učitelů vést k tomu, že nemají tolik času na vědu a výzkum a na psaní odborných článků. To můžeme sledovat také na tom, že jen malé procento učitelů prezentuje navenek svoji (mnohdy velmi dobrou) práci, ať už v podobě článků nebo na různých konferencích. Učitelé, zejména ti zkušeni, jsou mnohdy průkopníky nových postupů v e-learningových prostředích, ať už se to týká ELFu nebo Elportálu IS.MUNI (univerzitní prostředí pro e-learning). To znamená, že vyvíjejí nové metody či způsoby práce v těchto prostředích, což vede k objevení nových možností učení se. Na základě výzkumných zjištění je přesvědčení učitele klíčovým faktorem ovlivňujícím reálnou výuku. Jestliže je vše ponecháno na učiteli, který se sám rozhoduje, jaký kurz a jakým způsobem vytvoří, pak je jasné, že jeho názory, přesvědčení a subjektivní teorie hrají zásadní úlohu. Začínající učitele jsme definovali jako učitele s maximálně dvěma roky aktivního využívání e-learningového systému ELF pro výuku.

¹² Tato soutěž se koná pravidelně jednou až dvakrát do roka a její účastníci mají za úkol prezentovat svůj kurz před odbornou porotou, která pak jednotlivé kurzy zhodnotí (viz Mikšík, 2006).

¹³ Dotazník vyplňovali uživatelé ELFu, tedy studenti, a odpovídali na otázky dotýkající se kvality, přínosu a vzhledu ELFu. Studenti měli možnost hodnotit výuku konkrétních učitelů.

Jarka, Honza).¹⁴ Všichni účastníci byli s výzkumným plánem důkladně obeznámeni (Homan, 2002).

Nahrané rozhovory s účastníky výzkumu byly přepsány pro potřeby analýzy v programu ATLAS.ti verze 5.2. Interpretace dat proběhla nejprve pomocí techniky otevřeného kódování jedním badatelem, kdy byly vytvořeny základní kódy a kategorie v celém datovém bloku. Druhý badatel provedl vlastní otevřené kódování dat a obě vzniklé sady kódů byly porovnávány.¹⁵ Na základě toho byly vybrány hlavní kategorie a kódy a vznikl první náznak analytického příběhu. Dalšími analytickými postupy (výběrově vybraný z designu biografie a zakotvené teorie) byla vytvořena empiricky podložená teorie, která byla ověřována u členů zkoumané skupiny (*member checking*, Mertens, 2005), díky čemuž zjištěné závěry získaly větší důvěryhodnost.

Všechny zde publikované závěry kvalitativního šetření se týkají právě výše uvedených učitelů.

Kvantitativní výzkumné šetření

Vedle kvalitativního výzkumu jsme provedli kvantitativní analýzu všech dostupných e-kurzů v ELFu. Tato analýza byla provedena ve dvou fázích – první ke konci srpna 2007 (analyzováno 435 e-kurzů), další detailnější analýza byla realizována počátkem listopadu 2007 (analyzováno 430 e-kurzů). Analýza se zaměřovala především na didaktickou vybavenost e-kurzů, tzn. například jsme zjišťovali, zda a jaké procento kurzů obsahuje explicitně formulovaný didaktický cíl předmětu či jaké typy výukových materiálů využívají vyučující. Dále jsme sledovali, jaké nástroje systému Moodle jsou používány v e-kurzech na FF MU.

Prostřednictvím kvantitativní analýzy jsme rozčlenili jednotlivé kurzy do tří kategorií podle následujícího klíče¹⁶: **distanční** e-kurz (obsahuje „kompletní didaktickou výbavu“, tj. vše potřebné pro samostatné učení studentů včetně vedení, pomoci, podpory, komunikace s vyučujícím; žádná výuková aktivita neprobíhá v prezenční formě), **blended** learningový kurz (část vyučovací aktivit probíhá přímo v hodině, část on-line či off-line) a kurz určený k **podpoře** prezenční výuky (vyučující typicky publikuje výukové materiály, sylabus, témata seminárních prací, literaturu k předmětu apod.; studenti zde maximálně odevzdávají seminární práce, všechny klíčové výukové aktivity však typicky probíhají mimo elektronické prostředí). Ve fakultní instalaci výukového prostředí Moodle byl zřízen se souhlasem správce systému a všech uživatelů speciální účet, který umožnil výzkumníkům přístup do všech aktivních e-kurzů v okamžiku analýzy. Každý kurz byl navštíven a prostudován z hlediska přítomnosti

¹⁴ S ohledem na princip důvěrnosti jsou jména osob nahrazena pseudonymy.

¹⁵ Dvojité kódování je časově náročná technika, která podle některých badatelů zvyšuje spolehlivost výzkumu (Richardson, 2009), ale podle jiných (Švaříček, Šeďová, 2007a) tato technika vede spíše ke generování nových témat a k jejich pečlivějšímu deskriptivnímu zpracování. Přikláníme se k druhému výkladu použití této techniky.

¹⁶ Klíč pro rozčlenění kurzů byl vytvořen na základě studia relevantní odborné literatury a na základě znalostí e-learningového prostředí na FF MU, v němž se oba autoři pohybují.

jednotlivých výukových nástrojů systému Moodle a z hlediska didaktické vybavenosti příslušného kurzu. Výsledky analýzy byly zaznamenávány do tabulky v MS Excel a poté byla data zpracována pomocí základních matematických a statistických metod.¹⁷

Kvantitativní analýza dat. Jaké kurzy vytvářejí vyučující na FF MU?

Základní otázkou kvantitativní analýzy bylo, jaké typy kurzů pedagogové na Filozofické fakultě MU vytvářejí z hlediska námi vytvořené klasifikace. Následující tabulka prezentuje přehled kurzů podle jednotlivých typů e-kurzů na počátku listopadu 2007.

Tab. 1.: Celkový přehled kurzů v systému ELF

Typ kurzu	Počet kurzů	Podíl kurzů (%)
podpůrné e-learningové kurzy	272	63
blended learningové kurzy	144	34
distanční e-learningové kurzy	14	3
celkový počet e-kurzů	430	100

Tabulka přináší vcelku očekávané výsledky – většina učitelů vytváří svoje e-kurzy jako podporu běžné prezenční výuky, která je převládající formou výuky na fakultě. Pouze menší část již využívá systém ELF jako součást svojí výuky s tím, že část aktivit v předmětu se přesouvá do „virtuálního prostředí“. Malé procento distančních kurzů je dáno mj. tím, že žádný z oborů na fakultě nemá akreditováno plně distanční studium. Navíc příprava takového kurzu představuje nepoměrně větší penzum práce v přípravné i realizační fázi ve srovnání s výše uvedenými typy kurzů, včetně např. přepracování plánu kurzu a vytvoření distančních textů.

Zajímavý je pohled na kategorii **didaktických (výukových) cílů**, což je jedna ze stěžejních kategorií, s nimiž musí nutně každý vyučující pracovat. Cíle by zároveň měly být dobře známy také studentům, protože cíl představuje zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž pedagog v součinnosti se studenty směřuje (Skalková, 2007). Zjišťovali jsme proto, zda jsou cíle předmětu explicitně uváděny v elektronickém prostředí. V tomto případě se potvrdil obecný předpoklad, že kvalitní distanční e-learningový kurz musí obsahovat tyto cíle – skutečně všechny kurzy v této kategorii v ELFu didaktické cíle obsahovaly. Přes polovinu blended learningových kurzů obsahovalo didaktické cíle nebo byly cíle uvedeny alespoň částečně. Naopak 68 % tzv. podpůrných kurzů didaktické cíle vůbec neobsahovalo. Tento fakt lze vysvětlit tím, že vyučující seznamují studenty s cíli svého předmětu přímo v prezenční výuce nebo využívají k jejich prezentaci jiné médium.

Dále jsme zjišťovali, kolik **typů výukových materiálů** pedagogové zařazují do svých e-kurzů. Zajímalo nás, zda vyučující používají pouze jeden typ výukového

¹⁷ Na tomto místě bychom chtěli poděkovat Mgr. P. Janochovi za vydatnou pomoc při analýzách.

materiálu (např. pouze text), nebo kombinují více typů výukových materiálů (zařazení textu, hypertextu, zvuku, animací, videa, fotografií). Vycházíme z předpokladu, že zařazení jednoho typu výukového materiálu je blízké spíše pojetí elektronických skript, naopak začlenění dvou a více typů naznačuje, že vyučující poskytuje studentům možnost učit se z různých forem symbolického kódu (srov. Sacher 2000). V tomto ohledu je ovšem nutné reflektovat charakter či specifika jednotlivých oborů, resp. předmětů vyučovaných na filozofické fakultě, jejichž rozmanitost je opravdu značná. Vzhledem k tomu jsme v našich analýzách nezkoumali, jaké typy výukových materiálů se objevují u konkrétních předmětů, protože bychom se mohli dopustit nežádoucích zjednodušení. Takové analýzy mohou být námětem pro další výzkumy.

Tab. 2.: Zařazené typy výukových materiálů v jednotlivých typech e-kurzů v systému ELF.

	Podpůrné e-learningové kurzy	Blended learningové kurzy	Distanční e-learningové kurzy
	%	%	%
jeden typ VM*	36	10	0
dva typy VM	23	24	21
tři typy VM	21	37	57
více než tři typy VM	9	29	22
neobsahuje žádný VM	11	0	0

* VM = výukový materiál

Tabulka¹⁸ ukazuje, že u blended learningových a distančních kurzů je větší procentuální zastoupení u dvou, tří a více než tří typů výukových materiálů. To potvrzuje obecný předpoklad spojovaný se začleňováním ICT do výuky, že technologie umožňují poměrně snadno publikovat různé typy elektronických výukových materiálů. Navíc se zdá, že pedagogové vnímající e-learningové prostředí jako více či méně nedílnou součást své výuky tuto příležitost skutečně využívají. U podpůrných kurzů je podle očekávání nejvíce zastoupen jeden typ výukového materiálu, nicméně i dva a tři typy jsou zařazovány poměrně často. Pokud bychom použili naše označení pro podpůrné kurzy jako svého druhu elektronická skripta, tak může jít, s trochou nadsázky, vskutku o skripta multimediální. To naznačuje, že i pedagogové, kteří nasazují ELF jenom v omezené míře, využívají přinejmenším některé možnosti, či lépe výhody elektronických médií.

Posledním klíčovým tématem kvantitativní části výzkumu je **přehled nejčastěji používaných nástrojů** (systému Moodle) vyučujícími na FF MU. Kurzy označené jako distanční používají typicky ankety, fóra, knihy, slovník, studijní materiály (růz-

¹⁸ Celkem 11 % podpůrných kurzů neobsahuje žádný výukový materiál, přesto jsou takové kurzy zařazeny do této kategorie. Nejde však o omyl, v těchto kurzech využívali vyučující jiné nástroje systému Moodle, a tyto kurzy tak nemůžeme nazvat „elektronickými skripty“. V těchto případech zde byly odevzdávány seminární práce či poskytovány základní informace průběhu kurzu. Jde tak o další možné využití e-learningového prostředí v prezenční výuce, které bychom nazvali Elektronická složka.

ných typů – textové, obrazové, fotografie aj.), testy a úkoly. Kurzy spadající do kategorií „blended“ a „podpůrných“ využívají shodně nejvíce fóra a studijní materiály. V kategorii blended learningových kurzů jsou pak ještě výrazně používány nástroje „úkoly“ a „úkoly s opravou“, což mj. ukazuje na to, že vyučující pracují s písemnými pracemi studentů v elektronické podobě (opravují je, přidávají poznámky do textů apod.), případně dávají studentům možnost studovat či inspirovat se i pracemi svých kolegů. Naopak velmi málo jsou vyučujícími (v kategorii „blended“ a „podpůrných“ kurzů) využívány nástroje jako například rozhovory, workshopy, procvičování, průzkumy či nástroj journal.

Tento způsob analýzy nám neumožňuje přesně zjistit důvody k volbě a následnému zařazení určitého nástroje systému Moodle do e-kurzu, ale lze se oprávněně domnívat, že svoji roli v tomto rozhodování sehrávají zkušenosti učitele a jeho výukový styl či pojetí výuky (více viz kvalitativní fáze výzkumu), charakter předmětu (nesmíme zapomínat, že šlo vždy o předměty prezenčního nebo kombinovaného studia), ale také možnosti systému Moodle, snadnost ovládní daného nástroje aj. Svoji roli sehrává i neustálý vývoj Moodle, kdy některé nástroje již nejsou v nových verzích zařazeny a nové jsou naopak přidávány a vyučující se s nimi teprve seznamují (to je například případ nástroje Wiki, který je v systému poměrně krátkou dobu). Výsledky analýzy provedené na FF MU rovněž naznačují, které nástroje Moodle by mohly být z hlediska pedagogů na filozofické fakultě případně ze systému „odstraněny“ a na kterých by mělo smysl dále pracovat či je rozvíjet směrem k jejich lepšímu uzpůsobení různým skupinám uživatelů na FF MU.

Kvalitativní analýza dat

V následující části se budeme zabývat již přímo výsledky kvalitativní analýzy a interpretace dat. Nejprve popíšeme výhody e-learningového prostředí z pohledu učitelů a kontext e-learningové výuky (pozice učitele v systému), posléze se budeme zabírat typologií osobních teorií učitelů o výuce v e-kurzech a učitelovým pojetím výuky. V poslední části se zaměříme na podporu učitelů a na efektivitu e-learningové výuky. Veškeré závěry vycházejí z kvalitativní fáze výzkumu.

Výhody e-learningu

Viděno očima samotných uživatelů, má e-learningový systém ELF pět výhod, které učitele vedou k jeho využívání: (A) umožňuje efektivně zprostředkovávat učební materiály studentům, (B) díky němu učitel dokáže poměrně jednoduše sledovat práci studentů, (C) studenty motivuje, (D) lépe reaguje na odlišné učební strategie studentů a (E) rozvíjí jejich informační gramotnost.

A. Zprostředkování studijních materiálů

První výhodou, **zprostředkování materiálů**, je nejčastějším důvodem pro využívání ELFu. I učitel nijak speciálně vyškolený po stránce IT dokáže sám otevřít nový kurz, uspořádat jej po týdnech či tématech, zveřejnit sylabus a podmínky ukončení kurzu a „zavěsit“ do něj materiály. Tento způsob si nenárokují žádný specifický čas a prostor (není nutné zřizovat box s tištěnými materiály, kontrolovat, jestli se materiály neztratily atd.).

„...to neustálé množení materiálů odpadá, protože když jich máte v prvním ročníku sto sedmdesát, tak už je to zase jiné, než když jich bylo nějakých šedesát, že?“ (Zdena)

B. Sledování procesu učení

Druhou výhodou pro učitele je, že mohou velmi jednoduchým způsobem **sledovat**, jak studenti v kurzu pracují (evaluační či autoevaluační testy, odevzdávání esejů). Tato kontrola probíhá několika způsoby, někteří se před zkoušením podívají na výpis aktivit v Protokolech, jiní vymýšlejí takové pomůcky, které studenty kontrolují týden co týden.

Zpětná vazba je velmi důležitým důvodem pro e-learningovou výuku. Může být takřka okamžitá, je studentovi distribuována v soukromí a je bohatší v porovnání se zpětnou vazbou v prezenční výuce bez e-learningu. Zpětná vazba v e-kurzech dále podporuje vnitřní motivaci studenta a přenechává mu větší kontrolu nad samotným procesem učení se, například díky autoevaluačním testům. Tyto postupy jsou vždy spojeny s přesvědčením a didaktickými názory učitele. Pokud se učitel domnívá, že není nezbytné studenty za každou aktivitu hodnotit známkou, a tedy i takto motivovat, přidá ke každému úkolu jakousi formu autoevaluačního testu a ponechá jeho vyplnění na dobrovolnosti. Pokud si učitel myslí, že je nezbytné kontrolovat každou práci studentů, vyžaduje zpravidla týdenní odevzdávání úkolů, které komentuje či hodnotí.

„Takže v tomto kurzu smyslem těch testů je přinutit je k tomu, aby začali na tom pracovat co nejdříve, aby si neřešli, dobře, tak něco uděláme přes Vánoce, něco potom uděláme v květnu... Bez souvislé práce to nezvládnou, ale když bych jim to jenom řekl na začátku prvního semestru, tak by tomu nevěřili. Toto je nutí k tomu, aby se podle toho zachovali.“ (Rudolf)

Specifickou možností ELFu, která umožňuje systematicky sledovat dosažené vzdělání u studentů, jsou testy (jedná se zejména o testy sumativní). Dvě katedry FF MU přesunuly do ELFu celé bakalářské zkoušky. Vidíme tedy, že učitelé systému ELF důvěřují, ale také to, že studenti zmiňovaných kateder jsou velmi dobře s tímto systémem obeznámeni. Plošné sumativní testování umožňuje daným katedrám více sledovat studentské výsledky a každoročně porovnávat dosaženou úroveň.

C. Motivace studentů

Třetí výhodou spočívá v **motivaci studentů**. Učitelé pracující s e-learningovým prostředím nepoužívají pouze připsanou moc učitele, tedy moc založenou na jeho pozici a titulu, ale pracují s mocí odměňovací a expertní (viz Šeďová, Zounek, 2007). Co

to znamená? Učitelé disponují mocí, která nevychází pouze z role a profese učitele, ale také z toho, jaké mají specifické dovednosti a jak dokáží studentům dávat odměnu. Nové technologie hrají velkou roli právě v obou těchto typech moci: studenti mají velké zkušenosti s ICT a předpokládají, že dobrý učitel vysoké školy bude mít podobně dobré znalosti tohoto média.

Jednoduše řečeno, ten učitel, který dokáže ovládat složité prostředí ELFu, ISu či jiných systémů, získává u studentů **expertní moc**. Autoritu si také získá ten učitel, který dokáže s těmito technologiemi pracovat tak, aby byly „zábavné“ a aby jejich prostřednictvím byli studenti odměňováni. Někteří mladí a začínající učitelé tak získávají velkou autoritu, a to přesto, že na vysoké škole je autorita zjednodušována pouze na moc připsanou. Tuto moc si učitelé získali právě díky moderním technologiím, které dokáží bez problému ovládat a jejich prostřednictvím studenty vzdělávat.

„Co je bavilo? Tak nakonec vůbec ten úkol, že si můžou ověřit sami a že zjistí, že se v hodině opravdu něco naučili, a potom v podstatě si myslím, že je bavil ten ELF sám o sobě, protože je hodně vizuální, a dejme tomu i přitažlivý pro ně, rozhodně více než třeba IS. Navyklí si chodit do ELFu jako do určitého systému, který má zábavnou formu.“ (Jarka)

Nutno podotknout, že s touto znalostí operují pouze někteří učitelé. Poměrně hodně učitelů používá k motivaci studentů nástroj Fórum, který je obdobou běžných webových diskusí a chatů. Učitelé rychle a bez specifické znalosti programování umožňuje navodit debatu či podnítit diskusi.

„Fórum mám ke každému tématu. Asi by těch úkolů bylo na ně dost, kdyby na každou hodinu měli něco delšího zpracovat. Určitě by bylo pro mě toho dost, když bych to potom měl ještě nějak kontrolovat, hodnotit. To opravdu v tom prvním semestru, když je tam sto lidí, to je nepředstavitelné, že bych každý týden opravoval nebo procházel nějakých sto prací... Nechávám to na dobrovolnosti.“ (Rudolf)

D. Styly učení studentů

Učitelé se tedy domnívají, že e-learning je vhodným učebním prostředím zejména proto, že poskytuje studentům mnoho způsobů a možností **učení se**. Studenti jsou nejen více motivováni, jak jsme ukázali výše, ale také jim e-learning nabízí více zdrojů a více způsobů učení se než tradiční výuka. Při ní se studentům nabízel výklad učitele a skripta či odborné knihy, zatímco v e-learningové výuce se pole rozšiřuje a učitel může jednodušeji reagovat na učební styly studentů. Považujeme to za znak e-learningu, protože učitelé sami zpravidla **neprovádějí diagnostiku** učebních stylů studentů, ale používají technologii, která studentům nabízí celou šíři způsobů učení. Technologie e-learningu tak dává studentům velký prostor k tomu, aby si studenti řídili vlastní učení se. Díky nekontaktnímu způsobu výuky v e-kurzích mají dále možnost zvolit si svoje učební tempo.

E. Zvýšení informační gramotnosti studentů

Pátá výhoda je nezamýšleným důsledkem používání e-learningového prostředí: studenti si rozvíjejí svoji **informační gramotnost**. Mnoho učitelů umísťuje do ELFu

odkazy do jiných prostředí, jiných programů a většina studentů se tak seznamuje s nejnovějšími ICT prostředky.

„Takeže tam test ani není, obyčejně nechávám, aby si i vybrali, co chtějí překládat na závěrečnou práci. Takeže tam je to dost volné. Spíš si myslím, že je potřeba u překladatelů vyvíjet ty počítačové dovednosti, protože bez počítače se dnes překladatel neobejde, a také přesnost. Protože aby se naučili pěkně psát a aby to mělo tu správnou úpravu. Aby neměli, jak vždycky říkám, dvě mezery...“ (Zdena)

Dva konkurující si e-learningové systémy

Na FF MU jsou učitelům k dispozici dva e-learningové systémy: fakultní instalace Moodlu nazvaná ELF a univerzitní systém Elportál IS.MUNI. V rámci výzkumu nás také zajímalo, jak naši účastníci zkoumání oba systémy hodnotí.

Téma Elportál (IS) versus ELF je učiteli vnímáno význačně a situaci jim neusnadňuje také to, že jim není příliš jasné, který systém v budoucnosti převládne. Tři věci jsou však jasné: za prvé pro e-learningové potřeby je vhodnější, jednodušší a přehlednější ELF, za druhé pro studium v ELFu nemusíte být on-line a za třetí není překážkou, že agenda studijní (IS) a výuková (ELF) je oddělená. Učitelé tak mají svoje kurzy v ELFu a veškeré studijní otázky včetně hodnocení spravují v ISu.

Tazatel: „Dovedete si představit, že by se teď ten ELF zrušil a zůstal by jen IS? Co byste dělal? Jak byste zareagoval na tu situaci?“

Učitel Rudolf: „Tak asi bych si zamádal. Snažil bych se něco převést do ISu. Nešlo by tam převést všechno. Například když někde je bodování ve fórech, tak to zatím v ISu nejde. Je to nepřehlednější, je to pomalejší, takeže přineslo by to komplikace, ale asi ta e-learningová podpora je s těmi kurzy už natolik spjatá, natolik s ní počítám, že bych se snažil jakoukoliv možnost využít.“

„Mně hrozně dělá problémy třeba v ISu vytvořit test, úplně jednoduchý test, je to prostě věc snad na tři hodiny. Zatímco v Moodlu je to na pár kliků.“ (Filip)

Jednoznačnou výhodou Elportálu ISu oproti ELFu je ovšem soustředěná podpora servisního střediska těm učitelům, kteří vytvářejí e-learningové kurzy v ISu. Žádnou podobnou podporu učitelé ELF nenabízí, ať už se to týká naskenování materiálů nebo výstavby kurzu.

ELF je naproti tomu v porovnání s Elportálem IS.MUNI intuitivnější. Na tom se shodují takřka všichni učitelé a je vidět, že tato obecná shoda vede i k setrvání v prostředí ELFu.

„Ale jako IS systém je katastrofální jak pro učitele, tak pro studenta. Jako že je neintuitivní, jakákoliv změna je tam na osm kliků, je nestabilní, neumí základní věci, co by LMSko [learning management system] mělo umět.“ (Filip)

Podle závěrů našeho zkoumání však ani ELF není intuitivní systém a učitel pro jeho ovládnutí potřebuje určité specifické znalosti informačních technologií. Učitelé, kteří říkají: „*Většinou se to dá všechno intuitivně pochopit*“ se v e-learningovém prostředí pohybují několik let, někteří od samého začátku, absolvovali mnoho hodin školení a doslova milují ICT. ELF vyžaduje jistý (poměrně vysoký) stupeň informační gramotnosti.

Když je učitel tvůrcem i správcem

Učitel používající e-learningové prostředky pro výuku musí být schopen zvládat **nové role**, jako je plánování e-learningové výuky, příprava obsahu pro e-kurzy, sledování a hodnocení vědomostí studentů, upravování studijních textů či vytváření e-learningových modulů. Starost o e-kurzy v ELFu je v naprosté většině na učitelích, kteří si kurzy zřídili (správce ELFu zajišťuje administrativní a programátorské úlohy). Mezi odborníky na e-learning však panuje zcela jiné přesvědčení: vytváření a vedení kurzů je týmová aktivita (viz Khan, 2005b). Jedině institucionální podpora může zajistit doslova **orchestr** lidí s různými schopnostmi a dovednostmi potřebnými pro úspěšné zavedení e-learningu. E-learning v systému ELF však není nijak centrálně řízen (správce pouze udržuje systém). Pokud není ELF řízen na úrovni fakulty a ani na úrovni kateder, pak je rozhodujícím činitelem podoby e-learningového kurzu sám učitel.

„Moodle má tu obrovskou výhodu, že učitel si dělá všechny tady tyto věci sám. Že se nemusí nikoho doprošovat, nemusí se na nikoho spolíhat. Většinu těch věcí, které potřebuje si měnit, tak si udělá sám...“ (Zdena)

To je poměrně častá věta zkušenějších, nadprůměrně informačně gramotných uživatelů ELFu. Musíme se však podívat, jaký je důsledek této situace, jaká je druhá část této věty:

*„A díky tomu vám to všechno za chvíli přeroste přes hlavu.“ (Zdena)
„Takže jsem to pak dělal po nocích sám... Ale na to jsem se už vykašlal, to prostě nešlo celý pondělí a úterý opravovat úkoly po stovce studentů...“ (Filip)*

To se projevuje nejen ve fázi vytváření kurzu, ale zejména při vedení kurzu. Zde platí přímá úměra: čím více učitel vytvořil v kurzu interaktivních prvků (prvků vyžadujících reakci studentů a zpětnou vazbu učitele), tím více má s obstaráváním kurzu práce.

Typologie osobních teorií učitele o e-learningu

Jak s výše uvedenými výhodami pracují učitelé? Jaké mají znalosti **didaktických a pedagogických aspektů ICT**? Výzkumy, stejně jako teoretické práce od osmdesátých let 20. století, ukazují, jak je pro konkrétní podobu práce učitele důležité jeho

přesvědčení o předmětu a výuce (Shulman, 1986). To se týká také vlivu přesvědčení učitelů o roli ICT v jejich výuce. Vzhledem k tomu, že přesvědčení učitele má vedle poznatků získaných v pregraduální přípravě podobně zásadní vliv na praxi učitele (Muchmore, 2001), má také přesvědčení učitelů o ICT vliv na jejich výuku.

Učitelé by si tedy měli klást následující otázky a hledat na ně odpovědi: Jaký vliv má práce s ICT na výuku? Jak umožňují studentům učit se? Jak motivují studenty pro učení se v e-learningovém prostředí?

Pragmatický postoj učitele, který hledá „recept“ na výuku či „seznam dobrých postupů“, nemůže fungovat bez uvažování nad širšími souvislostmi e-learningu (Lo-veless a kol., 2001).

Na základě výzkumných zjištění jsou **osobní teorie učitele** klíčovým faktorem ovlivňujícím reálnou výuku. Jestliže je vše ponecháno na učiteli, který se sám rozhoduje, jaký kurz a jakým způsobem vytvoří, pak je jasné, že jeho názory, přesvědčení a subjektivní teorie hrají zásadní úlohu.¹⁹ Jak je formováno toto přesvědčení učitele pedagogickými a psychologickými teoriemi učení pomocí e-learningu?

Předkládáme zde typologii myšlení učitele o didaktických aspektech e-learningu, kdy učitele dělíme do tří typů. Mnohovrstevnaté myšlení učitele zjednodušíme a schematizujeme podle hlavní osy, kterou tvoří osobní didaktická teorie učitele o e-learningu. V tomto modelu se klade důraz na přesvědčení učitele o možnostech a cílech výuky. Toto přesvědčení je syceno jednak osobními a profesními zkušenostmi učitele a jednak didaktickými teoriemi e-learningu. Klíčovým zde není vztah učitele a žáka jako například v typologii podle stylu výchovy (autoritářský, liberální a demokratický styl, viz Čáp, Mareš, 2001). Další známá typologie vyučovacího stylu učitele (Fenstermacher, Soltis, 2004) dělí učitele na manažera, facilitátora a demokratického učitele podle pěti klíčových charakteristik: metoda výuky, pojetí žáka, znalosti obsahu, cíl a vztah učitele a žáka.

V tomto modelu abstrahujeme od konkrétního obsahu výuky, od vztahu učitele a žáka a od osobnostních charakteristik učitele a žáka. Domníváme se totiž, že e-learning jako médium zásadním způsobem proměňuje způsob, možnosti a výsledky výuky.

Klíčovou osou této typologie je **osobní didaktická teorie učitele** o e-learningu.

Učitele můžeme rozdělit do tří následujících skupin:

První skupina učitelů si je vědoma konstruktivistických principů²⁰ e-learningového výukového prostředí a snaží se je uplatňovat.

¹⁹ Velmi zajímavým a logickým rozšířením by mohlo být zkoumání pohledu studentů na e-learning v propojení s pohledem učitelů. Došlo by nejen k popsání jednoho jevu z více úhlů pohledu, ale mohli bychom zachytit jevy, které jsme v našem výzkumu nemohli detailně sledovat. Jedná se například o přetěžování studentů velkými kvanty naskenované literatury. Dalším tématem hodným výzkumu by vzhledem k velkým počtům studentů mohla být proměna vztahu učitele a studenta.

²⁰ Konstruktivistické principy (myšlení vyššího řádu, situační učení, metapoznání, sociální rovina učení se, důraz na tvoření významů oproti učení se poznatkům, vnitřní motivace studenta) roz-

„...to měli pracovat na tom časopise, dřív ke mně psali třeba seminárky. Teď jsem nechtěl, aby to byly jenom seminárky, které čtu pouze já, ale aby to někde vystavovali, ale chtěl jsem, aby to bylo třeba v nějaké formě, tak vytvářely každý týden ty skupinky časopis. Každá ta skupina tomu ještě musela dát design, takový to mezipředmětový, že to je jako počítačová gramotnost, a já nevím co tam. To znamená, že jsou to klasické články, seminárky, ale oni ví, že to nebudu číst pouze já, ale že to budou číst i jejich kolegové a že si to může přečíst kdokoliv na internetu. Měl jsem pocit, že potom ty texty byly jakoby kvalitnější, než když to odevzdávali pouze mně... Je to umístěno na našich stránkách katedry. Tady je napsáno, že experimentální internetový magazín, tady jsem se dokonce odvolával na tu sociálně konstruktivistickou pedagogiku... A to musím říct, že nejdřív mě proklínali, protože se museli dát dobromady a vymyslet to, ale teď mám dobré oblasý.“ (Filip)

Druhá skupina učitelů nestuduje odbornou pedagogickou literaturu, ale přesto je schopna intuitivně sledovat některé konstruktivistické principy. Učitelé například nemají znalosti učebních stylů studentů, ale vzhledem k tomu, že ELF je nastaven tak, aby učitel mohl použít mnoho různých prostředků a metod ke zprostředkování učení (Kniha, Fórum, Diskuse, Zpětná vazba, Úkol, různá média, webové odkazy, specializované programy), učitelé intuitivně používají některé prvky konstruktivistické výuky. Učitel, bez znalosti učebních stylů, používá ELF podobně, jako kdyby reagoval na učební styly svých studentů. Proto hovoříme o osobních teoriích, které mohou být vytvořeny bez znalosti odborných textů.

„Když budu vědět, že to tam někomu odevzdám a uvidí to jenom ten učitel, tak mě to nemotivuje tolik, jako když vím, že ten, co sedí vedle mě a třeba po mně se kouká, tak co já jsem tam třeba udělal, že si to přečte, jo.“ (Honza)

Třetí skupina učitelů se takřka vůbec nezabývá didaktickou, pedagogickou stránkou e-learningových kurzů, jak dokládá učitel Martin, který chce studentům ulehčit studium („já jim to tam dávám, aby nemuseli do knihovny, protože toho mají určitě hodně“), nebo učitel Rudolf v následující ukázce, který používá testy bez teoretických znalostí těchto nástrojů.

Učitel Rudolf: „...No, a potom druhé, snažil jsem se, aby ty otázky byly pestré... aby to zase nebylo takové jednotvárné. Třeba stejný typ. Tak jsem se tam snažil zapojit těch typů tolik, kolik to jenom je možné.“

Tazatel: „Čili díval jste se, jak tvořit testy, do nějaké literatury?“

Učitel Rudolf: „Ne.“

Jestliže učitel nezná výhody a možnosti e-learningu, pak se jeho pojetí e-learningové výuky velmi odlišuje od učitele obeznámeného s obojím. Jak se formování teorií projevuje v myšlení učitele, popisujeme v další části. Můžeme hovořit o dvou pojetích ELFu: Zdroj a Médium.

pracováváme dále v textu. Za autoritativní texty považujeme Larochelle (1998), Fosnot (2005) a Ager (2000).

Učitelovo pojetí výuky: Zdroj versus Médium

Po objasnění charakteru systému a znalostí učitelů se můžeme podívat, jak obě vytváří **postoj** učitelů k ELFu. Identifikovali jsme dva poměrně odlišné postoje učitelů v přístupu k ELFu. Hovoříme o postojích k ELFu ve smyslu učitelova pojetí výuky (Mareš, 1996).

A) Pojetí výuky: ELF jako Zdroj

V tomto pojetí kurz nahrazuje přihrádku v knihovně, kam se umístí uří nakopírované materiály studentům. E-learningový kurz má podobu úložiště naskenovaných textů, ke kterým mají studenti snadný přístup, což šetří čas a materiální náklady. Nevýhodou tohoto pojetí je, že studenti si zvyknou na přísun materiálů od učitele a nehledají jiné zdroje. Učitelé si stěžují, že když posílali studenty do knihovny, většinou se vraceli s rozmanitými zdroji literatury.

„Oni mají příliš tendenci nejt do knihovny a nehledat materiály sami a nezjišťovat nové věci. To nevím, co s tím budeme dělat. Já už uvažuji, jak to, jakože vyložené uměle do toho kurzu zabudovat třeba aspoň dvě tři témata za semestr, kde prostě nedostanou materiály a řekne se jim, teď si zjištěte to a to, jak umíte.“ (Martin)

„Jak s tím pracují studenti? To vám neumím říct, to byste musel sledovat jejich reakce, ale z odevzdaných esejů nebo ze zkoušek je jasné, že s těmi materiály hodně pracují. Spíš máme teď trochu problém, že až příliš pracují s materiály z ELFu a nejsou nuceni hledat informace jinde.“ (Jindřich)

Jak dokumentuje na prostředí Moodle na Karlově univerzitě Mudrák (2007), i zde vysoce převažuje používání modulu Studijní materiál (totéž jako Zdroj). Krajní variantou tohoto pojetí je přesvědčení, že ELF má pouze **ulehčit** práci studentům. Učitel tedy využívá velice omezené možnosti e-learningového prostředí. K tomuto pojetí se hlásí zastánci 3. a 2. skupiny učitelů v předchozí typologii.

B) Pojetí výuky: ELF jako Médium

Pokud by všichni učitelé nahlíželi na e-learning jako na Zdroj, neexistuje jediný důvod, proč zavádět podobné prostředí jako ELF (vše lze zvládnout například přes webové rozhraní).

Pojetí Médium odpovídá konstruktivistickým a sociálně konstruktivistickým zásadám učení. Příkladem sociálně konstruktivistického pojetí e-learningu může být následující ukáзка:

„... jim zadám třeba nějaký příklad, třeba nějaký malý projekt, udělejte evaluaci webů 2.0. A udělám z nich skupinky po pěti lidech a těch pět lidí začne na tom pracovat, rozdělí se, podívej, ty uděláš navigační architekturu, ty uděláš historii, složí to dohromady, mohou si o tom pomoci workshopu, fóra popovídat a mně odevzdají jeden dokument, který bude výsledek práce všech lidí. To jsem jakoby vyzkoušel jednou, že vytvářeli takhle projekt. Ale zase, stálo mě to tolik práce ukočťovat ta témata.“ (Filip)

Podstatou tohoto postoje k ELFu je opuštění koncepce vyučování jako přenášení informací (od učitele ke studentům).²¹ V tomto se blíží principům konstruktivismu, který je založen na podněcování účastníka vzdělání k tvorbě vlastních poznatků přímo v e-learningovém prostředí, což znamená, že kurz není pouze nástroj k instruování studentů a k předávání textů. Účastníkům e-kurzu je předkládáno poměrně velké množství informací, ale sami studenti jsou vedeni k vytváření vlastního kritického posouzení informací přímo v prostředí ELFu za pomoci možností a prostředků tohoto prostředí. K tomuto pojetí se hlásí zastánci 2. a 1. skupiny učitelů v předchozí typologii.

Tutor (učitel) a účastník (student) jsou tak partnery ve vytváření poznatků (Mortimore, 1999). Tutor je jakýmsi rádcem stojícím opodál (Boehl, 2000), který vede účastníka k tomu, na co se koncentrovat. Neměli bychom však opomenout, že tento postup je velice časově náročný pro všechny zúčastněné. Podle konstruktivistického pojetí výuky je však zpětná vazba poměrně důležitá, protože studentovo vytváření konceptů či jejich upravování není jinak zřetelné, neboť se odehrává přímo v hlavách jedinců (Fenstermacher, Soltis, 2004). Z těchto důvodů je poměrně značná část práce učitele soustředěna na komentování úkolů studentů.

Kurz vytvořený na základě pojetí Médium je zpravidla každý semestr nutné měnit a upravovat, oproti tomu v pojetí Zdroj lze v kurzu ponechat všechny odkazované dokumenty a změnit pouze několik údajů (rozvrh, čas konání, případně požadavky na studenty). Je to poměrně banální zjištění, ale e-learningové prostředí je nutné každý semestr a každý týden měnit a takřka každý den odpovídat na studentské podněty (zpětná vazba). Toto zjištění však již nemá banální povahu, pokud má učitel na starosti několik e-learningových kurzů, ve kterých se navíc zvyšuje počet studentů. Pro kurz, kde jsou pouze pověšeny materiály, potřebuje učitel přibližně hodinu a půl na úpravu základních dat každý týden, ale pro kurz typu Médium je to několikrát více.

Představíme-li si učitele, který se pokouší vytvořit nový kurz a během semestru narazí na nečekaný úbytek vlastního času na úkor opravování esejů, odpovídání na dotazy ve fórech, pak jedním z možných důsledků je soustředění se učitele na technickou stránku výuky. Jak uvádí učitel Filip: „*Když to jednou vytvoříte, ještě nemáte vybráno. Kurz se totiž nedá zřavit, protože pak tam najednou nemáte materiály, neodpovídáte na e-maily a neopravujete eseje.*“

Nejvíce času zabírá pravidelná spolupráce učitele a studenta, zejména tehdy, zastává-li učitel postoj Médium. Jestliže učitel zaujme pozici rádce, partnera stojícího opodál, bude potřebovat na výuku několikrát více času než učitel zastávající postoj Zdroj. Učitel tak může přejít z pojetí Médium na Zdroj právě kvůli nedostatku času a přestává se zabývat nejnáročnější stránkou e-learningu: evaluací, reflexí a pedagogikou. Toto odporuje obecně sdílené představě, že se používání e-learningu vyvíjí po lineární přímce: napřed máme klasickou prezenční hodinu, potom webové stránky, posléze e-learningový kurz obsahující oskenované knihy a dále lepší a lepší kurzy s více a více nástroji podporujícími učení studentů. Nikoliv. Vývoj používání e-lear-

²¹ Bruner (1996, cit. podle Mortimore, 1999) označuje tuto mechanickou podobu výuky jako lidovou didaktiku (*folk pedagogy*), neboť je nejvíce rozšířena.

ningu nemusí být lineární a učitel může upustit od složitých kurzů z důvodu nedostatku času.

Rozhodující vliv tedy nemají finance, vybavení, možnosti daného e-learningového systému, ale přesvědčení učitele. Jestliže se učitel domnívá, že je pro učení studentů nezbytný autoevaluační test, zařadí jej do kurzu, ačkoli mu to zabere čas.

Podpora učitelů

Druhým nejsilnějším vlivem na e-learningovou výuku je po myšlení a přesvědčení učitele podpora zvenčí.

Představíme-li si učitele, který vytvoří nový kurz a během semestru narazí na nečekaný úbytek vlastního času na úkor opravování esejí, odpovídání na dotazy ve fórech, jedním z možných důsledků je upuštění od těchto časově náročných aplikací.²² Jak uvádí učitel Filip:

„...když jsem to začínal, tak vyloženě ke každému úkolu dostali třeba půlstránkový můj komentář, jo. Dneska: Změňte si to, teďka je to OK, KO, změňte toto, sám víte, kde tam máte chybu nebo náck jste to podcenil, odevzdejte to znovu. Že už jakoby nerozepisuju všechny ty chyby, což by, já úplně cítím, že by ti studenti to potřebovali, že ten učitel se jim opravdu věnuje, že to je ta zpětná vazba jako... No, snažím se vyvážit nějaký ten poměr toho, co to těm studentům dá, aby mě to nestálo brozně moc práce. Je to tak. Takže to znamená, že jsem upustil od autotestů, od diskusních fór, které jsem dříve četl a komentoval jsem je, protože jsem jakoby pochopil, že mě to dřív zničí, když jim tam zadám a nebudu moderovat, tak to zase ztrácí pro mě princip.“

Učitel tak může přejít z pojetí Médium na Zdroj právě kvůli nedostatku času a přestává se zabývat nejnáročnější stránkou e-learningu: evaluací, reflexí a pedagogikou. Učitelé se například takto z nouze rozhodují změnit udělování zpětné vazby studentům prostřednictvím eseje na autoevaluační dotazník, který není nijak učitelem obhospodařován. Rozhodující vliv tedy nemají finance²³ či vybavení.

Vedle **časových nároků** učitelé hovoří o potřebě pedagogické podpory. Zatímco jsou velice spokojeni s technickou fakultní podporou správců e-learningu, postrádají pedagogické vedení. Souhlasně hovoří výzkumy (Bonk, 2001), které uvádějí, že takřka 80 % učitelů by uvítalo odborné vedení po stránce pedagogické, psychologické a didaktické.

²² Výuka e-learningových kurzů je časově náročnější než výuka klasických kurzů. Tvrdí to naši respondenti, stejně jako několik výzkumů z vysokoškolského prostředí (Bonk, 2001; NEA, 2000).

²³ Výzkumy naznačují, že by měly existovat finanční mechanismy na odměnění kvalitních e-learningových kurzů, a to na institucionální úrovni (Quality, 2000). Peníze navíc za e-learningové kurzy by podle výzkumu Bonka (2001) chtěla třetina učitelů ve vysokoškolském prostředí. V našem výzkumu se finanční podpora učitelům neukázala jako jednoznačně motivující či demotivující. Jiné je to však v případě institucionální finanční podpory: učitelé očekávají, že fakulta či univerzita poskytne více prostředků pro e-learning.

Příklady pedagogické podpory ze současnosti je několik: velké organizace vyvěšují na svých stránkách výzkumy z této oblasti (NEA), publikují se rady k vytvoření kvalitních kurzů ve formě postupných kroků (Fulton, 2002; Distance Education, 2007) nebo kontrolních seznamů, podle kterých si mají tvůrci hlídat jednotlivé aspekty tvorby kurzu (Khan, 2005a). Univerzitní prostředí pak nabízí několik možností, jak vytvořit širší skupinu odborníků, jež bude podporovat učitele při tvorbě a správě e-learningových kurzů.

Podle našeho výzkumu učitelé potřebují zejména někoho, kdo se bude zabývat **plánováním kurzu** („...že by si měl učitel uvědomit hned na začátku, když si ten kurz plánuje, jak je to náročné. Tak já jsem schopen tomu obětovat tolik a tolik a nesmím to nechat rozběhnout, aby toho bylo víc, že. Protože to opravdu přeroste přes hlavu hrozně rychle. To teda můžu zodpovědně říct“), **evaluaci** („opravdu nevím, proč mi to nefungovalo“), **zpětnou vazbou pro učitele** a **školením učitelů**. Experti na e-learning, které jsme zkoumali v našem výzkumu, podporu potřebují, i když jsou vnitřně velice silně motivovaní a mají velké zkušenosti. Ostatní učitelé, zejména začínající, však potřebují tuto pomoc daleko více.

Efektivita e-learningu

Otázka po efektivitě pedagogické práce má dlouhé trvání (Kilpatrickův čtyřstupňový model pochází z roku 1959), a zejména v posledních letech v souvislosti s ekonomickým tlakem na výkon (Stronach, 2002; Ball, 2004) je nemožné nepoložit si otázku, zdali je e-learning efektivní.²⁴ Otázku je nezbytné rozdělit na dvě části: (1) ekonomickou a (2) pedagogickou. Obě části lze však nahlížet z různých úhlů, což budeme také dokumentovat.

1. Jestliže bychom se podívali na ekonomickou stránku e-learningu očima fakulty, je velmi jednoduché říci, že co se týče přímých výdajů, je e-learning efektivní (měsíční plat jednoho správce, jednou za rok odměny soutěžícím). E-learning je schopen „levně“ obhospodařit velké počty studentů vysoké školy a v tom je jeho hlavní výhoda v očích fakulty.

Pokud se podíváme na ekonomickou stránku očima učitelů, odpověď by nebyla takto jednoznačná. Učitel Filip vystřízlivěl ze svého velkého počátečního nadšení a očekávání a snaží se neinvestovat žádný čas do e-learningu, zatímco učitelka Zdena stále nadšeně tráví několik hodin každý den v systému a učitel Rudolf si vysoký počet hodin strávených úpravou e-learningových kurzů neuvědomuje.

2. Pedagogická efektivita leží mimo hlavní zájem fakulty, která spoléhá na to, že se tato otázka vyřeší sama. Důvody jsou dva: za prvé je pedagogická efektivita velmi obtížně měřitelná a za druhé zde změna naráží na „ustálené zvyky“. Jak uvádí jeden z učitelů: „*Tady je, tady je strašně, speciálně tady na této fakultě, je strašně silná tradice, že se nikomu nemluví do toho, jak učí. Maximálně je možné mu ten nástroj, když je, tak mu ho na-*

²⁴ K této otázce nás inspiroval Jiří Mareš (2007).

bídnout, ale už třeba začít jenom kontrolovat... Ve chvíli, kdy by přišel třeba studijní proděkan a řekl by, tak kolik kurzů je u vás v ELFu? Tak prostě by se se zlou potázel a je to tak asi správně. Pokud tomu oboru věříme, že ty lidi zabezpečí výuku, aby udělali dobrou výuku, tak jim to musíme věřit, a pokud ne, tak to musíme zavřít.“ (Martin)

Tato svévole týkající se pedagogické efektivity je poměrně překvapivá, i když může narážet na výše uvedené problémy. Je tedy otázkou, jestli není potřeba některé tradice měnit.

Diskuse a závěry

Analýza a interpretace kvalitativního a kvantitativního šetření přinesla několik závěrů a nových hypotéz, které nyní postupně shrneme.

Z kvantitativní analýzy e-kurzů vyplývá, že 63 % kurzů je používáno jako podpůrné kurzy a z nich více než 68 % neobsahuje vymezení didaktického cíle. Můžeme se tedy domnívat, že možnosti e-learningového prostředí ELF jsou zde využity pouze minimálně. Nejvíce pak v případě **podpůrných** kurzů: tvoří takřka 2/3 všech kurzů, 68 % z nich neobsahuje didaktické cíle, 70 % z nich neobsahuje více typů výukových materiálů než dva (text a zpravidla obrázky), pouze 30 % z nich má Fórum a dále jsou v nich pouze Studijní materiály (ve formě textu .doc nebo .pdf), velice nízké procento Knih, Úkolů, Testů, či dokonce Úkolů s opravou (2 %). Kurzy neobsahují možnost zpětné vazby. Toto jsou kurzy, které jsou výsledkem učitelova pojetí výuky, které jsme popsali v závěrech kvalitativního šetření jako **Zdroj**.

Daleko lépe jsou na tom kurzy námi označené jako **blended** learningové kurzy: tvoří menší část, zhruba 1/3 všech kurzů, 66 % z nich obsahuje alespoň částečně didaktické cíle, 66 % z nich má tři a více typů výukových materiálů. Překvapivé je, že 67 % kurzů obsahuje nástroj Úkol a náročnější nástroj Úkol s opravou dokonce 61 %. Úkol s opravou je časově nejnáročnějším typem interaktivního a konstruktivisticky orientovaného nástroje v Moodle. Další nástroje (Kniha, Testy, Ankety, Poznámky) jsou zde zastoupeny ještě v relativně hojně míře.

Distanční e-learningové kurzy jsou z hlediska vybavenosti a využití možností, které e-learning nabízí, nejlepší. 100 % e-kurzů obsahuje didaktické cíle, 80 % z nich má více než tři typy výukových materiálů a mnoho Úkolů a Úkolů s opravou.

Výsledky analýzy provedené na FF MU rovněž naznačují, které **nástroje** Moodle by mohly být z hlediska pedagogů na filozofické fakultě případně ze systému „odstraněny“ a na kterých by mělo smysl dále pracovat či je rozvíjet směrem k jejich lepšímu uzpůsobení různým skupinám uživatelů na FF MU. Učitelé takřka vůbec nepoužívají nástroje Journal, Rozhovory, Workshopy a ve velmi omezené míře jsou používány nástroje Hot Potatoes a Wiki.

Nyní se dostáváme k zodpovězení další ústřední výzkumné otázky: Jaké **výhody** e-learningu učitelé využívají? E-learningový systém ELF má pět výhod, které mohou vést učitele k jeho využívání, jak ukázalo kvalitativní šetření se zkušenými a začínajícími učiteli. Jak je tomu ovšem v celofakultním měřítku? Nejčastější a ve všech kurzech využívanou výhodou je Zprostředkování studijních materiálů (výhoda A, viz

kap. 4.1), což můžeme vidět v používání nástroje Studijní materiál takřka ve 100 % kurzů. Domníváme se, že učitelé mohou částečně působit na Zvýšení informační gramotnosti studentů (E). Údiv vzbuzuje to, že učitelé takřka **nepoužívají** další výhody ELFu, jako je sledování procesu učení (B) a nabídky mnoha stylů učení se studentům (D). E-learning tedy automaticky neznamená změnu stylu práce učitele a změnu stylu učení studentů, kteří získávají více možností k učení se, jak tvrdí autoři některých výzkumů (Wishart, Blease, 1999).

Rozšíření využití výhody označené Motivace studentů (C) jsme v kvantitativní části nebyli schopni ověřit.

Z kvantitativního šetření vznikly následující hypotézy, které bychom rádi v dalším zkoumání ověřili:

(1) Učitelé zastávající pojetí Médium nepoužívají Podpůrné kurzy, ale pouze Blended kurzy.

(2) Podpůrné kurzy byly vytvořeny učiteli zastávajícími pojetí Zdroj.

Mimo záběr výzkumu zůstalo několik oblastí, které by si určitě zasloužily pozornost badatelů, a to zejména vliv sociálních interakcí mezi studenty vysoké školy na proces učení a samozřejmě také pohled studentů na e-learningovou výuku. Jak studenti vnímají pojetí učitele? Jak jim e-learning pomáhá při učení? A naopak nedochází k přetěžování studentů v případech, kdy je jim v každém kurzu zadáno více literatury (dříve nedostupné, nyní v naskenované podobě)?

E-learning s sebou nutně nepřináší změnu pojetí výuky učitele, změnu od transktivní ke konstruktivistické výuce, jak uvádějí závěry některých výzkumů (Cradler, 1994). Díky kvalitativnímu pohledu na e-learning, a zejména na myšlení učitele, jsme prokázali, že neexistuje závazná **lineární linie** od pojetí Zdroj k pojetí Médium, respektive od učení zaměřeného na poznatky k učení zaměřenému na konstruování a vytváření poznatků studentem. Kontext vysoké školy a nedostatek zdrojů může být tím faktorem, který vede učitele k opuštění pojetí Média ve prospěch pojetí Zdroje. Učitelé vysoké školy mají kromě výuky mnoho dalších povinností (zejména výzkum), a proto pravidelně přehodnocují, kolik budou daným činnostem věnovat času.

Na základě výzkumných zjištění jsou osobní teorie učitele hlavním faktorem ovlivňujícím reálnou výuku. Popsali jsme tři skupiny učitelů podle povahy jejich osobních teorií o e-learningu. Mohli bychom je označit jako Konstruktivisty, Intuitivisty a Uživatele technologií. Jejich teoretické pohledy se pak projevují ve vytváření specifických pojetí výuky, jež jsme ve zjednodušení rozdělili na dva postoje: e-learning jako Zdroj a Médium. Domníváme se, ve shodě s odborným diskurzem v teoriích e-learningu (Laroche, 1998; Fosnot, 2005), že pojetí e-kurzu jako Média je prospěšnější pro proces učení. Problematickým se však ukázala časová a materiální náročnost práce učitele zastávajícího toto pojetí. E-learning není intuitivní, není to neutrální technologie, neexistuje lineární cesta od nepochopení k plnému poznání výhod a možností této technologie a vyžaduje od učitele „práci navíc“, a to zejména tehdy, jestliže učitel poskytuje studentům zpětnou vazbu.

Mnohoznačnost **pedagogické efektivity** je problematická: znamená výstupní úroveň znalostí studentů? Které znalosti či dovednosti budeme považovat za žádou-

cí? Poznatky, nebo kompetence k učení? Vztahuje se na všechny studenty, prezenční i kombinované? Je možné dosáhnout stejné pedagogické efektivity v odlišných předmětech? Nejednoznačnost odpovědí na tyto otázky nás vede k tomu, že je třeba se tomuto tématu dále věnovat. Podobně jako otázce podpory učitelům.

Jak vyplývá z výše uvedeného, **podpora učitelům pracujícím s e-learningem má trojí význam:** (1) aby učitelé nepoužívali ELF pouze jako Zdroj, (2) aby po určitém čase učitelé nepřešli od pojetí Médium k pojetí Zdroj v důsledku nedostatku zdrojů (zejména času) a (3) aby docházelo ke sdílení (diseminaci) úspěchů (učení) na rovině učitelů.

Jak popisuje učitel Jindřich, zcela opustil pedagogickou stránku kurzů a věnuje se pouze „pragmatickému“ obstarání kurzů, tak aby vyhovovaly akreditačním požadavkům.

„Vytvořil jsem schéma, aby se zjednodušilo vkládání informací, aby se standardizovala struktura, aby student, když si otevře ten ELF, tak aby nebyl každý jiný, ale aby teda všichni rozuměli struktuře a víceméně měli stejné pokyny pro práci s tím ELForým kurzem a s ohledem na tu specifčnost, jaké dokumentace používáme, jakým způsobem se vyučuje obor, se vlastně využívá teda ELF v těch aplikacích, které jsou pro nás nejtýpější, se kterými pracujeme. Což nevylučuje, že by každý z pedagogů nemohl využívat každou jinou, ale vzhledem k tomu, že se snažíme co nejvíce zefektivnit to, aby práce s tím nebyla příliš zatěžující, tak se vlastně omezuje tady ten prostor na určitou strukturu, která nám vyhovuje a která je mnohem rychlejší při manipulaci s tím vznikem toho kurzu.“ (Jindřich)

Jeden ze závěrů zkoumání, ať už ho nazveme jako politický, či praktický, říká, že všichni zkoumaní učitelé potřebují **podporu instituce**, začínající učitelé stejně jako experti na e-learning. Právě experti totiž nejen spravují své kurzy, ale mohli by také předat svoje poznatky kolegům s e-learningem začínajícím (viz koncepty sociálního konstruktivismu a učící se organizace). Pouze organizace, ve kterých je systematická pozornost věnována vlastnímu učení se, dosahují dobrých výsledků dlouhodobě (Pol, 2007). Z těchto důvodů je potřeba zavést soustředěnou podporu, pravidelné evaluační šetření, mezioborovou spolupráci a srovnávání minulých a současných postupů práce. K autonomnímu stavu, kdy je vše ponecháno na učitelí, je tedy třeba ještě přidat nabídku komplexní podpory.

Literatura

- AGER, R. *The Art of Information and Communications Technology for Teachers*. London: David Fulton Publishers, 2000. ISBN 1-85346-622-0.
- BERLINER, D. Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. In Calderhead, J. *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassell, 1987, s. 60–83. ISBN 0304313831.
- BOEHL, S. My exasperating life as an online learner. *Training*, 2000, roč. 37, č. 6, s. 64–68.
- BONK, C. J. *Online Teaching in an Online World* [online]. Bloomington, IN, CourseShare.com, 2001. [cit. 2007-04-21]. Dostupný z <http://publicationshare.com/docs/faculty_survey_report.pdf>.
- BRANCH, J. L. *The Trouble With Think Alouds: Generating Data Using Concurrent Verbal Protocols* [online]. 2000. [cit. 2004-03-22]. Dostupný z <http://www.cais-acsi.ca/proceedings/2000/branch_2000.pdf>.

- BRANNEN, J. *Mixed Method Research: A discussion paper*. NCRM Methods Review Papers [online]. London: IoE, ESRC National Centre for Research Methods, 2005. [cit. 2008-03-09]. Dostupný z <<http://www.ncrm.ac.uk/publications/methodsreview/MethodsReviewPaperNCRM-005.pdf>>.
- BRUCK, P., A. *Schulen auf dem Weg in die Informationsgesellschaft*. Innsbruck, Wien, München: Studien Verl., 2000. ISBN 3-7065-1436-2.
- BRYMAN, A. *Social Research Methods*. NY: Oxford University Press, 2004. ISBN 0-19-926446-5.
- CLANDININ, J. D., CONNELLY, M. F. What is “Personal” in Studies of the Personal. In KOMPF, M., DENICOLO, P. M. (ed.). *Teacher Thinking Twenty Years on: Revisiting Persisting Problems and Advances in Education*. Lisse: Swets and Zeitlinger, 2000, Chapter 14, s. 129–144. ISBN 90-265-1954-0.
- CLARK, Ch. M., YINGER, R. J. Teacher planning. In CALDERHEAD, J. *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassell, 1987, s. 84–103. ISBN 0-304-31383-1.
- CRADLER, J. *Summary of Current Research and Evaluation Findings on Technology and Education* [online]. San Francisco, CA: WestEd., Far West Laboratory, 1994. [cit. 2007-09-10]. Dostupný z <<http://www.wested.org/techpolicy/refind.html>>.
- Distance Education at a Glance* [online]. University of Idaho. [cit. 2007-09-10]. Dostupný z <<http://www.uidaho.edu/eo>>.
- E-learning in Tertiary Education*. Paris: OECD, 2005. ISBN 92-64-00920-5.
- Eldar, E., aj. Anatomy of success and failure: the story of three novice teachers. *Educational Research*, 2003, roč. 45, č. 1, s. 29–48.
- FENSTERMACHER, G. D., SOLTIS, J. F. *Approaches to Teaching*, 4th ed. New York: Teachers College Press, 2004.
- FOSNOT, C. T. (ed.). *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. New York: Teachers College Press, 2005. ISBN 0-8077-3488-8.
- FLICK, U. Triangulation in Qualitative Research. In FLICK, U. (ed.). *A Companion to Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 2004, s. 178–183. ISBN 0-7619-7375-3.
- GUBRIUM, J. F., HOLSTEIN, J. A. (ed.). *Handbook of interview research: context & method*. Thousand Oaks : SAGE Publications, 2001.
- HOMAN, R. The Principle of Assumed Consent: the Ethics of Gatekeeping. In McNAMEE, M., BRIDGES, D. (ed.). *The Ethics of Educational Research*. Oxford: Blackwel, 2002, s. 23–40. ISBN 0-63123-167-6.
- JACKSON, P. W. *Life in Classrooms*. New York, London: Holt, Rinehart, Winston, 1968.
- JANÍK, T. Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání. Brno: Paido, 2005. ISBN 8073150808.
- JOCHEMS, W., MERRIËNBOER, van J., KOPER, R. *Integrated E-learning. Implications for Pedagogy, Technology and Organization*. London: RoutledgeFalmer, 2004. ISBN 0-415-33503-5.
- KAGAN, D. M. Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. Review of *Educational Research*, 1992, roč. 62, č. 2, s. 129–169.
- Key Competencies*. [online]. European Commission, Directorate-General for Education and Culture. 2002. [cit. 2008-09-10]. Dostupné z <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/032EN/003_intro_032EN.pdf>.
- KHAN, B. H. *E-Learning. Quick Checklist*. Hershey: INFOSCI, 2005a. ISBN 1-59140-812-1.
- KHAN, B. H. *Managing E-Learning. Design, Delivery, Implementation and Evaluation*. Hershey: INFOSCI, 2005b. ISBN 1-59140-635-8.
- KVALE, S. *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: SAGE, 1996. ISBN 0-8039-5820-X.
- LAROCHELLE, M., BEDNARZ, N., GARRISON, J. (eds.). *Constructivism and Education*. Edinburgh: Cambridge University Press, 1998. ISBN 0-521-62135-6.
- LOVELESS, A., DEVOOGD, G. L., BOHLIN, R. M. Something old, something new... In LOVELESS, A., ELLIS, V. (ed.). *ICT, Pedagogy and the Curriculum*. London: RoutledgeFalmer, 2001, s. 63–83. ISBN 0-415-23430-1.
- MAREŠ, J., aj. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: MU, 1996. ISBN 80-210-1444-X.
- MAREŠ, J. *Problémy s hodnocením pedagogické efektivity e-learningu*. Přednáška prosloušená na konferenci eLearning 2007, Hradec Králové, 2007.

- McBER, H. *Research into Teacher Effectiveness: A Model of Teacher Effectiveness*. London: DfEE. Research report (Great Britain. Department for Education and Employment), 2000, číslo 216. ISBN 1841853119.
- MERTENS, D. M. *Research and Evaluation in Education and Psychology*. Thousand Oaks: SAGE, 2005. ISBN 0-7619-2805-7.
- MIKŠÍK, D. *Aktuální znění kritérií pro hodnocení kurzů na FF MU* [online]. 2006. [cit. 2006-10-10]. Dostupný z <http://www.phil.muni.cz/elearning/dokumenty/vyhlaseni2006_kriteria_v3.pdf>.
- MORTIMORE, P. (ed.). *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning*. London: SAGE, 1999.
- MUDRÁK, D. *Implementace vzdělávacího prostředí Moodle v českých školách* [online]. UK Praha, Pedagogická fakulta [cit. 2007-04-22]. Dostupný z <<http://www.fl1.cuni.cz/Data/files/E-learning/moodle.pdf>>.
- MUCHMORE, J. A. The Story of „Anna“: A Life History Study of the Literacy Beliefs and Teaching Practices of an Urban High School English Teacher. 2001. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 454 159).
- National Educational Association. *A survey of traditional and distance learning higher education members* [online]. Washington, DC: The National Education Association, 2000 [cit. 2006-03-22]. Dostupný z <<http://www2.nea.org/he/abouthe/images/dlstudy.pdf>>.
- PETRUSEK, M. *Společnosti pozdní doby*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2006. ISBN 80-86429 63-6.
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.
- PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071786217.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- Quality on the Line: Benchmarks for Success in Internet-Based Distance Education* [online]. Washington: The Institute for Higher Education Policy, 2000 [cit. 2007-06-12]. Dostupný z <<http://www2.nea.org/he/abouthe/images/Quality.pdf>>.
- RABUŠICOVÁ, M. Místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení. In *SPFFBU U 11*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2006. s. 13–26. ISSN 1211-6971.
- RICHARDSON, L. *Handling Qualitative Data*. London: SAGE, 2005. ISBN 0-7619-4258-9.
- SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Research*, roč. 15, č. 2, 1986, s. 4–14. ISSN 0013-189X.
- SACER, W. *Schulische Medienarbeit im Computerzeitalter. Grundlagen, Konzepte und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000. ISBN 3-7815-1067-0.
- SKALKOVÁ, J. Využívání médií jako didaktického prostředku v procesu školního vyučování. *Pedagogika*, 2002, roč. 52, č. 4, s. 455–462. ISSN 0031-3815.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- ŠIMONÍK, O. Začínající učitel. Některé pedagogické problémy začínajících učitelů. Brno: MU, 1994. ISBN 80-210-0944-6.
- ŠEĐOVÁ, K., ZOUNEK, J. ICT a moc před tabulí. In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Pravidla hry*. Praha: Portál, 2007, s. 260–286. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. Jak se vyznat v babylonské krajině? Kritéria kvality kvalitativního výzkumu. In *Acta Universitatis Palackianae Olomouensis Facultas Philosophica, Psychologica 37, Supplementum*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007a, s. 289–299. ISBN 978-80-244-1813-1.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Pravidla hry*. Praha: Portál, 2007b. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVAŘÍČEK, R., ZOUNEK, J. Od tabule k monitoru. E-learning na Filozofické fakultě MU v roce 2007 pohledem empirického výzkumu. In SOJKA, P., BULANT, M. (ed.). *SCO 2008, Sharable Content Objects*, 5. ročník konference o elektronické podpoře výuky, Brno, Česká republika. Brno: MU, 2008, s. 43–48. ISBN 978-80-210-4613-9.
- VESELÝ, A. Společnost vědění jako teoretický koncept. In *Sociologický časopis*, roč. 40, č. 4, 2004, s. 433–446. ISSN 0038-0288.
- WEITER, M. *E-learning & využití e-learningových technologií při výuce fyziky na FChB VUT*. [on-line]. Chemická fakulta VUT v Brně, 2004. [cit. 27. 9. 2008]. Dostupné z <URL: www.fit.vutbr.cz/research/pubs/TR/2005/sem_uifs/s050307podklady2.pdf >.

- WENGRAF, T. *Qualitative research interviewing: biographic, narrative and semistructured methods*. London: Sage. 2001. ISBN 08-0397-500-7.
- WISHART, J., BLEASE, D. Theories underlying perceived changes in teaching and learning after installing a computer network in a secondary school. In *British Journal of Educational Technology*, 1999, 30 (1), s. 25–41. ISSN 0007-1013.
- ZOUNEK, J. E-learning a vzdělávání. Několik pohledů na problematiku e-learningu. In *Pedagogika*, 2006, roč. LVI, č. 4. s. 335–347. ISSN 0031-3815.
- ZOUNEK, J. ICT, digitální propast a vzdělávání dospělých: socioekonomické a vzdělávací aspekty digitální propasti v České republice. In *SPFFBU U 11*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2006. s. 101–118. ISSN 1211-6971.

Poděkování

Rádi bychom poděkovali dvěma anonymním recenzentům za jejich komentáře k předchozí verzi textu. Text vychází z výzkumu podporovaného Grantovým fondem děkana Filozofické fakulty MU pro rok 2007.

O autorech

Mgr. ROMAN ŠVARÍČEK působí jako asistent na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Věnuje se výzkumu profesního rozvoje učitelů, metodologii kvalitativního výzkumu a filozofii pedagogických věd. Kontakt: Ústav pedagogických věd, FF MU, A. Nováka 1, 602 00 Brno.

Kontakt: svaricek@phil.muni.cz

Mgr. JIŘÍ ZOUNEK, Ph.D., je odborným asistentem na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Zabývá se dějinami pedagogiky a školství, informačními a komunikačními technologiemi ve vzdělávání, e-learningem a vzděláváním učitelů. Kontakt: Ústav pedagogických věd, FF MU, A. Nováka 1, 602 00 Brno.

Kontakt: zounek@phil.muni.cz

About the authors

Mgr. ROMAN ŠVARÍČEK works as a lecturer for the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. He studies teacher career development, qualitative research methodology and philosophy of educational sciences.

Contact: svaricek@phil.muni.cz

Mgr. JIŘÍ ZOUNEK, Ph.D. is a senior lecturer for the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. His professional interests include history of pedagogy and education, information and communication technologies in education, e-learning and teacher education.

Contact: zounek@phil.muni.cz