

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta
Katedra andragogiky a personálního řízení

Studijní program: Pedagogika
Studijní obor: Andragogika

Hana Růžanská

**E-learning a jeho používání
z pohledu výuky společenských věd**

E-learning and Its Use in Tuition of Social Sciences

Disertační práce

vedoucí práce: doc. Dr. Milan Beneš

2014

„Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.“

V Praze dne

.....

ABSTRAKT

Disertační práce přináší komplexní pojednání o současných moderních metodách výuky včetně e-learningu. V úvodu práce, který přibližuje její obsah, smysl, východiska a cíle, je za hlavní cíl práce stanoven záměr analyzovat a zhodnotit nejnovější vývojové trendy e-learningu, moderních forem vzdělávání a využívání informačních technologií v organizaci studia. Dílčí cíle práce souvisejí se strukturou hlavního cíle a korespondují se členěním práce na jednotlivé kapitoly, ve kterých text zasazuje historii e-learningu do kontextu historie věd a institucionálního vzdělávání, zhodnocuje postavení e-learningu a dalších moderních forem vzdělávání v rámci politických a legislativních priorit Evropské unie a České republiky, prezentuje několik klíčových strategických a právních dokumentů upravujících tuto oblast mimo jiné v souvislosti s konceptem celoživotního učení.

Ve stěžejní teoretické části práce je podán podrobný pohled na hlavní teoretické otázky související s e-learningem a s dalšími moderními formami vzdělávání v současné domácí i zahraniční odborné literatuře. Tato část popisuje e-learning v souvislosti s konceptem celoživotního učení, podává základní definice e-learningu a rozbor dalších souvisejících pojmů, stručnou historii e-learningu, e-learningových nástrojů a forem, porovnává výhody a nevýhody e-learningu ve srovnání s prezenční výukou a shrnuje praktické aspekty využití e-learningu ve vzdělávání. Následující část práce přibližuje strategie velkých internetových společností v oblasti vzdělání a jejich produkty, které souvisejí s e-learningem a dalšími moderními formami vzdělávání. Na tuto oblast navazuje praktické představení způsobů, jakými e-learningové nástroje a další technologické možnosti využívají některé významné vzdělávací instituce ve světě i v České republice.

Další část práce se zabývá hmotnou finanční podporou moderního vzdělávání včetně e-learningu ze strany strukturálních fondů Evropské unie v dosud posledním realizovaném programovém období. Zde je podána analýza operačních programů zaměřených na vzdělávací projekty financované z Evropského sociálního fondu. Následující kapitola analyzuje konkrétní e-learningový vzdělávací projekt, který byl realizován v rámci jednoho z operačních programů na katedře andragogiky a personálního řízení Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Výstupy projektu jsou doloženy shrnutím a grafickým zpracováním hlavních údajů a výsledků a jsou podpořeny hodnocením pedagogů i studentů zapojených do tohoto projektu.

Závěrečná část práce se vrací k e-learningu v širším pojetí, v podobě otevřeného vzdělávání a otevřených vzdělávacích zdrojů. Je představen koncept otevřeného vzdělávání se současnými formami podpory otevřených vzdělávacích zdrojů. Hlavní věcnou část práce uzavírá stať o hromadných otevřených online kurzech, jakožto jednoho z nejnovějších moderních fenoménů na poli moderního vzdělávání. V závěru práce je podáno shrnutí zkoumané problematiky a vyhodnocení, jak byly naplněny vytyčené cíle práce.

KLÍČOVÁ SLOVA

e-learning, celoživotní učení, otevřené vzdělávání, otevřené vzdělávací zdroje, distanční vzdělávání, otevřené univerzity, otevřený přístup, masivní otevřené online kurzy, podpora vzdělávání, Evropský sociální fond, vzdělávací projekty

ABSTRACT

This doctoral thesis provides a comprehensive treatise of contemporary modern methods of education including e-learning. In its preface the author presents its content, purpose, basis and objectives and sets the main goal of the thesis, namely an intention to analyse and evaluate the latest trends in e-learning, modern forms of education and use of information technology in organisation of studies.

Sub-objectives of this dissertation relate to the structure of its prime objective and correspond with its individual chapters in which it presents the history of e-learning within the history of science and institutional education, evaluates the position of e-learning and other modern forms of education in the scope of political and legislative priorities of the European Union and of the Czech Republic and presents several core strategic and legislative documents covering this area also in connection with the concept of lifelong learning.

The key theoretical part of the thesis contains a detailed overview of main theoretical issues related to e-learning and other modern forms of education in contemporary local and international literature. This part describes e-learning as a part of the concept of lifelong learning, provides basic definitions of e-learning as well as an analysis of related terms, presents a concise history of e-learning and its forms and tools, sets out advantages and disadvantages of e-learning in comparison with full-time education and summarises practical aspects of e-learning in tuition process.

The following part of the dissertation presents strategies of several large internet corporations active in the field of education and their products associated with e-learning and other modern forms of education. This chapter is followed by a practical presentation of forms in which e-learning tools and other technological applications are used in the Czech Republic and worldwide.

The next part of this doctoral thesis covers the area of financial support of modern education incl. e-learning by European Union structural funds available in the current EU

programming period and also contains an analysis of European Social Fund-financed operational programmes aimed at educational projects. Following chapter concentrates on one particular e-learning educational project carried out by the Department of Adult Education and Personnel Management at the Faculty of Arts of the Charles University in Prague with the support of such an operational programme. The output of that project is evidenced by a summary and a graphic presentation of its key data and results supported by individual evaluation of the project by involved teachers and students.

The thesis' final part returns to e-learning within a wider context as a form of open learning utilising open educational sources whereby it presents a concept of open tuition using contemporary forms of support of such sources. The main factual section of the dissertation concludes with an article dealing with massive open online courses as one of the latest phenomena of modern education.

The ultimate chapter of this doctoral thesis presents a summary of researched area as well as an evaluation of fulfilment of its set goals.

KEY WORDS

e-learning, lifelong learning, open education, open educational resources, distance learning, open universities, open access, massive open online courses, support of education, the European Social Fund, educational projects

OBSAH

0	ÚVOD	9
1	POZICE SPOLEČENSKÝCH VĚD VE VZDĚLÁVÁNÍ	13
2	MODERNÍ FORMY VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU PRIORITY EVROPSKÉ UNIE	16
2.1	Legislativní dokumenty Evropské unie	16
2.2	Strategické dokumenty Evropské unie pro moderní vzdělávání	18
2.2.1	Lisabonská strategie	18
2.2.2	Strategie Evropa 2020 (ET 2020)	19
2.2.3	Vzdělávání a odborná příprava 2020	21
2.2.4	Evropský program pro vzdělávání dospělých	23
2.2.5	Evropský rámec kvalifikací	24
2.2.6	Klíčové schopnosti pro celoživotní učení	25
2.2.7	Mediální gramotnost v digitálním prostředí	26
2.2.8	Elektronické dovednosti pro 21. století	26
2.2.9	Otevření systémů vzdělávání – Evropský program na podporu kvalitních inovativních způsobů učení	27
3	MODERNÍ FORMY VZDĚLÁVÁNÍ V LEGISLATIVĚ ČESKÉ REPUBLIKY	29
3.1	Legislativní rámec vzdělávání v ČR	29
3.2	Hlavní strategické dokumenty pro moderní vzdělávání v ČR	32
4	E-LEARNING V SOUČASNÉM VZDĚLÁVÁNÍ	36
4.1	E-learning a koncept celoživotního učení	36
4.1.1	Celoživotní učení z pohledu teorie učení	37
4.1.2	Definice celoživotního učení	37

4.1.3	Celoživotní učení a formy vzdělávání	39
4.1.4	Celoživotní učení a další vzdělávání	40
4.1.5	Celoživotní učení a senioři	41
4.2	Základní charakteristiky současného e-learningu	42
4.2.1	Definice e-learningu	42
4.2.2	Termín e-learning a příbuzné pojmy	43
4.2.3	Technologické vývojové stupně e-learningu	46
4.2.4	Generace e-learningových kurzů	47
4.3	Pojetí, formy a využití e-learningu	48
4.3.1	Formy e-learningu	49
4.3.2	Výhody a nevýhody e-learningu	51
4.3.3	Některé otázky praktického využití e-learningu	53
5	E-LEARNINGOVÉ NÁSTROJE VELKÝCH INTERNETOVÝCH PORTÁLŮ	57
5.1	Wikimedia Foundation	57
5.2	Vzdělávací nástroje Google	60
5.3	Apple a vzdělávání	62
5.4	Second life	63
6	E-LEARNING V NABÍDCE VYBRANÝCH VZDĚLÁVACÍCH INSTITUCÍ	65
6.1	The Open University	65
6.2	Harvard University	68
6.3	Univerzita Karlova v Praze	71
6.4	Vysoká škola ekonomická v Praze	73
7	FINANČNÍ PODPORA ROZVOJE E-LEARNINGU V ČR EVROPSKOU UNIÍ	76
7.1	Charakteristiky operačních programů	76
7.2	E-learningové projekty v jednotlivých operačních programech	78

8	ANALÝZA KONKRÉTNÍHO E-LEARNINGOVÉHO PROJEKTU	87
8.1	Analýza e-learningových textů	89
8.1.1	Hodnocení jednotlivých e-learningových textů	89
8.1.2	Hodnocení sledovaných charakteristik e-learningových textů	103
8.2	Analýza esejí o e-learningu	110
8.3	Analýza hodnocení e-learningu vyučujícími	113
9	OTEVŘENÉ VZDĚLÁVÁNÍ A OTEVŘENÉ VZDĚLÁVACÍ ZDROJE	117
9.1	Evropský program na podporu kvalitních inovativních způsobů učení	119
9.2	UNESCO a podpora otevřeného vzdělávání	120
9.3	Iniciativa otevřeného přístupu	121
9.4	Hromadné otevřené online kurzy – Massive Open Online Course	122
10	ZÁVĚR	127
11	SOUPIS BIBLIOGRAFIE A BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	133
12	SEZNAM GRAFŮ A TABULEK	149
13	PŘÍLOHY	151
13.1.	Příloha A – Dotazník studenti	152
13.2.	Příloha B – Dotazník vyučující	154
13.3.	Příloha C – Přehled vybraných světových vzdělávacích institucí s programy e-learningu a virtuálního vzdělávání	157

0 ÚVOD

Informační technologie v posledních dvou desetiletích zcela ovládly lidskou společnost. Osobní počítače, mobilní komunikační prostředky, bezdrátová datová spojení, virtuální datová prostředí a počítačové zpracování dat pronikly do všech lidských aktivit. Jejich využití se přeneslo od počátečních složitých propočtů v technických oborech, přes oblast dálkové komunikace nebo řízení složitějších společenských systémů (výroba, obchod, doprava) až ke každodenním běžným aktivitám každého člověka. Počítače, mobilní telefony a internet dnes významně ovlivňují chod domácností, výchovu dětí, práci, uměleckou či kulturní tvorbu, sportovní činnost, zábavu a volný čas.

Informační technologie pronikly do všech geografických oblastí světa. Jejich dostupnost, včetně zejména dostupnosti internetového připojení, podstatně souvisí s hospodářskou vyspělostí a politickou situací jednotlivých zemí. Významnější zaostávání trápí zejména africké a některé asijské země. Zatímco v nejvyspělejších státech má dnes přístup k internetu více než 90 % obyvatel (např. Skandinávie nebo Nizozemsko), řada afrických zemí je v tomto ukazateli pod 10 % (Etiopie 1,5 %, Benin 3,8 %). Česká republika se s přibližně 75% podílem „připojených“ obyvatel řadí mezi přední země světa. Lze však říci, že moderní informační technologie jsou alespoň v některých formách využívány i v těch zaostalejších regionech na celém světě, např. ve zpravodajství, letecké dopravě nebo v bankovníctví (Světová banka, 2014).

Moderní technologie se s postupující ekonomickou dostupností a uživatelskou přívětivostí rychle přibližují prakticky všem společenským vrstvám obyvatel a všem věkovým skupinám. Uživatelské možnosti moderních informačních technologií si osvojují všechny věkové generace od dětí až po seniory. Internet napomáhá při hledání práce nejen pro pozice vrcholového managementu, ale dnes již i pro dělnické profese.

Oblast vzdělávání není v otázce pronikání informačních technologií výjimkou, spíše naopak. Většina vzdělávacích institucí, ať již veřejných nebo soukromých, velkých i menších, ve velkých městech či v regionech, aktivně a intenzivně využívá všech forem moderních technologií. Při přípravě podkladů pro tuto práci jsem se mohla přesvědčit, že prakticky ve všech vzdělávacích institucích, s nimiž jsem přišla do kontaktu, se informační technologie a moderní technické prostředky aktivně uplatňují.

V oblasti vysokoškolského vzdělávání i celoživotního učení jsou samozřejmostí elektronické přihlášky ke studiu, studentské informační systémy, elektronické knihovní systémy a databáze, e-learningové vzdělávací nástroje, elektronická komunikace studentů se školou, vyučujícími a zkoušejícími, zkoušení s využitím elektronických prostředků, hodnocení, evaluace, certifikace atd.

Informační technologie zasáhly oblast vzdělávání ve všech oborech. Nejedná se jen o technické obory či přírodní vědy, zcela rovnocenné zapojení moderních technologií je ve vědách společenských a humanitních. Stejně jako architekti a matematici využívají počítačové simulace a propočty, archeologové a historici dnes běžně do svých výzkumů i do výuky zapojují 3D technologie, sociologové a politologové simulují volební výsledky, chování obyvatel atd.

Pojednání o e-learningu v roce 2014 nemůže vynechat téma nového fenoménu ve vzdělávání, jímž je tzv. otevřené vzdělávání a otevřené vzdělávací zdroje. Zpřístupnění vzdělávacích materiálů ze strany mnoha světových univerzit, organizace online kurzů, růst významu otevřených vzdělávacích portálů s množstvím hromadných otevřených online kurzů (Massive Open Online Courses, MOOC) si v poslední době vynutilo pozornost nejvyšších autorit Evropské unie. Nový program vyhlášený Evropskou komisí na přelomu let 2013 a 2014 s názvem Otevření systémů vzdělávání – Evropský program na podporu kvalitních inovativních způsobů učení přiznává jisté zaostávání Evropy v tomto směru především ve srovnání se Severní Amerikou, ale v některých ohledech i vůči Asii. Současně tento program deklaruje nejvyšší ambice a stanoví náročné cíle v prosazování otevřených systémů vzdělání v zemích Evropské unie. Komise je odhodlaná směřovat finanční možnosti nových programů Erasmus+ a Horizont 2020 právě tímto směrem. Všechny podpořené projekty budou vázány podmínkou „otevření“ svých výstupů.

V literatuře o historii e-learningu se jako poslední fáze vývoje e-learningových nástrojů zpravidla uvádějí tzv. LCMS, tedy Learning Content Management Systems – systémy správy e-learningového obsahu. Vše nasvědčuje tomu, že již brzy bude v učebnicích figurovat zkratka MOOC, případně jiný obdobný pojem související s otevřenými systémy vzdělávání. Právě proto těmto záležitostem věnuji významnou část textu.

Cíl mé disertační práce souvisí právě s těmito novými skutečnostmi. Jejím hlavním cílem je analýza a zhodnocení nejnovějších vývojových trendů e-learningu, moderních forem vzdělávání a využívání informačních technologií v organizaci studia s ohledem na dosavadní

vývoj e-learningu. E-learning v klasickém pojetí jakýchsi doplňkových nástrojů výuky se dnes definitivně etabluje ve všech vzdělávacích systémech v různých oblastech světa, na různých stupních vzdělávání a v různých oborech i formách studia.

Tyto poznatky jsou hlavním předmětem práce zaměřené na přínosy informačních technologií pro proces vzdělávání v oblasti společenských věd, konkrétně poukazují na přínosy informačních technologií v e-learningu, na intenzitu jejich zapojení v České republice ve srovnání se zahraničním prostředím, na míru a oblasti jejich využití.

Dílčí cíle práce, tak jak jsou prezentovány, souvisí se složitostí problematiky e-learningu. Moderní nástroje, formy a podoby studia mají svou historii, svůj současný stav a vývoj, ale i řadu aspektů, které jejich vývoj provázejí. Na tuto mnohorozměrnost problematiky moderních forem vzdělávání je nutné se dívat z více pohledů. Proto jsem považovala za nezbytné:

- a) zasadit současný e-learning do historických souvislostí vývoje vědeckého bádání a vzdělávání, ozřejmit postavení společenských věd v tomto procesu a zhodnotit současný stav v uvedeném kontextu (kapitola 1);
- b) poukázat na místo e-learningu a moderních forem vzdělávání v politických prioritách Evropské unie a České republiky, na politickou, společenskou i finanční podporu vzdělávání v konceptu celoživotního učení a na obraz současného vzdělávání v nejmodernějších formách a postupech (kapitoly 2 a 3);
- c) zprostředkovat pohled na dosavadní teoretické zpracování problematiky e-learningu v současné odborné literatuře, na jeho vývoj a strukturu v širším rámci celoživotního učení (kapitola 4);
- d) seznámit se strategií velkých technologických společností v oblasti moderních forem vzdělávání (kapitola 5);
- e) informovat o přístupu k e-learningu a o souvisejících technologických možnostech v několika vybraných renomovaných vzdělávacích institucích (kapitola 6);
- f) analyzovat využití finanční podpory strukturálních fondů Evropské unie při realizaci projektů týkajících se rozvoje moderních forem výuky, zejména e-learningu (kapitola 7);
- g) přiblížit realizaci konkrétního e-learningového projektu financovaného z Evropského sociálního fondu, především pak hodnocení pedagogů i studentů této formy výuky a souboru e-learningových opor (kapitola 8);
- h) v návaznosti na předchozí cíle nastínit některé vývojové tendence a možnosti dalšího

vývoje využití moderních technologií ve vzdělávání (kapitola 9).

Věřím, že má disertační práce je koncipována tak, že vnímá podstatné a aktuální otázky zkoumané problematiky a svou měrou přispěje k jejich rozkrytí a zodpovězení, příp. nastíní další možnosti její reflexe a interpretace.

1 POZICE SPOLEČENSKÝCH VĚD VE VZDĚLÁVÁNÍ

Společenské vědy jsou úzce spojeny s historií vědeckého bádání a s institucionalizací vzdělávání. Stály u zrodu nejstarších univerzit a v ukazatelích zájmu studentů dodnes představují jádro univerzitního vzdělávání i celoživotního učení. Nejširší pracovní uplatnění umožňuje kvalifikace v oborech, které bývají řazeny právě do věd společenských.

Společenské vědy vždy zajímaly v historii lidského poznání zvláštní postavení. Stály u zrodu všech pokusů o utřídění vědních oborů a disciplín. Antické školy nahlížely na systém věd z pohledu filozofie. Středověké poznání a kultura byly významně ovlivněny náboženstvím. Obsah vzdělání církevních a později i světských škol tvořil soubor věd a umění označovaný jako sedm svobodných umění (*septem artes liberales*). Systém měl dva stupně. Trivium představovalo tři základní umění spojená s řečí či slovem – gramatika, rétorika a dialektika. Absolvent studia těchto tří základních umění byl *Baccalaureus*. Quadrivium představovalo čtyři umění spojená s čísly – aritmetika, geometrie, astronomie a hudba (Bakešová, 2009, s. 292). Absolvent studia těchto umění byl *Magister artium (liberalium)*, tedy učitel či mistr (svobodných) umění. Přestože tato klasifikace zcela nevyhovuje dnešnímu systému věd, lze středověké *triumvirum* rovněž zařadit do dnešního systému věd společenských. Dodnes dochované, studované a aplikované poznatky období středověku i novověku se týkají poznávání společenských vztahů, státoprávního uspořádání, ekonomických systémů a filozofických otázek. Nelze však samozřejmě opomenout objevy a poznatky v oblastech věd přírodních, ale tato problematika již míří daleko mimo tematický rámec tohoto textu.

Dnešní doba je v otázce systému věd charakteristická jistou relativizací a různorodostí. Prosazuje se interdisciplinarita, multidisciplinarita, kombinovaná studia, aplikují se poznatky některých vědních oborů v jiných atd. Charakteristickým znakem je rovněž sbližování přírodních a společenských věd a vzájemné aplikace a prolínání jejich poznatků. Vědy lze v současném uspořádání členit z různých pohledů a podle různých kritérií, např. podle předmětu zkoumání (příroda, člověk, vztahy a vazby), z pohledu metod a kritéria exaktnosti, z hlediska vztahu pozorování a hodnocení nebo podle povahy předmětu zkoumání – na vědy formální (filozofie, matematika, logika) a reálné (přírodní, společenské, humanitní).

Akademie věd České republiky člení vědy dle předmětu zkoumání na vědy o neživé

přírodě (matematika, fyzika, informatika a vědy o Zemi), vědy o živé přírodě s přiřazením věd chemických (biologické a lékařské vědy, biologicko-ekologické vědy a chemické vědy), a humanitní a společenské vědy (sociálně-ekonomické vědy, historické vědy, humanitní a filologické vědy (Akademie věd České republiky, stránka Vědní oblasti, 2014).

Podobně Grantová agentura České republiky člení v rámci svého organizačního uspořádání vědy na technické, vědy o neživé přírodě, lékařské a biologické, společenské a humanitní, zemědělské a biologicko-environmentální. Hlavní oblasti jsou dále členěny na několik desítek oborů a disciplín (Grantová agentura České republiky, 2014, stránka Oborové komise a Panely). Ze srovnání těchto dvou vrcholných institucí České republiky pro oblast vědy je patrné rozdílné uspořádání systému věd dle aktuálních praktických, organizačních či ekonomických kritérií.

V historii institucionálního vzdělávání rovněž dominují vědy společenské. Vznik prvních vzdělávacích organizací v podobě antických akademií, později církevních a klášterních škol spojených zejména s křesťanskou církevní organizací je spojován s filozofií a teologií. V období středověku vznikají organizované instituce nazývané univerzity, které jsou základem pro vývoj univerzitního vzdělávání v dnešní podobě. Nejstarší evropské univerzity, které svým uspořádáním daly základy dnešní podobě univerzitních institucí, vznikaly ve středověku (např. v Bologni v roce 1088, v Paříži v roce 1150, v Oxfordu v roce 1167, v Cambridge v roce 1209). Hlavními předměty byly filozofie, teologie, později právo, tedy z dnešního pohledu výlučně vědy společenské (De Ridder-Symoens, 2003, s. 4, 13). I na Univerzitě Karlově v Praze (zal. 1348) byly tři z prvních čtyř fakult de facto společenskovední (teologie, svobodná umění, práva), na čtvrté se vyučovala medicína (Univerzita Karlova v Praze, Historie, Historie UK, 2014).

Rovněž v USA společenské vědy byly a i dnes jsou jádrem vzdělávací soustavy. Hlavním důvodem zřízení prvních amerických univerzit bylo vzdělávání koloniálních úředníků pro veřejnou správu a šíření náboženské osvěty (zájem na tom, aby lidé byli schopni číst Bibli). Nejstarší a dodnes nejprestižnější Harvard University vznikla v roce 1636 z iniciativy koloniální správy a studium se zaměřovalo hlavně na veřejnou správu a na teologii. Později přibylo právo, medicína a obchod. Podobným procesem se vyvíjely dnešní Yale, Princeton, Columbia University a další přední americké vzdělávací instituce (Thelin, 2011, kap. 1 Colleges in the Colonial Era), které jsou dnes vzorem univerzitní výuky včetně e-learningových nástrojů, otevřeného vzdělávání a dalších moderních prvků vzdělávání.

Podle údajů amerického Národního centra statistik ve vzdělávání z počtu přibližně 2,7 mil. absolventů bakalářských, magisterských a doktorských stupňů studia v roce 2012 jich bylo přibližně 350 tisíc v oboru společenských věd (v užším vymezení). K nim lze připočítat přibližně 560 tisíc absolventů oboru „business“, 360 tisíc absolventů humanitních věd, a 300 tisíc absolventů pedagogických oborů. I to nasvědčuje poměrně dominantnímu zastoupení společenských věd v univerzitním vzdělávání (U.S. Department of Education, 2013).

Významné zastoupení společenských věd v rámci univerzitního vzdělávání není výjimkou ani v České republice. Podle statistik počtů vysokoškolských studentů v ČR bylo v roce 2012 z přibližně 400 tisíc všech studentů a absolventů, asi 130 tisíc studujících v oborech společenských věd, obchodu a práva. Dalších přibližně 80 tisíc studentů studovalo humanitní vědy, umění a pedagogické či příbuzné obory. Jedná se tedy o nadpoloviční zastoupení společenských a humanitních věd v předmětu studia. Oproti tomu technické vědy studovalo přibližně 56 tisíc studentů, přírodní vědy přibližně 50 tisíc, v počtech studentů potom následovány obory zemědělství, zdravotnictví, služeb a dalších (Český statistický úřad, 2012, s. 4). Nehledě na to, že i v oborech technických či přírodovědných bývají do studia zařazovány předměty společenského zaměření jako psychologie, sociologie, právo, základy ekonomie, ad. Není tedy divu, naopak je zcela zákonité, že za této situace různé inovativní a moderní formy výuky, e-learning nevyjímaje, a jejich další vývoj se pochopitelně průběžně uplatňovaly a uplatňují v různé míře (a nutno dodat, že v míře stále narůstající) také v oblasti výuky společenských věd.

2 MODERNÍ FORMY VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU PRIORIT EVROPSKÉ UNIE

Modernizace vzdělávání má všeobecnou podporu vlád i kompetentních mezinárodních institucí. V našem prostředí jsou relevantními nástroji regulace a podpory zejména legislativa, politická opatření a strategie Evropské unie. S těmito dokumenty zpravidla korespondují legislativní a strategické dokumenty na úrovni České republiky.

Na úrovni Evropské unie představují vzdělávání a odborná příprava jednu z klíčových politických priorit, neboť hrají zásadní roli v konkurenceschopnosti občana, každé jednotlivé země i celé Evropské unie. Podpora vzdělávání je hlavním předpokladem pro hospodářský růst a zaměstnanost. S podporou moderního vzdělávání se dle politiky Evropské unie mají občané členských zemí stát adaptabilními a konkurenceschopnými v mezinárodním tržním prostředí. Vzdělanost má posilovat sociální soudržnost a aktivní občanství. Evropská unie prostřednictvím podpory vzdělávání, odborné přípravy, mobility a spolupráce rozvíjí tzv. evropský rozměr.

V rámci obecné podpory vzdělávání se Unie soustředí na podporu odborného vzdělávání a přípravy na zaměstnání, podporu celoživotního učení jakož i na podporu spolupráce mezi členskými zeměmi a se zeměmi mimo Unii. Vzdělávání a odborné přípravě je připisován klíčový důraz při transformaci Evropské unie na přední světovou znalostní ekonomiku a společnost.

2.1 Legislativní dokumenty Evropské unie

Důraz na podporu vzdělávání se odráží v evropských politikách a řadě dokumentů, počínaje samotnými zakladatelskými akty. Klíčovými dokumenty fungování Evropské unie jsou Smlouva o Evropské unii a Smlouva o fungování Evropské unie, obě v současném znění významně novelizovaném Lisabonskou smlouvou z roku 2009 (Evropská unie – Konsolidované znění smluv, 2010).

Smlouva o Evropské unii, tzv. Maastrichtská smlouva, platná od roku 1993, ve své preambuli prohlašuje široký přístup ke vzdělání a neustálé doplňování znalostí jako jednu z

klíčových priorit Evropské unie. Smlouva o fungování Evropské unie (z roku 2009), jakožto nástupnický dokument Smlouvy o založení Evropského společenství (1993), a ještě dřívější Smlouvy o Evropském hospodářském společenství (1957), klade prioritu vzdělávání do více kontextů (Evropská unie – Konsolidované znění smluv, 2010 – Smlouva o fungování EU).

Maastrichtská smlouva mimo jiné zakotvuje princip Evropského rozměru (dimenze) vzdělávání, tedy učení o Evropě, z Evropy a pro Evropu. Smlouva ukládá členským zemím zavádět evropskou dimenzi do obsahu vzdělávání a do vzdělávání učitelů. Evropská dimenze má podpořit společné evropské hodnoty, uvědomování si přináležitosti k Evropě a její kultuře. Realizuje se rozšířením kontaktů a spolupráce mezi školami, výměnou a mobilitou žáků, studentů, učitelů. Je oficiálně podporovaná společnými strategiemi vzdělávací politiky, projekty a programy řady evropských institucí (Průcha, Walterová, Mareš, 2013 s. 73–74).

V rámci vzdělávání za účelem podpory zaměstnanosti (článek 145 Smlouvy o fungování EU) mají členské státy a Unie mají pracovat na rozvoji koordinované strategie zaměstnanosti a zejména na podpoře kvalifikace, vzdělání a přizpůsobivosti pracovníků a schopnosti trhů práce reagovat na hospodářské změny. Při podpoře odborného a dalšího vzdělávání (čl. 156 Smlouvy o fungování EU) Komise zastřešuje spolupráci mezi členskými státy a usnadňuje koordinaci jejich činnosti ve všech oblastech sociální politiky, přičemž jednou z klíčových oblastí je právě odborné a další vzdělávání.

Evropský sociální fond – ESF (zřízený článkem 162 Smlouvy o fungování EU) je využíván jako nástroj finanční podpory zlepšování možností zaměstnávání pracovníků na vnitřním trhu, a tím ke zvyšování životní úrovně. Záměrem ESF je rozšiřovat možnosti zaměstnávání pracovníků a zvyšovat jejich profesní a geografickou mobilitu uvnitř Unie a usnadňovat jejich přizpůsobování se změnám v průmyslu a ve výrobních systémech, zejména odborným vzděláváním a rekvalifikací. Fond je řízen a spravován přímo Evropskou komisí. V sektoru vzdělávání a školství je tento fond snad nejvíce znám operačními programy podpory vzdělávacích projektů.

Všeobecné a odborné vzdělávání, mládež a sport (článek 165) mají být podporovány na bázi spolupráce mezi členskými státy za účelem rozvoje kvalitního vzdělání. Unie podporuje členské státy v rozvoji evropského rozměru vzdělávání, výuce a šíření jazyků členských států, podpoře mobility studentů a učitelů, akademickém uznávání diplomů, spolupráci univerzit, výměně informací, mobilitě studentů a pedagogických pracovníků a rozvoji dálkového vzdělávání.

Podpora odborného vzdělávání zahrnuje (článek 166) adaptaci na změny, rekvalifikaci, zpřístupňování vzdělání a spolupráci vzdělávacích institucí s podniky (Evropská unie – Konsolidované znění smluv, 2010, s. 112, 117, 119–120).

Listina základních práv Evropské unie není částí zakládajících smluv, má však na základě nového znění čl. 6 Smlouvy o Evropské unii „stejnou právní sílu jako Smlouvy“, (Evropská unie – Konsolidované znění smluv, 2010, s. 19) tzn. právní závaznost, s výjimkou Velké Británie, Polska a v budoucnosti možná i Česka. Listina deklaruje právo každého na vzdělání a přístup k odbornému a dalšímu vzdělávání (Článek 14). Listina vstoupila v platnost současně s Lisabonskou smlouvou 1. prosince 2009 (Evropská unie, Konsolidované znění smluv, 2010, s. 394).

2.2 Strategické dokumenty Evropské unie pro moderní vzdělávání

Priorita moderního vzdělávání, stejně jako další klíčové priority a politiky Evropské unie, jsou zakotveny v řadě dalších právních a strategických dokumentů. Tyto dokumenty mají svoji historii a návaznost. Z obecných dokumentů týkajících se širokého spektra cílů směřujících ke zvýšení konkurenceschopnosti Evropské unie mají dominantní význam dokumenty Lisabonská strategie (Evropská rada v Lisabonu, 2010) a Evropa 2020 (Evropská unie, stránka Strategie Evropa 2020, 2014). Ve věcném zaměření na oblast vzdělávání, profesního rozvoje a odborné konkurenceschopnosti je pak hlavním strategickým dokumentem Evropské unie dokument Vzdělávání a odborná příprava 2020 – Education and Training 2020 – ET 2020 (Evropská unie, ET 2020). Podporu moderního vzdělávání však deklaruje řada dalších strategických dokumentů, některé z nejvýznamnějších jsou uvedeny níže.

2.2.1 Lisabonská strategie

Lisabonská strategie byla přijata na zasedání Evropské rady v březnu 2000 v Lisabonu s cílem vytvořit z Evropské unie do roku 2010 „nejdynamičtější a nejkonkurenceschopnější ekonomiku světa založenou na znalostech, schopnou udržitelného hospodářského růstu, vytváření více kvalitních pracovních příležitostí a zachovávající sociální soudržnost“. Ačkoliv je dnes již nahrazena strategickým dokumentem Evropa 2020, dala základ pro nastavení

současných strategií jednotlivých oblastí politik EU. K dosažení vytyčených strategických cílů se Lisabonská strategie zaměřovala na koncepci ekonomiky a společnosti založené na znalostech (vytváření informační společnosti, výzkum a technologický rozvoj, strukturální reformy pro zvýšení konkurenceschopnosti, inovace), modernizaci evropského sociálního modelu (investice do lidí a omezení vylučování ze společnosti) a některá ekonomická opatření.

Evropská komise a Rada vyzvaly členské země, aby vytvořily vlastní Národní lisabonské programy. Česká republika po vstupu do Evropské unie transformovala Lisabonskou strategii prostřednictvím Národního Lisabonského programu (Národní program reforem České republiky) pro plnění Lisabonské strategie (Evropská rada v Lisabonu, 2010).

Lisabonská strategie vytyčila do roku 2010 velmi náročné strategické směry a cíle Evropské unie ve vzdělávání. Jedním z cílů bylo učinit Evropskou unii atraktivním místem pro investici i práci, vytvořit jak více pracovních příležitostí tak i lepších pracovních příležitostí a jako klíčový faktor růstu podporovat rozvoj znalostí (Veteška, 2009, s. 18–19).

2.2.2 Strategie Evropa 2020

Ohledně Strategie Evropa 2020 – Evropská strategie růstu José Manuel Barroso, tehdejší předseda Evropské komise, uvádí: „Evropa 2020 je strategie EU, jejímž cílem je v příštím desetiletí dosáhnout nového růstu. Chceme, aby se v dnešním měnícím se světě v EU vytvořila inteligentní a udržitelná ekonomika, která podporuje sociální začleňování. Tyto tři vzájemně provázané priority by měly EU i členským státům pomoci ke zvýšení zaměstnanosti a produktivity a ke zlepšení sociální soudržnosti. Unie si stanovila pět ambiciózních cílů, které se týkají zaměstnanosti, inovací, vzdělávání, sociálního začleňování a změny klimatu a energetiky. Ty by měly být dosaženy do roku 2020. Všechny členské státy si v každé z těchto oblastí stanovily své vlastní cíle. Celou strategii tak podpoří konkrétní činy na úrovni EU i členských států.” (Evropská unie, stránka Strategie Evropa 2020, 2014).

Strategie Evropa 2020 – Evropská strategie růstu je desetiletá strategie EU, jejímž cílem je dosáhnout nového růstu v evropském ekonomickém a sociálním prostoru. Jedná se o komplexní strategii, která zahrnuje podporu moderního vzdělávání vedle některých dalších celospolečenských priorit: zaměstnanost, výzkum a vývoj, sociální oblast, energetická rovnováha a další. Strategie nahrazuje Lisabonskou strategii pro růst a zaměstnanost z let

2000–2010 a ve věcné rovině na ni navazuje. V rámci oblasti vzdělávání Evropa 2020 vedle obecných vzdělávacích priorit významně zdůrazňuje nutnost podpory konceptu celoživotního učení.

Evropská unie vnímá celoživotní učení jako zásadní prioritu pro konkurenceschopnost znalostní ekonomiky. Celoživotní učení se týká všech úrovní vzdělávání a odborné přípravy a všech fází života, stejně jako různých forem vzdělávání. Má za cíl poskytovat lidem nástroje pro osobní rozvoj, sociální integraci a účast na znalostní ekonomice. Evropa 2020 prosazuje hospodářský růst založený na principech znalostní ekonomiky, který bude udržitelný a bude podporovat sociální a územní začleňování. Součástí Strategie je napojení národních strategií jednotlivých zemí v návaznosti na výzvu Evropské rady. V rámci strategie je Evropskou radou vyzdvíženo 5 hlavních cílů, jež byly stanoveny pro Evropskou unii jako celek. Cíle jsou zaměřeny na hlavní strategické záměry Evropské unie a zahrnují oblast zaměstnanosti, výzkumu a vývoje, otázek klimatu a energetiky, vzdělávání, sociálního začleňování a snižování chudoby. K dosažení těchto cílů strategie Evropa 2020 má přispět 7 stěžejních iniciativ. Členské státy je mají reflektovat do svých cílů národních, a těmto přizpůsobit své politiky a nástroje naplňování. V České republice jsou to Národní cíle ČR v rámci Strategie Evropa 2020 (Evropská unie, stránka Strategie Evropa 2020, 2014).

K dosažení cílů stanovených v rámci strategie Evropa 2020 má přispět celkem sedm stěžejních iniciativ tematicky zaměřených na inovace, digitální ekonomiku, zaměstnanost, mobilitu mládeže, průmyslovou politiku, snižování chudoby a účinné využívání zdrojů. Z těchto sedmi iniciativ jsou tři přímo zaměřené na modernizaci vzdělávacích nástrojů a procesů:

Iniciativa Unie inovací definuje souhrn akčních bodů, z nich řada je zaměřená na podporu “e-skills”, bližšího spojení vzdělávacího procesu s podniky a posílení koordinace výzkumných a vývojových systémů v rámci Evropské unie. V rámci záměru rozvoj znalostí a dovedností mají být modernizovány systémy odborného vzdělávání a přípravy, zejména je třeba podpořit výuku vědních oborů, mezioborové univerzitní programy a počítačové dovednosti. V rámci podpory kreativity mají být podporovány společné výzkumné iniciativy, přenos technologií mezi členskými státy a volný přístup k výsledkům veřejného výzkumu.

Iniciativa Program pro nové dovednosti a pracovní místa prosazuje do roku 2020 a dále inteligentní a udržitelný hospodářský růst, jenž podporuje začleňování všech skupin obyvatelstva do společnosti. V souvislosti s moderními vzdělávacími formami tato iniciativa

podporuje získávání dovedností, které lidé v zaměstnání dnes i v budoucnu opravdu využijí. Iniciativa se zaměřuje na kvalitní prognózy vývoje na trhu práce potřeba, rozvoj a adaptaci vzdělávání potřebám pracovního trhu a překlenování propastí mezi vzdělávacím sektorem a pracovním trhem. Do těchto aktivit jsou zapojeny pověřené evropské i další spolupracující instituce jako Evropské středisko pro rozvoj odborného vzdělávání (CEDEFOP), Mezinárodní organizace práce nebo Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj OECD.

Iniciativa Digitální agenda pro Evropu je realizována v aktivitách zaměřených na všechny oblasti spojené s digitalizací, zpřístupněním internetového propojení a investic do komunikační infrastruktury. V souvislosti s e-learningovými aktivitami jsou zde aktuální opatření ke zjednodušení vypořádávání autorských práv, přeshraniční udělování licencí, opatření k dosažení transparentnosti a celoevropského udělování licencí pro (online) správu autorských práv, vytvoření právního rámce, jehož cílem je usnadnit digitalizaci a šíření kulturních děl v Evropě a přijetí dalších opatření týkajících se „osiřelých“ děl, již nevydávaných děl, přičemž rámec bude doplněn o informační databáze práv. Součástí je hledání udržitelného modelu financování veřejné digitální knihovny EU Europeana a digitalizace obsahu.

Realizace a monitorování aktivit strategie Evropa 2020 se provádí v kontextu tzv. evropského semestru. Jedná se o roční cyklus koordinace hospodářských a rozpočtových politik na úrovni EU.

2.2.3 Vzdělávání a odborná příprava 2020 (ET 2020)

Od přijetí Lisabonské strategie v roce 2000 byla posílena politická spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy – nejprve pracovním programem „Vzdělávání a odborná příprava 2010“, na který navázal Strategický rámec evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy – Education and Training 2020 (ET 2020). Tato spolupráce vedla k formulaci společných cílů a iniciativ, které zahrnují všechny typy vzdělávání a odborné přípravy a všechny stupně celoživotního učení (Evropská unie, ET 2020, 2014).

ET 2020 je v současnosti v evropském kontextu klíčovým dokumentem stanovujícím podporu vzdělávání a celoživotního učení. Stanoví společné strategické cíle pro členské státy, včetně souboru zásad pro dosažení těchto cílů, a také společných pracovních metod s prioritními oblastmi pro každý periodický pracovní cyklus. Ekonomika a hospodářský růst

mají být založeny především na znalostech a inovacích. Každý by se měl učit a vzdělávat jak po celý svůj život (lifelong learning), tak v celé šíři svého života (lifewide learning). Učení a vzdělávání se nemá omezovat jen na instituce, které se jím zabývají. Cílem strategického rámce je „vytvořit znalostní Evropu“ a prosazovat celoživotní učení pro všechny. Evropská unie podporuje členské státy v dalším rozvoji jejich systémů vzdělávání a odborné přípravy, s cílem lépe umožňovat realizovat potenciál občanů a zajistit udržitelnou hospodářskou prosperitu a zaměstnatelnost v členských zemích. Rámec bere v úvahu vzdělávání z hlediska celoživotního učení se zaměřením na všechny úrovně a kontexty (včetně neformálního a informálního učení).

Rámec ET 2020 stanoví čtyři hlavní strategické cíle:

- realizovat celoživotní učení a mobilitu – prosazovat strategie celoživotního učení, rozvoj vnitrostátních rámců kvalifikací propojených s evropským rámcem kvalifikací a zavádění flexibilních výukových přístupů. Má se rozšiřovat mobilita při uplatňování Evropské charty kvality mobility;
- zlepšit kvalitu a efektivitu vzdělávání a odborné přípravy – umožnit všem získat klíčové kompetence, a zatraktivnit a zefektivnit všechny úrovně vzdělávání a odborné přípravy;
- podporovat spravedlnost, sociální soudržnost a aktivní občanství – umožnit všem získat a rozvíjet dovednosti a kompetence potřebné pro zaměstnatelnost, podporovat další učení, aktivní občanství a mezikulturní dialog, podporovat vysoce kvalitní vzdělávání znevýhodněným osobám;
- zlepšit kreativitu a inovace a podnikatelské schopnosti na všech úrovních vzdělávání a odborné přípravy – podporovat osvojení průřezových kompetencí pro všechny a podporovat fungování znalostního trojúhelníku (vzdělávání – výzkum – inovace) a partnerství mezi podniky a vzdělávacími institucemi.

Pro měření dosahovaného pokroku jsou stanoveny konkrétní ukazatele a evropské referenční úrovně. Prostřednictvím každoročního Monitoru vzdělávání a odborné přípravy se průběžně hodnotí pokrok, kterého se dosahuje vzhledem k referenčním kritériím a základním ukazatelům Strategického rámce evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě ET 2020, včetně hlavních cílů strategie Evropa 2020 v této oblasti. Toto hodnocení podává obraz o vývoji systémů vzdělávání a odborné přípravy v celé Evropě. Zároveň obsahuje zprávy o jednotlivých zemích. Evropská komise rovněž vypracovává studie, v nichž se opírá o analýzy, prognózy a jiné informace o vzdělávání dodané jinými orgány, agenturami a útvary Komise.

Evropská komise v těchto záležitostech rovněž spolupracuje s informační sítí o vzdělávání v Evropě EURYDICE, Evropským střediskem pro rozvoj odborného vzdělávání Cedefop a Společným výzkumným střediskem v zájmu prohloubení znalostí o fungování systémů vzdělání a odborné přípravy. Evropská komise uzavřela s Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) dohodu o spolupráci v oblasti vzdělávání a dovedností, přičemž jednou z nejvýznamnějších činností společného zájmu jsou mezinárodní průzkumy. V roce 2013 vydaly Komise a OECD společně výsledky dvou hodnotících průzkumů týkajících se znalostí a dovedností dětí a mládeže – Program pro mezinárodní hodnocení žáků PISA, a dospělých – Průzkum znalostí a dovedností dospělých – PIAAC (Evropská unie, ET 2020, 2014).

2.2.4 Evropský program pro vzdělávání dospělých

Tento program byl přijat v přímé návaznosti na cíle strategie Evropa 2020 usnesením Rady z roku 2011 o obnovené podpoře Evropského programu pro vzdělávání dospělých (Rada Evropské unie, Usnesení Rady 2011/C 372/01). Program zdůrazňuje potřebu zvýšit účast dospělých na formálním, neformálním a informálním vzdělávání, ať už kvůli získání nových dovedností, aktivnímu občanství či kvůli osobnímu rozvoji a seberealizaci (Rada Evropské unie, Usnesení Rady o obnoveném evropském programu pro vzdělávání dospělých, 2011).

Evropská komise např. koordinuje síť národních koordinátorů (za ČR je to pověřený pracovník MŠMT), kteří koordinují podporu vzdělávání dospělých v příslušných zemích, poskytují poradenství a podporu ohledně daných politik a shromažďují i šíří osvědčené postupy. Za tím účelem také spolupracuje s řadou evropských sdružení, sítí a odborových organizací. Větší zájem dospělých o vzdělávání může Evropě pomoci překonat hospodářské problémy některých členských zemí, uspokojit potřebu nových dovedností na trhu práce a zajistit zaměstnatelnost stárnoucí pracovní síly. Vzdělávání je také důležité pro sociální začlenění a aktivní občanství. V dnešní době nelze spoléhat na to, že s dovednostmi získanými ve škole si člověk vystačí až do konce své kariéry. Opatření na celoevropské úrovni zvýší informovanost o úspěšných politikách a umožní lepší výměnu zkušeností mezi zeměmi.

Ze stěžejních cílů politiky EU v oblasti vzdělávání dospělých lze uvést:

- Země EU si stanovily cíl pro vzdělávání dospělých: do roku 2020 by se tohoto typu vzdělávání mělo účastnit 15 % dospělých ve věku 25 až 64 let. V roce 2012 byla průměrná

účast 9 % a stanoveného cíle se podařilo dosáhnout pouze pěti zemím (Rada EU, Usnesení Rady o obnoveném evropském programu vzdělávání dospělých, s. 2).

- Komise zveřejňuje ukazatele a údaje o současné situaci v členských zemích, zprávy o pokroku při provádění politik a navrhuje nové politiky.
- Komise usnadňuje výměnu osvědčených postupů a vzájemné učení v rámci pracovního programu „Vzdělávání a odborná příprava 2020“ a na omezenou dobu byly vytvořeny pracovní skupiny a sítě zabývající se příslušnými tématy.
- Komise zadává vypracování studií, jejichž výsledky slouží jako základ pro tvorbu účinnějších politik.

Na začátku roku 2014 zahájila svou činnost pracovní skupina pro vzdělávání dospělých zabývající se strategickým rámcem evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy do roku 2020.

2.2.5 Evropský rámec kvalifikací

Doporučení Evropského parlamentu a Rady o zavedení evropského rámce kvalifikací pro celoživotní učení ze dne 23. dubna 2008 (Evropská unie, Doporučení Evropského parlamentu a Rady, 2008) stanoví společný referenční rámec pro potřeby vzdělávacích institucí, zaměstnavatelů a jednotlivců srovnávat kvalifikace napříč různými systémy vzdělávání a odborné přípravy v EU. Tento nástroj je zásadní pro rozvoj evropského trhu zaměstnanosti. Evropský rámec kvalifikací je součástí nástrojů pro podporu celoživotního učení (Evropská unie, Evropský rámec kvalifikací, 2008).

Klíčovým prvkem Evropského rámce kvalifikací je soubor osmi referenčních úrovní, které popisují, co studující zná, čemu rozumí a co je studující schopen udělat bez ohledu na systém, v němž byla konkrétní kvalifikace získána.

Referenční úrovně představují úroveň znalostí v dané oblasti od základních znalostí (1. úroveň) až po znalosti na špičkové úrovni v oboru a na rozhraní mezi obory (8. úroveň). Aplikace Evropského rámce kvalifikací má pomoci zvýšení mobility pracovníků i studentů. Díky tomuto rámci má být snadněji uznávána kvalifikace mezi členskými zeměmi a má být usnadněn rovněž přechod z práce do odborné přípravy a naopak ve všech věkových kategoriích. Členské státy jsou vyzývány, aby propojovaly vnitrostátní systémy kvalifikací na tento Evropský rámec kvalifikací (Evropská unie, Evropský rámec kvalifikací, 2008).

Evropský rámec kvalifikací má sloužit jako „meta rámec“, který umožní národním soustavám kvalifikací vztahovat se k sobě a komunikovat spolu. Nejde o náhradu těchto soustav, ale o zajištění jejich harmonizace a kompatibility (Mužik, 2012, s. 236).

2.2.6 Klíčové schopnosti pro celoživotní učení

Doporučení Evropského parlamentu a Rady z prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení stanoví priority a postupy pro rozvoj klíčových schopností znalostní společnosti a navrhuje referenční nástroj, který má členským zemím Evropské unie pomoci zajistit integraci do strategií a struktur podpory celoživotního učení. Strategie je zaměřena jak na mladé lidi, kteří přicházejí do pracovního procesu na konci povinného vzdělání a přípravy, tak i na dospělé lidi v průběhu pracovního života s cílem rozvoje a aktualizace dovedností (Evropský parlament a Rada, Doporučení 2006/962/ES, 2006).

Strategie stanoví Evropský rámec klíčových kompetencí pro celoživotní učení, který definuje osm základních schopností, které musí každý mít k tomu, aby se mohl ve společnosti založené na znalostech uplatnit. Mezi tyto schopnosti patří komunikace v mateřském jazyce, komunikace v cizích jazycích, matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií, schopnost práce s digitálními technologiemi, schopnost učit se, sociální a občanské schopnosti, smysl pro iniciativu a podnikavost a kulturní povědomí a vyjádření. Priorita podpory rozvoje těchto schopností představuje Evropský referenční rámec pro členské země k zajištění vhodných politických a strategických nástrojů zaměřených na modernizaci počátečního vzdělávání, odstraňování znevýhodnění ve vzdělávání, umožnění dalšího vzdělávání a odborné přípravy a aktualizaci dovedností pro dospělé, a na posílení infrastruktury pro další vzdělávání (Evropská unie, Klíčové schopnosti pro celoživotní učení, 2014).

Evropská taxonomie (klasifikace) dovedností/kompetencí, kvalifikací a zaměstnání (European Skills/Competences, qualifications and Occupations – ESCO), je iniciativa pro sjednocení nomenklatury pro dovednosti, kvalifikace a pracovní pozice. Hlavním technologickým prostředkem je internetová ESCOpedia, jakási databáze pojmů s multijazyčným překladačem názvů dovedností, kvalifikací a pracovních pozic do všech jazyků Evropské unie. Projekt si klade za cíl zlepšení souladu mezi poptávkou po pracovních silách (volná pracovní místa) a nabídkou pracovních sil (uchazeči o zaměstnání). Pro každé povolání

má být sestaven seznam relevantních dovedností a kompetencí, který bude průběžně aktualizován podle vývoje na trhu práce a odpovídající poptávky po nových dovednostech a kompetencích (Evropská unie, Evropská klasifikace dovedností, 2014).

2.2.7 Mediální gramotnost v digitálním prostředí

Tato strategie vychází z Doporučení Komise 2009/625/ES ze dne 20. srpna 2009 o mediální gramotnosti v digitálním prostředí pro vyšší konkurenceschopnost audiovizuálního průmyslu a otevřenou znalostní společnost. Iniciativa má podpořit poskytnutí nástrojů pro lepší pochopení digitálního prostředí, které v evropské společnosti začíná převládat (Evropská komise, Mediální gramotnost v digitálním prostředí, 2009).

Mediální gramotnost je definována jako schopnost získávat přístup k médiím a chápat a kriticky vyhodnocovat různé aspekty médií a mediálních obsahů. Mediální gramotnost také zahrnuje schopnost vytvářet sdělení v různých kontextech. Mediální gramotnost hraje důležitou úlohu při zvyšování povědomí o evropském kulturním dědictví a kulturní identitě. Pomáhá zvyšovat znalosti v oblasti nejnovějších evropských kulturních děl a zájem o ně. V tomto kontextu Evropská komise vytyčuje potřebu podporovat výzkumné projekty v oblasti mediální gramotnosti v rámci stávajících programů.

Členské státy jsou vyzvány, aby rozvíjely a realizovaly iniciativy v oblasti společné regulace, aby iniciovaly diskuse o začlenění mediální gramotnosti do osnov povinného vzdělání a klíčové schopnosti pro celoživotní učení. Má se šířit osvěta o kulturním dědictví ve spojení s působením médií. Dále se má zvyšovat povědomí o rizicích informačních a komunikačních sítí pro osobní údaje, ochraně autorských práv a výsledků tvůrčí činnosti (Evropská komise, Mediální gramotnost v digitálním prostředí, 2009).

2.2.8 Elektronické dovednosti pro 21. století

Cílem sdělení Evropské komise Evropskému parlamentu, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů – Elektronické dovednosti pro 21. století z roku 2007, je podpora dlouhodobých akcí v oblasti informačních a komunikačních technologií, jakožto zásadní cestu pro konkurenceschopnost Evropské unie.

Evropská komise v dokumentu konstatovala, že v EU neexistuje žádná komplexní

strategie pro e-dovednosti (právní předpisy se mezi jednotlivými zeměmi liší) a že existuje nerovnost mezi nabídkou a poptávkou konkrétních elektronických dovedností s přetrvávajícím problémem digitální negramotnosti.

Komise považuje za nutné dlouhodobě podporovat e-dovednosti, přičemž praktické uplatňování opatření musí zajistit členské země. Komise vyjadřuje odhodláním poskytovat těmto iniciativám podporu. Klíčovými součástmi programu jsou mimo jiné propagace e-dovedností a podpora kariérních perspektiv s jejich využitím, zlepšení digitální gramotnosti s podporou začlenění občanů do informační společnosti (e-inclusion) a podpora celoživotního získávání elektronických dovedností, zejména prostřednictvím aktualizace znalostí a rozvoje e-learningu. Komise zde vytyčuje řadu dílčích cílů zaměřených na podporu elektronických nástrojů a procesů vzdělávání. Členské státy mají za úkol přednostně řešit problematiku rychle se rozvíjejících informačních a komunikačních technologií v zájmu překlenutí rozdílů v oblasti elektronických dovedností (Komise ES, Elektronické dovednosti pro 21. století, 2007).

V uvedené souvislosti lze zmínit užívání pojmu 21st century skills – dovednosti pro 21. století (Zounek, 2009, s. 54), jež má v odborné literatuře obdobnou náplň. Charakterizuje jakousi sadu vlastností, poznatků a dovedností, které v nedávné minulosti ještě nebyly společensky a profesně významné. Problematika dovedností pro 21. století se řeší na nejvyšších strategických a politických úrovních nejen v rámci Evropské unie, ale i na půdě UNESCO či na setkáních skupiny G8 (neformálního sdružení sedmi nejvyspělejších zemí světa a Ruska). Tyto dovednosti ve smyslu uvedeného pojmu zahrnují oblasti komunikace (vnímavost, zpracování informací, argumentace, využívání informačních technologií), kreativity (zejména ve spojení s inovativností), spolupráce (týmová práce, koordinace, síťové nástroje spolupráce), kritického myšlení (vyhodnocování informací a znalostí) a technologické gramotnosti (jedná se o neustálou připravenost používat nové nástroje rozšiřující možnosti lidí).

2.2.9 Otevření systémů vzdělávání – Evropský program na podporu kvalitních inovativních způsobů učení

Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů ze září 2013 vyhlašuje Evropský program na podporu kvalitních inovativních způsobů učení – Otevření systémů vzdělávání, nové technologie a otevřené vzdělávací zdroje jakožto prostředky inovativní výuky a učení pro všechny. Tento

nový program zavádí podporu otevřeným vzdělávacím zdrojům a otevřeným systémům vzdělávání (Evropská komise, Otevření systémů vzdělávání, 2013), blíže viz kapitola 9.

Ze starších strategických dokumentů Evropské unie (před vstupem ČR) pro podporu e-learningu, elektronických dovedností a celoživotního učení lze alespoň okrajově zmínit např.: Akční plán eEurope (2002), Akční plán eLearning – návrh vzdělávání pro zítřek (2001), Usnesení Rady o eLearningu k implementaci Akčního plánu eLearning (2001), nebo Program celoživotního učení 2007–2013. Množství politických a strategických dokumentů, jejich podrobnost a rozsáhlost poukazuje na význam priority moderního vzdělávání v evropském prostoru.

3 MODERNÍ FORMY VZDĚLÁVÁNÍ V LEGISLATIVĚ ČESKÉ REPUBLIKY

Podpora moderních forem vzdělávání na národní úrovni má obdobně jako v případě Evropské unie dvě hlavní roviny. Legislativní, zákonné úpravy, na druhé straně strategické dokumenty, s nimiž mají dlouhodobé legislativní iniciativy korespondovat. Strategické dokumenty jsou zpravidla přijímány v návaznosti na strategie Evropské unie.

3.1 Legislativní rámec vzdělávání v ČR

Stejně jako ostatní formy studia i celoživotní vzdělávání na vysokých školách upravuje několik zákonů a ustanovení. Ústavní systém České republiky garantuje právo na vzdělání prostřednictvím článku 33 Listiny základních práv a svobod, která je součástí ústavního pořádku. Vyšší vzdělávání, celoživotní vzdělávání se opírá o právní úpravu danou zákonem č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů (dále jen zákon o vysokých školách). Podle zákona o vysokých školách (§ 1 odst. c) vysoké školy poskytují další formy vzdělávání a umožňují získávat, rozšiřovat, prohlubovat nebo obnovovat znalosti z různých oblastí poznání a kultury a podílejí se tak na celoživotním vzdělávání. Vysoká škola uskutečňuje akreditované studijní programy a programy celoživotního vzdělávání (§ 2 odst. 1). Typy studijních programů jsou bakalářský, magisterský a doktorský (Zákon o vysokých školách, 1998).

Zákon o vysokých školách upravuje formy studia (§ 44 odst. 4) prezenční, distanční nebo jejich kombinaci. V rámci své vzdělávací činnosti může vysoká škola poskytovat bezplatně nebo za úplatu programy celoživotního vzdělávání (§ 60) orientované na výkon povolání nebo zájmově. O absolvování studia v rámci celoživotního vzdělávání vydá vysoká škola jeho účastníkům osvědčení. Úspěšným absolventům celoživotního vzdělávání v rámci akreditovaných studijních programů, může vysoká škola, pokud se stanou studenty podle ZoVŠ (§ 48 až 50), uznat kredity, které získali v programu celoživotního vzdělávání, až do výše 60 % kreditů potřebných k řádnému ukončení studia. Účastníci celoživotního vzdělávání však nejsou studenty ve smyslu zákona o vysokých školách.

V rámci své vzdělávací činnosti může veřejná vysoká škola poskytovat bezplatně nebo za úplatu vzdělávání v mezinárodně uznávaném kurzu orientovaném na zvýšení odbornosti studentů nebo absolventů zahraniční vysoké školy (§ 60a). O absolvování studia v rámci kurzu vydá veřejná vysoká škola jeho účastníkům osvědčení. Úspěšným absolventům kurzu může veřejná vysoká škola udělit mezinárodně uznávaný titul. Účastníci takového vzdělávání nejsou studenty ve smyslu zákona o vysokých školách. Zákon o vysokých školách upravuje možnost a postup uznání zahraničního vysokoškolského studia nebo jeho části či jednotlivé zkoušky v České republice (§ 89 a § 90). Uznání prování Ministerstvo školství (v případě vázanosti mezinárodní smlouvou), nebo rektor obsahově obdobně zaměřené veřejné vysoké školy v České republice. V případě společných studijních programů uznávání není potřebné. K uznání se předkládá diplom, dodatek k diplomu nebo jiný obdobný doklady vydaný zahraniční vysokou školou (Zákon o vysokých školách, 1998).

Připravovaná novela zákona o vysokých školách, která je v současné době (září 2014) v připomínkovém řízení, přináší řadu změn zejména v oblasti hodnocení kvality vysokých škol, zavádí nová pravidla akreditace studijních programů, vytváří podmínky pro nezávislé odborné rozhodování o akreditacích – vznik Akreditačního úřadu. Nově upravuje postup, kdy by rektori veřejných vysokých škol měli mít pravomoc rozhodnout o neplatnosti vykonání státní závěrečné zkoušky nebo obhajoby disertační práce, což by vedlo k odebrání akademického titulu. Novela rovněž upravuje působení zahraničních vysokoškolských institucí a jejich poboček v České republice, které dosud nebylo zákonem upraveno. Úprava zaváděná touto novelou by měla nabýt účinnosti od 1. září 2015 (MŠMT, Ministr školství představil návrh vysokoškolského zákona, 2014).

Zákon č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, upravuje systém a postup ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Dále definuje počáteční vzdělávání, další vzdělávání, úplnou kvalifikaci a dílčí kvalifikaci. Stanoví kvalifikační a hodnotící standardy jednotlivých kvalifikací. Zřizuje Národní ústav odborného vzdělávání v Praze, státní příspěvkovou organizaci (§ 6 odst. 1) jenž mimo jiné vede Národní soustavu kvalifikací (Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, 2006).

Zákon č. 18/2004 Sb., o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie a některých příslušníků jiných států a o změně

některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, upravuje obecný systém uznávání odborných kvalifikací v rámci Evropské unie. Mechanismus obecného systému vzájemného uznávání odborných kvalifikací navazuje na právní předpisy EU o uznávání odborných kvalifikací. Vychází ze vzájemné důvěry členských států v rovnocennost formálních kvalifikací. Osobě, která je v jednom členském státě dostatečně kvalifikovaná k výkonu určitého povolání, musí být povolen přístup ke stejnému povolání v jiném členském státě. Omezení se připouští jen v nezbytné míře z důvodů naléhavého veřejného zájmu (Zákon o uznávání odborné kvalifikace, 2004).

Z hlediska ochrany studijních materiálů jakožto autorského díla je nutné zmínit právní úpravu zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (autorský zákon). Autorský zákon podává definici autorského díla, autorství, spoluautorství, databáze, počítačových programů a řady dalších institutů autorského práva. Dále autorský zákon poskytuje základní legislativní rámec pro nakládání s autorskými díly, jejich užití, rozmnožování, rozšiřování, vysílání, sdělování veřejnosti, právo na odměnu autora, licencí, citace a řadu dalších institutů ochrany autorských děl obecně. Tato úprava se bezprostředně dotýká odborných či výukových textů, zvukových či zvukově obrazových (audiovizuálních) záznamů a dalších forem používaných v moderním vzdělávání jako studijní materiály (Autorský zákon, 2000).

Záležitosti práce a nakládání s informacemi, texty a dalšími materiály nově upravuje rovněž nový občanský zákoník, účinný od 1. ledna 2014 jako zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník. V rámci relativních majetkových práv a přenechání věci k užití jinému upravuje v obecné rovině (§ 2358 – § 2389) institut licence, licenční smlouvy, výhradnosti licence, ochranu práv k databázi a některé podmínky nakládání s poskytnutými právy k autorským dílům (Občanský zákoník, 2013).

Oblasti e-learningu a moderních postupů ve vzdělávání se dotýká řada dalších předpisů např. ve věcech osobnostních práv, osobních dat, úpravy podmínek podnikání nebo v případě specifického obsahu i přímo ochrany některých oblastí s takovýmto obsahem dotčených (např. obchodní tajemství, práva k nehmotným statkům). Šíře legislativních dokumentů dotýkajících se aktivit moderního vzdělávání poukazuje na jeho společenský přesah. Z pohledu těchto právních úprav je však tato oblast vzdělávání spíše okrajová.

3.2 Hlavní strategické dokumenty pro moderní vzdělávání v ČR

V České republice lze mezi hlavní strategické dokumenty pro oblast vzdělávání a celoživotního učení zařadit především stanovení vybraných Národních cílů České republiky v rámci Strategie Evropa 2020, které se dotýkají priority vzdělávání, Strategii celoživotního učení ČR a Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR.

V souladu se závěry Evropské rady z června 2010 ve spolupráci s Evropskou komisí a s ohledem na hospodářská a sociální specifika České republiky schválila vláda ČR v červnu roku 2010 některé kvantifikované národní hlavní cíle a podcíle strategie Evropa 2020 (ke strategii Evropa 2020 – viz Strategické dokumenty EU). Stávající podoba národních cílů ČR stanovených na základě strategie Evropa 2020 zahrnuje cíle a podcíle v oblastech zaměstnanosti, administrativní zátěže podnikatelů, zvýšení produktivity práce, energetiky, boje s chudobou, investic do výzkumu a vývoje a vzdělání. Cíle v oblasti vzdělání, stejně jako na úrovni Evropské unie, představují vedle boje s předčasným opouštěním vzdělávání hlavně zvýšení podílu vysokoškolsky vzdělaných lidí. Je zde tedy patrná prioritní posilování úrovně vzdělávání, což přímo souvisí s modernizací a vzdělávání v souladu se soudobými světovými a evropskými trendy podpory všech forem vzdělávání (včetně distanční a kombinované), otevřeného vzdělávání a zapojování moderních technologií do procesu vzdělávání (Vláda ČR, Národní cíle ČR v rámci Strategie Evropa 2020, 2014).

Strategie celoživotního učení ČR je základním dokumentem představujícím ucelený koncept celoživotního učení. Strategie byla zpracovaná v roce 2007 a v rámci Implementačního plánu předpokládá klíčové aktivity v období do roku 2015. Strategie vychází ze základních strategických dokumentů Evropské unie i České republiky, které se vztahují k problematice vzdělávání. Hlavním záměrem Strategie celoživotního učení ČR je zejména uspořádání různých aspektů týkajících se celoživotního učení a vytvoření komplexní koncepce celoživotního učení, kterou je i nadále možno rozvíjet. Na základě Strategie se mají stanovit postupně dosažitelné cíle, jež by měly být významně podporovány v dlouhodobém horizontu (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Strategie celoživotního učení, 2007).

V této souvislosti byl vládou ČR zpracován Implementační plán Strategie CŽU, který určuje časový plán aktivit (pro období 2008–2015) a odpovědnost orgánů a úřadů za jejich naplňování. Návrhy a opatření jsou zde dále rozpracovány do konkrétních úkolů pro jednotlivé zainteresované aktéry. V rámci strategické části Strategie se v tématu funkční gramotnosti

věnuje přímá pozornost celoživotnímu učení s důrazem na informační technologie. Strategie podporuje rozvíjení klíčových kompetencí dospělých, a to zejména těch, na které nebyli během své školní výuky připravováni, jako jsou právě informační technologie. Na úrovni jejich zvládnutí totiž závisí možnost uplatnění na trhu práce, a také motivace dospělých k dalšímu vzdělávání. Vedle jazykových kompetencí, prezentačních dovedností, týmové práce apod. je zde důraz na využívání informačních a komunikačních technologií. Jejich zvládnutí především u populace starších věkových skupin má být výrazně podporováno, protože rozšiřují možnosti účastnit se zejména distančních, včetně e-learningových forem vzdělávání (MŠMT, Implementační plán Strategie celoživotního učení, 2008).

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR pro období 2011 – 2015 (dále jen „Dlouhodobý záměr“) zpracovává MŠMT v souladu s prioritami školského zákona (MŠMT, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy, 2011, Školský zákon, 2004). Jeho návrh je dále projednáván s příslušnými ústředními odborovými orgány, organizacemi zaměstnavatelů s celostátní působností a s jednotlivými kraji. Dokument vychází z analýzy sociální a ekonomické situace společnosti a stavu vzdělávání. Toto je základem pro návrh strategie dalšího rozvoje regionálního vzdělávání v ČR. Záměr specifikuje aktuálně důležité oblasti rozvoje vzdělávání včetně případných nutných transformací. Významná pozornost je věnována podpoře dalšího vzdělávání.

V oblasti celoživotního učení a zapojení informačních technologií vzdělávání záměr zdůrazňuje zvyšování úrovně dovedností v oblasti informační gramotnosti, rozvíjení systému uznávání výsledků dalšího vzdělávání, podporu kvality a nabídky dalšího vzdělávání a rozvíjení průřezových oblastí dalšího vzdělávání. Informační gramotností se rozumí (viz Palán, Langer 2008, s. 114) soubor základních znalostí a dovedností, které umožňují používat informační a komunikační technologie. Jedná se zejména o schopnost užívat osobní počítač a jeho základní periferie, jakož i programové vybavení, schopnost vytvořit multimediální dokument, schopnost práce v síti, práce s vlastním počítačovým systémem a v neposlední řadě schopnost vyhledávat a třídit informace.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, velmi aktuální dokument schválený usnesením vlády ČR 9. července 2014 (Vláda ČR, Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, květen 2014), stanovuje základní rámec pro další rozvoj školství. Základem jsou tři priority – snižovat nerovnosti ve vzdělávání, podpora kvalitní výuky a učitele jako její klíčový předpoklad a odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího

systemu. Dokument má sloužit jako východisko všem tvůrcům vzdělávací politiky, zejména Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy, ale i dalším ústředním orgánům státní správy a územně samosprávným celkům.

Strategie představuje rámec vzdělávací politiky na období 7 let, cíle a směry intervencí. Dokument je obecný a předpokládá další rozpracování strategickými dokumenty nižšího řádu. V oblastech terciárního a dalšího vzdělávání zde jsou významné cíle ve smyslu vytváření podmínek pro využívání vzdělávacího potenciálu veřejných výzkumných institucí, například Akademie věd České republiky, vytváření podmínek pro rozšíření nabídek dalšího vzdělávání, podporovat práci školských zařízení a knihoven jako center celoživotního učení a propojit nabídku dalšího vzdělávání s potřebami trhu práce. Je patrné, že tato aktuální strategie zohledňuje nejmodernější tendence v poslání vzdělávací politiky, vzdělávacích institucích a formách vzdělávání.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy připravuje vzdělávací strategii nazvanou Strategie digitálního vzdělávání 2020 (MŠMT, Strategie digitálního vzdělávání 2020, říjen 2014), ve které reflektuje současný nárůst digitálních technologií ve společnosti a jejich prudký rozvoj. Cílem je nastavit podmínky a procesy pro vzdělávání, které reaguje na změny ve společnosti související s rozvojem digitálních technologií a jejich využíváním v nejrůznějších oblastech lidských činností.

V současnosti (říjen 2014) je Strategie dle informací MŠMT v připomínkovém řízení odborné i širší veřejnosti. Strategie digitálního vzdělávání navrhuje sedm hlavních směrů intervence, mezi něž patří zajištění nediskriminačního přístupu k digitálním vzdělávacím zdrojům, zajištění podmínek pro rozvoj digitálních dovedností učitelů i žáků a podporu rozvoje škol v integraci digitálních technologií do výuky.

Výše zmíněná Strategie digitálního vzdělávání 2020 je sektorová strategie, která je součástí širšího konceptu Státní politika v elektronických komunikacích – Digitální Česko v. 2.0 – Cesta k digitální ekonomice (Databáze strategií, 2014). Jedná se o souhrn státní politiky v elektronických komunikacích koncipované tak, aby umožnila využití synergických efektů, které s sebou odvětví informačních a komunikačních technologií přináší. Dokument je postaven na třech pilířích, kterými jsou podpora rozvoje vysokorychlostních přístupových sítí k internetu, zvyšování dostupnosti a rozvoj digitálních služeb a posilování digitální gramotnosti a elektronických dovedností uživatelů sítí.

Cíle Digitálního Česka v. 2.0 budou naplňovány prostřednictvím 17 opatření. Tato

opatření, zejména ve vztahu k infrastruktuře pro vysokorychlostní přístup k internetu, mají prorůstový a proinvestiční charakter a jsou v souladu se strategickými dokumenty Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj a dokumenty Evropské unie.

V rámci opatření č. 16 dokumentu Digitální Česko v. 2.0 má Ministerstvo práce a sociálních věcí společně s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy zpracovat Strategii pro zvýšení digitální gramotnosti a rozvoj elektronických dovedností občanů s cílem rozvíjet optimální nástroje tak, aby byli noví pracovníci připraveni na vstup do zaměstnání a zároveň aby byli podporováni současní zaměstnanci, kteří čelí změnám v informačních a komunikačních technologiích a globalizaci. Mezi další cíle patří snižování digitální propasti a zajištění, resp. zvýšení, celkové úrovně digitální gramotnosti občanů a tím posílení české ekonomiky a její konkurenceschopnosti.

Z dalších aktuálních strategických dokumentů ČR lze jen stručně uvést např. Strategii mezinárodní konkurenceschopnosti ČR 2012–2020, Národní politiku výzkumu, vývoje a inovací 2009–2015 (s aktualizací v roce 2013), Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2011–2015, Strategii vzdělávání pro udržitelný rozvoj ČR 2008–2015, Akční plán podpory odborného vzdělávání (2008–2015) nebo Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol 2011–2015 (aktualizace 2014) nebo Národní inovační strategii 2012–2020. Jedná se spíše o dokumenty navazující na hlavní strategické dokumenty evropského nebo národního významu.

4 E-LEARNING V SOUČASNÉM VZDĚLÁVÁNÍ

4.1 E-learning a koncept celoživotního učení

Dnešní společnost bývá charakterizována jako postindustriální společnost, informační společnost, společnost založená na znalostech, společnost sítí (Zounek, 2009, s. 16–20). Tyto charakteristiky se promítají ve všech oblastech lidských aktivit včetně vzdělávání. Současné vzdělávání proniká do všech složek společnosti, do všech věkových skupin, a to ve všech dostupných formách a podobách. Je zajímavé, že již Jan Ámos Komenský (1592–1670) prosazoval myšlenky, které lze z dnešního pohledu vnímat v souladu s konceptem učícího se světa, s teorií individualizace vzdělávání, se zásadou vzdělávání všech sociálních skupin i národů bez jakékoliv diskriminace včetně věkové (Palán, Langer 2008, s. 12). Dnes tyto myšlenky získávají reálnou podobu. V národních i nadnárodních politických přístupech bývá současný trend pronikání vzdělávání do všech složek společnosti a ve všech podobách definován konceptem celoživotního učení. Koncept navazuje na učení jakožto proces definovaný v širším smyslu než pojem vzdělávání. Trend celoživotního učení se významně odráží v evropských i národních politických postojích, strategiích a legislativách (viz předchozí kapitoly 2 a 3).

Vzdělávání probíhá na půdě tradičních vzdělávacích institucí, soukromých vzdělávacích firem, doma i v práci. Je např. významnou složkou personálního řízení firem. Úkolem personálního řízení v rámci organizací (Kocianová, 2012, s. 37) je sledovat průběžně přizpůsobování schopností lidí nárokům pracovních míst a podporovat jejich prohlubování a rozšiřování, adaptaci nových pracovníků a rekvalifikaci. Je součástí strategie vzdělávání, politiky organizace a přípravy institucionálních předpokladů vzdělávání k zajištění jejich odborné úrovně. E-learningové nástroje zde poskytují široké možnosti uplatnění.

V moderním vzdělávání se přenáší důraz od učení jednotlivců ke společnému učení v rámci týmů a současně s tím roste význam tzv. organizačního učení jako procesu probíhajícího spíše spontánně v širokém kontextu vztahů uvnitř organizace. Vede k vytváření, sdílení a přejímání znalostí a postupů. Vhodně zavedené organizační učení vede k učící se organizaci (Tureckiová, 2009, s. 244–247). Bez moderních nástrojů vzdělávání, z nichž např. právě e-

learning je poměrně rozšířenou a efektivní variantou, dnes tyto cíle nelze kvalitně realizovat.

4.1.1 Celoživotní učení z pohledu teorie učení

Koncept celoživotního učení podle Egera (2012) naplňuje všechny hlavní teoretické principy teorie učení, které sledují, jak dochází ke změnám ve výkonnosti lidí na základě učení se, a predikují výsledky vzdělávacího procesu při použití zvolených strategií. Behaviorální (behavioristický) přístup zakládá výuku na spojení s podněty přicházejícími z okolí a na postupu stimul–reakce–zpevnění. Základem jsou výkonově stanovené cíle s měřitelnými kritérii. Programované vyučování je založeno na průběžném osvojování si vybraných vědomostí, dovedností a návyků přiměřenými dávkami učiva s použitím průběžné zpětné vazby a s respektováním individuálních schopností. Základními částmi jsou: výklad, úkol, odpověď, zpětná vazba. Vyučovací programy jsou lineární nebo větvené. Do koncepce programového vyučování snad nejlépe zapadá proces a nástroje e-learningu. Kognitivní přístup lze vnímat jako opak přístupu behaviorálního. Zde se sledují procesy paměti. Učení se chápe jako aktivní proces a student sám zpracovává podněty, informace a pravidla, které si ověřuje v praxi. Třídí nové poznatky a propojuje je s tím, co už zná a rozšiřuje tak své poznání. Konstruktivistický přístup vnímá učení v komplexním kontextu okolí i vnitřních procesů studenta. Přičítá nezastupitelnou roli vzájemných interakcí jak ve vztahu k poznání, tak i ve vztahu k okolí. Konektivismus je přímo spojený s informačními technologiemi. Zkušeností nelze aktivně zažít vše, co se člověk potřebuje naučit, v poznávání se využívají zkušenosti ostatních. Konektivismus staví na využití zkušeností ostatních na základě sociálních vazeb a výměny informací. Holistické přístupy a aplikace vzdělávacích teorií (holismus z řeckého to holon, celek) je přístup zdůrazňující celek, a v otázce aplikace vzdělávacích teorií představuje využití všech uvedených přístupů. Respektuje okolí studenta, jeho vnitřní procesy, spojení studia s praktickým ověřením znalostí a interakce a zapojení do společenství ostatních studentů (Eger, 2012, s. 35–45).

4.1.2 Definice celoživotního učení

Celoživotní učení reflektuje nové výzvy v oblasti vzdělávání. Ačkoliv je učení chápáno jako nepřetržitý proces, ve skutečnosti jde spíše o neustálou připravenost člověka učit se než o

neustálé studium. Vychází se ze zásady, že konkrétní získané kompetence nejsou tak cenné jako schopnost učit se. Mluví se o celoživotním učení, nikoliv o vzdělávání, aby se tím zdůraznil i význam takových učebních aktivit, které nemají organizovaný ráz, např. samostatné učení při práci, ve volném čase, na kulturních akcích atd. (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 7).

Celoživotní učení má několik klíčových charakteristik. Zdůrazňuje všeobecný přístup k učení nezávisle na věku, pohlaví a zaměstnaneckém statusu, používá různé prostředky a metody výuky, je různorodé co do forem a výsledků, důležitá je schopnost jedince obstát v reálném osobním životě. Celoživotní učení vnímá pozorování jako metodu rozšiřující osobní zkušenosti, akcentuje roli vnitřní motivace, využívá interakce mezi studenty při skupinové práci a je zacíleno na osobní cíle a výsledky (Zounek, Sudický, 2012, s. 7, Zounek, 2009, s. 54).

Existuje velké množství odborných pramenů a až nepřehledný počet dokumentů a prohlášení týkajících se celoživotního učení a vzdělávání. Problematikou se zabývají instituce jako UNESCO, OECD, Centre for Educational Research and Innovation CERI, Rada Evropy, Council for Cultural CO-Operation CCC, Evropská unie, Rada EU, Evropská rada, Evropská komise, EURYDICE, European Centre for Development of Vocational Training CEDEFOP, Světová banka, a v ČR např. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Národní vzdělávací fond, Národní ústav odborného vzdělávání (Beneš, 2009, s. 32).

Pojetí celoživotního učení je předmětem řady definic a přístupů. Podle Mužíka (2012) představuje celoživotní vzdělávání „...zásadní změnu pojetí celého vzdělávání. Tradiční formalizovaný školský systém tvoří pro vzdělávání jen základnu, jen jeho část. Člověku by v současné společnosti měla být poskytována možnost se dále vzdělávat v různých stádiích jeho vývoje, realizovat rozmanité přechody mezi vzděláváním, učením a zaměstnáním. Jde o zajištění přístupu ke vzdělávání po celý život, možnosti učení se až do úrovně osobnostních možností a mezí.“ (Mužík, 2012, s. 23).

V rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady, kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního učení, je celoživotní učení definováno jako „...veškeré všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání a odborná příprava, neformální vzdělávání a informální učení v průběhu života, jejichž výsledkem je zdokonalení znalostí, dovedností a schopností v osobní, občanské, sociální nebo se zaměstnáním související perspektivě“ (Evropský parlament a Rada, 2006, Rozhodnutí 1720/2006/ES, čl. 2 bod 29).

Celoživotní učení jako proces adaptace na měnící se podmínky ekonomiky, techniky a

společnosti se stává předpokladem pro trvalý rozvoj osobnosti. Zahrnuje formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální vzdělávání (Veteška, Tureckiová, 2007, s. 13). Pedagogická encyklopedie (Průcha, 2009, s. 31) třídí celoživotní učení a vzdělávání na plánované a neplánované. Plánované je organizované samotným studujícím a/nebo někým druhým a může být realizováno v podobě formální nebo neformální. Neplánované učení je zpravidla informální. Podle Zlámalové (2008, s. 22–23) je současnou evropskou strategií umožnění vzdělávání se každému po celý život. Vzdělávání dospělých představuje významnou součást celoživotního učení se – „lifelong learning“, které je chápáno jako významný nástroj společenského vývoje a prosperity.

4.1.3 Celoživotní učení a formy vzdělávání

V rámci celoživotního učení se, jak již bylo řečeno výše, rozlišuje vzdělávání formální, neformální a informální. Formální vzdělávání je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Legislativa vymezuje funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby evaluace formálního vzdělávání. Zahrnuje všechny vzdělávací stupně (základní, střední a vysokoškolské) a absolventi jednotlivých stupňů získají potvrzení – vysvědčení, diplom, certifikát apod. Neformální vzdělávání se realizuje formou kurzů, seminářů v nejrůznějších organizacích, firmách, nebo i ve školách. Má za cíl zlepšit společenské a pracovní uplatnění účastníků, nevede k získání uceleného stupně vzdělání. Může být zaměřeno na výuku cizích jazyků, počítačových dovedností, rekvalifikaci, nebo řízení motorových vozidel. Informální vzdělávání (učení) je proces získávání vědomostí a osvojování dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, rodině a ve volném čase, zahrnuje i sebevzdělávání. Je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované (Veteška, Tureckiová, 2007, s. 21–22).

Podmínky a cíle dílčích aktivit v rámci celoživotního učení mimo jiné ovlivňují volbu vhodných metod výuky. V rámci aktivit celoživotního učení se uplatňují všechny zavedené metody. Faktory ovlivňující výběr metod výuky jsou principy učení (motivace, členění, zpětná vazba, přenos), cíle učení, předmět výuky, lidské faktory a kapacity a časové možnosti. Frontální výuka je v zásadě představována klasickou přednáškou, kdy vyučující seznamuje studenty s učivem. Skupinová a kooperativní výuka zapojuje do procesu sociální procesy. Vyučování je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Individuální výuka je

založena na individuální motivaci studujícího a může být doprovázena koučováním, mentorováním, nebo tzv. stínováním (shadowing), kdy několik osob pozoruje jinou osobu při její práci (Eger, 2005, s. 73–85).

4.1.4 Celoživotní učení a další vzdělávání

S konceptem celoživotního učení přímo souvisí zvýšený význam dalšího vzdělávání jakožto jedné z jeho podstatných složek a distančního vzdělávání jakožto časté formy dalšího vzdělávání a celoživotního učení. Další vzdělávání se člení na profesní vzdělávání resp. další profesní vzdělávání, které zahrnuje kvalifikační vzdělávání, periodické vzdělávání, rekvalifikační vzdělávání, dále na občanské vzdělávání zaměřené na formování vědomí práv a povinností občanů v jejich různých společenských rolích, a konečně na zájmové vzdělávání vytvářející prostor pro kultivaci osobnosti prostřednictvím individuálních zájmů (Veteška, 2009, s. 18–19, Palán, Langer, 2008, s. 96–100).

Distanční vzdělávání v některých pojetích bývá z hlediska historického vývoje zařazováno do generací. Zajímavé je pojetí tří generací distančního vzdělávání (Zounek, 2009, s. 45). Distanční vzdělávání první generace je charakterizováno jednoduchými technologiemi s jednosměrnou možností komunikace. Student zde nemá možnost přímé interakce, dominuje písemná poštovní korespondence. Druhá generace je charakterizována kombinováním tištěných materiálů a televizního, případně rozhlasového vysílání (např. v USA ve 20. letech 20. století dominovalo rádio, ve 40. a 50. letech televize). Zde již existovaly materiály speciálně pro distanční vzdělávání. Třetí generace distančního vzdělávání již využívá nejmodernější technologické prostředky umožňující interakci a vzájemnou okamžitou komunikaci. Očekávaným trendem distančního vzdělávání je všestranná diverzifikace co do prostředků, nástrojů, obsahového zaměření i cílových skupin (Evans, Haughey, Murphy, 2008 s. 869).

Distanční vzdělávání klade na akademického pracovníka některé specifické nároky. Vedle jeho odborných kompetencí, kde se předpokládá počítačová gramotnost a dovednosti práce s LMS a multimediálními prostředky, organizační a řídicí schopnosti, se očekávají kompetence metodické, ke kterým patří zejména schopnost nezahrnovat studující zbytečnými informacemi, optimalizovat úroveň odbornosti, využít dosavadních znalostí studujících a zapojení multimediálních a dalších technologických prvků do výuky. K požadovaným sociálním kompetencím náleží především schopnost empatie a vstřícnosti, komunikativnost,

schopnost motivace, spravedlivého hodnocení a důslednost (Zlámalová, 2009, s. 198–199).

Otevřené a distanční vzdělávání jsou projevem modernizace společnosti v oblasti vzdělávání. Účastníci jsou od sebe vzdáleni prostorově i časově. Studenti komunikují prostřednictvím dostupných médií (tištěných, audiovizuálních), které spoluvytváří jejich studentskou identitu. Distanční vzdělávání s těmito prostředky poskytuje dříve neznámé možnosti (Evans, Nation, 2013, s. 212). Skutečnost, že současné možnosti umožňují realizovat distanční vzdělávání jako v řadě případů úspěšnou podnikatelskou činnost, je jedním z faktorů jistého posílení vnímání vzdělávání jako soukromého statku (Evans, Haughey, Murphy, 2008 s. 874).

S konceptem celoživotního učení přímo souvisí problematika zájmového vzdělávání. Základními charakteristikami zájmového vzdělávání jsou zájem, volný čas, dobrovolnost, svoboda výběru, místní příslušnost, otevřenost, aktivnost, pestrost obsahu (Šerák, 2005, s. 71). Zájmové vzdělávání sleduje řadu vzdělávacích a společenských funkcí, např. světonázorovou, všeobecně vzdělávací, sociálně adaptační, sociálně integrační a kontrolní, kompenzační, popularizační, inovační, relaxační a regenerační, expresivní spočívající v možnosti realizovat se (Šerák, 2005, s. 73).

4.1.5 Celoživotní učení a senioři

Koncepce celoživotního učení a celoživotního vzdělávání zasahuje až do obzorů gerontopedagogiky a úzce souvisí se zvyšujícím se počtem seniorů (Mühlpachr, Bagel, 2011, s. 9). K mezinárodním prioritám v této oblasti patří důraz na kvalitu života ve stáří, důsledná integrace seniorů, prevence segregace, mezigenerační tolerance, naplnění smysluplnosti a kvality jejich života, ovlivnění hospodářského rozvoje a sociálního smíru ve společnosti (Mühlpachr, Bargel, 2011, s. 11). Do této problematiky zapadá koncepce univerzit třetího věku (U3V), seniorgymnázíí, akademií třetího věku, klubů třetího věku (Palán, Langer 2008, s. 69) ad. Česká republika má velmi vysokou aktivnost starších obyvatel. Mezi muži ve věku 60–64 let je podíl 40,2 % ekonomicky aktivních, kdy např. v Maďarsku je to 17,7 %, v Polsku 27,4 %, na Slovensku 30,5 % (Kocianová, 2013, s. 160). Tyto údaje podporují důležitost nejen konceptu celoživotního učení, ale právě i aktivit v oblasti vzdělávání seniorů.

4.2 Základní charakteristiky současného e-learningu

Internet poskytuje dříve neznámé možnosti práce s informacemi. V rámci vzdělávacího procesu slouží jako zdroj informací pro studenta, zdroj přípravy podkladů pro vyučující, prostředek umožňující různé formy komunikace studentů s vyučujícím či mezi studenty navzájem (e-mail, chat, telefonování, fóra, sdělení prostřednictvím sociálních sítí, sdílení obsahu). Neocenitelnou přidanou hodnotou internetu je přístupnost informací ihned, možnost změn zdrojů, porovnávání, okamžité zpracování a využití v kombinaci všech mediálních podobách – obraz, zvuk, text. Všechny tyto vlastnosti jsou aplikovány při využití moderních e-learningových nástrojů. Digitální text může být snadno upraven, využit pro odkaz nebo použit v jiném textu (Andrews, Haythorntwaite, 2011, s. 58).

4.2.1 Definice e-learningu

E-learning je v odborné literatuře definován mnoha způsoby a z mnoha pohledů, v závislosti na období jeho vývojové fáze. Písmeno „e“ vyjadřuje skutečnost, že jsou do výuky zapojeny elektronické prostředky. Z desítek různých definic lze vybrat nejpoužívanější:

E-learning je multimediální podpora vzdělávacího procesu s použitím nových informačních a komunikačních technologií (ICT), která je zpravidla realizována prostřednictvím počítačových sítí. Jeho základním principem je v čase i prostoru svobodný a neomezený přístup ke vzdělávání (Kopecký, 2006, s. 7). E-learning je vzdělávání spojené s informačními a komunikačními technologiemi (Eger, 2012, s. 7). E-learning zahrnuje jak teorii a výzkum, tak i jakýkoliv reálný vzdělávací proces (s různým stupněm intencionality), v němž jsou v souladu s etickými principy používány informační a komunikační technologie pracující s daty v elektronické podobě. Způsob využívání prostředků informačních a komunikačních technologií a dostupnost učebních materiálů jsou závislé především na vzdělávacích cílech a obsahu, charakteru vzdělávacího prostředí, potřebách a možnostech všech aktérů vzdělávacího procesu (Zounek, 2009, s. 38). V nejširším slova smyslu e-learning představuje využívání informačních a telekomunikačních technologií ve vyučování a učení. E-learning v sobě skrývá různé didaktické prostředky (Mužik, 2011, s. 189).

Andragogický slovník definuje e-learning následovně: „Vzdělávací proces využívající informační a komunikační technologie k tvorbě studijního obsahu a jeho distribuci, ke

komunikaci mezi studenty a pedagogy, k hodnocení výsledků vzdělávání a k organizaci a řízení studia. E-learning je výuka s využitím výpočetní techniky a internetu. E-learning je v podstatě jakékoli využívání elektronických materiálních a didaktických prostředků k efektivnímu dosažení vzdělávacího cíle s tím, že je realizován zejména/nejenom prostřednictvím počítačových sítí (internet, intranet) ...“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 98–99)

4.2.2 Termín e-learning a příbuzné pojmy

Psaní slova e-learning je možné v různých gramatických podobách. Nejčastěji jako „eLearning“, „e-learning“ nebo „e-Learning“. Všechny tyto varianty jsou správné a jsou používány v odborné literatuře i v bibliografických zdrojích. Evropská komise pro vzdělávání doporučila jednotné psaní tohoto slova v podobě „eLearning“, ale hojně se neujalo (Zlámalová, 2008, s. 127–128). V české literatuře a praxi se nejčastěji používá varianta „e-learning“.

eReading je označení pro studium, kdy z e-learningových nástrojů se využívá pouze distribuce učebních materiálů (Zlámalová, 2008, s. 129). Jedná se tedy o jakousi nejjednodušší podobu e-learningu.

Pojem rapid e-learning (viz Eger, 2012, s. 16), označuje jednu z nových forem e-learningu. Označuje proces, který umožňuje rychle reagovat na potřeby organizace a za pomoci nových nástrojů vytvářet a nasadit obvykle jednodušší kurzy. Využívají se virtuální třídy, neboli webináře, workshopy s podporou speciálního software pro prezentování a online komunikaci. Komunikační nástroje a časově koordinovaná online účast umožňují aktivní zapojení studentů. Rapid e-learning (viz Egerová, 2012, s. 66–71) lze vymezit jako přístup v aplikaci e-learningu, kdy se pohotově reaguje na aktuální potřeby a požadavky vzdělávání při využitím dostupných nástrojů, které umožňují okamžité zpracování a implementaci vzdělávacích kurzů s nízkými náklady. Příprava a organizace kurzu je tudíž méně náročná. Jednodušší je rovněž i administrace kurzů, kdy lektor zpravidla zastává funkce dalších osob, které bývají jinak zapojeny v komplexních e-learningových projektech.

M-learning (mobile learning) (viz Egerová, 2012, s. 44). se začíná vyskytovat v souvislosti s rychlým rozvojem mobilních technologií, mobilního internetového připojení a využívání mobilních telefonů a dalších mobilních zařízení v aktivitách, které byly dříve vyhrazeny počítačům, a to včetně výuky. M-learning představuje mobilní formu e-learningu, která je zpravidla uplatňována tam, kde nelze uplatnit klasický e-learning. Vznik a rozvoj m-

learningu je spojen s vývojem přenosných zařízení propojených bezdrátovou komunikací. Výhodou m-learningu je mobilita, permanentní přístup k informacím, možnost tvorby a využití textových, zvukových a audiozáznamů včetně možnosti okamžité reakce. Výuka může probíhat, kdykoli má student čas. Nevýhodou jsou jistá operační omezení vyplývající z velikosti a dalších vlastností mobilních zařízení. U m-learningu můžeme rozlišovat online a offline formu studia. Rozdíl je v existenci okamžitého připojení k internetu resp. ve studiu uložených materiálů. Operační systémy mobilních zařízení, tabletů, čteček, případně dalších zařízení disponují množstvím programových resp. aplikačních nástrojů pro získávání, tvorbu a čtení či sledování výukových materiálů, např. Word Mobile, FoxIt Reader, MobilPocket, Adobe Reader pro čtení formátu PDF a řada dalších (Liška, Zacpal, 2008. s. 11). K m-learningu lze využít velké množství dalších aplikací běžně dostupných v dnešních mobilních telefonech – výukové slovníčky nebo standardní překladače, virtuální mapy, edukační hry, kvízy, soutěže, prohlížení videa, videokonference a řada dalších (Zounek, Sudický, 2012, s. 127). Zajímavou možností je spojení m-learningu s QR kódy (zde rovněž Egerová, 2012, s. 124). Jde o grafické symboly, které po okamžitém načtení mobilním telefonem zobrazí žádoucí informace nebo přesměruje uživatele na cílovou webovou stránku. Tato technologie se již používá např. v galeriích pro získání podrobností k vystavovaným dílům.

Specifickou roli v rámci možností e-learningu sehrávají čtecí zařízení e-book reader. Pojem e-book bývá používán ve dvou významech. Někdy bývá používán ve smyslu zařízení pro čtení elektronických knih, tedy správně jako e-book reader. Častěji bývá tímto pojmem myšlena elektronická kniha. Někdy není jasné, který z těchto významů uvedený pojem v daném kontextu má, proto je v případě čtečky lepší používat pojem e-book reader. Elektronické knihy mají oproti klasickým tištěným knihám mnoho výhod. Vydávání může být ekonomicky udržitelné i v malém nákladu, e-knihy se nikdy nevyprodají, autor je může sám vydávat a distribuovat, jsou levnější než papírové knihy, lze nastavit lhůtu k přečtení, zahrnout animace a videa, knihu lze snadno aktualizovat, pořízení může být okamžité, lze v nich strojově vyhledávat, snadno umisťovat poznámky a anotace, zvětšovat a zmenšovat písmo atd. (Liška, Zacpal, 2008 s. 32). Nevýhodou je namáhání zraku, nutnost pořízení čtecího zařízení (zde ale lze využít počítač či mobilní telefon) a jisté technické dovednosti k ovládnutí.

E-learning 2.0 označuje e-learning v modernějších podobách s aktivním zapojením účastníků do vzdělávání a tvorby vzdělávacího obsahu. Prosazuje se při rozvoji informálního učení např. na bázi nenuceného sdílení znalostí odborníků s širší skupinou příjemců. Pojem e-

learning 2.0 je spojován s nástupem Web 2.0 (web druhé generace), který je charakteristický aktivním zapojením uživatelů do tvorby obsahu a personalizace (Egerová, 2012, s. 30). E-learning 2.0 našel mimo jiné vhodné uplatnění na velkých pracovištích, kde se účastníci znají, ale není pro ně efektivní fyzicky docházet na kurzy (Rosen, 2009, s. 23).

E-development představuje zakázkové řešení e-learningového zadání. Zatímco e-learning je součástí standardizovaného přístupu ke vzdělávání, e-development je zakázkovým řešením. E-learning je přesně zacílený, v e-developmentu je minimum hotových informací. Informace vnáší do plánu sami účastníci. Je zaměřen na úzce vymezené kompetence (např. prodejní dovednosti), tedy ve srovnání s e-learningem, který nabízí standardizované znalosti, se v případě e-developmentu jedná o znalosti unikátní (Hroník, 2007, s. 199).

Pojem cloud learning (viz Leipert, 2011, s. 52) je charakterizován spojením široké oblasti cloud technologií s neméně širokou problematikou vzdělávání. Cloud learning může být vnímán jako proces vzdělávání o cloud technologiích nebo jako způsob vzdělávání prostřednictvím cloud technologií. Oba významy mají své uplatnění a pojem cloud learning můžeme vnímat jako druh vzdělávání, kde jsou cloud technologie zároveň obsahem i formou tohoto procesu. Cloud technologie (viz Leipert, 2011, s. 53) znamenají v podstatě uložení dat nebo služeb na vzdálených internetových serverech. Vznik cloud technologií v nejširším smyslu můžeme datovat již se vznikem webových služeb. Mezi cloudové služby můžeme řadit e-mailové služby, chatové prostředí, technologie pro sociální sítě, zařízení pro virtuální kanceláře, blogy, nebo kompletní správu dokumentů. Pro moderně vedenou výuku s využitím informačních a komunikačních technologií je typické, že je sama výuka těmito technologiemi podpořena.

Me-learning je pojem (viz Eger, 2009, s. 225), který se vyskytuje v souvislosti s posledními technologickými možnostmi např. prostředí Google, které nabízí personalizaci služeb a dotváření si svého prostředí a stylu individuálního uživatele.

Výukové materiály e-learningu jsou založeny na tzv. vzdělávacích objektech – Learning Objects. Ty charakterizujeme jako jakoukoli digitální či nedigitální entitu (samostatnou část výukového obsahu), jež může být využita nebo znovu použita, případně na ni můžeme odkazovat v procesu učení (Průcha, 2009, s. 280).

4.2.3 Technologické vývojové stupně e-learningu

Historie a vývoj e-learningu jsou determinovány technologickými možnostmi dostupnými v kontextu vývojových období. První podoby e-learningu vznikaly s rozšířením počítačového zpracování dat. S vývojem technologií se rozvíjely i nástroje a formy e-learningových materiálů a procesů. Z dnešního zpětného pohledu lze vývoj technologických forem popsat několika charakteristickými stupni (např. Šerák, Dvořáková, 2009, s. 122):

CBT – Computer Based Training, přibližně z období let 1990 až 1999, představuje vzdělávání podporované počítačem. Studijní materiály jsou zpracovány s pomocí počítače, ale distribuovány jsou „ručně“ na datových nosičích. Není ještě možná online komunikace, okamžitá zpětná vazba, ani účast studentů na tvorbě materiálů atd.

CMS – Course Management System znamená síťové propojení vyučujícího se studenty, umožňující předávání a sdílení obsahu. Neumožňuje však okamžitou komunikaci a interakci.

WBT – Web Based Training využívá pro distribuci materiálů sítě, včetně možnosti online komunikace. Technologie zde umožňuje úpravy materiálů, aktualizaci a volbu synchronní nebo asynchronní výuky (viz níže). WBT dává předpoklady pro expanzi e-learningu a vývoj administrativních nástrojů.

LMS – Learning Management System představuje vývojovou fázi využívající WBT s uceleným softwarovým vybavením s nastavením práv vstupu pro administraci, vkládání materiálů, studium, testování, zpětnou vazbu, evaluaci. Systémy jsou instalovány buď samostatně, nebo v rámci informačních systémů vzdělávacích institucí. Umožňují komplexnější administraci kurzů, studijních programů, tříd, notifikací, distribuci dat, analýzy výsledků a vyhodnocování úspěšnosti.

LCMS – Learning Content Management System je komplexní řešení e-learningového vzdělávání. Umožňuje týmový proces tvorby obsahu, řízení individuálně přizpůsobených učebních jednotek, detailní sledování aktivit, podporu integrace výukových strategií e-learningu atd.

4.2.4 Generace e-learningových kurzů

Z hlediska technologické úrovně pedagogického zpracování obsahu a podpory komunikace mezi účastníky jak uvádí Egerová kurzy historicky řadit, do tzv. generací, obvykle následovně (Egerová, 2011, s. 10–14):

0 – Kurzy nulté generace – jedná se o učební text v elektronické podobě předávaný e-mailem. Tento typ kurzu se využívá i v současnosti.

0,5 – „půltá“ generace – představuje vývoj kvality zpracování textů pro potřeby distančního studia.

1 – Kurzy první generace – studijní materiál je již zpracován v systémech LMS. Uplatňuje se metodika pro tvorbu distančního textu, komunikace je z dnešního pohledu jen na základní úrovni. Možnosti internetu a LMS nejsou ještě plně využívány.

1,5 – „jedenapůltá“ generace – v učebních textech se již více odkazuje na zdroje z internetu. Začíná se využívat chat, nejsou ale ještě uplatňovány standardy pro řízení a komunikaci. Tato úroveň se běžně využívá i v současnosti. Nejsou využívány všechny technologické možnosti, což v některých případech kurzů ani není třeba.

2 – Kurzy druhé generace – využívají strukturovanou přípravu, využívá se všech standardních možností LMS a uplatňuje se didaktický přístup, grafické prvky, prezentace a další možnosti ICT. Plně se využívá asynchronní komunikace a uplatňují se základní pravidla pro řízení, komunikaci a evaluaci. Je přítomná podpora administrátora či manažera kurzů. Tato úroveň kurzů se v hojné míře uplatňuje dodnes.

2,5 – „dvaapůltá“ generace – kurzy jsou vytvářeny s komplexním systémovým přístupem, metody a formy výuky se střídají a jsou využívány se multimediální nástroje. Aplikuje se propojení do praxe prostřednictvím případových studií, komunikace je propracovaná. Příprava těchto kurzů je již náročná a nemusí být žádoucí u všech studijních potřeb.

3 – Kurzy třetí generace – pracuje se s nejmodernějšími komunikačními technologiemi a jsou důkladně zpracovány jak po odborné a metodické stránce, tak i po stránce řízení. Zapojení jsou zkušenosti tutoři podporování institucionálním servisem.

4 – Kurzy čtvrté generace – představují budoucnost, ale nelze předpokládat, že budou uplatňovány ve všech studijních potřebách. Jejich podoba může sloužit jako vzor a vodítko pro směřování kurzů připravovaných na jednodušší úrovni.

Volba úrovně konkrétního kurzu je zásadní pro zapojení všech nástrojů, prostředků, personální zajištění a pro náročnost řízení kurzu. Této volbě musí být při přípravě vzdělávacího kurzu, studia či projektu věnována maximální strategická pozornost.

4.3 Pojetí, formy a využití e-learningu

Užší pojetí e-learningu spojuje výuku s počítačovými technologiemi, s využitím nosičů dat či internetového resp. intranetového spojení, tak jak byl e-learning pojímán v počátečních obdobích svého rozvoje. Řada uživatelů dosud chápe e-learning právě v tomto smyslu. V širším pojetí lze e-learning nahlížet jako široké spektrum aplikací a procesů, které využívá všech dostupných technologických možností a zdrojů informací (Egerová, 2012, s. 24). Tento náhled zahrnuje pokrokovější přístup k využívání technologií, např. i hromadné otevřené online kurzy (viz blíže v kapitole 9, části 9.4).

E-learning v dnešní moderní podobě je komplexní proces a lze jej charakterizovat a klasifikovat z nejrůznějších hledisek jako je technologická pokročilost, forma a intenzita zapojení studentů nebo použití technických prostředků či výukových postupů (Egerová, 2012, s. 39–41).

Pedagogické pojetí vnímá e-learning z hlediska vzdělávacího procesu, výuky, obsahu, cílů, studentů, výukových metod a strategií. Technologický přístup akcentuje pohled na technologické vybavení a proces, hardware a software, propojenost informačních systémů, technických nároků, pokročilosti a modernosti celého procesu. Institucionální aspekt zahrnuje administrativní a organizační zajištění e-learningového procesu, jeho organizační podporu a zázemí pro studenty. Manažerská dimenze reprezentuje manažerské řízení, dostupnost a distribuci relevantních informací. Etický rozměr představuje sociální, kulturní, případně geograficky determinované aspekty procesu. Může mít význam zejména v multikulturním globálním rozsahu. Aspekt hodnocení konfrontuje proces výuky s pohledem studujících prostřednictvím hodnotící zpětné vazby. O hodnocení e-learningového produktu prostřednictvím realizované zpětné vazby viz celá kapitola 8.

4.3.1 Formy e-learningu

Podle způsobu výuky bývá e-learning realizován jako čistý e-learning, tedy forma výuky, kde veškeré vzdělávání, komunikace, úkoly a zkoušení probíhají elektronicky. Čistý e-learning klade nároky na samostatnost, počítačovou gramotnost a motivaci studentů. Proto bývá e-learning velmi často realizován v podobě tzv. blended learningu. Blended learning znamená kombinaci čistého e-learningu a klasické prezenční výuky dle potřeb a vhodnosti využití. U blended learningu jde tedy o integraci elektronických zdrojů a nástrojů do vyučování a učení s cílem plně využít potenciál informačních a komunikačních technologií v synergii s osvědčenými metodami a prostředky používanými v tradiční prezenční výuce (Zounek, 2009, s. 39). V některých vymezeních, pojetích resp. definicích e-learningu je blended learning zahrnován jako součást e-learningu (Zounek, 2009, s. 42). Při aplikaci blended learningu se hovoří o tzv. flexibilním učení (flexible learning), které díky technologiím disponuje novými možnostmi. Flexibilita v tomto smyslu zahrnuje řadu dimenzí. Studenti mohou volit z nabídky mnoha kurzů bez hrozby časových kolizí, volit různé vzdělávací materiály, mají časovou flexibilitu, taktéž flexibilitu formy (v některých případech se mohou rozhodovat mezi přítomností ve třídě nebo sledováním výuky online či ze záznamu, zápisu atd.).

Webový seminář, neboli webinář lze vymezit jako online seminář, který probíhá v reálném čase a kde lektor a účastníci jsou na různých místech (viz Egerová, 2012, s. 65). Účastník na obrazovce vidí lektora a má možnost současně sledovat prezentaci nebo dokumenty. Webinář umožňuje online vzájemnou komunikaci prostřednictvím psaných vzkazů, kamery, obrazu. Webinář lze archivovat v podobě záznamu.

Podle způsobu komunikace uživatelů lze rozlišovat offline e-learning, bez použití sítí, kdy jsou učební materiály distribuovány na nosičích. Tato varianta je však dnes již zastaralá. Druhou formou je online e-learning, kdy komunikace probíhá v reálném čase po síti. Online learning bývá realizován v podobě synchronní nebo asynchronní. Synchronní online výuka se odehrává v reálném čase a všichni aktéři se účastní výuky současně s připojením prostřednictvím sítě. Výuka je koordinována vyučujícím a umožňuje vzájemnou komunikaci. Synchronní výuka probíhá ve vysílacím modelu, kdy vyučující prakticky přednáší látku bez důrazu na zpětnou vazbu od studentů, nebo v dialogovém modelu, kdy dochází pod vedením vyučujícího k vzájemné komunikaci týkající se dané problematiky. Dialogový model se uplatňuje např. v podobě virtuálních tříd s prvky multimediálních dokumentů a interaktivních

výukových objektů. Nevýhodami synchronní výuky jsou nutnost časové koordinace, sjednocení tempa výuky, řešení absencí, přímá konfrontace, nemožnost časového uzpůsobení výuky dle potřeb jednotlivých studentů, nebo složitější standardizace výuky. Asynchronní online výuka ve skutečnosti představuje samostudium s využitím technologických možností (multimediální zdroje, fóra), kde se předpokládá dostatečná motivace studenta. Výhodami jsou jednoduchost přípravy a standardizace, časová flexibilita, snadnější hodnocení. Nevýhodou bývají náklady při individualizaci potřeb studenta a otázka motivace. Typickými příklady synchronní komunikace jsou např. podle Barešové (2011, s. 36) online kurzy, audio/video konference, internetové telefonování, virtuální třída, chat. Příklady asynchronní komunikace jsou samostudijní kurzy na internetu, elektronické výukové materiály, studium webových prezentací, e-mail, diskusní fóra.

Z pohledu vztahu studenta a vyučujícího se v rámci e-learningu někdy rozlišuje (Liška, Zápala, 2008, s. 7–8):

Learner-led e-learning je e-learning vedený samotným studentem. Student si sám určuje, kdy a co bude studovat. Není učitel, tutor ani instruktor, který by studenty vedl a usměrňoval. Účastníci mezi sebou vzájemně nekomunikují.

Instructor-led e-learning je vedený instruktorem zpravidla prostřednictvím virtuální třídy. Využívá technologické nástroje jako video, audiokonference, chat, sdílení obrazovek, komunikační spojení. Spojení má virtuální podobu.

Facilitated e-learning využívá znalostní bázi lektora. Student si studium řídí sám a lektor formuluje dotazy, odpovídá na otázky a pomáhá s jednotlivými řešeními. Rozdíl mezi přístupem instruktora-lektora spočívá v míře edukační interaktivity.

Embedded e-learning je forma integrovaného elektronického vzdělání založená na individuálním studiu s možností rychlého aktivního řešení problému. Studující zpravidla využívá studijní zdroje pouze v případě výskytu nějakého problému při práci nebo projektu. K dispozici má nápovědu, manuál nebo výukový program, který pomůže řešit problém a naučit uživatele řešit případné potíže v budoucnu.

E-mentoring je forma vzdělávání využívající všechny dostupné komunikační nástroje k vzájemnému propojení studujících a mentora. Zapojení mentora má dlouhodobý charakter a studentům zpravidla poskytuje dohled s vysokým stupněm odbornosti, přičemž podporuje dlouhodobý odborný a profesní růst studenta.

4.3.2 Výhody a nevýhody e-learningu

Problematika e-learningu je vždy spojována s posuzováním výhod a nevýhod, které je nutné vyhodnocovat pro konkrétní potřeby studia. Ve srovnání s klasickou výukou přináší e-learning výhody i nevýhody, a to jak na straně vyučující organizace, tak na straně studentů (Šerák, Dvořáková, 2009, s. 121, Egerová, 2012, s. 54–55).

Výhodami z hlediska organizace jsou nižší dlouhodobé náklady, materiálové úspory, rychlost distribuce a aktualizace, jednodušší administrativa, časová a místní flexibilita, kapacitní možnosti, logistická nenáročnost, rychlé dosahování cílů, měřitelnost, podpora spolupráce a sdílení mezi účastníky.

Výhody pro vyučujícího (Zounek, Sudický, 2012, s. 139–140) spočívají v možnostech uplatnění kreativity, možnostech čerpání z internetu, možnostech použití již hotových podkladů, možnostech snadné a pohodlné distribuce, aktualizace a rozšiřování studijních materiálů. Všechny materiály, nejen studijní ale i např. výstupy a komunikaci, lze snadno archivovat a dále použít. Učitelé mohou sdílet databáze příprav, připojovat odkazy na další zdroje, připomínky, náměty, zkušenosti a další poznámky. Při výuce jim technologie pomáhají v řízení, zobrazování, schematizaci jevů a procesů, procvičování, opakování a testování. Mohou důkladně sledovat výukový proces, vyhodnocovat, porovnávat výstupy, komunikovat, přizvat další aktéry. Mohou řídit intenzitu zasahování do studia. Dobře zpracovaný e-learningový kurz zapojí studenta i do samotné tvorby učební látky na rozdíl od klasické výuky, kde je příprava látky čistě na vyučujícím (Garrison, 2011, s. 11).

Výhodami pro studenty jsou časová a místní dostupnost studijních materiálů, flexibilita studia, finanční dostupnost, přístupnost v případě časových či zdravotních omezení, možnost rychlé zpětné vazby, objektivita hodnocení, nebo efektivita multimediálních nástrojů. Samostudium podněcuje vlastní iniciativu studenta k využití dalších informačních zdrojů a k práci s informačními technologiemi.

Nevýhody na straně organizace představují zejména vysoké počáteční finanční a časové náklady, nároky na počítačovou gramotnost všech zapojených osob, závislost na technologiích, nevhodnost pro určité typy kurzů zejména zaměřených na některé praktické dovednosti (např. řízení automobilu).

Nevýhody pro vyučující (Zounek, Sudický, 2012, s. 139–140) spočívají zejména v tom, že se jedná o nelineární prostředí, v němž lze snadno podlehnout nepřehlednému množství a

toku informací. Může být složité orientovat se v technologických zařízeních a podkladech, což může znehlednit výuku. Online procesy mohou vytlačovat běžnou pedagogickou činnost a komunikaci. E-learning se nedá používat v některých oborech či disciplínách, převážně prakticky zaměřených. Nevýhodou je též riziko návštěvnosti velkého množství studentů, které nemusí být zvládnutelné. Řízení e-learningového kurzu vyžaduje nároky na technologické dovednosti učitelů a didaktické zvládnání dostupných technologií. Zátěž představuje i samotná příprava technologicky vyspělejších materiálů – animace, videa. V případě využívání zdrojů z internetu se vystavují rizikům neoprávněných zásahů do autorských a jiných práv k nehmotným statkům. Ve složitějších e-learningových projektech nebo v technicky zaměřených kurzech může dojít k potřebě intenzivní spolupráce mezi programátory a vyučujícími. Příprava kurzu tak může vyžadovat programátorské či technické dovednosti, kterými učitel nemusí disponovat (např. Iskander, 2009, s. 26).

Nevýhody na straně studenta spočívají v jistém odosobnění výuky, v absenci osobních kontaktů, v nárocích na motivaci a sebedisciplínu, v závislosti na technologiích, v riziku zahlcení informacemi a nezvládnutí orientace v informacích, jakož i v možnosti nezvládnutí technických nároků. Dle Mužíka (2011, s. 197) výukový software člověku diktuje styl vyučování a učení, který mu nemusí vyhovovat. Korekce takových vyučovacích postupů má své meze a učení je svým způsobem předem naprogramované. Velkým problémem zůstává motivace studujících a z tohoto hlediska jejich úspěšnost ve studiu (Eger, 2012, s. 21). Nevýhodou e-learningu rovněž je, že živého učitele ve skutečnosti nahrazuje text. Nejde tedy o výuku, ale musí se jednat o motivované aktivní studium studenta (Pachler, Daly, 2011, s. 83).

Klady prezenční výuky v porovnání s e-learningem představují osobní kontakt s vyučujícími mezi studenty, možnost okamžité reakce, přizpůsobení šíře a hloubky výkladu, zapojení studentů, možnost doplnit výuku praktickými ukázkami či pokusy. Zápory prezenční výuky představují nemožnost přizpůsobení tempa výuky všem, časová a finanční náročnost, nutnost financování prostor, materiálů, vyučujících, dojíždění.

E-learning není vhodný pro výuku veškerých předmětů, v některých oblastech studia nemůže nahradit přímou výuku, např. praktických dovedností, komunikace, projeje, ani praktická cvičení ad. Zde lze však e-learning využít jako teoretickou základnu či podporu.

Výhody e-learningu lze shrnout zhruba následovně (viz Barešová, 2011, s. 39–44)

- e-learning zpravidla přináší vyšší efektivnost výuky (výhoda pro studenta);
- personalizace (výhoda pro studenta);

- individuální přístup k uživateli (výhoda pro studenta);
- menší náklady na vzdělání (výhoda pro společnost);
- modularizace (výhoda pro studenta i společnost);
- větší aktuálnost informací (výhoda pro studenta i společnost);
- rychlejší vstřebání informací studenty (výhoda pro studenta);
- lépe zapamatovatelná forma informací (výhoda pro studenta);
- větší možnost testování znalostí (výhoda pro studenta);
- shodný obsah pro všechny studenty (výhoda pro studenta i společnost);
- vyšší míra interaktivity (výhoda pro studenta);
- snadná administrace (výhoda pro společnost);
- zvyšování znalostí v oblasti informačních technologií (výhoda pro studenta i společnost).

Shrnutí nevýhod a omezení e-learningu lze vymezit (viz Barešová, 2011, s. 44–48):

- závislost na technologiích (nevýhoda pro studenta i společnost);
- nekompatibilita jednotlivých komponent (nevýhoda pro společnost);
- nevhodnost pro určité typy kurzů jako např. pro praktické znalosti, rozhodování, řeč těla (nevýhoda pro studenta i společnost);
- nevhodnost pro určité typy studentů (nevýhoda pro některé studenty);
- vysoké počáteční náklady (nevýhoda pro společnost);
- závislost na lidské podpoře (nevýhoda pro společnost);
- nízká úroveň kvality obsahu (nevýhoda pro studenta i společnost).

4.3.3 Některé otázky praktického využití e-learningu

Využití e-learningu je široké. Vzhledem k možnostem a praktičnosti e-learningových řešení je lze aplikovat na krátkodobé kurzy i na dlouhodobější vzdělávací projekty. Tam, kde je zajištěna motivace účastníků, lze e-learning aplikovat k získání základního přehledu o určité problematice, aktualizaci znalostí, získání okamžitě aplikovatelných vědomostí, nebo k testování a ověření nabytých znalostí a dovedností apod. (viz Egerová, 2012, s. 61). E-learning může být vhodnou formou pro firemní či profesní školení. Konkrétními možnými využitími e-learningu jsou vstupní školení (získání základních informací o společnosti, studium vnitřních předpisů, směrnic, aplikací), kurzy pro nové pracovníky (firemní politika, prodejní techniky),

zákonná školení (BOZP, požární ochrana, zdravotní předpisy, školení řidičů), produktová školení (nové produkty a služby), zavádění nových postupů, procesů, předpisů, nařízení, směrnic, specializační školení nebo vzájemné sdílení znalostí mezi zaměstnanci či profesními kolegy prostřednictvím firemních či profesních sítí a diskusních fór (viz rovněž Egerová, 2012, s. 61). E-learning v korporacích umožňuje velmi efektivní vyhodnocování, které se může okamžitě promítnout do pracovních cílů a hodnocení (Liebowitz, Frank, 2011, s. 47).

Z hlediska zapojení realizátora do samotné přípravy e-learningových podkladů a kurzů lze rozlišovat hotové kurzy, které jsou k dispozici jako hotový produkt a jsou vhodné v standardizovaných tematických okruzích. Dále vlastní kurzy, jejichž přípravu si realizátor zajišťuje sám a jsou vhodné v případě specifických potřeb firmy nebo organizace, popř. zakázkové kurzy, které jsou připraveny dle specifikací zadavatele a bývají komplexnější, náročnější na přípravu a rovněž nákladnější (Egerová, 2012, s. 61).

Role lektora se v e-learningových kurzech oproti standardním kurzům „zdvojuje“. Lektor zde vystupuje jako autor studijních opor i jako tutor e-learningu. V roli autora lektor zpracovává studijní opory a vytváří didaktický obsah, který v průběhu kurzu aktualizuje a inovuje. Tyto aktivity vyžadují, aby lektor byl odborníkem s praktickými zkušenostmi, aby znal základní principy a specifika e-learningu a byl schopen aplikovat specifické didakticko-metodologické zásady pro e-learning. Současně musí dosahovat potřebné úrovně IT gramotnosti. V roli tutora lektor dohlíží na činnost studujících v e-learningu, usměrňuje ji a řídí, ověřuje a hodnotí výsledky studujících. Jeho činnost má dimenzi pedagogickou, manažerskou, sociální i technickou. Měl by mít odpovídající pedagogickou či andragogickou kvalifikaci, komunikační schopnosti, praktické zkušenosti a potřebné zaujetí pro kurz nebo projekt (Egerová 2012, s. 71–72).

Studijní opora pro e-learning představuje soubor studijních materiálů a informačních zdrojů vytvářených primárně pro e-learningové studium a distribuovaných způsobem odpovídajícím e-learningovému kurzu. Posláním kvalitní studijní opory je poskytnout studujícím efektivní studijní podklady pro řízené samostudium (Egerová, 2011, s. 25). Studijní opory mohou být v podobě tiskovin, elektronických studijních textů, obrázků, animací, videa nebo jiných multimediálních výstupů. Dle Zlámalové „Studijními oporami rozumíme veškeré studijní a informační zdroje, které jsou součástí studia a které studující získá od vzdělávací instituce. Může to být ale i televizní nebo rozhlasový pořad, pokud je o něm studující včas informován a může si zajistit jeho poslech nebo nahrávku.“ (Zlámalová, 2008, s. 75).

Základem e-learningové studijní opory jsou studijní texty se statickými prvky (texty, obrázky, schémata, tabulky, grafy) a dynamickými prvky (multimediální animace, videa, aplikace). Kvalitní příprava studijní opory vyžaduje analýzu cílové skupiny, stanovení vzdělávacích cílů e-learningového kurzu či projektu, stanovení výchozích vzdělanostních předpokladů účastníků a zvolení učebního stylu (Egerová, 2011, s. 25).

Studijní opora musí vykazovat některé základní charakteristiky, zejména musí mít přehlednou a funkční strukturu na základě provedené analýzy a identifikace vzdělávacích potřeb. Musí mít jasně definované cíle, provázanost obsahu a cílů, dostupnost, funkčnost, vhodnost a relevantnost studijních zdrojů, podporu komunikace studujících a tutora, a aktivizační resp. motivační prvky (viz např. Egerová, 2011, s. 26).

Studijní text e-learningového kurzu bývá jeho klíčovým prvkem a musí splňovat řadu požadavků. Na studijní text jsou kladeny nároky týkající se srozumitelnosti, přehlednosti a strukturovanosti, přitažlivosti a poutavosti, začlenění motivačních a aktivizačních prvků a prvků zpětné vazby (kontrolní otázky, otázky k zamyšlení, řečnické otázky, úlohy, testy). Podrobněji a konkrétněji se k tomu, jak uživatelé-studenti tyto aspekty e-learningových textů-opor hodnotí v rámci poskytnuté zpětné vazby, věnuje kapitola 8, především část 8.1.

Každý, kdo se rozhodne samostatně studovat, by měl nejprve zvážit své studijní přednosti a nedostatky, zamyslet se nad organizací svého studia a především si ujasnit vlastní motivaci. Hlavními faktory úspěchu při studiu jsou vlastní aktivita, volba vhodných podmínek učení, pravidelnost a pravidelný studijní režim (Zlámalová 2008, s. 9–10).

V motivaci potenciálních studentů zapojit se do vzdělávání mohou sehrát významnou roli marketingové nástroje, prezentace a další marketingové aktivity vzdělávacích institucí realizované s cílem přitáhnout pozornost. Při rozhodování se o studiu lze identifikovat některé faktory, které mohou rozhodnout o účasti na kurzech či celých studijních programech. Mezi tyto faktory lze zahrnout dlouhodobá partnerství, kredibilitu, technologickou kvalitu (např. webové stránky), potenciál rozvoje, interakce atd. (Eger, 2012, s. 93).

Všechny vzdělávací projekty a aktivity (nejen e-learningové) čelí rizikům v otázkách financí, lidských zdrojů, administrativy, komunikací, managementu a v řadě jiných záležitostí (Eger, 2013, s. 60–61). Při plánování vzdělávacího projektu je nutné předem obezřetně dbát na jeho faktickou, organizační a v neposlední řadě finanční udržitelnost (Eger, 2013, s. 105).

Jedním z významných hledisek rozvoje e-learningu (viz Beneš, 2008, s. 91–92) je např. dlouhodobé etablování a institucionalizace andragogické práce. Vzdělávání dospělých a další

vzdělávání jsou uznávány jako faktor ekonomické prosperity a společenského rozvoje. V tomto oboru v posledních obdobích docházelo v nárůstu počtu vzdělávacích institucí, což generovalo související potřebu kvalifikovaného personálního zajištění.

Předchozí lze nejspíše rámcově shrnout úvahou, že doba okouzlení informačními technologiemi a jejich možnostmi je u konce. E-learning vyhrál a není nutné diferencovat „e“ a „learning“. Prostředky informačních a komunikačních technologií jsou dnes již nedílnou součástí vzdělávání, učení, ale i kultury a vzdělanosti. Ovšem hlavním faktorem úspěchu vyučování a učení je samotná výuka a studium v širším slova smyslu, přičemž technologie představují její sice významnou, nikoliv však jedinou dimenzi (viz rovněž Zounek, 2009, s. 144).

5 E-LEARNINGOVÉ NÁSTROJE VELKÝCH INTERNETOVÝCH PORTÁLŮ

Velké subjekty na trhu internetového obsahu mají ke vzdělávání a k e-learningu blízko. Ve skutečnosti disponují vzdělávacím materiálem i technologiemi, které lze pro vzdělávání využít. Prakticky všechny tyto firmy proto usilují o to, aby byly v dění kolem e-learningového vzdělávání přítomny. Jejich produkty a nabídka vychází z jejich vlastní historie, struktury a silných stránek. Zde představuji tři společnosti (resp. organizace) – Google, Apple a Wikimedia, nejsou však jediné. Obdobné aktivity vyvíjí Microsoft se systémem Bing, Amazon, Facebook a řada dalších.

5.1 Wikimedia Foundation

Většina lidí zná Wikipedii ze situací, kdy se potřebují něco dozvědět nebo vyhledat a ve vyhledávači se nabídne odkaz na Wikipedii na některém z prvních míst. Méně se však už ví, že wikipedia je jen jedním článkem z komplexního systému volně dostupných informačních kanálů, zřízených za účelem šíření svobodné tvorby a šíření vzdělávacích materiálů, vědeckých poznatků, software, uměleckých děl, článků ad. Dnes jej lze považovat za snad nejkompexnější systém vzdělávacích informací v elektronické podobě (Wikimedia Foundation, 2014). Wikimedia Foundation, tedy Nadace Wikimedia, je dle svého vlastního prohlášení neziskovou charitativní organizací zaměřenou na růst, rozvoj a šíření bezplatného, mnohojazyčného vzdělávacího obsahu široké veřejnosti. Spravuje některé z největších hromadně editovaných internetových projektů na světě. Wikipedia patří mezi deset nejnavštěvovanějších a nejhodnotnějších internetových webových stránek. Celý projekt si klade za cíl, aby se každý člověk mohl svobodně podílet na lidském poznání.

Wikimedia Foundation spravuje 16 hlavních projektů v rozsáhlé nabídce jazykových verzí (jen největší projekt Wikipedia je ve více než 280 jazycích) a řadu dalších menších projektů a aktivit na globální i na národních úrovních. Hlavní projekty Wikimédie zahrnují především produkt nazvaný Wikipedia (wikipedia.org), projekt s cílem vytvořit bezplatné encyklopedie ve všech jazycích světa. Wikipedia byla spuštěna v lednu 2001 a v současnosti

nabízí více než 24 milionů článků ve 284 jazycích. V angličtině jsou to více než 4 miliony článků, a dále v četnosti následují japonština, španělština, němčina, ruština, francouzština, italština, portugalština, čínština a polština, každý s více než 600 tisíci články (Wikimedia, Projekty, 2014).

Dalším produktem je Wiktionary, v češtině Wikislovník, projekt bezplatného multislovníku všech světových jazyků. Cílem je do slovníku zahrnout všechna slova všech jazyků. Ambicí je, aby Wiktionary byl více než běžný slovník a aby nabízel doplňkové informace jako tezaury, rýmy, audiozáznamy správné výslovnosti, etymologii slov, citáty. Slovník byl zpřístupněn od prosince roku 2002 a v současnosti obsahuje více než 16 mil. hesel ve více než 150 jazycích. Nejvíce v angličtině (3,4 mil.), následované dalšími jazyky s 600 tis. a více hesly. Slovník je propojen s dalšími projekty Wikimédie, např. při sdílení audiozáznamů výslovnosti slov.

Wikiquote (Wikicitáty), představuje sbírku citátů od známých osobností, z knih, projevů, filmů nebo jiných zdrojů. Wikibooks, v češtině Wikiknihy, je mnohojazyčný portál zpřístupňující e-knihy, texty, jazykové kurzy, manuály a komentáře. Má prospívat studentům i učitelům. Zdroje nabízí dle jejich přístupnosti buď v úplném znění, nebo ve stručných shrnutích, uvedením obsahu, anotacích atd. V současnosti nabízí přes 180 tisíc záznamů ve více než 100 jazycích.

Wikisource, v češtině Wikizdroje, je mnohojazyčný archiv tematických textů, historických, případně historicko-právních dokumentů, kratších esejí, poezie, ale i celých knih. V současnosti nabízí na 4 miliony textů, opět nejvíce v angličtině, následované dalšími velkými světovými jazyky.

Wikispecies, v češtině Wikidruhy, je katalog živých druhů. V současnosti obsahuje více než 400 tisíc záznamů druhů rostlin, zvířat, hub, bakterií, prvoků a všech dalších forem života. Záznamy zpravidla obsahují nomenklaturu, popisy, obrázky a odkazy na literaturu. Z povahy obsahu vyplývá zaměření spíše pro vědecké a výzkumné potřeby. V tomto směru existuje záměr spolupracovat s Encyklopedií života (Encyclopedia of Life), která je v současnosti rozsáhlejší. Záznamy jsou zde opět nejvíce v angličtině, následované několika desítkami dalších jazyků.

Wikinews, v češtině Wikizprávy, je všeobecný zpravodajský portál, opět v řadě jazykových verzí, kam lidé z celého světa poskytují zprávy, články, rozhovory, nebo odkazy na zprávy z jiných zdrojů. Jediným významnějším požadavkem je nezaujatost.

Wikiversity, v češtině Wikiverzita, je mnohojazyčný projekt shromažďující vzdělávací materiál a vytvářející vzdělávací a výzkumné komunity. Umožňuje publikaci materiálů všech vzdělávacích úrovní, není tedy omezený na vyšší vzdělávání. Jednotný styl se stále hledá, v současnosti funguje na principu „učení za pochodu“.

Wikivoyage, v češtině Wikicesty, má ambici vytvořit největšího světového turistického průvodce, který bude úplný, aktuální a zdarma. Projekt Wikivoyage byl spuštěn v lednu roku 2013 se stejným posláním jako ostatní projekty Wikimédie – shromáždit od dobrovolných přispěvatelů zkušenosti a poznatky a tipy k cestování. Navazuje na původně německý portál Wikitravel. V současnosti jsou zdroje Wikivoyage dostupné v 16 jazycích.

Wikimedia Commons, mnohojazyčný portál shromažďující bezplatné multimediální soubory – fotografie, mapy, videa, animace, hudbu, audiotexty, grafy a další mediální výstupy. Současně slouží jako zdroj médií pro další projekty systému Wikimédia. V současnosti nabízí více než 23 milionů mediálních souborů.

Wikidata, projekt zahájený v říjnu 2012, má za cíl shromáždit informační bázi, která může být využívána a upravována lidmi i počítači. Shromažďuje data ve všech jazycích Wikimédie jako centrální zdroj pro všechny ostatní projekty (obdobně jak je tomu u Wikimédia Commons v mediálních souborech). V současnosti obsahuje více než 15 milionů záznamů.

Z řady dalších, menších projektů pro pokročilejší uživatele lze uvést MediaWiki, softwarový balíček nástrojů v programovém jazyce PHP původně určený pro potřeby vyhledávání v rámci Wikipedie. Poskytuje technologickou podporu pro projekty Wikimédie a může být volně využíván pro potřeby jiných internetových projektů napojených na projekty Wikimédie. Má opět mnohojazyčnou podporu. Meta-Wiki je softwarové pozadí pro koordinaci a organizaci činností dalších projektů, správu diskusí, koordinaci jazykových verzí jednotlivých textů. Je rovněž vícejazyčný. Wikimedia Incubator je nástroj pro zkušební provoz nových wiki projektů nebo jazykových verzí. Umísťuje obsah předtím, než je oficiálně publikován veřejnosti.

Wikimedia Foundation realizuje řadu dalších menších projektů a aktivit, např. ve spolupráci s galeriemi, školami či městy. Všechny aktivity vychází z poslání hnutí Wikimédie (Wikimedia Movement), dobrovolně zapojených lidí a organizací s cílem zpřístupnit lidské poznání všem, prosazovat svobodu projevu a usnadňovat vzájemné sdílení poznatků. V České republice působí pobočka, která realizuje tyto aktivity na národní úrovni. Data v rámci

projektů Wikimédie jsou opatřena velmi liberálními licencemi systému Creative Commons. Všechna data jsou volně přístupná, velká část i ke komerčnímu využití. Zpravidla se požaduje pouze odkaz na zdroj z projektů Wikimédie.

5.2 Vzdělávací nástroje Google

Vedle obecně známých a již delší dobu zavedených produktů jako multijazyčný překladač (translate.google.com), zprávy (news.google.com), sociální síť Google+, videí YouTube.com a vyhledávání obrázků má společnost Google rozsáhlou škálu nástrojů, produktů, aplikací a projektů pro online vzdělávání. Nástroje Google lze rozdělit do 3 skupin:

Skupina Google Apps pro vzdělávání zahrnuje všeobecně známé aplikace jako e-mailovou službu gmail, plánovací kalendář, Google Drive, kancelářské aplikace Docs, Sheets a Slides (obdoba MS Office), správu dokumentů Google Docs, Sites pro tvorbu a sdílení webových stránek (Google Apps for Education, 2014). Součástí je i nový produkt Google Classroom (Učebna). Vzhledem k vysoké aktuálnosti tohoto produktu (zpřístupněn v září 2014) a potenciálu pro podporu e-learningu a online vzdělávání, je produkt Učebna popsán samostatně (viz dále v textu).

Rozsáhlé projekty Google s dopadem na vzdělávací možnosti reprezentuje zejména rozsáhlý dlouhodobý projekt Knihovna, který má významný společenský přesah, a dále projekt Google Scholar, který je cílený pro náročnější vzdělávací potřeby.

Projektem Knihovna – Google Books (Google Books, 2014) společnost Google celosvětově pořizuje elektronické fotokopie knihovního fondu světových knihoven s cílem shromáždit a převést co největší množství knih do elektronické podoby. Celý projekt se odehrává při citlivém posuzování a respektu k autorským právům s vědomím, že u starých knihovních fondů již autorskoprávní ochrana skončila a se souhlasem knihoven je lze volně zpřístupnit. Knihovna tak již obsahuje mnoho miliónů svazků, a to ve velkém množství právě starých, vzácných a jiným způsobem nepřístupných knih. Ambicí společnosti Google je zpracovat kompletní archiv knih ve všech světových jazycích, v němž bude možné vyhledávat a který bude dostupný elektronicky.

Google Scholar je vyhledávač zaměřený na vědecké články (Google Scholar, 2014). Součástí je katalog odborných publikací a časopisů tříditelný dle oboru, možnost specifikace vyhledávacích kritérií, zúžení zdrojů vyhledávání, sledování citací jednotlivých článků (tedy

zjištění, kdo daného autora resp. publikaci cituje, zobrazení časového grafu citací a dalších upřesnění) a další možnosti.

Jednorázové projekty a aktivity jsou většinou krátkodobé nebo úzce zaměřené iniciativy, hnutí nebo organizované akce společnosti Google s účastí partnerů nebo komunit.. Mezi tyto aktivity lze zařadit letní osvětové akce v rámci Google Computer Science Summer Institute (GSSI), Doodle 4 Google, výzvu umělecky zaměřeným studentům k alternativním návrhům loga google, Google Science Fair – výzkumná soutěž pro studenty, programovací soutěž Google Code-in (GCI), nebo Ad Camp pro zájemce o marketing a prodej.

Google v květnu 2014 představil nový nástroj Google Classroom (Google Classroom, 2014), který má pomoci při výuce jak učitelům, tak samotným studentům. Produkt Učebna je zařazen do skupiny Google Apps pro vzdělávání a je tedy přímo určen vzdělávacím institucím. Pomocí Učebny může vyučující vytvářet, organizovat a sbírat úkoly, zajišťovat zpětnou vazbu od studentů a snadno s nimi komunikovat. Spravování učebny je prakticky intuitivní a snadno ovladatelné. Nástroj má zajistit učitelům více času na samotnou výuku, přičemž zadávání, plnění a kontrola např. domácích úkolů bude probíhat v prostředí Učebny.

Aplikace využívá synergii s dalšími aplikacemi skupiny Google Apps pro vzdělávání – kancelářskými aplikacemi Google Docs, Sheets, Slides, správou dokumentů Google Drive a e-mailovou službou Gmail. Lze tedy řídit plnění úkolů s využitím všech těchto možností. Domácí úkoly lze zadávat, kontrolovat a hodnotit bez časových nároků v průběhu výuky, bez psaní na papír, bez posílání či předávání souborů. Aplikace sleduje časové limity, upozorní na nesplněný úkol a v reálném čase umožňuje poskytnout zpětnou vazbu. Učitel může studentům klást otázky a komentovat jejich příspěvky. To napomáhá komunikaci během výuky, ale také mimo ni. Všechny úlohy mohou učitelé organizovat prostřednictvím složek vytvořených na Google Drive pro jednotlivé úkoly a studenty. Samotný student má možnost jednoduše kontrolovat, co mu jeho vyučující zadal, ohodnotil, okomentoval.

V současnosti je projekt v počátečním stádiu rozvoje. Zkušební a testovací provoz běžel od května 2014, v počátcích zejména v USA, a už tehdy aplikace získávala pozitivní zpětnou vazbu. První vyučující tvrdili, že je k vyzkoušení Google Classroom navedli samotní studenti. Vzhledem k tomu, že je aplikace určena pro potřeby škol, má být bez reklam a její data rovněž nemají být využívána pro reklamní účely firmy Google. Stránky projektu Google Učebna jsou v češtině a lze je již dnes plně využívat.

5.3 Apple a vzdělávání

Podobně jako Google, i konkurenční Apple vyvíjí aplikace pro vzdělávání pod názvem „Apple and Education“. Vlajkovou lodí strategie Apple ve vzdělávání je využití tabletu iPad v kombinaci s dostupnými aplikacemi (Apple and Education, 2014). Zařízení od firmy Apple, tedy počítače Mac a tablety iPad, umožňují přístup k desítkám tisíc aplikací a mediálních výstupů všech tematických oblastí pro všechny věkové skupiny a úrovně náročnosti. Všechny materiály jsou dostupné online pro jednotlivce i vzdělávací instituce. Dnes se tyto zdroje využívají po celém světě k dynamickému použití jako výukové materiály či jako prostředky pro tvorbu a využívání výukových materiálů, samotné výuky, testování, hodnocení.

Aplikací Apple, tedy uživatelsky velmi přístupných a zpravidla intuitivně ovládaných programů, které lze využít pro obohacení výuky, je nepřehledné množství. Oživují proces poznávání a umožňují prakticky neomezenou práci s mediálními soubory, přináší do výuky prvek zábavy.

Vedle klasické knihovny iBooks, souboru programů pro práci se zvukovými záznamy a audiovizuálními soubory, aplikacemi pro simulaci hudebních nástrojů, stříhání videa a zvuku, lze blíže zmínit alespoň 2 aplikace konkrétně. Jedná se o programy iBooks Author a iTunes U. Obě navazují na tradiční „aplácké“ nástroje – knihovnu iBooks a mediální knihovnu iTunes.

Aplikace iBooks Author (Apple iBooks Author, 2014) lze považovat za reprezentativní program pro tvorbu výukových materiálů. Není jediný svého druhu, ale vzhledem k tomu, že navazuje na knihovnu iBooks, a je pro tyto potřeby prezentován samotnou firmou Apple, je možná nejoblíbenější. iBooks Author je univerzální prostředek pro zpracování výukových materiálů, je určen pro výuku tam, kde je možnost využívat tablety iPad. Umožňuje dynamickou tvorbu výukových materiálů, lze tvořit či vkládat texty a současně z otevřeně přístupných zdrojů do těchto textů snadno a intuitivním postupem vkládat další mediální prvky – sekvence obrázků, videomateriály, hudbu nebo jiný zvukový doprovod. Uprostřed textové stránky si mohou studenti listovat obrázky, pustit doprovodné video, či „rozbalit“ vysvětlující poznámky. Pomocí iPadu pak může být látka pro studenty vysoce atraktivní, zapamatovatelná, snadno šířitelná a lze ji porovnávat, dále přizpůsobovat či rozšiřovat dle potřeb další výuky a všech studentů. Učitel může např. připravit všeobecný základ a studenti mohou materiál dopracovat každý dle svého zadání nebo preferencí. Vzhledem k bezproblémové distribuci či sdílení elektronických souborů lze realizovat výuku distančně v rámci klasické e-learningové

výuky. Podle zkušeností vyučujících využití iPadu s vhodnou aplikací jako např. iBooks Author umožňuje individualizovat výuku ve třídách podle potřeb každého studenta, zatímco klasická výuka musí hledat prostřední cestu přijatelnou pro všechny.

Aplikace iTunes U (Apple iTunes U, 2014) je prostředím pro poskytování a využívání hotových vzdělávacích materiálů – přednášek, textů, videí. Navazuje na tradiční aplikaci iTunes známou jako průkopnický nástroj pro stahování hudby, případně videí. iTunes U je jednoduchý nástroj pro správu digitálního mediálního obsahu pro potřeby výuky s použitím zařízení Apple, zpravidla iPadu. Obsahuje rozsáhlý katalog více než 750 tis. souborů vzdělávacích materiálů několika stovek světových univerzit v tisících oborových tématach. Materiály lze vyhledávat podle kategorií, jazyků (materiály jsou dostupné ve všech velkých světových jazycích), podle institucí, zpravidla univerzit, podle hodnocení dosavadních uživatelů atd.

Aplikace umožňuje v každém kurzu představit lektora, osnovy kurzu, časový plán, výukové texty a další materiály. Na iPadu lze zadat upozornění aktualizací a novinek v rámci kurzu. Možnosti využití iTunes U jsou „oboustranné“, kurzy lze tvořit, vkládat a využívat zdroje z kurzů vložených „kvalifikovanými“ institucemi včetně předních světových univerzit. Ovládací prostředí iTunes U je i v češtině, výukové materiály zatím nikoliv.

5.4 Second Life

Second Life je multiuživatelské virtuální prostředí, v současné době nejrozšířenější trojrozměrný virtuální svět (Klement, Chráska, Dostál, Marešová 2012, s. 90–93). Vznikl v roce 2003 a v současné době se v něm na rozloze několika tisíc kilometrů čtverečních pohybují desítky milionů obyvatel. V rámci virtuálního světa se používají tzv. Linden dolary, které zde lze vydělat a následně směnit za reálné peníze (jsou známy případy výdělku více než 1 mil. amerických dolarů). Uživatelé v prostředí vytvářejí komunity založené na společném zájmu. Je zde vytvářena nová dimenze sociální interakce. V prostředí mohou uživatelé spolu chatovat, vytvářet a prodávat věci, cestovat po virtuálním světě a také se vzdělávat. Prostředí umožňuje diskusní setkávání a besedy se zajímavými hosty, elektronické vzdělávání, konzultace pro vlastní či obchodní potřeby. Pobyt v některých místech či městech je bezplatný, jinde je zpoplatněný, rovněž tak služby.

Vzdělávání představuje v Second Life velmi progresivní oblast. Prostředí umožňuje

zakládání nového druhu komunit a výměnu znalostí i zkušeností, někdy rychleji a efektivněji než v reálném prostoru. Řada univerzit objevila možnosti, které Second Life nabízí. Univerzity, národní organizace, neziskové organizace, knihovny a muzea zde vytváří své virtuální kampusy, prezentační místnosti či pořádají vzdělávací kurzy. Například právnická fakulta Harvard University zde realizuje online kurzy, za které je možné získat skutečné kredity. Navštěvují je studenti z mnoha zemí včetně např. Číny či Jižní Koreje. V českém prostředí, ve virtuálním městě Bohemia, se již představily některé fakulty českých vysokých škol (Národohospodářská fakulta Vysoké školy ekonomické v Praze, Fakulta pedagogická ZČU v Plzni, Fakulta sociálních věd MU v Brně, Filozofická a Pedagogická fakulta UP v Olomouci).

Všechny uvedené případy využití toků elektronických informací pro účely vzdělávání a poznání jsou doprovázeny konstruktivní spoluprací technologických firem se vzdělávacími institucemi. Řada univerzit na vývoji technologií spolupracuje se světovými firmami a současně jim předává své poznatky. Na druhé straně prakticky všechny vzdělávací instituce výstupy těchto firem v různých formách využívají, jak ukazuje následující kapitola.

6 E-LEARNING V NABÍDCE VYBRANÝCH VZDĚLÁVACÍCH INSTITUCÍ

Vývoj e-learningu ovlivnil výukovou nabídku prakticky všech vzdělávacích institucí. Některé zařazují e-learningové prvky do klasické výuky, nebo rozšiřují nabídku vzdělávání o celé e-learningové kurzy. E-learningové nástroje se intenzivně využívají v distančním vzdělávání a v kurzech dalšího vzdělávání. Vedle účasti v projektech MOOC (viz kapitola 9, část 9.4) má řada mezinárodních univerzit zpracovanou strategii a širokou nabídku online vzdělávání. Některé se profilují především jako univerzity distančního studia. V této části je popsán příklad významné tzv. otevřené univerzity, britské The Open University, jejíž nabídka je postavena převážně na distančním online vzdělávání. Další příklad, americká Harvard University, má bohatou nabídku online kurzů prakticky pro každého na bázi celoživotního učení. Tyto příklady lze dát do jistého srovnání se dvěma významnými institucemi univerzitního typu v České republice – Univerzitou Karlovou v Praze a Vysokou školou ekonomickou v Praze.

6.1 The Open University

The Open University je britská univerzita poskytující převážně distanční vzdělávání. Byla založena jako veřejná univerzita britskou vládou s cílem zpřístupnit univerzitní vzdělání lidem, kteří z různých důvodů (zdravotních, zaměstnání, péče o děti atd.) nemohli studovat prezenčně. S nástupem internetu aktivity univerzity i počty studentů expandovaly a dnes je největší vzdělávací institucí ve Velké Británii, jejíž možnosti distančního vzdělávání využívají studenti z celého světa. Pravidelně se objevuje na předních příčkách oblíbenosti mezi studenty a v některých ročnících hodnocení kvality studia předstihla dokonce Oxford University.

Univerzita je financována kombinací studijních poplatků a dalších příjmů souvisejících s výukou a výzkumem. Univerzita má otevřenou politiku přijímání (open-door academic policy), ve většině programů se nezohledňují výsledky dosavadního vzdělávání. Hlavní forma vzdělávání je distanční. Většina studentů je z Velké Británie, ale studia se mohou účastnit studenti z celého světa. Prezenční forma vzdělávání se realizuje zpravidla v postgraduálních

programech spojených s výzkumem (The Open University, Strategy, 2014).

Open University patří v rámci Velké Británie mezi historicky mladé univerzity. Byla založena v roce 1969 se sídlem v Milton Keynes severně od Londýna. Má pobočky po celé Velké Británii, v řadě Evropských zemí a v dalších velkých centrech vzdělávání (Čína, Japonsko, Jižní Afrika, USA). Univerzita poskytuje pre-graduální i postgraduální studium, ale i programy zakončené různými diplomy a certifikáty, či kurzy v rámci dalšího vzdělávání (The Open University, Strategy, 2014).

V současnosti v rámci univerzity studuje více než 200 000 studentů, z nichž je více než 50 000 zahraničních. Co do počtu studentů je dnes Open University největší akademickou institucí ve Velké Británii a jednou z největších v rámci celé Evropy i světa. V posledních letech bývá v rámci oficiálních průzkumů Velké Británie pravidelně hodnocena samotnými studenty jako jedna z nejlepších univerzit v Anglii. Je jednou ze tří britských vysokých škol, která získala všechny významné univerzitní akreditace v USA. Významnou prioritou univerzity je poskytnutí vysokoškolského vzdělání znevýhodněným osobám. Počet znevýhodněných osob studujících na univerzitě v současnosti dosahuje přibližně 13 000. Univerzita vede programy prakticky ve všech oborech. Obchodní škola The Open University Business School patří do úzké skupiny škol, které mají všechny tři významné akreditace pro tento obor (AACSB, AMBA, EQUIS). Je jedinou školou, která má tyto tři akreditace, specializující se na flexibilní formy vzdělávání (The Open University, Strategy, 2014).

Metody a nástroje výuky zahrnují prakticky kompletní škálu prostředků distančního vzdělávání. Používají se psané materiály, audiotechnika, internet, záznamy na DVD atd. Materiály jsou zpracovány přímo pedagogickým personálem univerzity nebo jsou zadávány externě či pořizovány jako hotové produkty. Ve většině modulů jsou studenti vedeni tutori, kteří jsou k dispozici na telefonu nebo přes internet. Je však i řada kurzů bez tutora vedených přes internetová fóra a asistence je poskytována správcem fóra. Některé kurzy mají povinnou účast na delších intenzivních lekcích, např. při výuce komunikačních dovedností, ale řada kurzů nevyžaduje žádnou docházku. Pro řadu předmětů jsou poskytovány týdenní letní kurzy (The Open University, Faculties & Research, 2014).

Univerzita dlouhodobě spolupracuje s televizní stanicí BBC, v současnosti s BBC Four, v poskytování vzdělávacích materiálů pro televizní vysílání pro veřejnost (The Open University and the BBC, 2014). Podobný model již několik let realizuje Univerzita Karlova v Praze ve spolupráci s ČT24 (Univerzita Karlova, Vzdělávání po síti, 2014, Česká televize,

Přednášky na Univerzitě Karlově, 2014).

Univerzita spravuje vzdělávací portál OpenLearn (openlearn.com), kam poskytuje zdarma k volnému přístupu řadu svých výukových materiálů. Univerzita se aktivně věnuje výzkumu využití virtuálních výukových nástrojů. Má zřízeny dva ostrovy ve virtuální 3D síti Second Life – Open University Island a OUtopia Village. Univerzita se umísťuje na čelných příčkách v počtech stažení materiálů z různých elektronických zdrojů. Je aktivní na sociálních sítích Facebook a Google+.

Hodnocení a známkování probíhá kombinací zkoušek a průběžné evaluace práce v kurzu. Zkouška se koná prostřednictvím odpovědí na otázky (většinou výběr správných odpovědí z více možností) a písemného zpracování nějakého tématu (esej). V hodnocení se používají známky 1–4 a „neuspěl“ podle procentuální úspěšnosti u zkoušky.

Završení studia se dosahuje splněním předepsaného počtu kreditů v rámci CATS (Credit Accumulation and Transfer Scheme). Škola v rámci pregraduálního studia uděluje bakalářské tituly, studium zpravidla trvá 6 let, ale ve většině oboru délka studia není limitovaná nebo je časový limit velmi dlouhý (např. u kombinovaného studia společenských věd je bakalářské studium limitováno délkou 16 let). Bakalářské tituly jsou buď nespecifikované (BA), nebo spojené s konkrétním oborem (BSc – Science, LLB – Laws/právo, BEng – technické obory). Při úspěšném studiu pouze vybraných kurzů univerzita uděluje certifikáty či diplomy. V rámci postgraduálního studia univerzita nabízí programy ukončené s uděleným titulem PhD nebo EdD (pedagogické obory), MBA, a další „master's“ tituly jako MPA, MSc, MEd, MRes. S výjimkou postgraduálního studia nejsou pro většinu studijních programů kladeny vstupní podmínky. Možnosti univerzity tak využívají různorodé skupiny studentů různých věkových kategorií. Studium je tak v zásadě přístupné všem. Nadpoloviční většina studentů je současně zaměstnaná alespoň na částečný úvazek. Většina předních britských společností má nějaké zaměstnance, kterým na studium Open University přispívá.

Univerzita je oblíbená u znevýhodněných osob. Možnost studia bez fyzické přítomnosti je atraktivní i pro další skupiny – cizince, osoby na rodičovské dovolené, osoby plnící armádní povinnosti, nebo dokonce osoby ve výkonu trestu pobývající ve vězení. Průměrný věk nově začínajících studentů je kolem 30 let. Přibližně 60 % jsou ženy. Z celkového počtu studentů 60 % pochází z Anglie, 15 % z Walesu, Severního Irska a Skotska, 5 % z jiných zemí EU a zbytek odjinud. Průměrné školné na rok full-time studia (získání 60

kreditů) vychází pro akademický rok 2014/2015 na přibližně 5700 GBP. Poplatky se každoročně navyšují v návaznosti na inflaci (The Open University, 2014). Případ Open Univerzity je v otevřeném a distančním vzdělávání v celosvětovém pohledu považován za významný vývojový milník (Evans, Nation, 2013, s. 8) a případný vzor. Ve světě již v současné době působí více otevřených univerzit, z těch evropských lze jmenovat např. Feruniversität (FernUni) v Německu, Open Universiteit Nederland (OUNL) v Nizozemsku, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) ve Španělsku (Zlámalová 2008, s. 40). Řada dalších obdobných institucí působí v USA a v Asii. Rozsáhlejší seznam vybraných otevřených a virtuálních univerzit v celosvětovém přehledu podává příloha C.

6.2 Harvard University

Harvardova univerzita (Harvard University) je nejstarší univerzitou na území Spojených států amerických. Byla založena v roce 1636. Sídlí ve městě Cambridge v aglomeraci města Boston ve státě Massachusetts. Patří k nejprestižnějším univerzitám ve Spojených státech i celosvětově. Jako nestátní univerzita je rovněž členem tzv. Ivy League, tedy územně koncentrovaného neformálního „spolku“ prestižních amerických univerzit na severovýchodním pobřeží USA (od Washingtonu D. C. po Boston). Harvardova univerzita je také zdaleka nejbohatší univerzitou na světě. Majetek univerzity v současnosti činí asi 27 miliard USD a jeho výnos činí více než třetinu příjmů univerzity (Harvard University, 2014).

V současnosti má škola 14 fakult, řadu muzeí a galerií, klinik a výzkumných středisek, dvě divadla, několik hudebních těles, botanickou zahradu a také jednu z největších knihoven na světě (celkem asi 15 mil. svazků). Univerzita má vlastní banku, zdravotní zařízení, jídelny, koleje, policii i odvoz tříděných odpadků. Provoz zajišťuje asi 12 tisíc neučitelských zaměstnanců včetně vědců, mimo personál klinik. Studuje zde téměř 20 tisíc studentů z celého světa, z toho asi třetina pregraduálních. Bakalářské studium trvá typicky čtyři roky, nabízí řadu specializací (majors), kurzy jsou však volitelné a každý student si svůj program sestavuje podle toho, co chce studovat dál. Nováčci obvykle první rok bydlí na kolejích v hlavním kampusu (Harvard Yard), aby zažili prostředí malé koleje na velké univerzitě. Magisterské studium trvá typicky rok, doktorské tři až čtyři roky. Univerzita zaměstnává přes dva tisíce učitelů, z toho asi polovinu tvoří profesori s trvalým úvazkem (tenure). Školné je odstupňované podle oborů (nejdražší je business a medicína), průměrně kolem 40 tisíc USD

ročně. Asi polovina studentů však školné platit nemusí.

Harvardova univerzita má vedle řádného studia řadu programů celoživotního vzdělávání. Tyto programy řídí Divize celoživotního vzdělávání (Harvard University Division of Continuing Education). Rozsahem nejširší nabídku poskytuje Harvard Extension School, což je z našeho pohledu jakási fakulta dalšího vzdělávání. Není specializovaná oborově, vyučuje předměty všech oborů, ale je specializovaná formou vzdělávání (Harvard Extension School, 2014). Dalšími aktivitami v poskytování celoživotního vzdělávání jsou letní škola (Harvard Summer School), kurzy profesního rozvoje, manažerské kurzy, Univerzita třetího věku.

Harvard Extension School poskytuje řadu forem kurzů dalšího vzdělávání dle různých kritérií – délky trvání, formy studia (prezenční, distanční), používaných vzdělávacích nástrojů (videokurzy, online kurzy, kombinace). Škola nabízí více než 600 různých prezenčních a online kurzů. Kurzy jsou realizovány online nebo na akademické půdě Harvardu. Kurzy lze zpravidla absolvovat i bez přihlášky. Většina kurzů probíhá v 15týdenních podzimních nebo jarních cyklech. Jsou však rovněž 3týdenní kurzy v lednu a v červnu nebo možnost kratších kurzů na podzim nebo na jaře. V nabídce jsou kurzy prezenční konané ve večerních hodinách, nebo kurzy realizované online video přenosem, webové konference nebo kombinované formy. Většina kurzů se vyučuje zpravidla jednou týdně ve večerních hodinách v kampusu univerzity. Kurzy se však mohou vyučovat i v jiném režimu. Online kurzy poskytují videopřednášky a elektronické studijní materiály. Některé tyto kurzy jsou pouze v podobě e-learningu, ale existují také kurzy, které probíhají prezenčně, a studenti se mohou rozhodnout, zda půjdou na hodinu, nebo budou sledovat videopřenos či videozáznam z výuky. Videozáznam je doprovázen promítanými prezentačními stránkami přímo na obrazovce počítače.

Kurzy realizované prostřednictvím webových konferencí se konají většinou jednou týdně ve virtuální třídě pomocí softwarového vybavení pro webovou konferenci. Studenti mohou být kdekoliv, často v různých časových pásmech. Na rozdíl od videopřednášek se zde jedná se o interaktivní komunikaci studentů s vyučujícím i mezi sebou navzájem. Menší skupiny mohou využít Skype, větší třídy využívají software Blackboard Collaborate. Studenti mohou komunikovat ústně, nebo psát otázky, na které mohou ostatní, případně vyučující operativně odpovídat.

Hybridní kurzy (v našem pojmosloví bychom řekli kurzy v kombinované formě studia) se realizují v kombinaci prezenční formy a online. Většina hodin zpravidla probíhá

prostřednictvím videopřenosu nebo webové konference, s doplněním jedné intenzivní víkendové lekce v prezenční formě. Detaily organizace kurzu bývají uváděny v popisu kurzu.

Učení aktivní simulací (Active learning simulations) je nový formát výuky, jehož podmínkou je dobré teoretické zvládnutí dané problematiky. Studenti se schází nad vybraným tématem na víkendové prezenční lekci a prostřednictvím simulace řeší nějaké téma. Může se jednat např. o rozhodování v komplikovaných situacích, řešení společenského tématu, nebo manažerské dovednosti. Simuluje se například časový tlak, rozhodování při nedostatku relevantních informací, protichůdné zájmy skupin studentů vyvolávající intenzivní emoce (např. úzkosti) při řešení problému. Aktivní výuka se zapojením simulací je považována za významnou inovaci, která se v současnosti realizuje v „pilotních“ vzdělávacích projektech. Kurzy mají zpravidla svou webovou stránku se stručným popisem obsahu, průběhu, formy výuky, podmínek účasti a doporučenou literaturou, resp. elektronickými zdroji či softwarovým vybavením, informacemi o kreditech a stanovením poplatků. Cena většiny semestrálních kurzů je přibližně 2 200 USD.

Letní škola (Harvard Summer School) nabízí 300 kurzů v rámci 60 předmětů. Letní škola umožňuje krátké seznamovací kurzy pro studenty středních škol, přibližně 20 kurzů v délce 5–10 týdnů konaných v zahraničí – v Evropě, Asii, Africe se zaměřením na jazyky, humanitní a společenské vědy. Kurzy letní školy jsou pro všechny věkové kategorie, jak pro stávající studenty Harvard University či jiné školy, tak i pro starší osoby. Jedná se o prezenční výuku.

Kurzy profesního rozvoje jsou dvoudenní intenzivní kurzy zaměřené např. na manažerské techniky, strategické rozhodování, otázky účetnictví, obchodní jednání, marketing, komunikační dovednost. Jsou vyhlašovány průběžně a lze se na ně přihlásit i krátce před realizací. (Poplatky za kurs jsou ve výši přibližně 2150–2400 USD.)

Manažerské kurzy (Harvard Executive Education) je označení pro fakulty a vzdělávací programy zaměřené na společensky významné exekutivní profese – Harvard Business School pro ekonomii a obchod, právnická fakulta, lékařská fakulta, politické vědy atd. K těmto aktivitám jsou v rámci Executive Education přidány krátkodobé kurzy dalšího vzdělávání, celkem v přibližně 60 předmětech. Kurzy se realizují buď ve večerních hodinách nebo na bázi e-learningu. Zaměřeny jsou např. na mezinárodní vztahy, vládní exekutivu řízení podniků, finance, rozvoj organizačních dovedností.

Retirement School – univerzita třetího věku v našem pojetí je organizována Institutem

pro vzdělávání v důchodu (Harvard Institute for Learning in Retirement). Má rozsáhlou členskou základnu účastníků kurzů, kteří současně pomáhají tyto kurzy připravovat a vést. Členové jsou pečlivě vybíráni na základě profesní minulosti a přibližně 30 % členů institutu jsou bývalí absolventi řádného studia na Harvardově univerzitě.

6.3 Univerzita Karlova v Praze

Univerzita Karlova je co do počtu studentů největší vysokou školou v České republice. V současnosti zde studuje více než 51 000 studentů ve více než 300 akreditovaných studijních programech s 642 studijními obory. (Univerzita Karlova, Čísla, fakta, statistiky, 2014) Nejrozšířenější kurzy celoživotního vzdělávání ročně absolvuje přes 16 000 účastníků. V hodnoceních úrovně vzdělávání patří Univerzita Karlova mezi přední univerzity v České republice. V mezinárodních hodnoceních se pohybuje na úrovni mezi čelními dvěma procenty vysokých škol celého světa. Univerzita Karlova klade významný důraz na kvalitu výuky a na propojení vzdělávání a výzkumu. Má velmi širokou nabídku studijních programů a oborů, z nichž řada je v České republice ojedinělá. V některých studijních programech lze studovat v dvouoborové kombinaci, některé z nich lze uspořádat i kombinací studia na dvou fakultách. Výuka v bakalářských a magisterských programech probíhá v kreditním systému v souladu s pravidly ECTS (European Credit Transfer System). Kreditní systém umožňuje vybrat některé předměty z jiných oborů nebo kurzy z jiných fakult, čímž se zvyšuje prostupnost, variabilita a interdisciplinárnost studia a mobilita studentů mezi partnerskými vzdělávacími institucemi. Tyto vlastnosti studia patří mezi priority politiky moderního vzdělání v rámci celé Evropské unie.

Univerzita Karlova jako celek intenzivně a moderními způsoby zapojuje informační technologie do celého procesu studia jak z organizačního hlediska, tak i z hlediska dostupnosti studijních materiálů, komunikace, samotné výuky, mobility studentů a pedagogů a dalších aspektů studia (Univerzita Karlova, Dlouhodobý záměr a Výroční zprávy, 2014). Informační systém představuje síť vzájemně propojených systémů a aplikací navázaných na centrální Personální aplikaci WhoIs a Informační systém Studium. Další součásti systému jsou Centrální autentizační služba UK (CAS), systém OBD pro evidenci publikační činnosti, aplikace pro zpracování stipendií, systém Grantové agentury UK, aplikace pro podporu agentury Erasmus, Akreditační aplikace, Repozitář závěrečných prací, aplikace pro karty a

průkazy, systém Centrální evidence dokumentů napojený na celostátní Informační systém datových schránek a řada drobnějších aplikací celouniverzitních či jednotlivých fakult.

Univerzita Karlova disponuje Ústřední knihovnou UK a větším počtem knihoven působících zpravidla na jednotlivých fakultách. K systému knihoven univerzity dále náleží Centrum teoretických studií, Evropské dokumentační a informační středisko, Knihovna Ústavu dějin UK a Archivu UK a Knihovna společenských věd T. G. Masaryka.

Centrální katalog Univerzity Karlovy (CKIS) je souborným katalogem pro knihovny všech fakult a mimofakultních pracovišť univerzity. Obsahuje informace o všech dokumentech (knihy, časopisy, vysokoškolské závěrečné práce, mapy apod.) uložených ve fondech knihoven univerzity Karlovy. Zahrnuje tištěné i elektronické dokumenty s odkazy na plné texty.

Portál elektronických zdrojů Univerzity Karlovy odkazuje na několik set zdrojů odborných dat tříděných fakult, oborů nebo způsobů využití: informační portály, odborné databáze, elektronické časopisy a elektronické knihy ze zdrojů UK, z jiných zdrojů, a rovněž odkazy na portály elektronických knih.

E-learning je na Univerzitě Karlově realizován zejména na úrovni elektronické podpory klasického vzdělávání. E-learningové nástroje se na univerzitě využívají již od roku 1991. Pro účely elektronických forem vzdělávání je využíván systém Moodle (Univerzita Karlova, Elektronická podpora vzdělávání, 2014). Na Univerzitě je v současné době provozováno pět systémů Moodle, s tím, že tento počet nemusí být konečný: Moodle UK pro výuku 1 a 2 jsou využívány pro bezplatnou elektronickou výuku na UK, Moodle UK – další vzdělávání, umožňující bezplatné i placené kurzy, Moodle UK – hostování kurzů, je určen pro provozování kurzů pořádaných univerzitou nebo vyučujícími z UK pro subjekty mimo UK, nebo i pro kurzy jiných institucí (uplatňuje se ceník pro komerční využití Moodle), a Moodle – Mefanet, určený pro kurzy lékařských fakult z celé České a Slovenské republiky, zejména pro realizaci meziuniverzitních kurzů.

Celoživotní vzdělávání na Univerzitě Karlově má dlouholetou tradici (Univerzita Karlova, Celoživotní vzdělávání) a jeho význam stále roste. Univerzita nabízí systém kontinuálního vzdělávání. Na řadu akreditovaných studijních programů navazují četné programy v rámci celoživotního vzdělávání. Pojetí celoživotního vzdělávání vychází z myšlenky organického celku studijních programů a programů celoživotního vzdělávání. Programy CŽV mají na univerzitě zázemí, které zaručuje kvalitu a vysokou atraktivnost vzdělávání. Tato přidaná hodnota se odráží v kvalitních a efektivních formách vzdělávání,

kteře jsou alternativou k prezenčnímu studiu a umožňují dospělým osobám reálnou možnost vzdělávat se i při svých osobních a pracovních aktivitách. Široká nabídka studia a vzdělávacích aktivit má oslovovat zájemce s různými schopnostmi, zkušenostmi, počáteční úrovní, ambicemi i očekáváním. Univerzita rovněž realizuje profesní, přípravné a zájmové kurzy, které jsou zaměřeny na zahraniční klientelu. Nabídka programů je určena pro všechny od 3 do 99 let – uchazeče o studium, studenty a absolventy univerzity, pedagogické a sociální pracovníky, lékaře, úředníky, zahraniční klientelu i zájemce z řad veřejnosti. Programy jsou orientovány buď na výkon povolání (profesní), nebo zájmově. Součástí nabídky jsou možnosti vzdělávání prostřednictvím internetu. V současné době je v nabídce aktuálně více než 420 kurzů.

V roce 2012 byl zahájen projekt Vzdělávání po síti – Univerzita Karlova online, který se postupně přetvořil ve stálou činnost. V přednáškách lektorů Univerzity Karlovy představuje ve spolupráci s Českou televizí a programem ČT24 vysílané přednášky z různých oborů. Přednášky jsou sledovány v přímém vysílání a jsou dostupné i následně v internetovém archivu České televize. Česká televize ve svém programovém schématu pořad uvádí s názvem Univerzita Karlova online. Spolupráce Univerzity Karlovy a České televize je v tomto ohledu velmi přínosná. Jde o dvě veliké, prestižní a tradiční instituce s důrazem na nestrannost a veřejnoprávní zájem. Obě také nesou poslání šíření seriózní osvěty a vzdělání. Poslední díly tohoto cyklu byly věnovány např. otázce podstaty a původu peněz, reakcím lidského těla v extrémních podmínkách, otázkám nové legislativy v oblasti občanského práva, vývoji evropské společnosti nebo situaci na Ukrajině (Univerzita Karlova, Vzdělávání po síti, 2014, Česká televize, Přednášky na Univerzitě Karlově, 2014).

6.4 Vysoká škola ekonomická v Praze

Vysoká škola ekonomická (VŠE) je z hlediska inovativnosti vzdělávání jednou z nejpokrokovějších vysokých škol v České republice. Jako jedna z prvních zavedla již na začátku 90. let minulého století kreditní systém. Patří mezi největší české vysoké školy a je největší českou veřejnou vysokou školou ekonomického zaměření. Má 6 fakult ekonomického zaměření se studijními obory v bakalářském, navazujícím magisterském i doktorském studijním programu. Studium je v souladu se zásadami Evropského systému převodu a akumulace kreditů (ECTS). Na VŠE v současnosti studuje přibližně 20 tisíc studentů a

mezinárodně bývá pravidelně hodnocena jako jedna z nejlepších „business schools“ ve střední a východní Evropě. VŠE disponuje odbornou knihovnou specializovanou na ekonomické obory s více než 430 tisíc knihami a 330 tituly periodik. Ve studijních prostorách disponuje několika sty osobních počítačů a moderním studijním informačním systémem ISIS.

CIKS, Centrum informačních a knihovnických služeb VŠE, je organizační jednotka zajišťující kompletní knihovnický servis školy provozující informační potřeby pro studium, vědeckou a výzkumnou činnost. CIKS zabezpečuje informační zdroje od tradičních tištěných materiálů (knihy, časopisy, sborníky, diplomové práce, working papers zahraničních univerzit, atd.), online informační zdroje, jakož i data poskytované na datových nosičích. CIKS při VŠE spravuje 3 hlavní knihovny náležející k VŠE, studovny a přibližně 50 menších knihoven rozmístěných na některých katedrách a dalších pracovištích (Vysoká škola ekonomická v Praze, CIKS, 2014).

Knihovní systém doplňuje virtuální ekonomická knihovna Econlib, společný projekt CIKS VŠE a institutu CERGE-EI (společné pracoviště Centra pro ekonomický výzkum a doktorské studium Univerzity Karlovy v Praze a Národohospodářského ústavu Akademie věd České republiky), shromažďující zdroje a služby obou těchto institucí pro vědecké a výzkumné pracovníky ekonomických oborů. Přístupné zdroje jsou dostupné prostřednictvím centrálního katalogu KOUMES – Katalogu Online Užitečných Materiálů Ekonomických & Společenských. Ten shromažďuje tematicky uspořádané odkazy na světové informační zdroje institucí dle kategorií (např. Bankovníctví – American Banker Online, Česká národní banka, Věda – Infogram: Portál pro podporu informační gramotnosti, Grantová agentura České republiky, atd.).

VŠE využívá studijní informační systém ISIS zpracovaný brněnskou společností IS4U, s.r.o. Tento systém umožňuje přístup k archivu kvalifikačních prací i nástrojům organizace studia (studijní plány, přehledy kurzů atd.), kontaktním informacím a dalším informačním zdrojům týkajícím se studia na škole. ISIS rovněž umožňuje správu e-learningových kurzů, působí tedy jako systém pro správu e-learningového obsahu (LCMS).

E-learningové zdroje na VŠE jsou soustředěny na multimediálním serveru, který zpřístupňuje zejména zdroje z mezinárodních univerzit a vzdělávacích portálů, jakož i vlastní materiály VŠE z přednáškové činnosti, přednášky zahraničních hostů, konferencí, prezentací a dalších aktivit. Multimediální server odkazuje na zdroje např. z Harvard University, Yale University, London School of Business and Finance, UC Berkeley, University of California

(UCLA) a další přední vzdělávací instituce z celého světa. Nutno uvést, že převážná většina e-learningových vzdělávacích nástrojů je dostupná v rámci knihovních zdrojů CIKS VŠE (Vysoká škola ekonomická v Praze, E-learning, 2014).

Celoživotní vzdělávání je realizováno jednotlivými fakultami a dalšími útvary, které organizují řadu odborných kurzů pro veřejnost v trvání zpravidla jednoho nebo dvou semestrů. Po úspěšném absolutoriu jednotlivých předmětů získá účastník studia osvědčení o každém z absolvovaných předmětů (Vysoká škola ekonomická v Praze, Celoživotní vzdělávání). Kurzy jsou poskytovány především pro neúspěšné uchazeče o bakalářské studium, kteří mají zájem ucházet se o přijetí v budoucnu, dále pro neúspěšné uchazeče o navazující magisterské studium na VŠE mající zájem ucházet se o přijetí v příštím akademickém roce, kteří tak nemusí ztratit jeden rok (semestr) a dokončit magisterské studium ve standardní době studia, a též zájemce z řad odborné veřejnosti, kteří si chtějí doplnit své vzdělání o určitou problematiku (včetně uceleného studia vedlejších specializací). Předměty absolvované v rámci mimořádného studia lze v případě pozdějšího přijetí k řádnému studiu uznat jako absolvované, pokud budou součástí studijního oboru, na který bude uchazeč přijat.

Z výše uvedeného srovnání předních světových a českých univerzitních institucí v aktivitách moderních forem vzdělávání, distančního vzdělávání a přímo e-learningu jsou patrné rozdíly v pojetí, v intenzitě zapojení těchto forem, využití jejich komerčního potenciálu i jisté vývojové úrovni. V prostoru Evropské unie je v současné době těmito moderním formám věnována velká pozornost včetně jejich významné finanční podpory zejména e-learningu. Následující kapitola pojednává právě o prostředcích finanční podpory moderního vzdělávání.

7 FINANČNÍ PODPORA ROZVOJE E-LEARNINGU V ČR EVROPSKOU UNIÍ

E-learningové vzdělávání je v České republice podporováno jednak politickými a legislativními nástroji, jak již bylo uvedeno v kapitole 3, ale také v rovině financování. Finanční formy podpory jsou převážně spojeny s programy strukturálních fondů Evropské unie, konkrétně Evropským sociálním fondem. Pro ilustraci je dále uveden přehled počtu podpořených projektů zaměřených na e-learning včetně nástinu objemu takto investovaných finančních prostředků se zaměřením na programové období strukturálních fondů vymezené lety 2007–2013, neboť z tohoto období jsou již známy výsledky.

7.1 Charakteristiky operačních programů

Finanční dotaci na projekty týkající se rozvoje e-learningové formy vzdělávání bylo možné žádat prostřednictvím tří stěžejních operačních programů Evropského sociálního fondu zaměřených na rozvoj vzdělávání. Jednalo se o následující operační programy:

Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost (OPVK) (Ministerstvo pro místní rozvoj ČR, Strukturální fondy, 2014) se zaměřuje především na podporu rozvoje lidských zdrojů prostřednictvím vzdělávání (s důrazem kladeným na komplexní systém celoživotního učení) a výzkumné, vývojové a inovační aktivity.

„Globálním cílem OP VK 2007–2013 je rozvoj vzdělanostní společnosti za účelem posílení konkurenceschopnosti ČR prostřednictvím modernizace systémů počátečního, terciárního a dalšího vzdělávání, jejich propojení do komplexního systému celoživotního učení a zlepšení podmínek ve výzkumu a vývoji.“ (Ministerstvo pro místní rozvoj ČR, Strukturální fondy, 2014).

OPVK je členěn do celkem 5 prioritních os, které jsou dále realizovány prostřednictvím specifikovaných oblastí podpory: Prioritní osa 1 – Počáteční vzdělávání je zaměřené zejména na podporu klíčových kompetencí absolventů s cílem zvýšení možností uplatnění na pracovním trhu, oblasti podpory jsou zvyšování kvality ve vzdělávání, rovné příležitosti dětí a žáků včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, další

vzdělávání pracovníků škol a školských zařízení, zlepšení podmínek pro vzdělávání na základních školách a zlepšení podmínek pro vzdělávání na středních školách. Prioritní osa 2 – Terciární vzdělávání, výzkum a vývoj spočívá především v podpoře terciárního vzdělávání a zlepšení podmínek v oblasti výzkumu a vývoje. Zastoupeno je oblastmi podpory vyšší odborné vzdělávání, vysokoškolské vzdělávání, lidské zdroje ve výzkumu a vývoji a partnerství a sítě. Prioritní osa 3 – Další vzdělávání, které si klade za cíl zvláště zlepšení konkurenceschopnosti ekonomiky prostřednictvím podpory lidských zdrojů v rámci dalšího vzdělávání. Realizováno je prostřednictvím oblastí podpory individuální další vzdělávání a podpora nabídky dalšího vzdělávání. Prioritní osa 4 – Systémový rámec celoživotního učení vytváří podporu pro zkvalitnění a zefektivnění systému celoživotního učení s oblastí podpory shodného názvu. Prioritní osa 5 – Technická pomoc se zabývá podporou řízení, administrace a publicity operačního programu s oblastmi podpory řízení, kontrola, monitorování a hodnocení programu, informovanost a publicita programu a absorpční kapacita subjektů implementujících program.

Operační program Lidské zdroje a zaměstnanost (OPLZZ) „... je zaměřený na snižování nezaměstnanosti prostřednictvím aktivní politiky trhu práce, profesního vzdělávání, dále na začleňování sociálně vyloučených obyvatel zpět do společnosti, zvyšování kvality veřejné správy a mezinárodní spolupráci.“ (Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, Evropský sociální fond v ČR, 2014).

OPLZZ se skládá z celkem 6 prioritních os (Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, Evropský sociální fond v ČR, 2014). Prioritní osa 1 – Adaptabilita spočívá především v podpoře investic do lidských zdrojů s cílem zvýšení zaměstnanosti, např. podporou rozvoje kompetencí a růstu kvalifikace, dělí se dále na 2 oblasti podpory, a to: zvýšení adaptability zaměstnanců a konkurenceschopnosti podniků a zvýšení adaptability zaměstnanců a zaměstnavatelů restrukturalizovaných podniků. Prioritní osa 2 – Aktivní politiky trhu práce se soustředí na prevenci nezaměstnanosti a umožnění lepšího přístupu k zaměstnání, dělí se 2 oblasti podpory spočívající v posílení aktivních politik zaměstnanosti a modernizaci institucí a zavedení systému kvality služeb zaměstnanosti a jejich rozvoj. Prioritní osa 3 – Sociální integrace a rovné příležitosti s cílem zajištění podpory osobám sociálně vyloučeným či ohroženým sociálním vyloučením, je rozdělena do celkem 4 oblastí podpory: podpora sociální integrace, podpora sociální integrace romských komunit, integrace sociálně vyloučených skupin na trhu práce a rovné příležitosti žen a mužů na trhu práce a sladění pracovního a

rodinného života. Prioritní osa 4 – Veřejná správa a veřejné služby si klade za cíl zejména zvýšení kvality, efektivnosti a transparentnosti veřejné správy a veřejných služeb, je složena z 2 oblastí podpory: posilování institucionální kapacity a efektivnosti státní správy a posilování institucionální kapacity a efektivnosti územních samosprávních celků. Prioritní osa 5 – Mezinárodní spolupráce s podporou zaměřenou především na oblast rozvoje lidských zdrojů a zaměstnanosti. Prioritní osa 6 – Technická pomoc spočívá v podpoře řízení a implementace OPLZZ.

Operační program Praha – Adaptabilita (OPPA) je určen pouze pro hlavní město Prahu a podporuje projekty zaměřené na vzdělávání, sociální integraci, podporu zaměstnanosti a rozvoj lidských zdrojů ve výzkumu a vývoji (Hlavní město Praha, Evropský sociální fond, Operační program Praha – Adaptabilita, 2014).

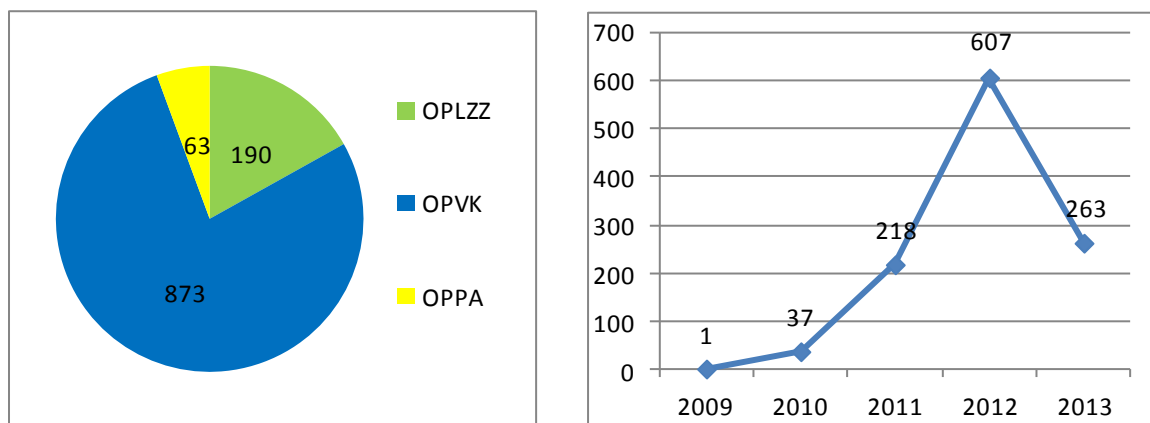
OPPA je realizován prostřednictvím 4 prioritních os, které se dále již (na rozdíl od výše zmíněných operačních programů) nedělí na tzv. oblasti podpory: Prioritní osa 1 – Podpora rozvoje znalostní ekonomiky, kde mezi podporované aktivity náleží: rozvoj a realizace dalšího vzdělávání, rozvoj lidských zdrojů ve výzkumu a vývoji, podpora a poradenství rozvoje podnikatelského prostředí. Prioritní osa 2 – Podpora vstupu na trh práce, kdy jsou podporovány následující aktivity: začleňování znevýhodněných osob, rozvoj organizací podporujících začleňování znevýhodněných osob, podpora souladu pracovního a soukromého života, rozvoj kapacit malých organizací. Prioritní osa 3 – Modernizace počátečního vzdělávání, jejímž prostřednictvím lze podpořit zkvalitňování vzdělávání na SŠ a VOŠ, další vzdělávání pedagogických a akademických pracovníků, rozvoj a zkvalitnění studijních programů na VŠ, podpora žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami. Prioritní osa 4 – Technická pomoc se zabývá podporou implementace operačního programu.

7.2 E-learningové projekty v jednotlivých operačních programech

Pro analýzu byla využita dostupná data o úspěšně ukončených projektech v letech 2009–2013, která jsou k dispozici na webových portálech www.mapaprojektu.cz, www.esfcr.cz a www.oppa.cz (Ministerstvo pro místní rozvoj ČR, Strukturální fondy, Informace o čerpání, Mapa projektů, 2014; Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2008, Realizované projekty, 2014; Hlavní město Praha, Evropský sociální fond, Operační program

Praha – Adaptabilita, 2014). Uvedené portály nabízejí prezentaci jednotlivých projektů, kde lze mimo jiné dohledat ty, které jsou zaměřeny na otázky e-learningu, a to dle operačních programů popsaných výše.

Celkem bylo nalezeno v programu OPVK 873 podpořených projektů, v programu OPLZZ 190 a v programu OPPA 63 podpořených projektů. V uvedeném pětiletém období se tudíž jedná o celkem 1126 úspěšně ukončených projektů, jejichž stěžejní náplní byla problematika e-learningu. Počty projektů v jednotlivých programech ilustruje následující graf.

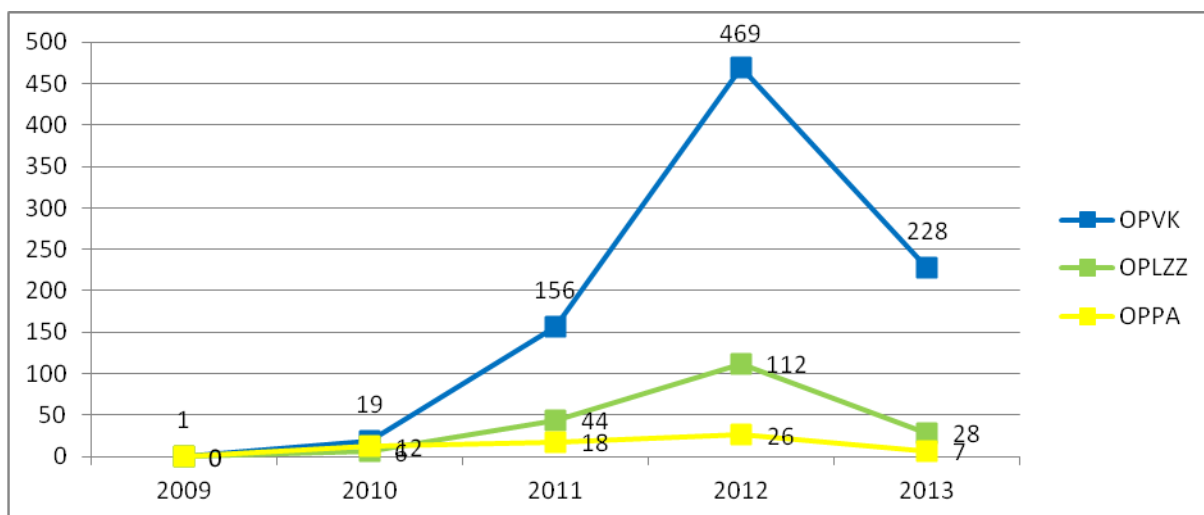


Graf 1: Počty podpořených e-learningových projektů dle operačních programů a počty úspěšně ukončených projektů v jednotlivých letech v období 2009–2013

Jednoznačně se ukazuje, že více jak tři čtvrtiny (78 %) úspěšně ukončených projektů bylo podpořeno v operačním programu OPVK, v OPLZZ se jednalo o 17 %, a zlomek z celkového počtu (5 %) byl realizován v rámci OPPA (týkal se pouze příjemců na území hlavního města Prahy). Z druhé části grafu je patrné, že v roce 2011 počet ukončených projektů strmě narůstá (zhruba 20 % z celkového počtu) a akceleruje v roce 2012 (cca 54 % z celkového počtu ukončených), aby v roce 2013 klesl na zhruba 23 %. Vzhledem k nejčastěji se vyskytujícímu časovému úseku realizace projektů (18–24 měsíců) při průměrné délce hodnocení projektových žádostí (3–6 měsíců) je možné konstatovat, že nejzřetelnější vlna zájmu o řešení e-learningové problematiky startuje v období 2009–2010.

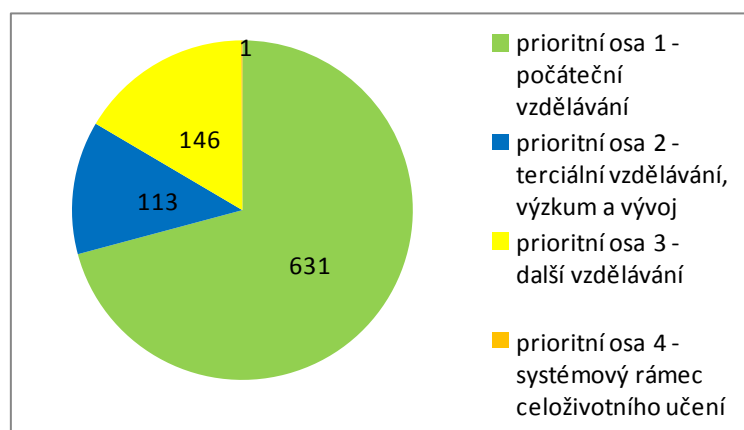
Tento trend v nárůstu a poklesu počtu projektů v jednotlivých letech je patrný i v rámci trojice sledovaných operačních programů. Rozhodně platí, že po roce 2010 počet projektů v roce 2011 narůstá (u OPVK 19 %, u OPLZZ 23 % a u OPPA 29 % z celkového počtu projektů v programu), aby v roce 2012 dosáhl maxima (54 % OPVK, 59 % OPLZZ a OPPA, kde je diference méně markantní, 41 %). V posledním sledovaném roce, 2013, počty

dokončených projektů zřetelně klesají a činí 26 % u OPVK, 15 % u OPLZZ a 11 % u OPPA z celkového počtu projektů ukončených v jednotlivých programech. Ilustrace viz graf 2.



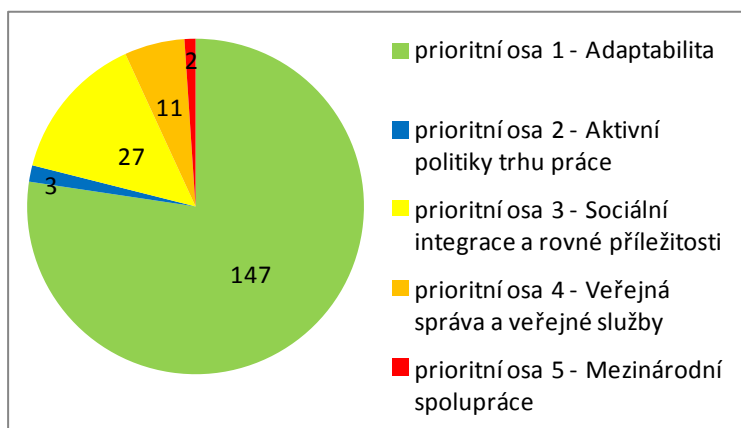
Graf 2: Počet úspěšně ukončených projektů podpořených v jednotlivých programech (OPVK, OPLZZ, OPPA) v letech 2009–2013

Za další zajímavý aspekt deskripce ukončených e-learningových projektů lze považovat jejich tematickou heterogenitu danou prioritními osami příslušného operačního programu. Při analýze zaměření projektů OPVK bylo možné najít ke čtyřem prioritním osám rozdílné počty vyřešených projektů (viz graf 3). Jak je patrné, z celkového počtu 873 projektů pouze jeden byl věnován systému celoživotního vzdělávání. Tematiku terciárního vzdělávání a výzkumu a vývoje řešilo téměř 13 % projektů, otázky dalšího vzdělávání necelých 17 % a zbylých přes 70 % projektů se věnovalo e-learningové podpoře počátečního vzdělávání.



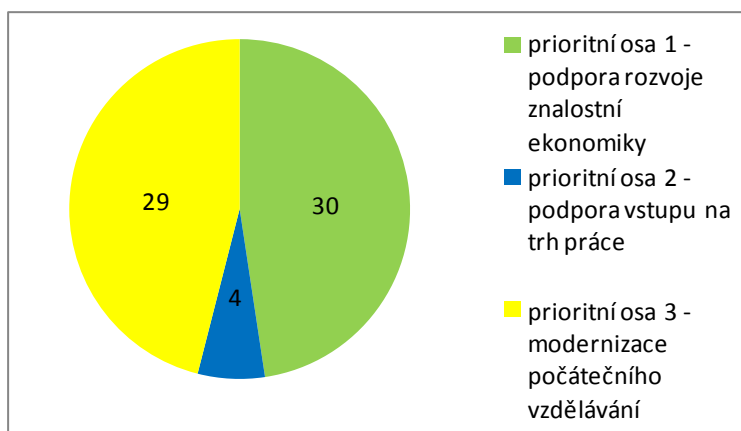
Graf 3: Počet úspěšně ukončených projektů podpořených v rámci OPVK dle jednotlivých prioritních os v letech 2009–2013

U operačního programu OPLZZ bylo definováno 5 prioritních os (nepočítaje prioritní osu 6, Technická pomoc). Jak je patrné z následujícího grafu 4, nejpočetnější osou byla Adaptabilita (přes 77 % úspěšně ukončených projektů), dále Sociální integrace a rovné příležitosti (cca 14 % projektů) a Veřejná správa a veřejné služby (necelých 6 % projektů). O zbylých několik procent se podělily Aktivní politika trhu práce a Mezinárodní spolupráce.



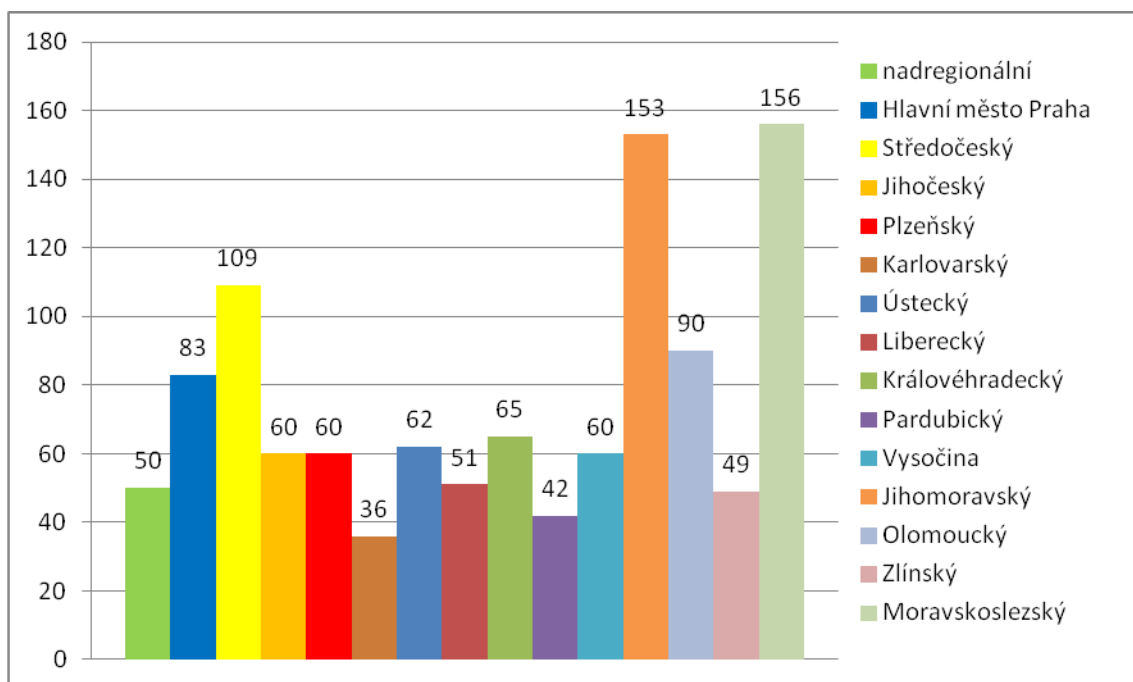
Graf 4: Počet úspěšně ukončených projektů podpořených v rámci OPLZZ dle jednotlivých prioritních os v letech 2009–2013

V operačním programu OPPA byly definovány tři prioritní osy, přičemž na podporu rozvoje znalostní ekonomiky se orientovalo necelých 48 % podpořených projektů, zhruba stejně jako na problematiku modernizace počátečního vzdělávání, zatímco zbylý zlomek počtu e-learningových projektů se zabýval podporou vstupu na trh práce (viz níže graf 5).



Graf 5: Počet úspěšně ukončených projektů podpořených v rámci OPPA dle jednotlivých prioritních os v letech 2009–2013

Neméně zajímavým úhlem deskripce je též analýza počtu úspěšně ukončených projektů v rámci jednotlivých krajů republiky (viz následující graf 6).

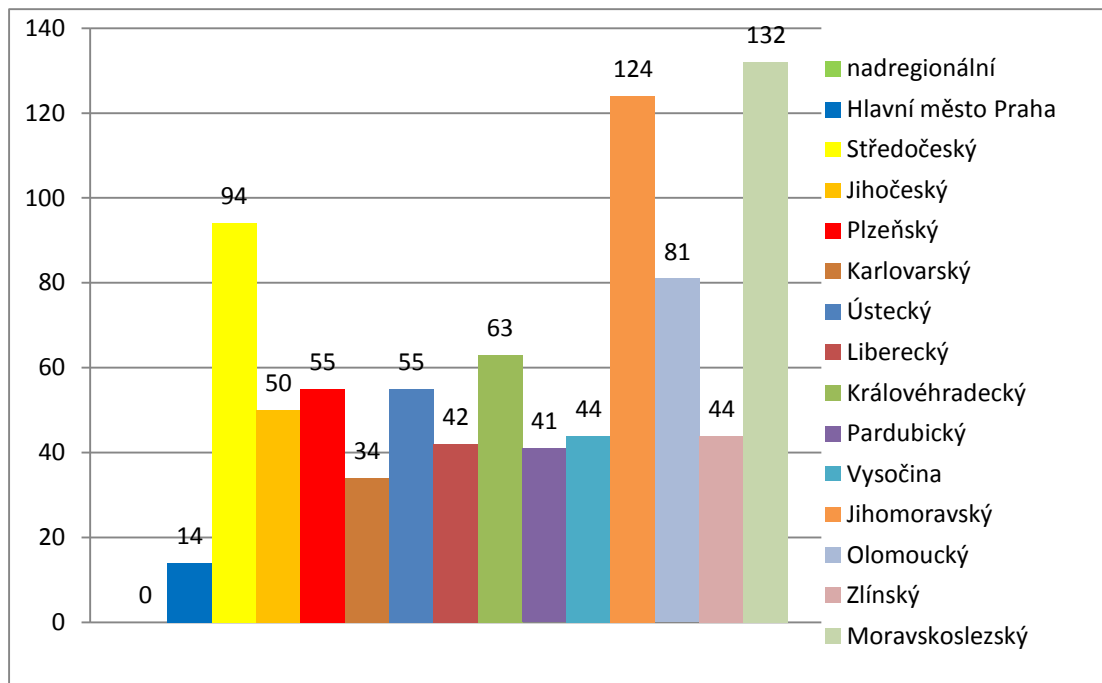


Graf 6: Počet úspěšně ukončených projektů podpořených v rámci všech tří operačních programů dle jednotlivých krajů v letech 2009–2013

Z celkového, na začátku kapitoly již zmiňovaného počtu 1126 projektů je ovšem v případě výpočtu procentuálních podílů projektů připadajících na konkrétní kraje nutno zohlednit, že 50 projektů (necelých 5 %) mělo nadregionální charakter, a je tedy nutné od nich abstrahovat. Vzhledem k názornosti grafu není nutné jej popisovat detailně, lze však upozornit na některé zajímavé souvislosti. Nejmenší počty úspěšně ukončených projektů byly řešeny v kraji Karlovarském (cca 3 %), Pardubickém (necelá 4 %) a Zlínském (přes 4 %). Naopak nejvyšší počty projektů spadají do kraje Moravskoslezského (necelých 15 %), Jihomoravského (přes 14 %) a Středočeského (cca 10 %). Hlavní město Praha řešilo necelých 8 % z celkového počtu projektů. Na pět moravských krajů připadá celkem 508 projektů, což představuje něco přes 47 %, na devět českých krajů včetně Prahy 568 projektů, což je necelých 53 %, u českých krajů nepočítaje Prahu se jedná o 485 projektů, tedy o 45 % z celkového počtu.

Na rozložení počtu ukončených projektů do jednotlivých krajů se lze podívat i z hlediska operačních programů (samozřejmě kromě programu OPPA, který je orientován výhradně na hlavní město Prahu).

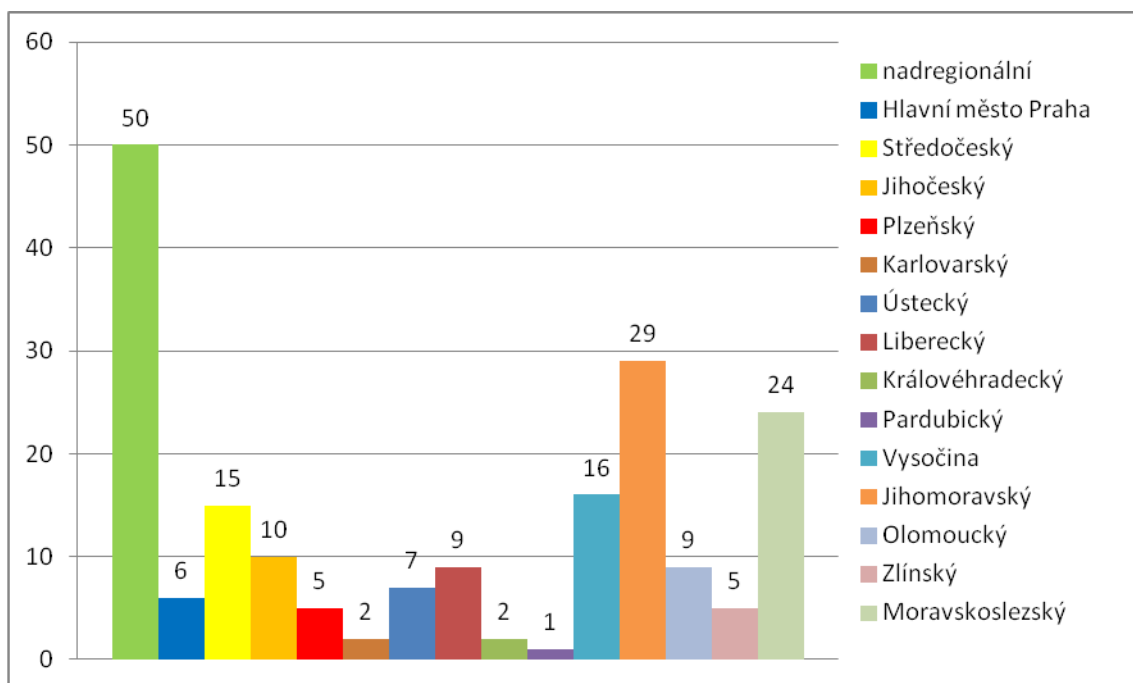
V operačním programu OPVK vypadá rozložení četností projektů do jednotlivých krajů následovně (viz graf 7):



Graf 7: Počet úspěšně ukončených projektů podpořených v rámci OPVK dle jednotlivých krajů v letech 2009–2013

Z celkového počtu projektů ukončených v rámci OPVK připadá na Prahu pouhých 14 projektů (necelá 2 %). Nejméně řešených projektů (kromě Prahy) bylo i v tomto programu v kraji Karlovarském (necelá 4 %), podobně Pardubickém (necelých 5 %) a Libereckém (taktéž cca 5 %). Oproti tomu nejvyšších počtů řešených projektů dosahuje kraj Moravskoslezský (přes 15 %), Jihomoravský (přes 14 %) a Středočeský (necelých 11 %). Na celkovém počtu projektů se podílelo pět moravských krajů s počtem 425 projektů (téměř 49 %) a devět českých krajů (tj. včetně Prahy) 448 projekty (přes 51 %).

V druhém analyzovaném programu, OPLZZ, který je ve srovnání s předchozím OPVK z hlediska objemu řešených e-learningových projektů zhruba čtvrtinový, ukazuje rozložení projektů do jednotlivých krajů následující graf 8.



Graf 8: Počet úspěšně ukončených projektů podpořených v rámci OPLZZ dle jednotlivých krajů v letech 2009–2013

Zhruba čtvrtinu řešených projektů (50 ze 190) tvoří v tomto programu projekty nadregionálního charakteru. Nicméně pouze tento operační program, s ohledem na zaměření prioritních oblastí uvedených výše, zahrnoval projekty nadregionální povahy, neboť na rozdíl od OPVA zaměřeného výhradně na Prahu a OPVK soustředěného prioritně na jednotlivé kraje, se zabýval i podporou podniků s nadregionální strukturou. Skutečně minimální množství projektů programu OPLZZ řešil kraj Pardubický (1 projekt) a kraje Karlovarský a Královéhradecký (po dvou projektech). Relativně nejvyšší počty projektů lze najít u kraje Jihomoravského (29, tj. téměř 21 %), Moravskoslezského (24, tj. přes 17 %) a kraje Vysočina (16, tedy přes 11 %). Podíl pěti moravských krajů na celkovém počtu projektů je 83 projektů, což představuje téměř 60 %, zatímco devět krajů českých (včetně Prahy) řešilo zbývajících 57 projektů, tedy více jak 40 %.

Třetím názorně ilustrujícím pohledem na situaci řešení e-learningové problematiky v rámci jednotlivých operačních programů je také objem finančních prostředků investovaných do jednotlivých úspěšně ukončených projektů. (Třeba připomenout, že na rozpočtu

jednotlivých projektů se podílela z 85 % EU a 15 % bylo hrazeno z veřejných zdrojů.). Průměrné hodnoty finančních nákladů na projekty v jednotlivých operačních programech lze přehledně shrnout v následující tabulce 1.

Tabulka 1: Finanční prostředky vynaložené na řešené e-learningové projekty

Operační program	Průměrné finanční náklady na projekt (v mil. Kč)
OPVK celkem	3,640
Prioritní osa 1 – Počáteční vzdělávání	3,787
Prioritní osa 2 – Terciární vzdělávání, výzkum a vývoj	4,939
Prioritní osa 3 – Další vzdělávání	2,193
OPLZZ celkem	3,983
Prioritní osa 1 – Adaptabilita	3,227
Prioritní osa 2 – Aktivní politiky trhu práce	4,690
Prioritní osa 3 – Sociální integrace a rovné příležitosti	3,715
Prioritní osa 4 – Veřejná správa a veřejné služby	3,555
Prioritní osa 5 – Mezinárodní spolupráce	5,263
OPPA celkem	3,719
Prioritní osa 1 – Podpora rozvoje znalostní ekonomiky	3,532
Prioritní osa 2 – Podpora vstupu na trh práce	2,699
Prioritní osa 3 – Modernizace počátečního vzdělávání	4,925

Pozn.: Do údajů OPVK nebyl zahrnut jediný projekt v prioritní ose 4 – Systémový rámec celoživotního vzdělávání, který by svými nadstandardními náklady (176,764 mil. Kč) znatelně zkrátil celkovou průměrnou hodnotu projektu tohoto programu.

Jak je patrné, průměrná hodnota finančních prostředků řešených projektů se v jednotlivých prioritních osách pohybuje v rozmezí 2,7–5,3 mil. Kč (prioritní osa 2 OPVA, prioritní osa 5 OPLZZ), přičemž celkové průměrné hodnoty projektu v jednotlivých operačních programech oscilují mezi 3,6–4,0 mil. Kč.

Je nutné poznamenat, že tyto částky jsou pouze rámcovou ilustrací nákladů na řešení problematiky e-learningu, neboť rozpočty jednotlivých projektů v sobě v různé míře zahrnují ještě další výdaje, např. na povinnou publicitu, na realizační týmy nesteréjných velikostí, na vedení

odděleného účetnictví, na realizaci povinných výběrových řízení ad. Vybrané údaje o jednotlivých projektech stran jejich finanční náročnosti a krajové příslušnosti jsou s ohledem na svou objemnost uloženy v archivu autorky.

Z pramenů a údajů uvedených v této kapitole je zřejmá nejen proklamovaná, ale i skutečná podpora moderních forem vzdělávání. Koncepce finančních nástrojů Evropského sociálního fondu reflektují zájem o celoživotní učení v Evropském prostoru. Tento přístup se odráží i na úrovni jednotlivých členských zemí. Spolufinancování projektů z národních zdrojů je jen jedním z mnoha projevů této národní podpory. Jak je patrné i z jiných částí práce, státní politika vzdělávání klade významný důraz na celoživotní učení a na modernizaci nástrojů a forem vzdělávání. Četné e-learningové projekty jsou jedním z plodů této podpory. Jeden takový konkrétní případ je podrobněji analyzován v následující kapitole.

8 ANALÝZA KONKRÉTNÍHO E-LEARNINGOVÉHO PROJEKTU

Po souhrnných analýzách projektů dotýkajících se v různé míře problematiky vzdělávání formou e-learningu je tato kapitola věnována podrobné analýze jednoho z více než jedenácti set projektů uváděných v předchozí kapitole, projektu Rozvoj kombinované formy studia bakalářského programu oboru Andragogika a personální řízení podpořeného z operačního programu OP Praha – Adaptabilita v rámci prioritní osy Modernizace počátečního vzdělávání pod číslem CZ.2.17/3.1.00/31153.

Řešení tohoto projektu, které se uskutečnilo na katedře andragogiky a personálního řízení Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze v období prosinec 2008 až červen 2011, v němž autorka byla jedním ze tří členů realizačního týmu, stručně řečeno spočívalo v tom, že byla zkonstruována jednotná obsahová a grafická struktura, a podle ní pak 11 pedagogů vytvořilo 18 e-learningových textů k profilovým předmětům studijního plánu zmíněného oboru. Výsledný produkt projektu, zmíněných 18 e-learningových textů, byl poté zavěšen do systému Moodle UK pro výuku 1, kde je k dispozici studentům dodnes (stejně jako další výukové materiály pod jejich osobními přístupovými kódy).

Stěžejním důvodem, kvůli kterému lze považovat za účelné zde o tomto projektu podrobněji informovat, je to, že jako součást ověřovací fáze vzniklého produktu autorka po konzultacích s kolegy v realizačním týmu koncipovala mechanismus zpětné vazby účastníků tohoto pro katedru nového způsobu výuky, v rámci níž se vyjadřovali jak k vybraným parametrům vytvořených textů, tak k e-learningu samotnému jako specifické formě moderního způsobu výuky (v tomto případě konkrétně v oblasti společenských věd). Lze se domnívat, že toto zpětnovazební hodnocení je tím nejnázornějším obrazem, jak je e-learningová výuka v tomto případě akceptována (z obou stran, tj. tvůrci i uživateli), což je jeden ze zcela základních předpokladů její efektivity, koneckonců smysluplnosti její aplikace vůbec.

Třeba poznamenat, že ačkoli byl produkt, jak patrně z názvu, určen pro kombinované studium, k získání plastičtějšího obrazu jeho akceptace a bohatšího názorového spektra stran e-learningové výuky byli o zapojení do zpětné vazby požádáni též studenti prezenčního studia oboru. Za této situace počet hodnocení jednotlivých textů kolísal v rozmezí 34 až 48 studentů, podle toho, kolik jich aktuálně absolvovalo určitý studijní ročník (první, druhý či třetí),

v němž byl příslušný předmět, a tedy i text k němu vytvořený, předepsanou součástí výuky. Celkem se zpětnovazebního hodnocení zúčastnilo 127 studentů.

Pouze pro ilustraci, neboť v dalších analýzách nebyly následující parametry sledovány, lze zmínit, že soubor respondentů tvořilo 106 studentek (83 %) a 21 studentů, přičemž 84 dotazovaných, tj. zhruba dvě třetiny, bylo ve věku do 24. Ukončené středoškolské, příp. nástavbové vzdělání mělo 113 respondentů (89 %) a ukončené vysokoškolské 14 studentů. Který z předmětů příslušel do kterého ročníku není nezbytně nutné blíže specifikovat, neboť by to v tomto úhlu analýz bylo zbytečně detailní, nehledě na to, že některé z předmětů mohly být studenty různých ročníků vybírány také jako předměty volitelné.

Názory a hodnocení e-learningových produktů byly získány ze tří zdrojů. Jedním byl stručný plně standardizovaný dotazník v elektronické podobě umístěný za každým z 18 e-learningových textů, v něm respondenti známkovali (jako ve škole, formou tzv. bodovacích škál viz např. Janoušek, 1986, s. 137–138; Pelikán, 1998, s. 131–132; Šafář, 1969, s. 349–454) osm zásadních charakteristik e-learningových textů: přínos daného kurzu, přehlednost jeho struktury, srozumitelnost jeho obsahu, grafickou stránku, náročnost prezentované látky, roli formulovaných úkolů k zopakování a procvičení, náročnost závěrečného testu kurzu a to, do jaké míry jim takováto forma výuky tohoto tématu vyhovuje. Shrnující analýze těchto hodnocení je věnována následující část.

Dotazník za jednotlivými e-learningovými texty obsahoval také dvě otázky (konkrétní podoba dotazníku viz příloha A), které měly zpřesnit, kdy se účastníci studiu textů věnovali. Zde ovšem žádná překvapivá zjištění nebyla zaznamenána. Co se dnů týče, mírně převažuje preference volných dnů a víkendů, z hlediska denní doby práce s kurzem se nejčastěji objevil večerní interval (18:00–22:00) a odpoledne (12:00–18:00), zatímco doba ranní (6:00–9:00) byla zmíněna jen v nepatrném zlomku případů. Současně je nutné poznamenat, že údaje o času stráveném e-learningem velmi pravděpodobně mohou být dosti zkreslené, neboť eseje studentů (viz dále) prozradily, že značná část si texty kopíruje a učí se offline, nebo tiskne a učí se z vytištěné verze.

Druhým zdrojem hodnotících informací byly studenty zpracované eseje (předkládané rovněž v elektronické podobě), v nichž se měli vyjádřit nikoli již k jednotlivým konkrétním textům, nýbrž k e-learningu jako specifickému způsobu výuky tohoto společenskovědního oboru vůbec. Nutno konstatovat, že ne všichni odevzdali své statě do stanoveného termínu uzávěrky, takže jsem nakonec měla k dispozici úvahy od 112 studentů. Analýza esejí je

uvedena v části 8.2.

Třetí rovina zpětné vazby byla zacílena na „opačnou stranu“, totiž na pedagogy, kteří byli autory zmíněné sady 18 e-learningových textů. Předložený dotazník v elektronické podobě (příloha B) z 11 oslovených osob vyplnilo 10. Shrnující údaje o jejich názorech na e-learningovou formu výuky tohoto společenskovedního oboru jsou představeny v části 8.3.

Údaje z uvedených tří zdrojů byly sbírány na začátku prázdnin roku 2011 a analyzovány v druhé polovině téhož roku. Při jejich využití k ilustraci realizované zpětné vazby účastníků e-learningové výuky je však lze považovat za stále aktuální s dostatečnou vypovídací hodnotou. (Vyplněné dotazníky a originály esejí jsou uloženy v archivu autorky).

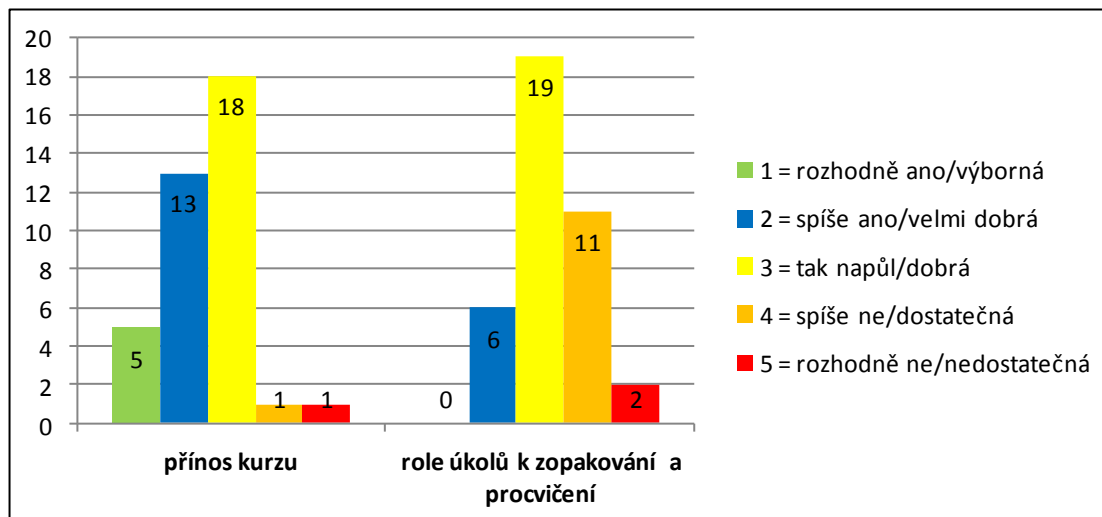
8.1 Analýza e-learningových textů

Sumarizaci hodnotících známek lze nahlédnout dvěma způsoby. Jednak je možné sledovat, jak byly jednotlivé předměty hodnoceny ve vybraných osmi charakteristikách (viz výše), jednak je možné analyzovat vždy každý z těchto osmi sledovaných aspektů průřezově, tj. u všech 18 e-learningových textů. Následující části se zabývají oběma těmito úhly pohledu, nicméně vzhledem k únosnému rozsahu analýzy je poukázáno vždy na nejnižší a nejvyšší hodnoty známkování.

8.1.1 Hodnocení jednotlivých e-learningových textů

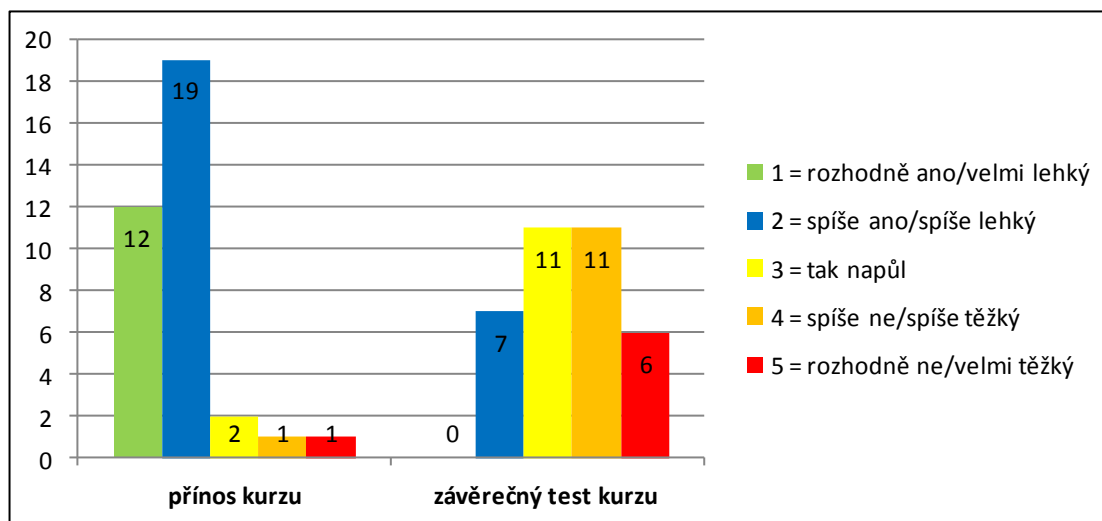
V rámci tohoto popisu budou představeny vždy první nejlépe hodnocené charakteristiky a aspekty s nejvyšší známkou, tj. nejhůře hodnocené, u kterých jsou vždy uvedeny grafy rozložení hodnotících odpovědí.

K e-learningovému textu Profesní vzdělávání dospělých se vyjádřilo 38 studentů. Rozložení jejich známek u nejnižší (tj. nejlépe) a nejvyšší (tj. nejhůře) hodnocené charakteristiky ilustruje na následující straně graf 9. Relativně nejlépe byl hodnocen přínos kurzu (známka 2,47. Jako lehce podprůměrná byla hodnocena role úkolů k zopakování a procvičení (3,24 – známku představující průměr použila polovina respondentů).



Graf 9: Profesní vzdělávání dospělých (přínos kurzu, role úkolů k zopakování a procvičení)

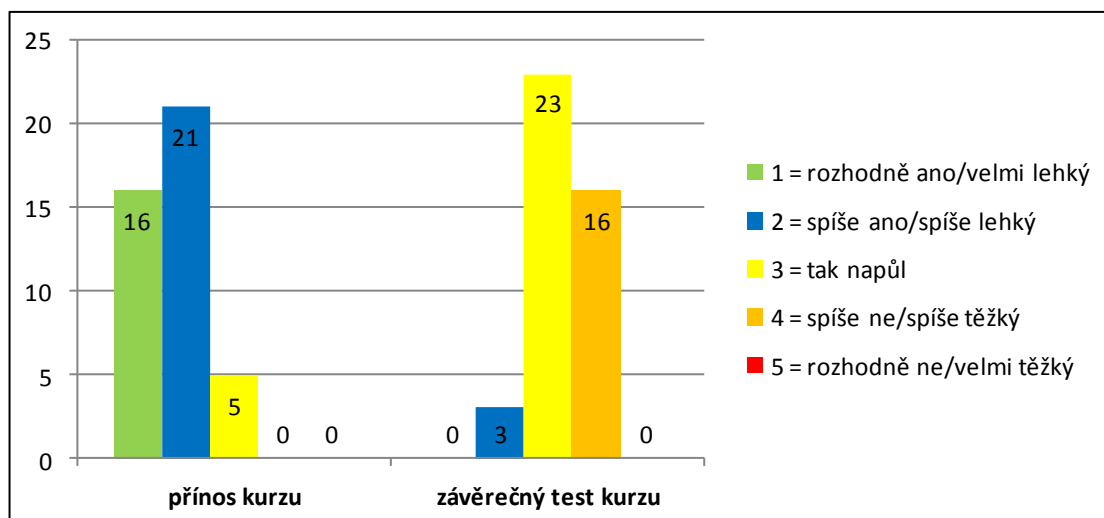
Pedagogickou a psychologickou diagnostiku hodnotilo 35 uživatelů. Nejlepší známku obdrželo zhodnocení přínosu (1,86 – konkrétní rozložení odpovědí viz následující graf 10). Oproti tomu nejvyšší, tj. nejhorší známku obdržel závěrečný test kurzu (3,46 – rozložení odpovědí viz tentýž graf).



Graf 10: Pedagogická a psychologická diagnostika (přínos kurzu, závěrečný test kurzu)

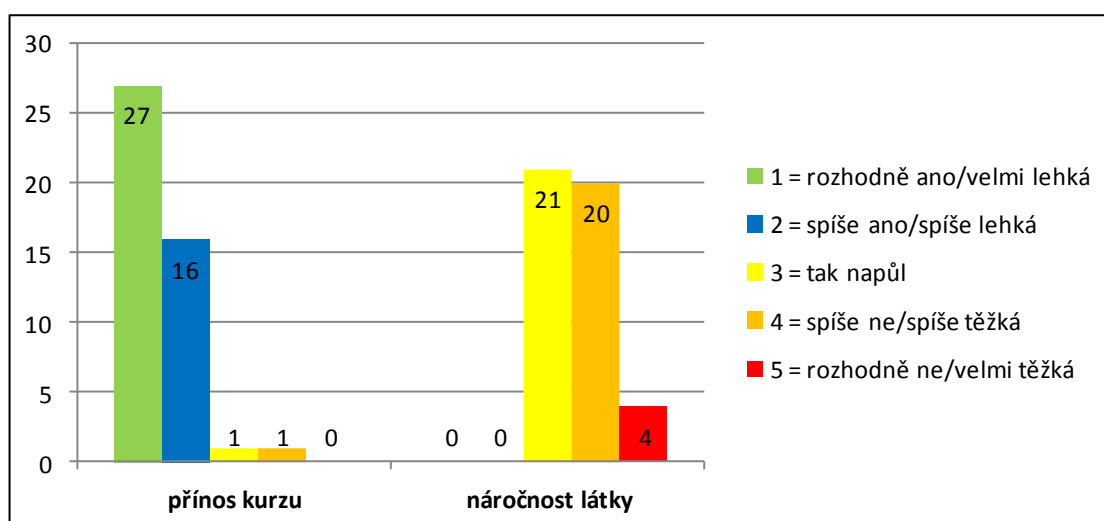
Hodnocení Sociologie vzdělávání se zúčastnilo 42 studentů. Nejlepší ocenění získalo zhodnocení přínosu kurzu (1,74 – kdy téměř devět desetin respondentů se vyjádřilo kladně volbou „rozhodně ano“). Nejvyšší hodnotu známky obdržel závěrečný test kurzu (3,31 – kde

téměř dvě pětiny respondentů označilo závěrečný test za „spíše těžký“ a v nadpoloviční většině odpovědí byla náročnost závěrečného testu hodnocena v kategorii „tak napůl“, viz rozložení odpovědí v grafu 11).



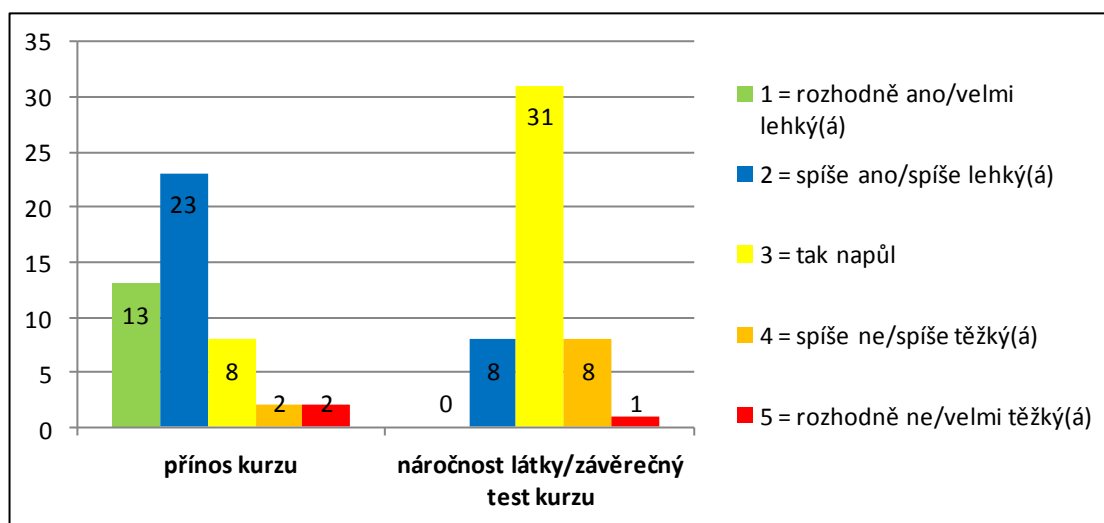
Graf 11: Sociologie vzdělávání (přínos kurzu, závěrečný test kurzu)

V e-learningovém textu Teorie organizace a řízení, jehož hodnocení se zúčastnilo 45 studentů, byl na prvním místě oceněn přínos kurzu (1,47 – kdy 43 respondentů uvádělo „rozhodně ano“). U tohoto kurzu byla nejvyšší známka udělena náročnosti látky (3,62 – zhruba desetina dotázaných studentů pokládala látku za „velmi těžkou“, za „spíše těžkou“ byla označena jednou pětinou a žádný z respondentů neuvedl kategorii „velmi lehká“ ani „spíše lehká“, viz konkrétně v grafu 12).



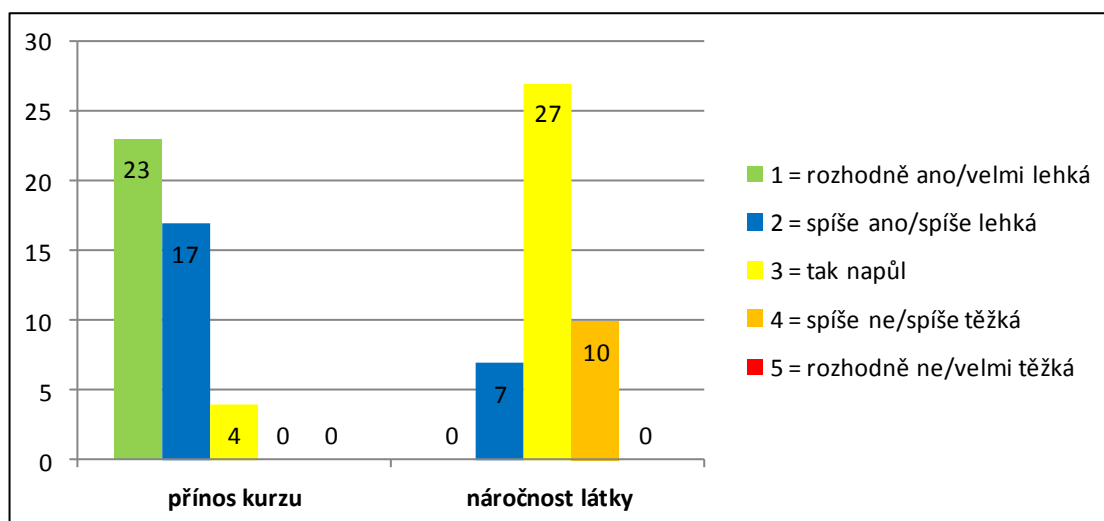
Graf 12: Teorie organizace a řízení (přínos kurzu, náročnost látky)

Do hodnocení kurzu Didaktika dospělých se zapojilo 48 studentů. První příčku v hodnocení získal přínos kurzu (2,10 – zde převažovala kladná vyjádření, kdy tři čtvrtiny účastníků zpětné vazby volilo v kategoriích „rozhodně ano“ a „spíše ano“, viz níže graf 13). Oproti tomu náročnost látky a závěrečného testu kurzu byla vyhodnocena zcela shodně (3,04 – tři pětiny studentů vyplnily hodnocení „tak napůl“, žádný nevybral pro náročnost látky a závěrečného testu kategorii „velmi lehká/y“, viz tentýž graf 13).



Graf 13: Didaktika dospělých (přínos kurzu, náročnost látky/závěrečný test kurzu)

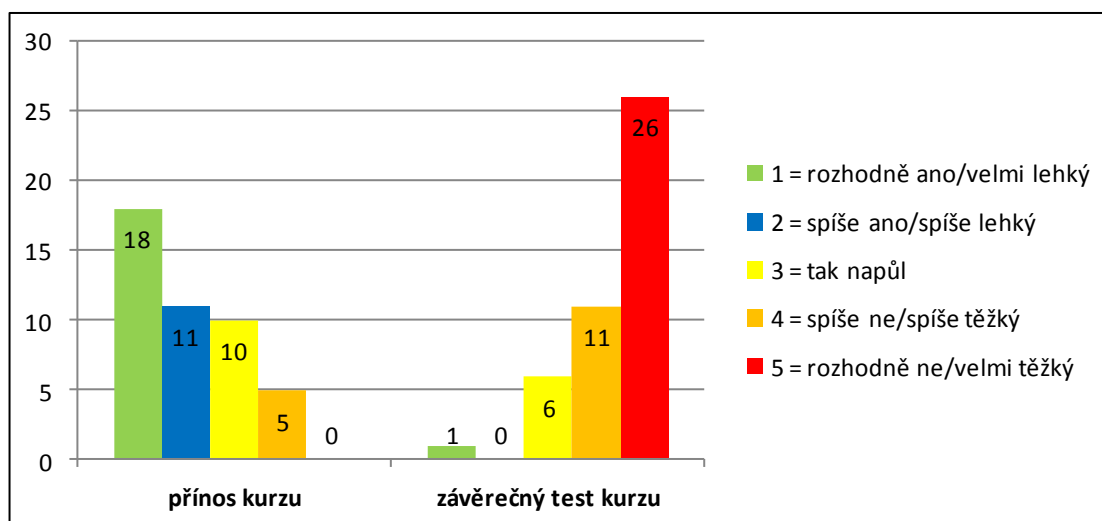
Na kurz Základy práva podalo zpětnou vazbu celkem 44 studentů (viz následující graf 14). Jako u většiny textů se s nejnižší známkou umístilo zhodnocení jeho přínosu (1,57 – u více jak poloviny respondentů byl přínos hodnocen „rozhodně ano“, téměř dvě pětiny označily



Graf 14: Základy práva (přínos kurzu, náročnost látky)

„spíše ano“, kategorie „spíše ne“ a „rozhodně ne“ nepoužil žádný z dotázaných studentů, blíže viz graf 14). Více jak podprůměrná známka byla za náročnost látky (3,07 – za „velmi lehkou“ látku tohoto kurzu neoznačil žádný ze studentů, jen jedna šestina vybrala hodnocení „spíše lehká“, tři pětiny dotázaných volily kategorii průměrnou „tak napůl“, o něco málo více jak jedna pětina shledala látku tohoto kurzu „spíše těžkou“, viz rovněž graf 14).

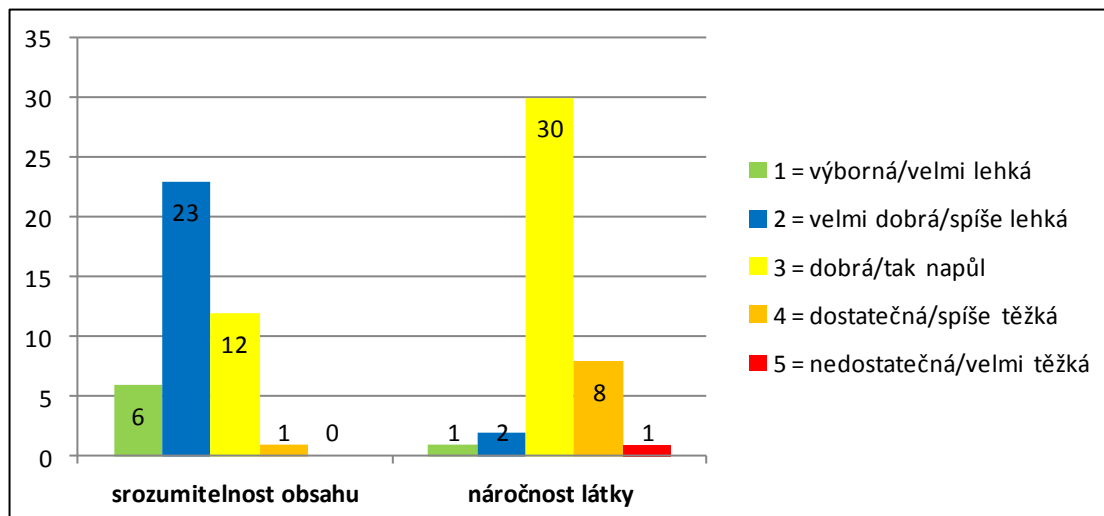
Do zpětnovazebního hodnocení kurzu Základy ekonomie bylo zapojeno celkem 44 studentů daného předmětu. Nejlepší známku získal přínos e-learningového textu (2,05 – kdy pro dvě pětiny studentů byl přínos jednoznačný volbou „rozhodně ano“, jedna čtvrtina jej vyhodnotila v kategorii „spíše ano“, ohodnocení „tak napůl“ použilo o něco málo než čtvrtina, pouze jedna desetina respondentů označila „spíše ne“ a výrok „rozhodně ne“ nebyl použit vůbec, viz graf 15). Výrazně za průměrným hodnocením se ocitl závěrečný test kurzu (4,39 – téměř tři pětiny hodnocení bylo v kategorii „velmi těžký“, čtvrtina v kategorii „spíše těžký“, jen malý zlomek dotázaných použil hodnocení „tak napůl“ a pouze jeden ze studentů shledal závěrečný test jako „velmi lehký“, viz graf níže).



Graf 15: Základy ekonomie (přínos kurzu, závěrečný test kurzu)

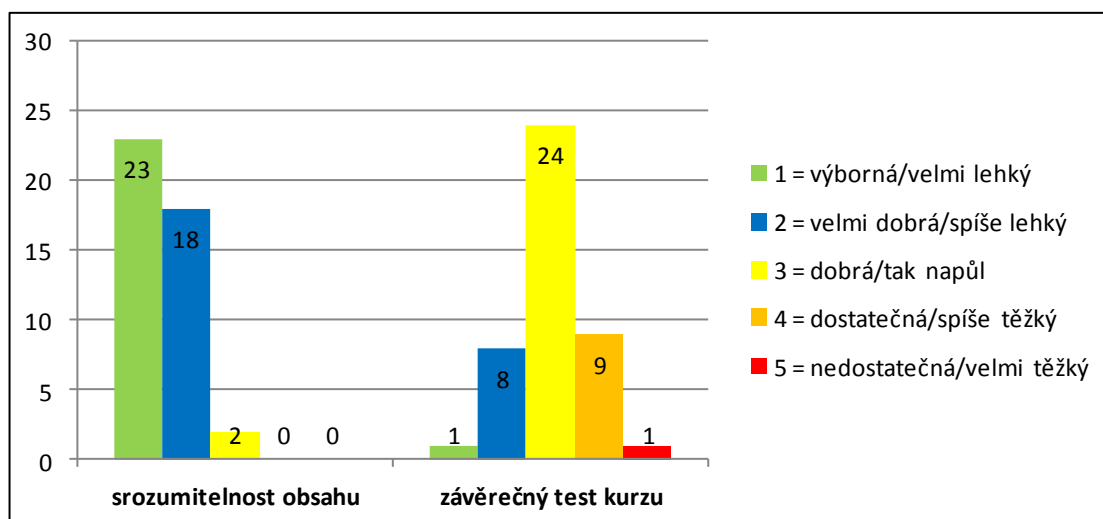
E-learningový text kurzu Úvod do psychologie ohodnotilo celkem 42 studentů. U tohoto textu byla nejlepší zpětná vazba u srozumitelnosti obsahu (2,19 – zhruba sedm desetin volilo výroky „výborná“ a „velmi dobrá“ a téměř jedna třetina výrok „dobrá“, viz graf 16 dále). Nejvyšší, mírně podprůměrnou známku obdržela náročnost látky (3,14 – zde více jak

sedm desetin volilo průměrné hodnocení „tak napůl“ a téměř jedna pětina ji označila za „spíše těžkou“, viz graf 16).



Graf 16: Úvod do psychologie (srozumitelnost obsahu, náročnost látky)

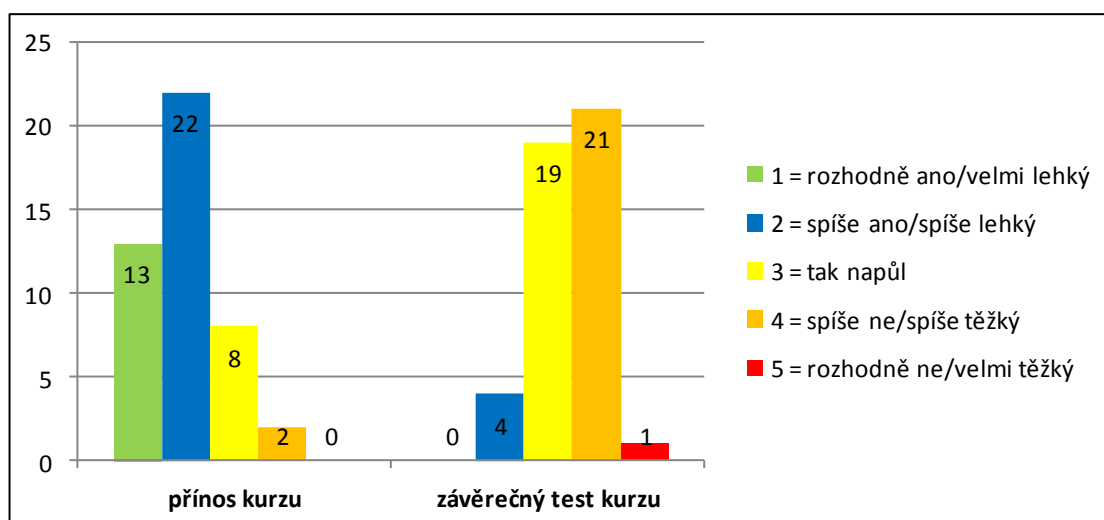
Úvod do obecné sociologie hodnotilo celkem 43 uživatelů (viz blíže graf 17), kteří oznámkovali nejnížší, tj. nejlepší známkou srozumitelnost obsahu (1,51 – kdy více jak polovina ji označila za „výbornou“ a více jak dvě pětiny výrokem „velmi dobrá“, jen dva studenti použili kategorii „dobrá“, kategorie „dostatečná“ a „nedostatečná“ nebyly použity vůbec, viz graf 17).



Graf 17: Úvod do obecné sociologie (srozumitelnost obsahu, závěrečný test kurzu)

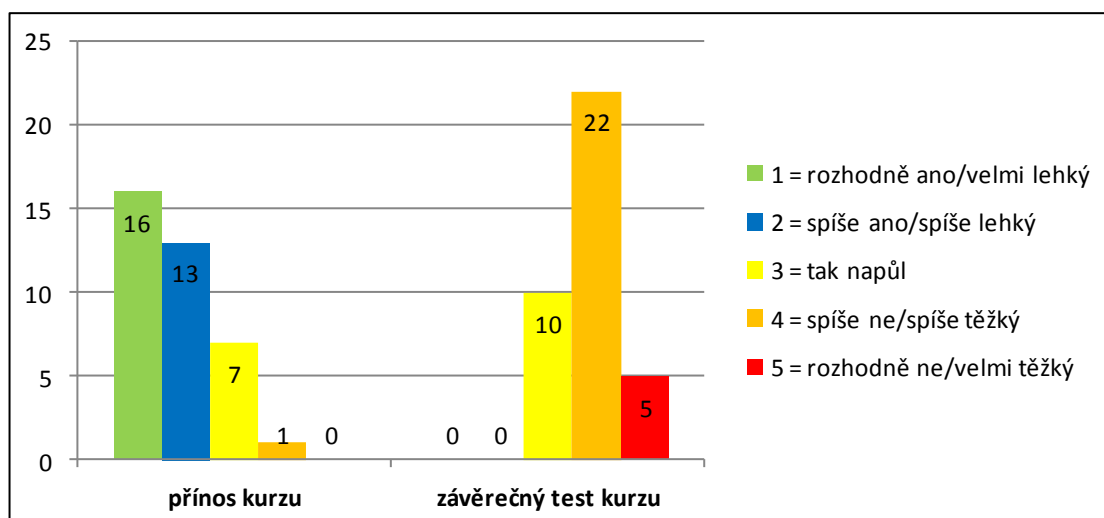
O náročnosti závěrečného kurzu svědčí nejvyšší známka (3,02 – více jak polovina uvedla průměrný výrok „tak napůl“ a přibližně dvě pětiny použily kategorie „spíše lehký“ a „spíše těžký“, viz výše graf 17).

Zpětnou vazbu na text předmětu Úvod do věd o výchově a vyučování podalo celkem 45 studentů. Nejlépe (v podstatě známkou „velmi dobře“) se u tohoto textu umístilo hodnocení přínosu kurzu (1,98 – necelá čtvrtina studentů zvolila „rozhodně ano“ a téměř polovina „spíše ano“, výrok „rozhodně ne“ nebyl vybrán, viz graf 18). Známkou nejvyšší, tj. nejhorší označili respondenti závěrečný test kurzu (3,42 – téměř polovina studentů použila výrok „spíše těžký“, více jak dvě pětiny se přiklonily k průměru, tj. hodnocení „tak napůl“, za „velmi lehký“ neoznačil závěrečný test žádný ze studentů, viz graf 18).



Graf 18: Úvod do věd o výchově a vyučování (přínos kurzu, závěrečný test kurzu)

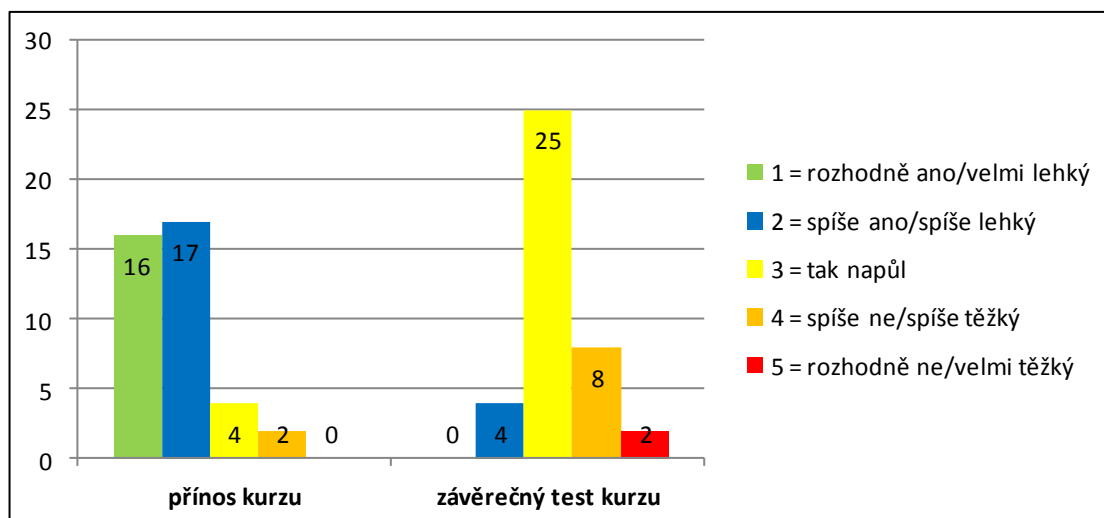
K textu Organizační chování poskytlo zpětnou vazbu celkem 37 studentů daného předmětu. Ocenění se dostalo zejména přínosu, který obdržel nejnižší známku (1,81 – zde téměř čtyři pětiny hodnotily přínos výroky „rozhodně ano“ a „spíše ano“, necelá pětina použila výrok „tak napůl“ a pouze jeden student zvolil „spíše ne“, žádný pak nevybral možnosti „rozhodně ne“, viz následující graf 19).



Graf 19: Organizační chování (přínos kurzu, závěrečný test kurzu)

S nejvyšší známkou se umístil závěrečný test kurzu (3,86 – žádný ze studentů ne zvolil hodnocení v kategoriích „velmi lehký“ a „spíše lehký“, necelá třetina jej označila průměrnou hodnotou „tak napůl“ a téměř tři pětiny závěrečný test kurzu považovaly za „spíše těžký“, viz graf 19).

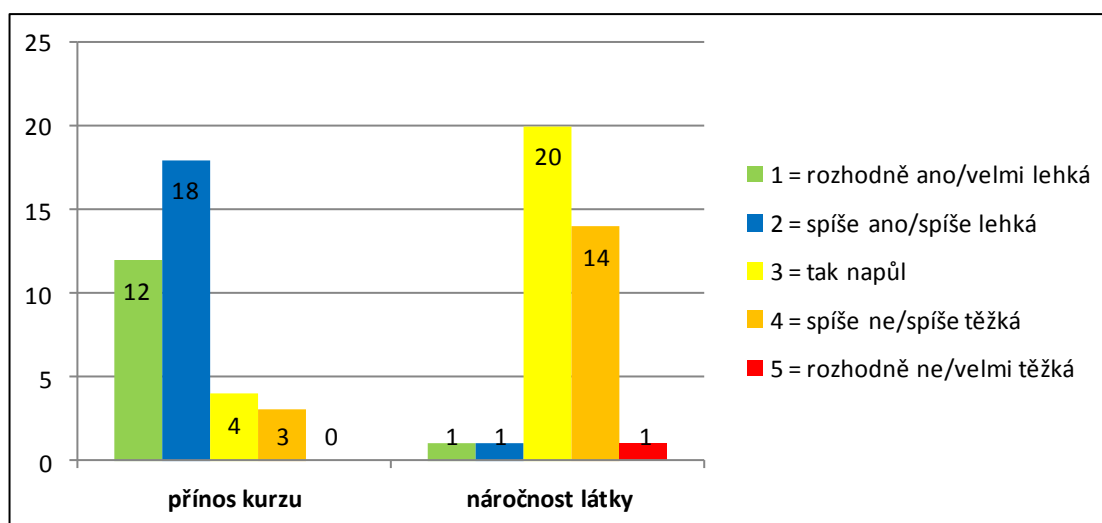
E-learningový text Metodologie sociálních výzkumů hodnotilo celkem 39 studentů. U tohoto textu respondenti opět ocenili na prvním místě přínos (1,79 – shodně zhruba dvě pětiny hlasovaly výrokem „rozhodně ano“ a „spíše ano“, jen jedna desetina zvolila hodnocení „tak napůl“ a pouze dvě osoby „spíše ne“, viz graf 20).



Graf 20: Metodologie sociálních výzkumů (přínos kurzu, závěrečný test kurzu)

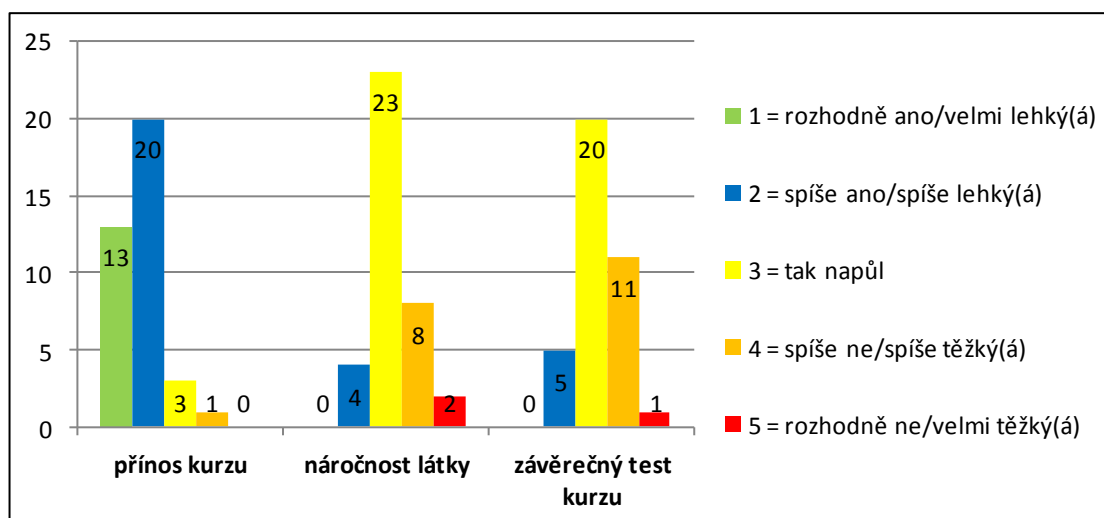
Nejvyšší známkou dotazovaní studenti ohodnotili náročnost závěrečného testu kurzu (3,21 – pro více jak pětinu byl závěrečný test „spíše těžký“ a více jak tři pětiny jej ohodnotily průměrem „tak napůl“, viz rovněž graf 20).

Na hodnocení kurzu Filozofie výchovy se podílelo celkem 37 studentů. Nejlepší známku získal přínos e-learningového textu (1,95 – více jak čtyři pětiny studentů hlasovaly výroky „rozhodně ano“ a „spíše ano“, žádný nezvolil variantu „rozhodně ne“, výrok „tak napůl“ použila necelá desetina a jen tři ze studentů vybrali možnost „spíše ne“, viz graf 21). U tohoto textu byla nejvyšší známkou hodnocena náročnost látky (3,35 – pro téměř dvě pětiny byla látka kurzu „spíše těžká“ a více jak polovina volila výrok „tak napůl“, viz graf níže).



Graf 21: Filozofie výchovy (přínos kurzu, náročnost látky)

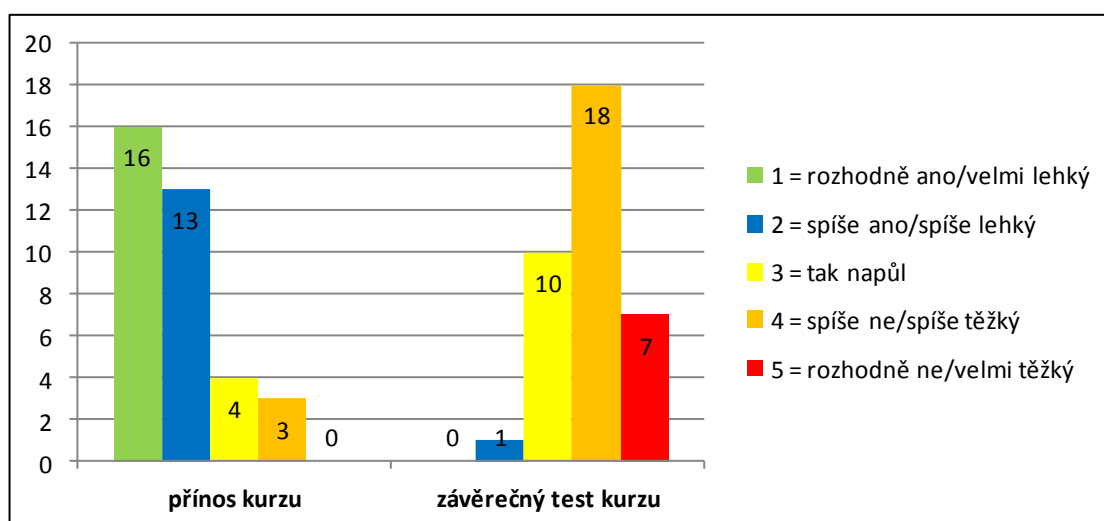
Hodnocení kurzu Personální řízení se zúčastnilo celkem 37 studentů. Nejlépe byl hodnocen přínos e-learningového textu (1,78 – téměř jedna třetina volila výrokem „rozhodně ano“, více jak polovina přínos označila kategorií „spíše ano“, jen o něco málo jak jedna desetina zvolila průměrné vyjádření „tak napůl“, pouze tři studenti volili „spíše ne“ a žádný nezvolil variantu „rozhodně ne“, viz následující graf 22).



Graf 22: Personální řízení (přínos kurzu, náročnost látky, závěrečný test kurzu)

S nejvyšší známkou se shodně umístila náročnost látky a závěrečný test kurzu (3,22 – viz blíže graf 22).

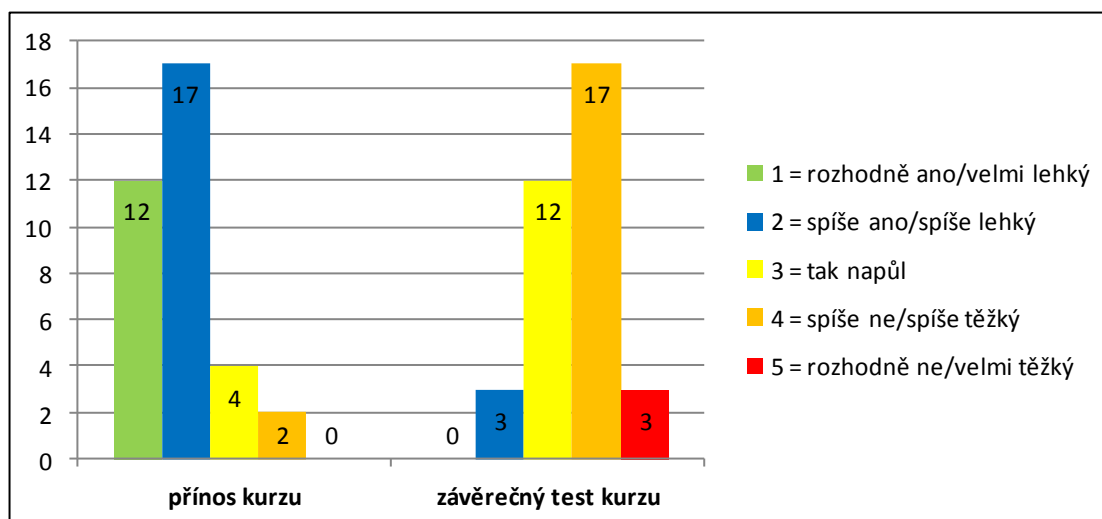
Do zpětné vazby k textu Personální činnosti bylo zapojeno celkem 36 uživatelů. Ve shodě s většinovým hodnocením byl respondenty nejvíce oceněn jeho přínos (1,83 – pozitivně byl vnímán čtyřmi pětinaми studentů, kteří volili odpovědi „rozhodně ano“ a „spíše ano“, přibližně desetina pak zvolila „tak napůl“, jen tři z účastníků zvolili odpověď „spíše ne“ a žádný nevybral odpověď „rozhodně ne“, viz graf 23).



Graf 23: Personální činnosti (přínos kurzu, závěrečný test kurzu)

Závěrečný test kurzu u tohoto předmětu obdržel nejvyšší, tj. nejhorší známku (3,86 – žádný ze studentů nepoužil odpověď „velmi lehký“, pouze jeden test označil za „spíše lehký“, více jak čtvrtina se shodla na hodnocení „tak napůl“, polovina studentů použila výrok „spíše těžký“ a téměř jedna pětina dokonce hlasovala výrokem „velmi těžký“, viz graf 23).

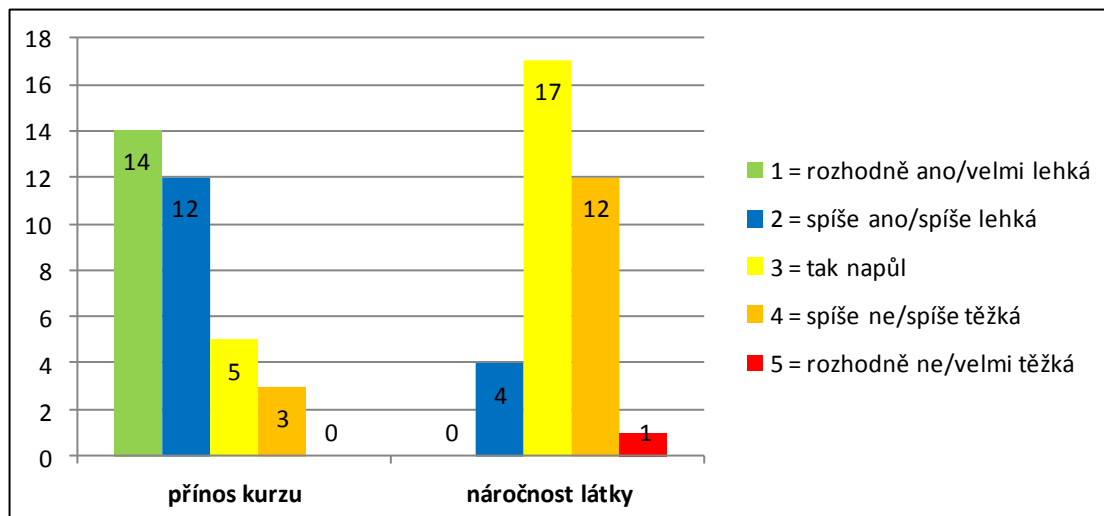
Metody personální práce byly vyhodnoceny za účasti celkem 35 studentů. S ohledem na výsledné známky se na prvním místě opět umístilo zhodnocení přínosu (1,91 – zde se více jak čtyři pětiny uživatelů vyjádřilo výroky „rozhodně ano“ a „spíše ano“, o něco méně jak desetina volila možnost odpovědi „tak napůl“, pouze dva studenti zvolili „spíše ne“ a výrok „rozhodně ne“ nebyl použit vůbec, viz graf 24 dále). Závěrečný test kurzu tohoto předmětu obdržel známku nejvyšší (3,57 – téměř desetina studentů volila odpověď „velmi těžký“ a téměř polovina jej považovala za „spíše těžký“, označení „tak napůl“ použila téměř třetina hodnotitelů, viz následující graf 24).



Graf 24: Metody personální práce (přínos kurzu, závěrečný test kurzu)

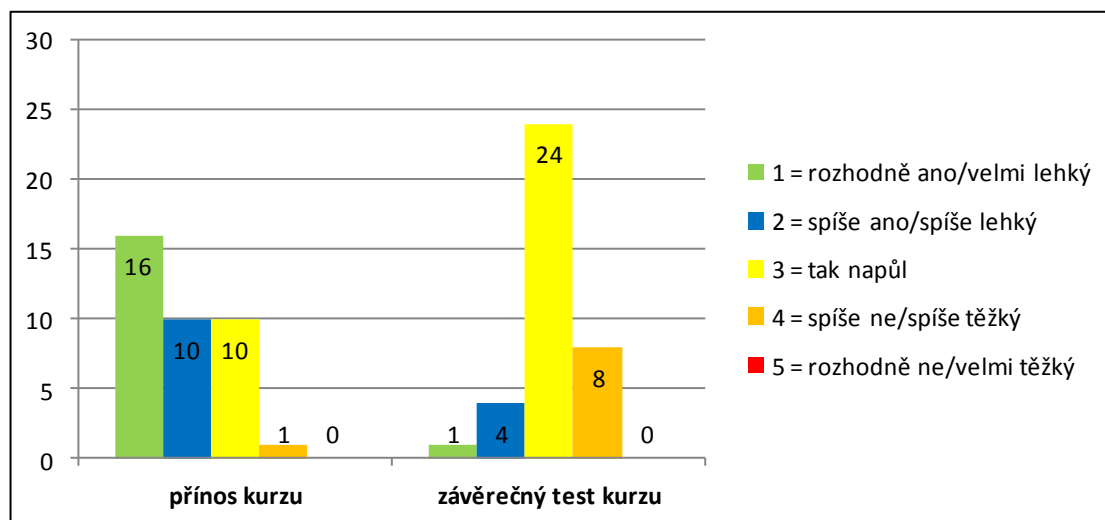
U předmětu Informační systémy v personálním řízení se k e-learningovému textu vyjádřilo celkem 34 studentů. Tak jako u většiny textů byl nejlépe ohodnocen jeho přínos (1,91 – zhruba tři čtvrtiny uživatelů jej hodnotily odpověďmi „rozhodně ano“ a „spíše ano“, pouze sedmína respondentů odpovědělo „tak napůl“, další 3 „spíše ne“ a žádný nezvolil variantu „rozhodně ne“, viz následující graf 25). U tohoto předmětu byla nejnižší pod průměrem vyhodnocena náročnost látky (3,29 – jen o něco málo než desetina studentů označila látku kurzu za „spíše lehkou“, polovina volila středovou hodnotu „tak napůl“ a pro

téměř třetinu byla látka považována za „spíše těžkou“, jeden ze studentů ji shledal „velmi těžkou“, viz graf 25).



Graf 25: Informační systémy v personálním řízení (přínos kurzu, náročnost látky)

Ke kurzu Bakalářský seminář se vyjádřilo celkem 37 studentů. Dle souhrnné zpětné vazby byl nejlépe ohodnocen jeho přínos (1,89 – více jak dvě pětiny odpověděly „rozhodně ano“, téměř tři desetiny „spíše ano“, stejný podíl známkoval „tak napůl“, pouze jeden ze studentů odpověděl „spíše ne“ a žádný „rozhodně ne“, viz graf 26).



Graf 26: Bakalářský seminář (přínos kurzu, závěrečný test kurzu)

U Bakalářského semináře studenti označili nejvyšší, tj. nejhorší známkou závěrečný test kurzu (3,05 – zde volily „tak napůl“ zhruba tři čtvrtiny studentů a pro necelou jednu

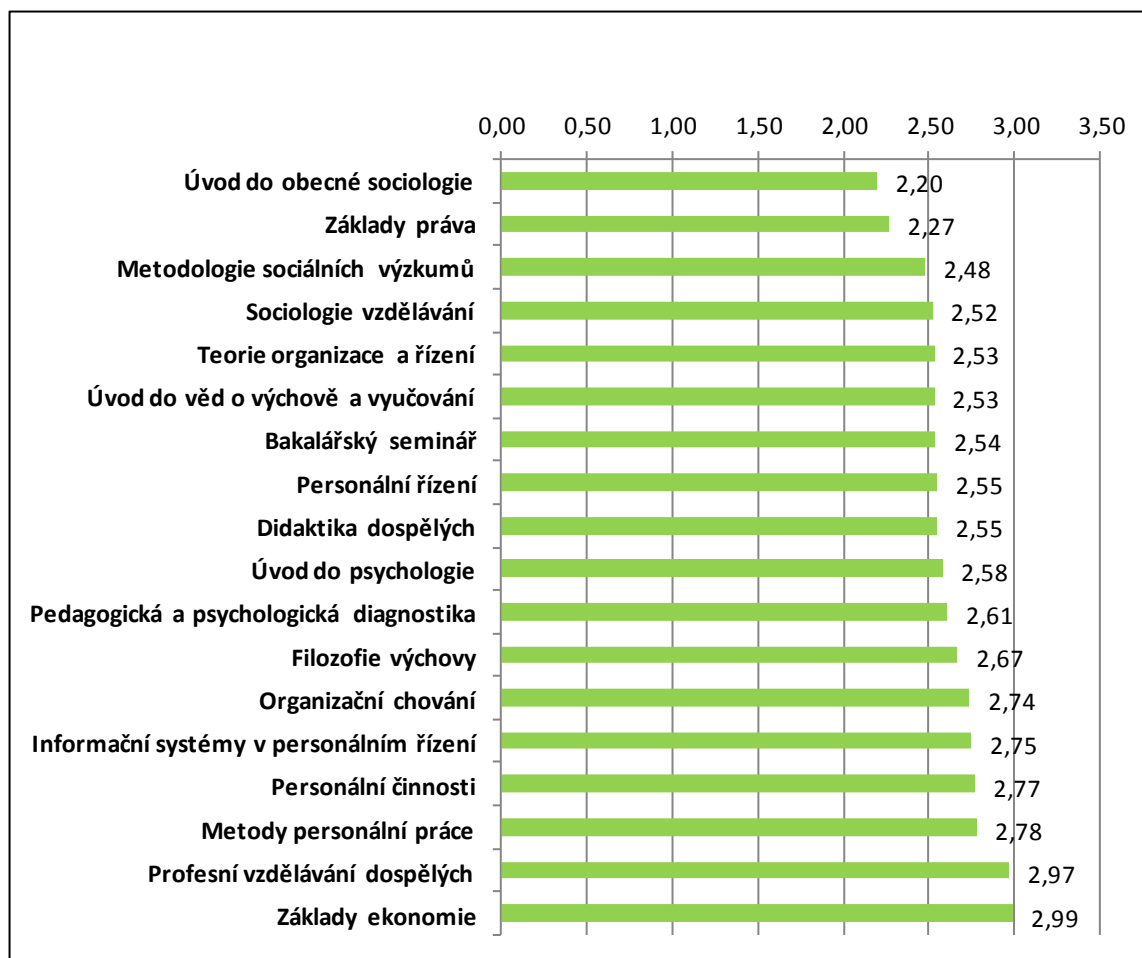
pětinu byl závěrečný test „spíše těžký“, viz předchozí graf 26).

Předcházející poměrně rozsáhlá série grafů ilustrující u každého z e-learningových kurzů rozložení udělovaných známek u nejlépe (nejníže) a u nejhůře (nejvýše) hodnocených charakteristik těchto kurzů ukazuje zajímavou skutečnost. Z 18 kurzů se u 16 z nich objevuje jako nejlépe hodnocený aspekt přínos kurzu (pouze v případě Úvodu do obecné sociologie a Úvodu do psychologie byla na prvním místě vyhodnocena srozumitelnost obsahu). Co se týče nejhůře hodnocené charakteristiky, není situace už tolik jednoznačná, zde je v 11 případech nejvyšší známkou hodnocena náročnost závěrečného testu, v 6 případech náročnost prezentované látky a v 1 případě role formulovaných úkolů k zopakování a procvičení. Nicméně se ukazuje, že respondenti-uživatelé zřetelně kladně hodnotí přínos e-learningových kurzů, ovšem náročnost látky, které se týkají, resp. náročnost testů, které mají prověřit úroveň získaných znalostí, jim již tolik příznivé nepřipadají.

Závěrem této pasáže textu lze provést ještě další krok analýzy. S trochou nadsázky je možné nahlédnout osm sledovaných charakteristik textů jako soubor relevantních, rovnocenných aspektů vyjadřujících určité dimenze kvality a uživatelské přijatelnosti či vstřícnosti toho kterého e-learningového textu. U každého z nich se tedy na základě sumovaného odhadu (viz tzv. likertovské škály, např. Janoušek, 1986, s. 137–138; Šafář, 1969, s. 349–454) dá vypočítat obecná, shrnující hodnotící známka a podle jejich velikosti vytvořit pořadí 18 e-learningových kurzů (viz následující graf 27).

Na základě uvedené operace potom dosahuje nejlepšího hodnocení Úvod do obecné sociologie (2,20), kde vyšší známky za srozumitelnost obsahu (1,51) a zhodnocení přínosu (1,65) poněkud „vylepšují“ jinak k průměrné hodnotě se blížící známky za náročnost závěrečného textu kurzu (3,02) a za náročnost probírané látky (2,70). Druhým nejlépe hodnoceným textem jsou Základy práva (2,27), u nichž se na tomto výsledku obdobně podílí zhodnocení přínosu (1,57) a srozumitelnost obsahu (1,77), oproti tomu jej poněkud „kazí“ oznámkování náročnosti látky (3,07) a náročnosti závěrečného textu kurzu (2,86).

Nejníže hodnoceným textem jsou Základy ekonomie (3,00), u nichž je to dáno především nebývale vysokou známkou náročnosti závěrečného testu kurzu (4,39 – téměř tři pětiny odpovídajících ho hodnotí jako „velmi těžký“ a čtvrtina jako „spíše těžký“) a potom



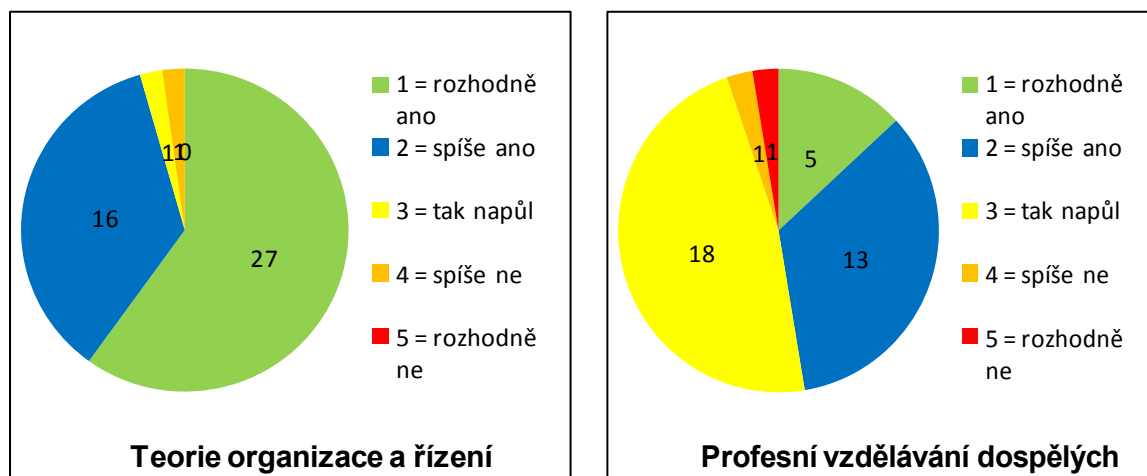
Graf 27: Pořadí e-learningových kurzů dle souhrnných hodnotících známek

náročnost látky (4,25 – kde polovina odpovídajících zvolila variantu „velmi těžká“ a třetina variantu „spíše těžká“). Druhým nejnižše hodnoceným textem je Profesní vzdělávání dospělých (2,97), které dosahovalo u většiny charakteristik spíše průměrných známek, přičemž pod tímto průměrem se zřetelně objevuje role úkolů k zopakování a procvičení (3,24 – polovina odpovídajících se domnívá, že je pouze „dobrá“ a téměř třetina ji považuje za „dostatečnou“) a náročnost látky (3,21 – téměř třetina ji viděla jako „dostatečnou“ a více jak polovina volila variantu „tak napůl“).

8.1.2 Hodnocení sledovaných charakteristik e-learningových textů

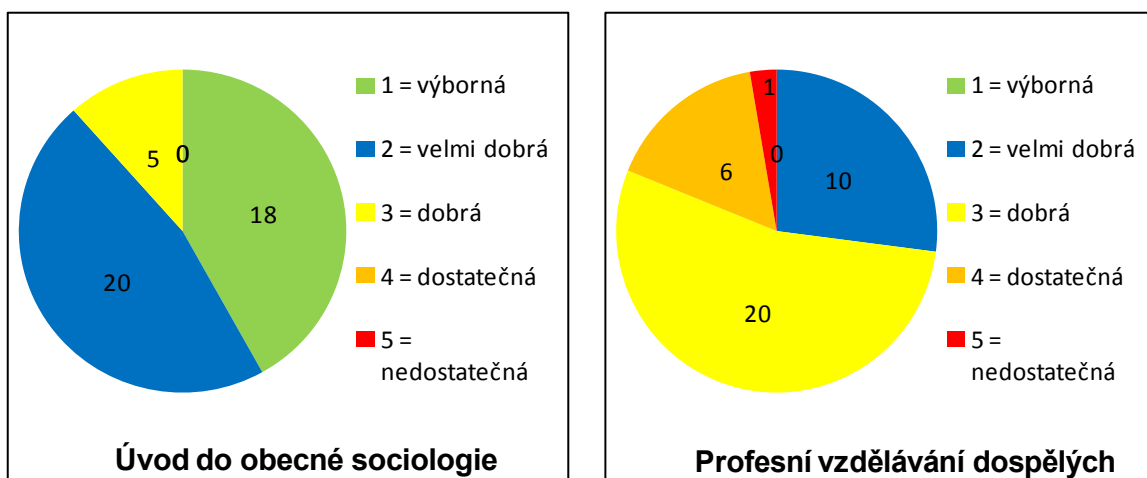
Podobně jako v předchozí analýze týkající se hodnocení jednotlivých e-learningových kurzů nebude ani v tomto případě kvůli únosnému rozsahu u každé z charakteristik uvedena známka, kterou obdržel každý z 18 předmětů, ale vždy pouze nejlépe hodnocený a potom hodnocený nejhůře, „koláčové“ grafy pak ukazují rozložení hodnotících známek.

Co se zhodnocení přínosu týče, nejlepší známku ze všech 18 textů získala Teorie organizace a řízení (1,47 – kde téměř dvě třetiny respondentů odpovědělo rozhodně ano, rozložení odpovědí viz graf 28). Nejslabší zhodnocení přínosu lze najít u textu Profesní vzdělávání dospělých (2,47 – téměř polovina volila alternativu tak napůl, rozložení odpovědí viz graf 28).



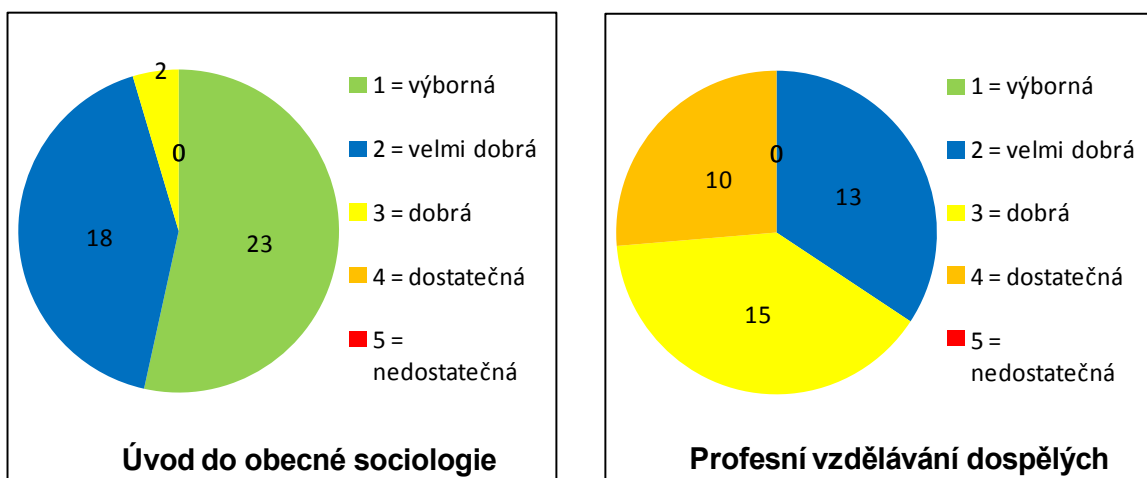
Graf 28: Zhodnocení přínosu kurzu

Charakteristika textu, která byla v dotazníku formulována jako přehlednost jeho struktury, byla nejlépe hodnocena u textu Úvod do obecné sociologie (1,70 – kde více jak dvě pětiny odpovědí přinesly hodnocení „výborná“ a další dvě pětiny „velmi dobrá“, blíže viz graf 29), potom Základy práva (1,84) a Teorie organizace a řízení (1,93), přičemž v obou případech známkou „výborná“ nebo „velmi dobrá“ odpovědělo kolem čtyř pětín dotázaných. Stran přehlednosti struktury byl nejhůře hodnocen text Profesní vzdělávání dospělých (3,00 – zhruba dvě třetiny odpověděly známkou „dobře“, rozložení odpovědí viz následující graf 29).



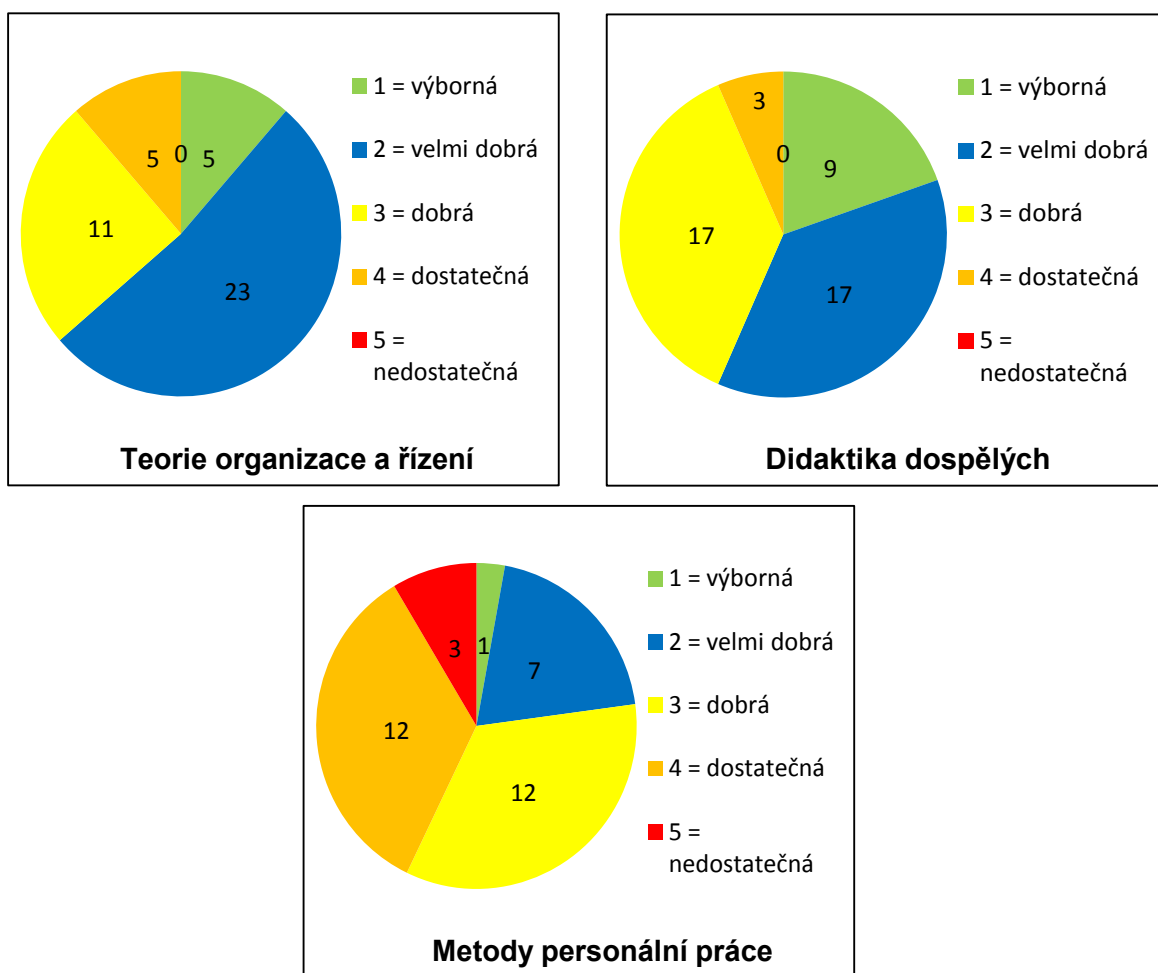
Graf 29: Přehlednost struktury

U srozumitelnosti obsahu textu se ve výsledku nejlépe umístil Úvod do obecné sociologie (1,51 – kde více jak polovina studentů hodnotila v kategorii „výborná“, necelá polovina v kategorii „velmi dobrá“ a žádný z respondentů nevybral kategorie „dostatečná“ ani „nedostatečná“, viz graf 30). Srozumitelnost obsahu byla nejhůře, byť v podstatě mírně průměrným skóre hodnocena u kurzu Profesní vzdělávání dospělých (2,92 – kde oproti Úvodu do obecné sociologie „výbornou“ známku nevolil žádný z respondentů, necelá třetina použila výrok „velmi dobrá“, téměř dvě pětiny pak výrok „dobrá“ a za pouze „dostatečnou“ ji považovala téměř třetina dotázaných, viz blíže graf 30).



Graf 30: Srozumitelnost obsahu

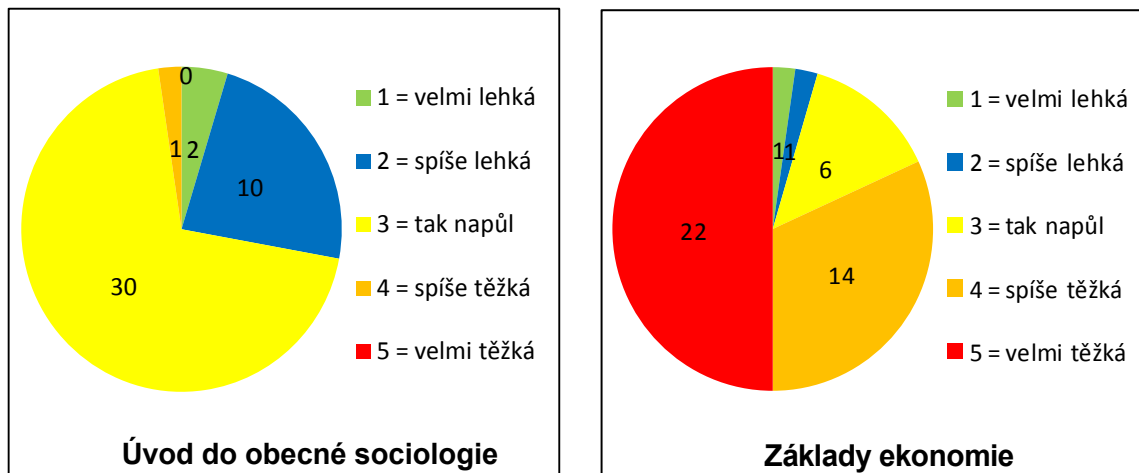
Při hodnocení grafické stránky kurzu se shodně s nejnižším známkováním (2,42) umístily kurzy Teorie organizace a řízení (kde více jak polovina studentů ji označila známkou „velmi dobrá“) a Didaktika dospělých (kde shodně více jak třetina dotázaných známkovala v kategorii „velmi dobrá“ a „dobrá“), viz blíže graf 31. Poměrně výrazně pod průměrem byla vyhodnocena grafická stránka kurzů Metody personální práce (3,26 – kde pouze jeden respondent označil za „výbornou“ a jedna pětina za „velmi dobrou“, zatímco shodně více jak třetina studentů-uživatelů ji hodnotila v kategorii „dobrá“ a „dostatečná“, podíly viz blíže graf 31).



Graf 31: Grafická stránka kurzu

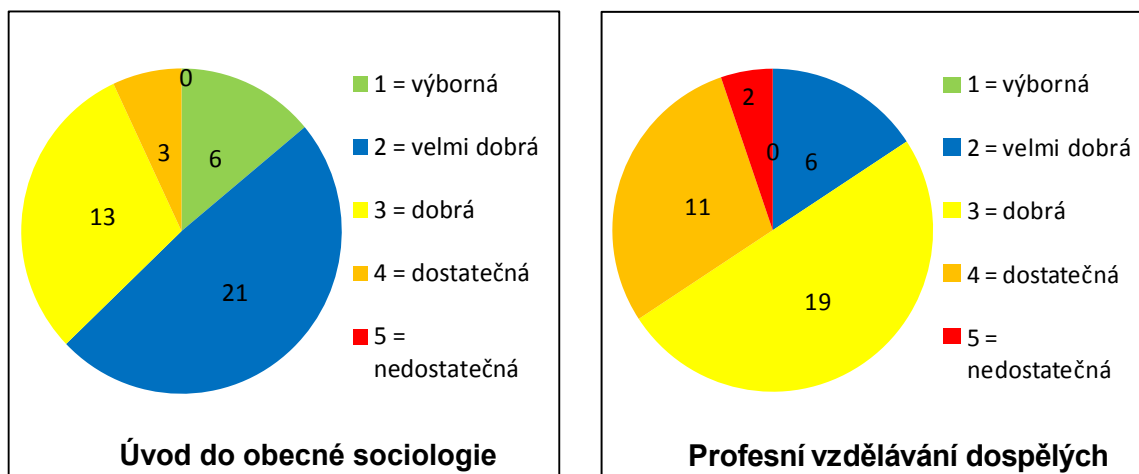
U zpětné vazby týkající se náročnosti látky bylo zaznamenáno nejnižší známkování u kurzu Úvod do obecné sociologie (2,70 – zde použilo sedm desetin respondentů průměrnou známku „tak napůl“ a necelá jedna pětina ji pak považovala za „spíše lehkou“, viz graf 32).

Za nejnáročnější byla vyhodnocena látka kurzu *Základy ekonomie* (4,25 – označení v kategoriích „spíše těžká“ a „velmi těžká“ volily více jak čtyři pětiny studujících, viz níže graf 32).



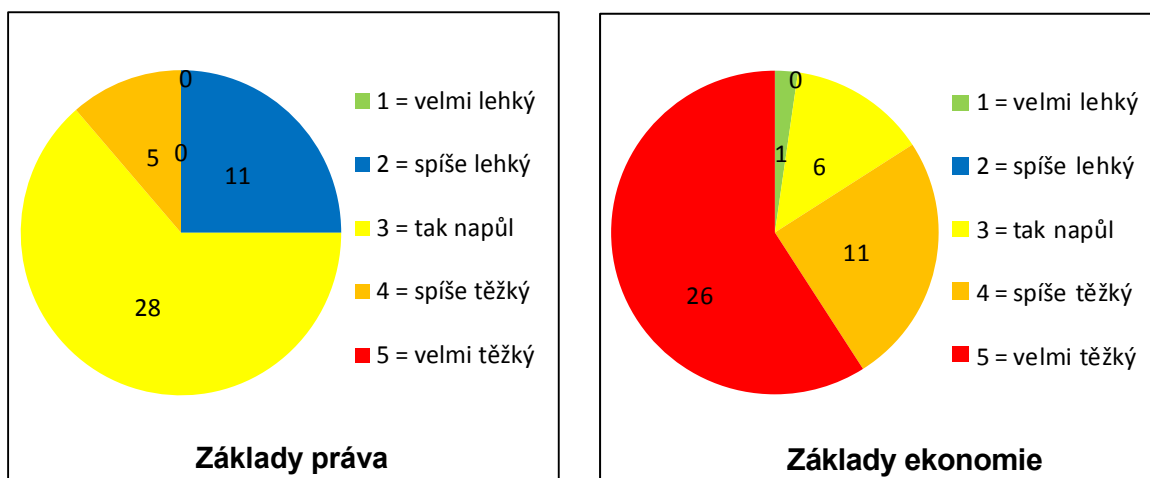
Graf 32: Náročnost látky

Známkování role úkolů k zopakování a procvičení dopadlo nejlépe u kurzu *Úvod do obecné sociologie* (2,30 – kde je téměř polovina respondentů označila za „velmi dobré“ a téměř třetina za „dobré“, viz blíže graf 33). S nejvyšší známkou za roli úkolů k zopakování a procvičení byl studenty označen text *Profesní vzdělávání dospělých* (3,24 – kde polovina dotázaných použila známku „dobrá“, necelá čtvrtina pak známku „dostatečná“ a žádný ze studentů nepoužil známku „výborná“, blíže graf 33).



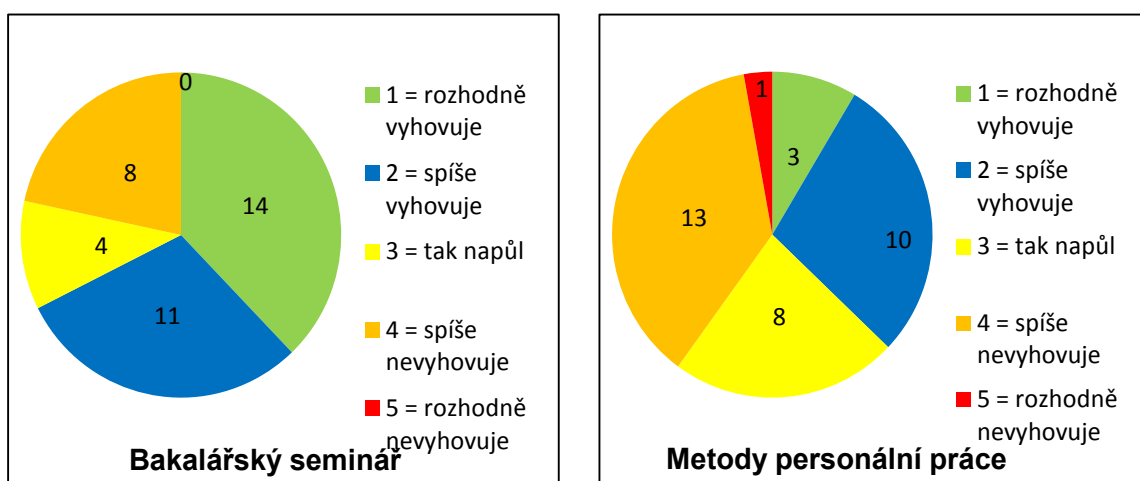
Graf 33: Role úkolů k zopakování a procvičení

U charakteristiky kurzů týkající se závěrečných testů kurzů nejnižší známku získal text kurzu Základy práva (2,86 – více jak tři pětiny hodnocení v kategorii „tak napůl“ mírně vyvážila čtvrtina odpovědí v kategorii „spíše lehký“, viz blíže graf 34). Výrazně pod průměrným známkováním byl kurz Základy ekonomie (4,39 – téměř tři pětiny studentů jej považovaly za „velmi těžký“ a čtvrtina za „spíše těžký“, viz následující graf 34).



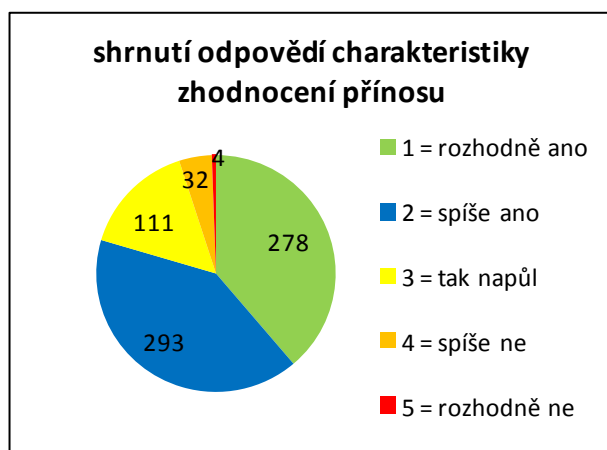
Graf 34: Závěrečný test kurzu

V hodnocení formy výuky se studentům jako nejvíce vyhovující ukazoval e-learningový text kurzu Bakalářský seminář (2,16 – téměř dvě pětiny respondentů hlasovali „rozhodně vyhovuje“, téměř třetina „spíše vyhovuje“, více jak pětina „spíše nevyhovuje“ a žádný ze studentů nepoužil hodnocení „rozhodně nevyhovuje“, blíže graf 35).



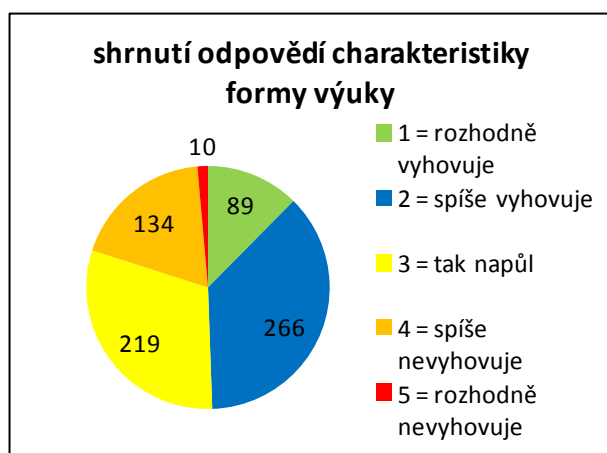
Graf 35: Forma výuky

Za příznivé z hlediska zpětné vazby studentů týkající se hodnocení přínosu zavedení e-learningových textů do studia na katedře lze považovat skutečnost, že z celkových 718 odpovědí, viz graf 36, (neboť se vyjadřovalo od 34 do 48 studentů ke každému z 18 e-learningových textů) se téměř ve čtyřech pětinach objevilo vyjádření kladné (v kategoriích „rozhodně ano“ a „spíše ano“), necelá šestina odpověděla „tak napůl“ a záporné odpovědi (kategorie „spíše ne“ a „rozhodně ne“) se vyskytly pouze do úrovně 5 %, viz blíže následující graf 36. Není bez zajímavosti, že u více jak čtyř pětin veškerých e-learningových kurzů nebyla zaznamenána odpověď „rozhodně ne“, viz níže graf 36.



Graf 36: Shrnutí odpovědí charakteristiky zhodnocení přínosu

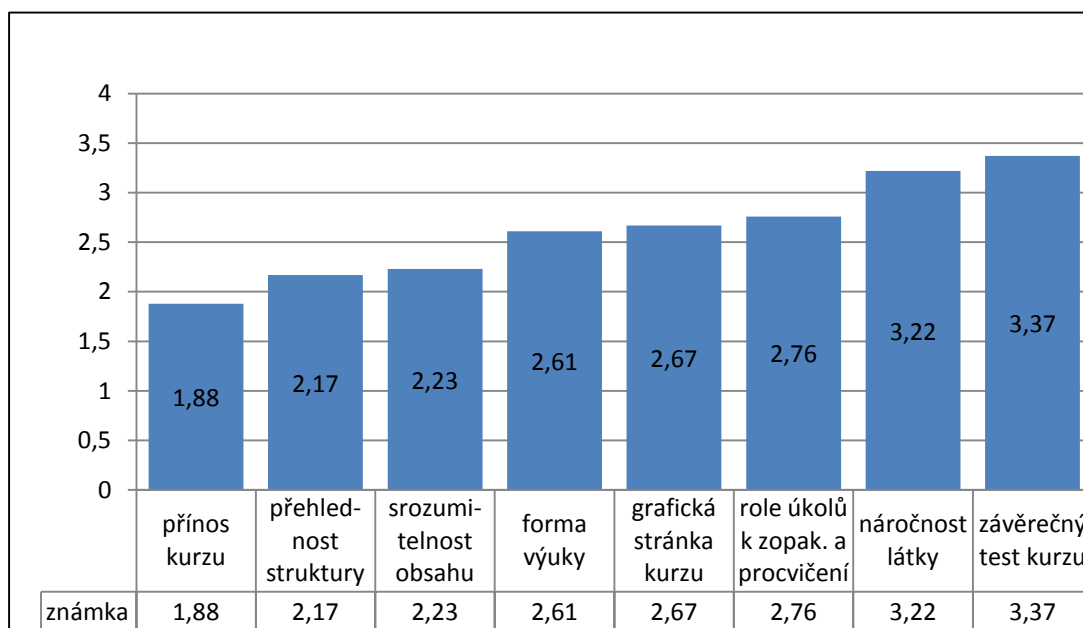
Spolu s hodnocením přínosu e-learningových textů je názor na zavedení e-learningu na katedře též stěžejním aspektem hodnocení formy výuky. Z celkového počtu 718 odpovědí na to, do jaké míry je předložená e-learningová forma textů pro dotázané studenty vyhovující, odpověděla téměř polovina kladně v kategoriích „rozhodně vyhovuje“ (viz graf 37),



Graf 37: Shrnutí odpovědí charakteristiky formy výuky

a „spíše vyhovuje“, kategorii „tak napůl“ volila třetina respondentů, kategorii „spíše nevyhovuje“ necelá pětina a kategorii „rozhodně nevyhovuje“ zvolilo pouze 10 studentů, což je jen něco přes jedno procento, viz blíže graf 37. Není bez zajímavosti, že kategorie „rozhodně nevyhovuje“ se při hodnocení formy výuky u více jak dvou třetin e-learningových textů vůbec nevyskytla.

Pokud by byly posuzovány jednotlivé charakteristiky textů napříč všemi 18 e-learningovými produkty obdobně jako v části 8.1.1 zmíněnou technikou sumovaných odhadů (což je mimochodem v tomto případě konstrukt metodologicky, koncepčně a interpretačně mnohem čistší), lze konstatovat, že nejlepší známky se zřetelně dostalo zhodnocení přínosu (1,88), dále přehlednosti struktury (2,17) a srozumitelnosti obsahu (2,23). Naopak hodnoty nadprůměrné nebo se k průměru blížící známky vykazují náročnost závěrečného testu kurzu (3,37), dále náročnost látky (3,22) a role úkolů k zopakování a procvičení (2,76), viz následující graf 38.



Graf 38: Souhrnný přehled výsledných známek jednotlivých hodnocených charakteristik

Opět se zde, i když v poněkud jiné dikci, potvrzuje, co již bylo řečeno v závěru předchozí části 8.1.1 – aspekt přínosu kurzů je poměrně dobře hodnocen, převážně kladné postoje pak respondenti zaujímají i k přehlednosti struktury a srozumitelnosti obsahu textů. Ovšem stran náročnosti látky, a především závěrečného testu kurzu, který její osvojení

ověřuje, už tolik příznivých ohlasů identifikovat nelze. Také nelze přehlédnout, že stanoviska studentů k tomu, zda jim e-learningová forma výuky vyhovuje, není zcela jednoznačné, ba naopak, jak rozložení četností v grafu 37 a sumarizující známka v grafu 38 ukazují, je poněkud roztržštěné s jistou tendencí ke středové hodnotě.

8.2 Analýza esejí o e-learningu

Ve 112 odevzdaných esejích se studenti vyjádřili, jak hodnotí využití této formy výuky ve svém studijním oboru Andragogika a personální řízení, který lze bezpochyby začlenit do oblasti společenských věd. Z hlediska strukturalizace se jednalo o esej zcela volnou, kde nebyly předepsány žádné obsahové a formální body, k nimž by byli autoři povinni se vyjádřit. Proto bylo nutné při shrnující analýze hledat, jak je pro zpracování kvalitativních údajů ostatně charakteristické (viz např. Hendl, 2005, s. 212–213; Miovský, 2006, s. 221–223; Reichel, 2009, s. 164–166), určité kategorizace a typologie, pomocí nichž by bylo možné jejich vyjádření přehledněji utřídit. Jako základní rozčlenění se samozřejmě nabízelo rozdělit výpovědi na kladné a kritické, a současně zde bylo možné identifikovat dále výroky shrnující povahy a výroky přinášející doporučení a náměty.

Souhrnně vzato je možné konstatovat, že tři eseje byly výrazně negativní a nadmíru kritické, v nichž autoři kritizovali úplně všechno (včetně toho, že si takto vyučující chtějí ulehčit práci). Oproti tomu 8 esejí bylo výhradně pozitivních a s poděkováním, jejichž autoři neshledali na e-learningu žádné zápory. Dvě eseje vyjadřovaly pocit hrdoosti, že zaváděním e-learningu se katedra posouvá mezi moderní pracoviště a zvyšuje takto motivaci ke studiu.

Ostatní eseje vyjadřovaly klady i zápory přičemž klady většinou převažovaly. Kladná vyjádření se podařilo shrnout do 37 typů, z nichž poslední zhruba třetina obsahovala pouze jeden až dva případy. Níže je uvedeno 10 typů výroků s nejčetnější frekvencí:

- Dostupnost/přístupnost textů (24 hod. denně, prostorově, veškeré materiály na jednom místě), vyšší efektivita učení, netřeba si půjčovat poznámky z přednášek 51x
- Flexibilita (časová, možnost vlastního tempa, lze se vrátit v textu, přizpůsobení individualitě studujícího, pohodlí domova ad.) 50x
- Možnosti průběžného testování znalostí, poskytující zpětnou vazbu a ověření znalostí (učebnice nemohou zprostředkovat), umožňující bez sankcí zmapovat nedostatky, dobré kontrolní otázky a testy 44x

- Přehlednost, uspořádanost a celistvost kurzů (je k dispozici kompaktní ucelený studijní materiál) 30x
- Úspora času (efektivnější nakládání s časem) 22x
- Finanční úspora pro studenty (nižší náklady na studijní materiály, cestovné, ad.) 13x
- Možnost snadné a pravidelné aktualizace a modernizace textů 11x
- Texty uzpůsobené požadavkům ke zkoušce (co je v daném předmětu pro vyučujícího stěžejní, představa vyučujícího o požadovaných znalostech ke zkoušce) 11x
- Finanční úspora pro vzdělavatele (pronájem, lektor, stravné, ad.) 9x
- Kvalita textů a jejich zpracovanost 8x

Za zmínku dále stojí výrok příjemná grafika (6x), neboť, jak vidno dále je to aspekt, který byl poměrně často kritizován (25x). Důležité je kladné ohodnocení přístupnosti pro znevýhodněné skupiny (bezbariérovost, dostupnost pro aktuálně nemocné), které se však objevuje jen 5x. Zajímavý je i ekologický postřeh, že tento způsob výuky přináší úsporu papíru (pouze 2x) a konstatování, že virtuální prostředí e-learningových textů neobtěžuje reklamou jako jiné zdroje (1x).

Záporná, kritická vyjádření bylo možno rozčlenit do 36 typů, z nichž opět zhruba třetina představovala výroky objevující se jednou až třikrát. Za deset nejfrekventovanějších typů lze označit následující:

- Nedostatek/absence okamžitého kontaktu s vyučujícím (omezení interaktivity, chybějící vliv a motivace vyučujícího, přímá diskuse, odosobnění výuky, okamžitá zpětná vazba od vyučujícího, příklady z praxe, možnost nesprávného pochopení některých souvislostí, hůře pochopitelných pasáží, osamělost studia ad.) 66x
- Kritika závěrečných testů (odpovědi víceslovné/složené z více slov jsou problematické, systém je vyhodnocuje jako nesprávné, zejména při změně pořadí slov, dále také jiné pomlčky, mezery, uznává rovněž jen určitý tvar slova, nejednoznačnost odpovědí), hra na „slovíčkaření“, nelze použít synonyma apod 25x
- Kritika grafiky (strohá, sterilní, nezajímavé prostředí, nepřitažlivé barevné provedení, nevybízí k prozkoumávání, nemá moderní design, zastaralá, nepřehledný postranní panel, přechody mezi jednotlivými stránkami) 25x
- Omezení/absence kontaktu s ostatními studenty a možnosti skupinových diskusí 23x
- Není umožněno dozvědět se, kde byly v závěrečných testech chyby, zjistit chybné odpovědi, ve kterých otázkách (je vidět pouze bodový zisk) 21x

- Nároky na vyšší míru sebmotivace a vnitřní disciplíny 18x
- Zranitelnost technologií (systém občas spadne nebo selže připojení k internetu) 12x
- Není vhodný pro veškeré předměty (s ohledem na obsah pro některé více, pro některé méně, pro některé vůbec ne), v některých oblastech vědění nemůže zcela nahradit přímou výuku, pro obtížnější pasáže je lepší výklad 9x
- Rozdílná úroveň složitosti závěrečných testů (některé závěrečné testy hodnoceny jako triviální a některé jako velmi těžké) 9x
- Závislost na technologiích (přístup k internetu nemá 100 % studentů, problém pro sociálně slabší skupiny) 9x

K zajímavým kritickým výrokům patří, že tento systém výuky nutí k sezení u počítače, což může vyvolávat zdravotní obtíže (8x), taktéž upozornění na riziko podvodů při vyplňování testů (6x) a trefná poznámka, že tento způsob odvádí od učení, neboť svádí k dalšímu „brouzdání po internetu“ (1x).

V kategorii shrnujících sdělení se podařilo identifikovat 16 typů, z nichž opět zhruba třetina vykazuje nízké četnosti (1–3) a k pěti nejčastěji se vyskytujícím patří:

- Prostředí Moodle – uživatelsky jednoduché prostředí (snadná orientace, vstřícné prostředí), intuitivní 48x
- Vhodný nástroj k doplnění studia, užitečná pomůcka při studiu, podpora, zdroj informací, dobrý pomocník, skvělý doplněk k přednáškám (poskytuje studijní materiály, zjednodušená skripta apod.) 38x
- Vhodné pro veškeré předměty (z toho většina studentů prvních ročníků popisuje, že v jejich ročníku jde především o získání teoretických základů), záleží na schopnostech vyučujícího, jak předmět zpracuje 36x
- Výrazné ulehčení studia (odpadají problémy se sháněním studijních materiálů, v knihovnách málo výtisků, problémy s rezervacemi, často rozpůjčováno apod.) 17x
- Řada studentů preferuje tištěné verze a žádá o umožnění tisku celých textů) 17x

Mezi zajímavé názory lze zařadit sdělení, že e-learning šetří čas při vyhledávání informací (11x), poskytuje dobrý základ pro každý předmět, neboť uceleně předává množství informací (7x), ovšemže tato forma výuky je vhodná jen pro kvalitně zpracované předměty (3x).

Čtvrtou a poslední kategorii lze pojmenovat Doporučení a náměty a definovat 10 typů, z nichž polovina opět obsahuje poměrně vzácně se vyskytující výroky (1–3). Pětice typů s nejčastější frekvencí je následující:

- Vylepšení grafiky 23x
- Přidat možnost tisku na každou stránku, chybí export textů pro tisk (viz rovněž studenti, kteří preferují tištěné verze), možnost otevírat celé kapitoly (ne jen podkapitoly) pro kopírování a tisk, přidání textového souboru na konec pro tisk, možnost stáhnout celé texty, vkládat texty ve formátu *doc nebo *pdf pro ty, kteří si je tisknou 22x
- Zvýšení interaktivity (především obohacení o videofrekvence, obrázky, ozvučení, schémata, ad.) 9x
- Využít rovněž pro rozdělování referátů a jejich vkládání, zadávání a odevzdávání seminárních prací (vyučující by tak měli lepší přehled a neměli zahlcen e-mail), možnost sdílení prací studentů 7x
- Stránka s celkovým přehledem (v návrzích např. stav plnění úkolů, testů, stav odevzdaných prací apod.) 6x

K podnětným návrhům dále patří Standardizace závěrečných testů (shodné počty otázek a časové limity – 2x) a přidání možnosti posouvat stránky směrovými šipkami (1x).

8.3 Analýza hodnocení e-learningu vyučujícími

Třetím zdrojem informací o vztahu k e-learningové výuce byl dotazník předložený v elektronické podobě (viz příloha B) 11 vyučujícím, autorům vytvořených 18 e-learningových textů. Dotazník tvořilo 10 otázek, přičemž u třech z nich byli dotázaní požádáni o doplňující komentář. V odpovědích tito respondenti (obdobně jako studenti) vyjadřovali své stanovisko na bodovací škále 1–5 (analogicky jako školní známkování). Jeden z 11 dotázaných odmítl dotazník vyplnit.

Co se zkušeností s využitím e-learningu týče, pouze jeden vyučující odpověděl, že tuto formu používá běžně, pět ji používá občas a pro zbývající čtyři to byla jejich první zkušenost.

Na otázku, zda je pro ně jako pro vyučující výuka pomocí e-learningu přínosem, šest volilo odpověď „rozhodně ano“ či „spíše ano“, dva označili středovou variantu a dva variantu „spíše ne“. V komentářích k této otázce se objevily poměrně různorodé reakce, které použití e-learningu považují většinou za přínosné, např. z toho důvodu, že studenti takto mají

k dispozici základní studijní materiály a ve výuce lze tedy jít do větší šíře či hloubky, dále proto, že e-learning umožňuje standardizovat výuku předmětu a požadavky na atestaci, takže nikdo ze studentů se nemůže vymlouvat na nedostupnost textů nebo neznalost podmínek atestace. Tato forma také vyučujícím umožňuje nový způsob práce se studenty. Objevil se ovšem i názor, že e-learning nemůže nahradit interakci se studenty a ověřovat tak jejich porozumění širším kontextům problematiky.

Na otázku, zda systém Moodle UK, ve kterém byly e-learningové texty umístěny, považuje za uživatelsky příjemný, odpovědělo sedm vyučujících kladně („rozhodně ano“ a „spíše ano“), dva se vyjádřili středovou hodnotou a jeden byl názoru, že „rozhodně ne“.

S využitím časové flexibility, kterou výuka prostřednictvím e-learningu přináší, souhlasilo pět respondentů (4x „rozhodně ano“, 1x „spíše ano“), dva zvolili středovou a tři zápornou odpověď (1x „spíše ne“, 2x „rozhodně ne“).

Nejednoznačné rozložení odpovědí přinesla i otázka, zda je možné prezenční výuku předmětu zcela nahradit e-learningovou podobou. Pouze jeden vyučující byl názoru, že „spíše ano“, dva zvolili středovou hodnotu a sedm se vyjádřilo záporně (2x „spíše ne“ a 5x „rozhodně ne“). V připojených komentářích se objevily názory, že např. pro předměty zabývající se psychologií není e-learningová forma výuky příliš vhodná. Taktéž tento způsob není pro osvojení určitých dovedností dostačující (např. komunikačních, zvládnání mezilidských konfliktů, poznávání sebe sama), přímá výuka se studenty je v těchto kontextech nenahraditelná. Tato forma též nepostihuje všechny aspekty vzdělávacího procesu, např. zpětnou vazbu, dotazy k detailům přednášené látky apod. Jeden z vyučujících to vyjádřil paradoxem: „V zásadě lze nahradit vše. Nicméně kontakt s učitelem face to face je nenahraditelný“.

Na otázku, zda využívání e-learningu při výuce předmětu je pro vyučujícího složité, byli tři dotázaní souhlasného názoru (1x „rozhodně ano“, 2x „spíše ano“), zatímco sedm mínění opačného (1x „spíše ne“, 6x „rozhodně ne“).

Že lze prostřednictvím e-learningu zajistit dostatečnou srozumitelnost obsahu předmětu, se domnívali tři dotázaní („spíše ano“), naopak tři byli názoru „spíše ne“ a zbývající čtyři zvolili středovou odpověď.

Zařazení a vyhodnocování závěrečných testů v e-learningovém textu považovalo za užitečné sedm autorů (4x „rozhodně ano“, 3x „spíše ano“), zatímco jeden nebyl rozhodnut a dva nesouhlasili (1x „spíše ne“, 1x „rozhodně ne“).

Na zařazení diskusních fór v e-learningovém textu také neměli vyučující jednotný názor, čtyři vyslovili kladné stanovisko (2x „rozhodně ano“, 2x „spíše ano“), tři záporné (2x „spíše ne“, 1x „rozhodně ne“) a tři neutrální stanovisko.

Na otázku, jak vyučujícímu tato forma výuky celkově vyhovuje, jich pět odpovědělo kladně (2x „rozhodně ano“, 3x „spíše ano“), dva záporně (1x „spíš ne“, 1x „rozhodně ne“) a tři neutrálně. V doplňujících komentářích se opět objevuje absence bezprostředního kontaktu se studenty i možnosti případné náhlé aktualizace přednášené látky, jakož i názory, že pro některá témata (např. psychologie) není e-learningová forma výuky příliš vhodná. Na druhou stranu vyučující ocenili výhodu e-learningu v tom, že ve výuce je možné rozvíjet poznatky a navazovat na to, co se již studenti z e-learningových textů dozvěděli, jakož i to, že studenti díky e-learningové podpoře nemusejí pracovat s často nedostupnými či jen částečně použitelnými publikacemi. Bylo však možno přečíst si i komentář, že vyučujícímu tato forma výuky nevadí, ale žádnou podstatnou změnu mu nepřinesla a taktéž stanovisko krajně pesimistické: „Zásadně e-learningu nevěřím.“

Analýza dotazníků autorů textů-vyučujících ukázala také na posun k pozitivnímu vnímání tohoto moderního nástroje vzdělávání ve srovnání s počáteční fází implementace, kdy nebylo možné pozorovat žádné nadšení. S trochou nadsázky je možné usuzovat, že nadšení studentů pro e-learning pozitivně ovlivnilo i postoje vyučujících, kteří v rané fázi nebyli úplně vstřícní.

Jak ukazují předchozí hodnocení, důležitým parametrem e-learningového produktu je nejen kvalita obsahu a jeho propracovanost, ale i jeho grafická stránka, která v optimálním případě vhodným způsobem využívá řadu výhod elektronického prostředí (prolinky, animace, apod.). K dispozici sice nebyla přesná data, ale řada souvislostí naznačuje, že především studenti kombinované formy vyzdvihují významný přínos (nemohou navštěvovat veškeré přednášky, byli nuceni ke shánění zápisků a informací ne vždy kvalitní úrovně), častá je pochvala i poděkování. Studenti prezenční formy popisují e-learning spíše jako přínosný doplněk, oporu, ulehčující studium, též vyslovují časté poděkování, zmiňují i neoddiskutovatelný přínos pro kolegy z kombinovaného studia, výhodu pokud zmeškají přednášku, jako ideální vidí kombinaci e-learningu a přednášek, která dle jejich názoru zvyšuje kvalitu výstupů výuky.

Předchozí zkušenosti studentů s e-learningem jsou minimální, několik studentů zažilo e-learning na pracovišti (kurzy BOZP, speciální školení řidičů) nebo jazykové kurzy či

autoškolu. V některých komentářích autorů se projevuje jejich nepříliš bohatá zkušenost s používáním e-learningu (ostatně pět jich uvedlo, že tuto formu používají občas a čtyři, že je to jejich první zkušenost) – např. nemožnost rychlé aktualizace látky.

Projekt přímo poukázal na mnohé významné přínosy zapojení e-learningu do výuky. V návaznosti na závěr projektu lze zdůraznit význam využití zpětné vazby. V tomto případě je zpětná vazba víceméně kladná, i když se ukázalo, že už méně pozitivně je hodnocená náročnost spojená se zavedením e-learningu. V každém případě byla tato zpětná vazba bezprostřední, strukturovaná a je účinně využitelná pro další zpracování výsledků projektu do budoucna.

Realizovaný projekt kromě faktických výsledků v jeho věcném záměru poukazuje na skutečnosti, které jsou v této práci proklamované v teoretické rovině. Poukazuje na výhody i na některé nevýhody e-learningu, na přínos jeho moderních prostředků a na možnosti zpracování výstupů a zpětné vazby studujících. Na základě výsledků je možné identifikovat i, jakési vytvoření komunity studentů a související motivační a společenské přínosy celého projektu. Na závěr je možné shrnout, že projekt v rovině praktické realizace potvrzuje všechny zásadní poznatky o přínosech i problémech spojených s e-learningem a dalšími moderními formami a nástroji vzdělávání.

9 OTEVŘENÉ VZDĚLÁVÁNÍ A OTEVŘENÉ VZDĚLÁVACÍ ZDROJE

V posledních letech prodělalo dálkové digitální vzdělávání rychlý rozvoj. Hromadné otevřené online kurzy a otevřené vzdělávací zdroje představují významné obohacení možností vzdělávání. Myšlenka otevřeného vzdělávání se rozšířila po celém světě do stovek vzdělávacích zařízení, především do vysokých škol a institucí pro vzdělávání dospělých.

Internet je stále více využíván jako prostředek poskytnutí přístupu k prakticky neomezeným zdrojům vzdělávacích materiálů. Umožňuje spojovat studenty s učiteli nebo mezi sebou navzájem, a to bez časových či prostorových omezení.

Dnes jsou otevřené vzdělávací zdroje obecně známou skutečností, jsou vytvářeny, sdíleny a využívány pedagogy i studenty a často jsou přístupné prostřednictvím rozsáhlých databází. Skýtají řadu nových možností. Mohou podporovat sdílení poznatků, mezikulturní komunikaci, umožňují vytvářet virtuální zájmové skupiny, významně šetří náklady na vzdělávání, pobízejí k inovacím ve vzdělávání a novým metodikám. Otevřené vzdělávací zdroje, někdy označované jako otevřené vzdělávací materiály (název pochází z anglického Open Educational Resources – OER), jsou podklady nesoucí vzdělávací informace, které jsou volně, tedy bezplatně a bez dalších omezení přístupné k užití pro vzdělávací potřeby. Může se jednat o materiály textové, zvukové, obrazové, grafické, datové, obrazové, v podobě tištěné či elektronické. Díky otevřeným vzdělávacím zdrojům má přístup ke vzdělávání každý, může se vzdělávat kdykoli chce, kdekoli za podpory pedagoga vlastního výběru a pomocí jakéhokoli prostředku či technologie.

Otevřeností se rozumí dostupnost, přístupnost a možnost užití bez rizika porušení práv. Zahrnuje finanční dostupnost – materiály bývají přístupné zdarma, fyzickou neboli technickou dostupnost – zdroje jsou volně dostupné bez plnění podmínek (registrace, členství, závazky), vazby na konkrétní místo (není nutné cestovat, navštěvovat knihovny), členství atd., podmínkou je však všeobecně používané datové spojení – přístup k internetu a v neposlední řadě právní dostupnost – možnost stažení, užití, případně úprav a dalšího zpřístupnění.

Na druhé straně vyvolávají otevřené vzdělávací zdroje nové otázky. Jak je lze nejlépe využívat? Jak je kombinovat s tradičními formami výuky? Jaké plynou z jejich používání

nároky na připravenost vyučujících? Jak hodnotit poznatky nabyté tímto způsobem? A jak hlídat kvalitu otevřených vzdělávacích zdrojů. Ačkoliv tyto otázky dnes ještě nejsou zodpovězeny, otevřené vzdělávací zdroje se šíří nezadržitelným tempem, s přímými dopady na všechny úrovně vzdělávání, zejména na vysokoškolské a další vzdělávání.

Podle stanoviska Evropské komise (Evropská komise, Sdělení Evropské komise – Otevření systémů vzdělávání, 2013, s. 2) Evropské unii hrozí, že bude za ostatními regiony světa zaostávat. Reformu vzdělávání a odborné přípravy řeší USA a některé asijské země investicemi do strategií založených na informačních technologiích. Vzdělávací systémy se mění, modernizují, posilují svůj mezinárodní rozměr, což se na úrovni škol a univerzit v dlouhodobém horizontu odráží na přístupu ke vzdělání a studijních nákladech, na výukových postupech a na celosvětovém respektu vzdělávacích institucí. Velká část nabídek digitálního obsahu tak pochází od aktérů mimo Evropu, včetně vzdělávacích institucí. Díky investicím a podpoře nových forem vzdělávání se vzdělávací instituce mimo jiné mohou aktivněji zapojovat do projektů otevřeného vzdělávání.

Je nutné řešit otázky, jako jsou zajištění kvality, uznávání a akreditace, spoluvyužívání inovativních forem výuky vedle tradičních forem, realizace jazykových verzí vzdělávacích zdrojů, infrastruktura a technické požadavky na podporu otevřeného vzdělávání. Především jde o to, že vzdělávání a znalosti mohou daleko snadněji přesáhnout hranice států a výrazně zvýšit hodnotu a potenciál mezinárodní spolupráce. Díky otevřeným vzdělávacím zdrojům, a zejména online kurzům MOOC (viz dále v části 9.3), mohou nyní vyučující a vzdělávací instituce oslovit velké množství potenciálních studentů z celého světa. Kurzy mohou být a jsou nabízeny v mnoha světových jazycích, videomateriály bývají opatřeny titulky a zapojení studentů je posilováno možností aktivně se podílet na průběhu kurzů, komunikovat s vyučujícími nebo mezi sebou navzájem, vkládat příspěvky, komentáře, názory.

Otevřené vzdělávání snižuje či eliminuje rozdíly v ekonomických možnostech studentů, v mobilitě, snižuje zdravotní znevýhodnění, umožňuje časovou flexibilitu a rozložení studia. Tyto pozitivní dopady na rovnost ve vzdělávání nicméně vyžadují trvalé investice do vzdělávacích infrastruktur a lidských zdrojů.

Otevřené vzdělávání vlastně odráží technologické změny, jimiž současná společnost prochází (Evans, Nation, 2013, s. 7). Tak, jak jsou možnostmi nových technologií ovlivněny všechny obory lidských aktivit a hospodářství, odrážejí se tyto možnosti i v oblasti vzdělávání.

9.1 Evropský program na podporu kvalitních inovativních způsobů učení

Hnutí otevřeného vzdělávání postupně nabírá politický rozměr a na úrovni Evropské unie se této záležitosti již věnují nejvyšší orgány. V září 2013 vydala Evropská komise Sdělení Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů ve smyslu podpory otevřeného vzdělávání a otevřených vzdělávacích zdrojů s názvem Otevření systémů vzdělávání: nové technologie a otevřené vzdělávací zdroje jakožto prostředky inovativní výuky a učení pro všechny.

Tímto sdělením Evropská komise stanoví Evropský program na podporu kvalitních inovativních způsobů učení a výuky prostřednictvím nových technologií a digitálního obsahu (Evropská komise, Otevření systémů vzdělávání, 2013). Podle Evropské komise otevření systémů vzdělávání spočívá v opatřeních směřujících k otevřenějším vzdělávacím prostředím, jejichž cílem je poskytnout kvalitnější a efektivnější vzdělávání a přispět tak k naplnění cílů strategie Evropa 2020, tedy k podpoře zvyšování konkurenceschopnosti a růstu EU prostřednictvím lépe kvalifikované pracovní síly a větší zaměstnanosti.

Program přímo přispívá k plnění hlavních cílů strategie Evropa 2020 ve zvyšování počtu těch, kteří dosáhli vysokoškolského či obdobného vzdělání, napomáhá plnit iniciativy Evropské vysokoškolské vzdělávání v globálních souvislostech a Digitální agenda. Program na podporu inovativních způsobů učení předkládá opatření na úrovni EU a na vnitrostátní úrovni, zejména (Evropská komise, Otevření systémů vzdělávání, 2013) stran pomoci vzdělávacím institucím, učitelům a žákům získat digitální dovednosti a metody učení, podpory rozvoje a dostupnosti otevřených vzdělávacích zdrojů, propojení tříd a zavádění digitálních zařízení a obsahu a dále také mobilizace všech zúčastněných stran (učitelů, studentů, rodin, hospodářských a sociálních partnerů), jejímž cílem je změnit úlohu digitálních technologií ve vzdělávacích institucích.

Komise ve Sdělení vyjadřuje odhodlání podpořit osvědčené postupy a výměny mezi jednotlivými členskými státy a poskytnutím finančních prostředků podpořit zavádění a dostupnost digitálních technologií a obsahu. Podle Komise vzdělávání v EU nedrží krok s digitální společností a ekonomikou. Evropa se má právě nyní postarat o to, aby poskytla správný politický rámec a podnět k zavádění inovativních učebních a výukových postupů ve školách, na univerzitách a v institucích působících v oblasti odborného vzdělávání a vzdělávání dospělých. Politický rámec EU (Vzdělávání a odborná příprava 2020) a programy

EU (Erasmus+, Horizont 2020, strukturální a investiční fondy) mohou pro naplnění tohoto cíle poskytnout pobídky a vytvořit rámcové podmínky.

Cíle Evropské komise v rámci tohoto programu zahrnují provedení přezkumu organizačních strategií vzdělávacích institucí a institucí odborné přípravy, podporu inovativních učebních postupů, vynakládání úsilí, aby vyučující měli možnost získat vynikající schopnosti v oblasti digitálních technologií a aby měli možnost propojení s komunitami odborníků, umožnění studentům získávat digitální dovednosti pro 21. století, podporu vzdělávacích institucí při vytváření nových obchodních a vzdělávacích modelů, podporu profesního rozvoje učitelů prostřednictvím otevřených online kurzů, zviditelnění kvalitních evropských otevřených vzdělávacích zdrojů, odstranění nedostatků v místní infrastruktuře informačních technologií některých částí Evropy a prosazování integrovaného přístupu.

Prostřednictvím nových programů Erasmus+ a Horizont 2020 bude Komise podporovat vzdělávací instituce při vytváření nových obchodních a vzdělávacích modelů a profesní rozvoj učitelů prostřednictvím otevřených online kurzů a iniciovat vypracování otevřených rámců a norem v oblasti interoperability a přenositelnosti digitálního vzdělávacího obsahu a též podporovat výzkum a inovace v oblasti adaptivních technologií učení, analýzy učení. Součástí programu je zřízení evropského střediska vzdělávacích institucí zaměřených na inovativní digitální technologie.

9.2 UNESCO a podpora otevřeného vzdělávání

Organizace Spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu, UNESCO, se dlouhodobě velmi aktivně angažuje v rozvoji otevřených vzdělávacích zdrojů a otevřeného vzdělávání. UNESCO je přímo průkopníkem osvěty modernizace vzdělávání s využitím elektronických a online nástrojů. V této oblasti dlouhodobě pořádá celosvětové, regionální i národní akce a iniciuje vytváření partnerství. Byla jednou z prvních světových organizací, která se podpoře otevřeného vzdělávání a otevřených vzdělávacích zdrojů začala věnovat již v roce 2002. Na jejich podporu pořádala v roce 2012 ve svém sídle v Paříži celosvětový kongres (World Open Educational Resources Congress), kde byly shrnuty dosavadní zkušenosti v oblasti otevřeného vzdělávání a vydána Deklarace vyzývající vlády k podpoře šíření otevřených vzdělávacích zdrojů (UNESCO, Open Educational Resources, 2014).

UNESCO vyvíjí světové iniciativy se speciálním zaměřením na oblasti Afriky, arabských zemí, Latinské Ameriky, karibské oblasti a některých asijských zemí, s cílem iniciovat aktivity vlád, mezivládních a nevládních neziskových organizací ve smyslu uvedené deklaráce. V partnerství s evropskými institucemi je členem Iniciativy kvalitního otevřeného vzdělávání (Open Educational Quality Initiative – OPAL). Iniciuje vydávání specializované literatury pro oblast otevřeného vzdělávání a rovněž sama vlastní literaturu vydává (např. UNESCO, 2011).

Jednou z klíčových iniciativ UNESCO v tomto směru je Program otevřeného přístupu, UNESCO's Open Access (OA) Programme, v rámci nějž šíří osvětu podporující zpřístupňování studijních a vědeckých materiálů. Z dosud posledních aktivit v rámci tohoto programu lze uvést Konferenci o otevřeném přístupu a publikaci ve vzdělávání konaná v sídle UNESCO v Paříži v září 2014. Konference zhodnotila dosavadní aktivity, zapojení knihoven a výzkumných institucí v této oblasti a vytyčila další iniciativy a cíle (UNESCO, Role of Open Access, 2014). V rámci dalších aktivit UNESCO např. podporuje osvětu významných světových otevřených a virtuálních vzdělávacích institucí (přehled viz příloha C).

9.3 Iniciativa otevřeného přístupu

Koncepce otevřeného přístupu – Open Access – spočívá v moderním přístupu k poskytování vzdělávacích materiálů. Je založena na volném, bezplatném zpřístupnění vzdělávacích informací. Základní myšlenka této iniciativy byla vymezena v roce 2002 Budapešťskou iniciativou zástupců mezinárodních vzdělávacích institucí, nadací, knihoven a firem (Budapest Open Access Initiative, 2002), ve které byly představeny východiska a směry, kterými by se mělo ubírat publikování v akademickém světě. Budapešťská iniciativa je živé hnutí, jehož účastníci se pravidelně schází a reagují na vývoj v otázkách, jež iniciativa vznáší. Aktuální znění iniciativy bylo vydáno při 10. výročí v roce 2012. Hlavní myšlenkou Budapešťské iniciativy je zájem poskytnutí literatury (vzdělávacích materiálů) neomezeně široké vědecké obci i laické veřejnosti bez očekávání odměny. Na uživatele nemají být kladena omezení, kromě základních pravidel nakládání s autorskými díly (zpravidla uvedení zdroje).

V návaznosti na původní Budapešťskou iniciativu bylo vydáno Prohlášení z Bethesdy z roku 2003, které prezentovalo nutné kroky, které je třeba podniknout pro publikování

materiálů na bázi otevřeného přístupu, a Berlínská deklarace (2003), vybízející výzkumníky a vědce k publikování v režimu otevřeného přístupu. Tyto tři základní dokumenty hnutí jsou podstatou otevřeného přístupu a bývají označovány jako BBB-iniciativy.

Hnutí Open Access prosazuje především možnost rychlého a efektivního šíření vědeckého bádání, kreativních myšlenek a poznatků za účelem sdílení pokroku a otevření cesty k dalším objevům a vynálezům. Má umožnit propojení akademické a vědecké obce s aplikační sférou i laickou veřejností. Překážky v iniciativě Open Acces se nacházejí zejména v rovině technologické, finanční, organizační, a v neposlední řadě autorskoprávní. Tam, kde je vůle poskytnout prostor pro otevřený přístup, se využívají otevřené licence k volnému užití materiálů.

9.4 Hromadné otevřené online kurzy – Massive Open Online Courses

Distanční vzdělávání má více než stoletou tradici. V USA byly na přelomu 18. a 19. století korespondenční kurzy nabízeny podomními obchodníky. Po rozšíření rozhlasového vysílání ve 20. letech minulého století některé univerzity (nejdříve New York University, později řada dalších) zprovoznily vysílání přednášek. Odpovědi testových otázek účastníci posílali poštou. Hlavním předmětem byly kurzy rychlé přípravy na některá povolání. Míra úspěšného ukončení byla nízká. Poctivost studia a testování nebylo možné prověřovat a obtížné bylo i vybírání plateb za studium. Ale již tehdy se vynořily otázky, zda rádio nenahradí klasické třídy. Později se využívalo televizní vysílání, v 80. letech videonahrávky. V našich podmínkách se distanční vzdělávání odehrávalo zpravidla docházením do školy o víkendech (Moore, 2013, s. 32).

Již s počátkem internetu se vyskytly první pokusy o jeho využití při distančních kurzech, nejdříve prostřednictvím e-mailu, což dalo základ raným formám e-learningu, jak jsou dnes známé.

První známé masivní kurzy (dnes se běžně používá zkratka MOOC z anglického Massive Online Open Course) jsou zaznamenány od roku 2008, kdy se jakýmsi přirozeným vývojem a zpřístupněním vzdělávacích materiálů zvedl zájem veřejnosti a některé kurzy začaly dosahovat mnohatisícové účasti zájemců z celého světa. Koncept je založený na zpřístupnění materiálů z univerzitních kurzů na internetu, s podpůrným webovým rozhraním umožňujícím masový přístup a účast. Postupně začaly být pro každého volně dostupné kurzy

nabízeny i v dalších oblastech vzdělávání. Dnes už prakticky všechny mezinárodně významné univerzity nějaké MOOC kurzy poskytují. Myšlenka se rychle rozšířila po celém světě a nyní jsou na desítkách či stovkách portálů zpřístupněny tisíce kurzů všech oborů studia. Správci portálů jsou univerzity nebo sdružení univerzit, soukromé subjekty, dobrovolnická uskupení, vlády i např. Evropská unie. Poskytovateli kurzů jsou rovněž nejrůznější subjekty od předních světových univerzit přes soukromé firmy až po jednotlivé iniciativní osoby.

Pomocí jediného hromadného otevřeného online kurzu může učitel oslovit širší a rozmanitější okruh posluchačů, než by mohl při klasické výuce oslovit během celé své učitelské kariéry. Online nástroje a zdroje navíc studentům umožňují, aby byli aktivními spoluvůrci znalostí a aby spolupracovali se spolužáky kdekoli na světě. Mohou mít přístup k poznatkům odkudkoli a mohou pracovat svým vlastním tempem. Jedním z významných motivačních prvků jsou výhody plynoucí z hromadné účasti. Studenti mají možnost blogovat, vznášet připomínky, dotazy, poznámky a účastnit se tvorby nebo úpravy studijních materiálů (Kinshuk, Price, 2013, s. 231).

Typický kurz MOOC umožňuje právě tyto iniciativy a sdílení. S pomocí informačních technologií zde lze zajistit třídění informací a jejich distribuci účastníkům. Kolektivní resp. hromadná účast motivuje studenty k pravidelné účasti a spoluvytváření dalších výstupů z kurzů. Někdy se stává, že účastníci kurzu vytvoří více materiálů, než kolik jich je ke kurzu poskytnuto. Zpravidla mají motivaci předmět kurzu směřovat ke konkrétním problémům a tyto vzájemně řešit. V případě větších kurzů jsou diskuse usměrňovány předními odborníky, konzultanty či zkušenými lektory. Výuka v těchto kurzech probíhá formou video obsahu, přednášek, učebních textů, úkolů k řešení, testů, kvízů, vzájemné spolupráce v diskusních fórech.

Kvalita vzdělávacích zdrojů v MOOC v současnosti není nijak standardizována. Samotný princip dobrovolné účasti dává podmínku přínosnosti kurzu a kvality poskytnutých zdrojů. Hodnota kurzu je tedy určována samotnými účastníky. Koncept MOOC je otevřený inovacím. Výstupy kurzů mohou být využity pro tvorbu jiných kurzů jiným subjektem, což vlastně dává jisté ocenění kvalitě těchto výstupů. Všechny složky materiálů zůstávají „otevřené“, tedy jak vzdělávací materiály, tak i plán kurzu, záznamy z komunikace, příspěvky studentů, a taktéž hodnotící materiály. Hlavním pravidlem MOOC je vlastně minimalizace pravidel. Všechny materiály kurzů jsou zpravidla opatřeny velmi liberální licencí umožňující další volné užití. Autorská práva k příspěvkům náleží samotným studentům, nenáleží

organizátorovi kurzů, ani nejsou společná, zůstávají studentům. Pořadatele kurzů to osvobozuje od jakýchkoliv závazků, požadavků či administrativy související s právy k nehmotným statkům. Po splnění podmínek kurzu účastník zpravidla získává certifikát o absolvování kurzu (Palloff, Pratt, 2013, s. 221). Kurzy MOOC jsou většinou zdarma, některé zpoplatňují právě jen vydání certifikátu. MOOC umožňuje vytvořit silnou studijní komunitu. Poskytuje just-in-time learning, individuální tutoring, samořízené studium samotným studentem (Kinshuk, Price, 2013, s. 232–238).

Nejrychlejší vývoj v kurzech MOOC v současném pojetí proběhl v USA, kde se do tohoto konceptu velmi rychle zapojily největší univerzity. Deník New York Times označil rok 2012 rokem MOOC. V USA jsou provozovány největší platformy otevřených masových online kurzů: Udacity, Coursera a edX. Všechny tyto tři platformy vznikly velmi rychle po sobě na přelomu let 2011 a 2012, po masovém úspěchu kurzu Stanfordovy univerzity v Kalifornii o umělé inteligenci (Introduction to Artificial Intelligence). Kurzu pořádaného dvěma profesory na podzim 2011 se zúčastnilo 160 tisíc studentů a jeden z realizátorů kurzu okamžitě založil platformu Udacity. Tento úspěch velmi rychle inspiroval další. Realizátoři dalších kurzů spustili platformu Coursera, k níž se připojila řada velkých amerických univerzit, a jen o několik týdnů později, v březnu 2012, institut MIT spustil systém edX, k němuž se záhy připojila sousedící Harvardova univerzita. Boom MOOC vyvolal další související aktivity, např. vydávání speciální literatury (např. Selingo, 2014).

Coursera je komerční projekt zaměřený na kurzy mnoha univerzit v prakticky celém spektru oborů. Je největší z portálů nabízejících kurzy MOOC, v současnosti více než 750 kurzů poskytovaných přes 100 univerzitami a má přes 9 milionů uživatelů. Se zapojenými univerzitami úzce spolupracuje nejen v nabídce kurzů, ale i v hledání cest optimálních finančních toků, hledání sponzorů a uplatnění studentů v praxi. Několik kurzů má akreditovaných, za jejich absolvování lze získat uznatelné kredity. Ve snaze nezatěžovat finanční náročnost kurzů využívá v maximální míře automatizované hodnocení testů tam, kde to je možné. (Zajímavostí je, že při hodnocení testů prověřuje identitu studenta podle stylu psaní na klávesnici, tzv. keystroke dynamics) (Coursera, 2014).

edX je projekt neziskový, poskytuje kurzy prakticky ve všech oborech a účastní se jich studenti z celého světa. Základem je partnerství Massachusetts Institute of Technology (MIT) a Harvard University, kurzy však nabízí několik desítek univerzit a dalších vzdělávacích institucí z USA, Asie, Evropy i Austrálie. V počtu kurzů (asi 350) i studentů je menší než

Coursera, ve významnosti v oboru MOOC se však řadí na stejnou úroveň. V rámci projektu byl vyvinut Open edX, softwarové vybavení, které je volně přístupné pro využití dalších univerzit k obdobným aktivitám. Systém Open edX využívá např. Univerzita v Curychu nebo France Université Numérique (FUN). V roce 2013 vytvořila firma Google partnerství se systémem edX s cílem dosáhnout dalších inovací. Google má vyhodnocovat procesy výuky a hledat cesty, jak technologie mohou zlepšit výuku a vzdělávání, přičemž k tomuto zkoumání Google poskytne své technologie (edX, 2014).

Udacity je komerční projekt poskytující online kurzy převážně v oboru IT. Je menší než Coursera či edX, byl to však první velký projekt tohoto typu, jenž řadu dalších inspiroval. Původně poskytovaly kurzy na úrovni univerzitního vzdělávání, v současnosti se nabídka posouvá více k zájmovému vzdělávání. Při tvorbě a nabídce kurzů spolupracuje s univerzitami i s velkými společnostmi jako IT&T, Google, Facebook. Absolvování kurzů zde má pomoci kvalifikovat se na získání pracovních pozic, např. v oboru informačních technologií nebo vést k lepšímu využití služeb (UDACITY, 2011–2014).

Mnohé další univerzity se připojovaly k těmto nebo jiným novým platformám, některé zprovoznilly své vlastní online vzdělávací projekty. Proces velmi rychle překročil hranice USA a dnes se do těchto systémů zapojují univerzity z celého světa v mnoha světových jazycích.

Open Education Europa je iniciativa Evropské komise na podporu hromadných otevřených online kurzů. Kurzy nejsou provozovány na portále, portál na jednotlivé platformy kurzů odkazuje ze svého MOOC agregátora. Nabízené kurzy rovněž zahrnují široké spektrum oborů ve všech velkých evropských jazycích (čeština v aktuální nabídce chybí). V současnosti uvádí více než 700 kurzů přibližně 380 institucí (European Commission, Open Education Europa, 2014).

MOOC v České republice zatím reprezentují zpravidla menší soukromé nebo neziskové portály iniciativy zaměřené na nějakou dílčí dovednost. Online vzdělávání se odehrává zpravidla v rámci distančního studia, spíše klasickými formami e-learningu. Otevřená nabídka široké veřejnosti zatím není systematicky prezentována.

Skutečnost, že vzdělávání a testování probíhá přes počítač, umožňuje vyhodnocování řady faktorů úspěšnosti. Zjišťuje se, že studenti, kteří za kurz zaplatili nějaký poplatek, častěji celý kurz dokončí. Pro úspěšnost v bodování testů má významný přínos zadávání a poctivé plnění „domácích úkolů“, než když je pouze odvysílána přednáška či zpřístupněny textové materiály. Jako problém bývá zmiňována skutečnost, že velká část studentů navštěvovaný kurz

nedokončí. Skutečností však je, že těchto kurzů se může účastnit neomezené množství studentů, řada z nich by se do klasické výuky nezapojovala, řada kurz sleduje jen v rámci vedlejšího zájmu. I jen částečná účast na kurzu může za těchto okolností mít přínosy. Aktivity kolem masivních kurzů se do budoucna jistě budou strukturovat a profilovat a již nyní je na čem stavět.

Otevřené vzdělávání a hromadné otevřené online kurzy mají jistě velké perspektivy. Je to nový směr ve vývoji vzdělávání, který bude ve vzdělávacích systémech budoucnosti přítomen. V pojednání o e-learningu by však již dnes zmínka o této problematice neměla chybět.

10 ZÁVĚR

Mým záměrem bylo pojednat v této práci o současné vývojové fázi e-learningového vzdělávání. Pojem „vývojová fáze“ naznačuje, že současné vzdělávání se odehrává v prostředí významných změn a není pochyb, že brzy budou následovat vývojové fáze další. Rozmach distančního vzdělávání, online kurzů, dalšího vzdělávání ve smyslu koncepce celoživotního učení a zpřístupnění vzdělávání mnohem širšímu okruhu osob, než tomu bylo kdykoli v minulosti, budou zcela jistě pokračovat. Vystává otázka, co bude s tradičními univerzitami. Jejich budoucí vývoj není možné předvídat úplně přesně, lze v každém případě předpokládat, že projdou významnými změnami. Jak to u inovací zpravidla bývá, nové metody a možnosti online vzdělávání se časem jistě „usadí“ vedle těch tradičních. Stalo se tak v oblasti elektronických médií, komunikace, e-mailů a sociálních sítí, a nejspíše to tak bude i v oblasti nových forem vzdělávání. Zcela jistě si nové metody najdou trvalé místo ve vzdělávací nabídce univerzit a navzájem se budou prolínat s tradičními přístupy ke vzdělávání. V některých případech bude ponecháno více prostoru konzervativním přístupům.

Hodnocení vývojové fáze vždy vyžaduje jisté ohlédnutí do minulosti. Proto jsem věnovala úvodní část práce krátkému pohledu do historie vývoje věd a organizace studia. Hlavním předmětem práce však byla analýza současného stavu e-learningu a moderních forem vzdělávání obecně nejen u nás, ale i z hlediska celosvětového vývoje. Můj přístup není a ani nemůže být vyčerpávající. Neopomíjí však ty nejvýznamnější vývojové trendy tam, kde se dosud pokročilo nejdále. Jistý prostor věnuji politické a legislativní stránce moderních forem vzdělávání. V našem společenském kontextu, tedy na úrovni Evropské unie a České republiky, je této problematice věnována prioritní pozornost. Ve spleti dokumentů proudících z různých míst institucionálního uspořádání Evropské unie nebylo snadné vybrat a systematicky uspořádat ty klíčové.

Práce se soustředí na analýzu a zhodnocení nejnovějších vývojových trendů e-learningu, moderních forem vzdělávání a využívání informačních technologií v organizaci studia s ohledem na dosavadní vývoj e-learningu. Na problematiku moderních forem vzdělávání bylo s ohledem na její mnohorozměrnost nutné nahlížet z více pohledů, které korespondovaly s dílčími cíli práce. Věřím, že v rámci jednotlivých kapitol práce byly naplněny stanovené dílčí cíle práce (jak byly definovány a označeny a–h v úvodu):

a) Nejprve byl současný e-learning popsán z pohledu historických souvislostí vývoje vědeckého bádání a vzdělávání, zahrnující postavení společenskovedních oborů, směřující až k jeho dnešním formám a podobám, kde tento pohled mimo jiné zvýrazňuje stupeň vyspělosti dnešních vzdělávacích postupů a prostředků (kapitola 1).

b) Dále byly e-learning a moderní formy vzdělávání analyzovány v kontextu politických priorit Evropské unie a České republiky. Z této analýzy jednoznačně vyplývá, že moderní formy vzdělávání mají jak na úrovni Evropské unie, tak i na národní úrovni významnou politickou prioritu. Tento poznatek ilustrují nejdůležitější dokumenty evropského i českého národního významu, a to jak dokumenty legislativní, tak i dokumenty politicko-strategické povahy. Vesměs všechny tyto dokumenty tezi o intenzivní podpoře (a to jak politické, tak společenské a neposlední řadě i finanční) inovativního vzdělávání potvrzují (kapitoly 2 a 3).

c) Pohled na dosavadní teoretické zpracování problematiky e-learningu v současné odborné literatuře a jeho vývoj a strukturu v širším rámci celoživotního učení byl zprostředkován v návaznosti na praktickou stránku problematiky, tedy na způsoby řešení distančního vzdělávání, e-learningu a dalších moderních forem vzdělávání u nás i ve světě. (kapitola 4)

d) V rámci naplnění tohoto cíle bylo poukazováno na strategii velkých technologických společností v oblasti moderních forem vzdělávání. Zhodnocení přístupu nejvýznamnějších subjektů současného světa zpracování informací ukazuje, že přítomnost moderních technologií v současném vzdělávání umožňuje velkým technologickým společnostem využít jejich přednosti i v této sféře. (kapitola 5)

e) Byly shromážděny zásadní informace o přístupu k e-learningu a o souvisejících technologických možnostech na příkladu několika vybraných renomovaných institucí. Je zde představeno uspořádání distanční výuky vybraných univerzit, u nichž je těmto formám výuky věnována významná pozornost. Tento pohled poukazuje na vývojové rozdíly, které v současném světě online vzdělávání existují. Je nepochybné, že nejdále jsou v tomto směru v USA. Dvě největší platformy MOOC a aktivity řady tamních univerzit představené na příkladu Harvardovy univerzity jsou v současnosti vzorem pro zbytek světa. Vývoj v Evropě lze charakterizovat jako iniciativu individuálních vzdělávacích institucí, které se spíše zapojují do větších amerických projektů. Je zde přiblížen jeden z možných modelů moderní univerzitní instituce, britská The Open University, unikátní zejména kombinací konceptu, záběru, vlivu ve

vzdělávacím systému Velké Británie a v neposlední řadě i zasazením do tradičního, po dlouhá staletí váženého akademického prostředí Anglie. The Open University bude jistě v mnoha ohledech inspirací pro řadu současných klasických univerzit. Zkušenosti s procesy výuky stovek tisíců studentů na bázi distančního studia jistě obohatí i ty nejvíce konzervativní instituce. Bohužel rozsah práce neumožnil blíže představit e-learningové aktivity na asijském kontinentu. Dynamicky rostoucí vliv univerzit v Číně, Hong Kongu, Singapuru by jistě stál za bližší pozornost. Pro nás nepředstavitelné jsou velikosti některých asijských univerzit čítajících počty studentů v milionech. Podobně nezbyl prostor uvést zajímavé aktivity v některých zemích Afriky.

Shromážděné poznatky jsou představeny v jistém srovnání s prostředím v České republice, kde e-learning rovněž zdomácněl. Nicméně, systematictější nabídka online kurzů, jejich komplexní administrativa a zaběhnutý provoz zatím chybí, přestože i zde se profiluje několik menších iniciativ, jejichž přístup a cíle by bylo přínosné představit. České univerzity se zatím velkých mezinárodních iniciativ otevřeného vzdělávání neúčastní. Nelze zde nalézt žádnou ucelenější nabídku. (kapitola 6)

f) Další dílčí cíl byl naplněn analýzou finanční podpory strukturálních fondů Evropské unie při realizaci projektů týkajících se rozvoje moderních forem výuky, zejména e-learningu v České republice. Analýza finančních nástrojů Evropské unie v oblasti moderního vzdělávání je zasazena do programového období (2007–2013), které dalo rámec mé osobní zkušenosti. Názorně ilustrujícím pohledem na situaci řešení e-learningové problematiky v rámci jednotlivých operačních programů je objem finančních prostředků investovaných do jednotlivých úspěšně ukončených projektů. (Třeba připomenout, že na rozpočtu jednotlivých projektů se podílela z 85 % EU a 15 % bylo hrazeno z veřejných zdrojů.) Průměrné hodnoty finančních nákladů na projekty zabývající se implementací a rozvojem e-learningu v jednotlivých operačních programech (OP LZZ, OP VK a OPVA) jsou přehledně shrnuty, celkové průměrné hodnoty projektu v jednotlivých operačních programech oscilují mezi 3,6–4,0 mil. Kč.

Z analyzovaných údajů, které jsou i graficky znázorněny, zřetelně vyplývá podpora e-learningu jako moderní formy vzdělávání prostřednictvím finančních nástrojů Evropského sociálního fondu. Z údajů je současně patrná vzrůstající oblíbenost e-learningu, a to zejména na základě vzrůstajícího zájmu o finanční podporu. Dlužno poznamenat, že analýza finančních prostředků vyžadovala značné úsilí, neboť bylo třeba vyhledat údaje k veškerým úspěšně

ukončeným projektům se zaměřením na e-learning v rámci jednotlivých operačních programů a jejich prioritních témat či os.

V analyzovaném pětiletém období (2009–2013), kdy bylo možné získat údaje k úspěšně ukončeným projektům, se ukazuje, že více jak tři čtvrtiny úspěšně ukončených projektů bylo podpořeno v operačním programu (OP) Vzdělávání pro konkurenceschopnost, v OP Lidské zdroje zaměstnanost se jednalo o 17 %, a zlomek z celkového počtu (5 %) byl realizován v rámci OP Praha – Adaptabilita (tzn. týkal se pouze příjemců na území hlavního města Prahy). Není bez zajímavosti výrazný podíl pěti moravských krajů na celkovém počtu projektů v programu OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost (téměř 60 %) při porovnání podílu devíti krajů českých (včetně Prahy), kde bylo řešeno jen něco málo přes 40 %.

Analýza rovněž ukázala, že v roce 2011 počet ukončených projektů strmě narůstá (zhruba 20 % z celkového počtu) a akceleruje v roce 2012 (cca 54 % z celkového počtu ukončených), aby v roce 2013 klesl na zhruba 23 %. Vzhledem k nejčastěji se vyskytujícímu časovému trvání realizace projektů (18–24 měsíců) při průměrné délce hodnocení projektových žádostí (3–6 měsíců) je možné konstatovat, že nejzřetelnější vlna zájmu o řešení e-learningové problematiky startuje v období 2009–2010. (kapitola 7)

g) Následující dílčí cíl přiblížil realizaci konkrétního e-learningového projektu (Rozvoj kombinované formy studia bakalářského programu oboru Andragogika a personální řízení na FF UK) financovaného z Evropského sociálního fondu (v operačním programu Praha – Adaptabilita), především pak hodnocení pedagogů a studentů této formy výuky a souboru e-learningových opor. Realizace projektu, v němž jsem byla součástí realizačního týmu, přímo poukázala na mnohé významné přínosy zapojení e-learningu do výuky. V této souvislosti lze zdůraznit význam předem zabudované strukturované zpětné vazby do projektu s ohledem na její možné využití. Výstupy zpětnovazebního hodnocení studentů byly v tomto případě víceméně kladné (především hodnocení přínosu zavedení e-learningu), nicméně náročnost spojenou s úkoly a závěrečnými testy již vnímali méně pozitivně.

Eseje, které studenti o e-learningu napsali volně, nebylo snadné vyhodnotit (jako u každého souboru údajů v kvalitativní podobě bylo nutné hledat určité kategorizace a typologie a třídit je z hlediska četnosti výskytu). Z převažujících pozitivních ohlasů je možné vyvodit vysokou míru úspěšnosti zavedením e-learningu na katedře. Lze konstatovat, že výroky kladné převažovaly nad výroky kritickými, i když poučení se z kritických vyjádření je rovněž pro další práci cenné, stejně jako výroky přinášející doporučení a náměty.

Získané údaje poukazují na výhody i některé nevýhody e-learningu, a také na jeho celkový přínos. Je možné shrnout, že projekt v rovině praktické realizace potvrzuje všechny zásadní poznatky o přínosech i problémech spojených s e-learningem a dalšími moderními formami a nástroji vzdělávání. (kapitola 8)

h) V návaznosti na předchozí cíle bylo dalším dílčím cílem nastínit některé vývojové tendence a možnosti dalšího vývoje využití moderních technologií ve vzdělávání. V rámci jeho naplnění byly prezentovány moderní formy vzdělávání z pohledu omezení resp. přístupnosti vzdělávacích materiálů, autorských děl a informací obecně. Nové formy vzdělávání díky své otevřenosti a flexibilitě již nyní přitahují značné množství studentů po celém světě. Ukazuje se dříve nepředstavitelná rychlost v přenosu nových informací a poznatků, která umožňuje získání a aktualizaci nejnovějších znalostí. (kapitola 9)

V kontextu hlavního, ústředního cíle mé disertační práce lze v zobecňující rovině shrnout, že výstupy provedených analýz a zhodnocení nejnovějších vývojových trendů e-learningu, moderních forem vzdělávání a využívání informačních technologií v organizaci studia potvrzují, že e-learning je dnes definitivně etablován ve všech vzdělávacích systémech v různých oblastech světa, na různých stupních vzdělávání a v různých oborech i formách studia.

Jednou z mých priorit při zpracování problematiky byla aktuálnost. Práce prezentuje a analyzuje nejnovější související dokumenty, metody, nástroje i vývojové trendy. V následné syntéze, která je shrnutím a zobecněním co do dalšího vývoje e-learningu a moderních forem vzdělávání, docházím k přesvědčení, že lze očekávat rozšíření a stabilizaci nejmodernějších prostředků v procesu vzdělávání a současně koexistenci e-learningu a moderních forem vzdělávání se vzdáváním klasickým. Domnívám se, že je to jakási logicky očekávatelná vývojová fáze, přičemž další posuny a proměny v této oblasti ukážou, zda jsou mé předpoklady správné.

Na závěr lze shrnout, že moderní formy vzdělávání včetně e-learningu, se úspěšně etablovaly na celosvětovém vzdělávacím trhu. Jejich přínos je patrný nejen z masivního uplatnění ve výuce na renomovaných univerzitách a v dalších vzdělávacích institucích, a to i v oblasti společenských věd. Nejen odborná literatura, ale i analýza zpětné vazby získané při realizaci konkrétního projektu implementace e-learningu ve výuce společenskovedního oboru, andragogiky a personálního řízení, potvrdily, že e-learning má přes řadu bezkonkurenčních

výhod i některé nevýhody a jeho aplikace není tedy universální. Jeho výhody však převažují, což dokazuje stále rozsáhlejší využívání. To ale nevylučuje, že e-learning bude postupem doby nahrazován dalšími, modernějšími, flexibilnějšími a progresivnějšími metodami výuky, které do oblasti výuky společenských věd přinesou další výhody i další inovace.

11 SOUPIS BIBLIOGRAFIE A BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

AKADEMIE VĚD ČESKÉ REPUBLIKY. *Vědní oblasti*. [online]. © Středisko společných činností AV ČR, v. v. i., 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <http://www.avcr.cz/o_avcr/struktura/vedni_oblasti/>

ANDREWS, R.; HAYTHORNTHWAIT, C. *E-learning Theory and Practice*. Londýn: SAGE Publications, 2011. ISBN 978-1-84920-471-5

APPLE INC. *Apple and Education* [online]. © Apple Inc., 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<https://www.apple.com/education/>>

APPLE INC. *Apple iBooks Author* [online]. © Apple Inc., 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<https://www.apple.com/ibooks-author/>>

APPLE INC. *Apple iTunes U* [online]. © Apple Inc., 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<https://itunes.apple.com/app/itunes-u/id490217893?mt=8&ls=1>>

BAKEŠOVÁ, A. a kol. *Filosofický slovník*. Praha: Euromedia Group, 2009. ISBN 978-80-242-2582-1

BAREŠOVÁ, A. *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: VOX, 2011. ISBN 978-80-87480-00-7

BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2

BENEŠ, M. *Celoživotní učení a vzdělávání*. In: Veteška, J. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: EDUCA Service, 2009. ISBN 978-80-873-04-8

BUDAPEST OPEN ACCESS INICIATIVE. Read the Budapest Open Access Initiative. [online]. Budapest (Hungary), February 14, 2002 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.budapestopenaccessinitiative.org/read>>

COURSERA INC. *Coursera Homepage* [online]. © Coursera Inc., 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<https://www.coursera.org/>>

ČESKÁ TELEVIZE. *Přednášky na Univerzitě Karlově* [online]. © Česká televize, 1996 – 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.ceskatelevize.cz/ct24/kultura/prednasky-na-univerzite-karlove/>>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Studenti a absolventi vysokých škol v České republice v roce 2012* [online]. 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <[http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/studenti_a_absolventi_vysokych_skol_v_cr_celkem/\\$File/1_vs_studenti_celkem_12.pdf](http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/studenti_a_absolventi_vysokych_skol_v_cr_celkem/$File/1_vs_studenti_celkem_12.pdf)>

DATABÁZE STRATEGIÍ. Portál pro strategické řízení. *Digitální Česko v. 2* [online]. © Národní síť Zdravých měst ČR, 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://database-strategie.cz/cz/mpo/strategie/statni-politika-v-elektronickych-komunikacich-digitalni-cesko-v-2-0-cesta-k-digitalni-ekonomice-statni-politika-v-elektronickych-komunikacich-digitalni-cesko-v-2-0-cesta-k-digitalni-ekonomice?typ=struktura>>

DE RIDDER-SYMOENS, H. *A History of the University in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. ISBN 0-521-54-113-1

EDX. *edX Homepage* [online]. © edX Inc., 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<https://www.edx.org/>>

EGER, L. a kol. *Komunikace vzdělávacích organizací s veřejností na internetu*. Praha: Educa Service a Česká andragogická společnost, 2010. ISBN 978-80-87306-07-9

EGER, L. a kol. *Management rizik vzdělávacích projektů*. Plzeň: NAVA, 2013. ISBN 978-80-7211-453-5

EGER, L. Nový náhled na vzdělávání dospělého (jako subjektu a objektu) z hlediska ICT. In. Veteška, J. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: EDUCA Service, 2009. ISBN 978-80-873-04-8

EGER, L. *Technologie vzdělávání dospělých*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2005. ISBN 80-7043-398-1

EGER, L. *Vzdělávání dospělých a ICT, Aktuální stav a predikce vývoje*. Plzeň: NAVA, 2012. ISBN 978-80-7211-428-3

EGEROVÁ, D. *E-learning jako možný nástroj vzdělávání a rozvoje pracovníků*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012. ISBN: 978-80-261-0139-0

EGEROVÁ, D. *Jak tvořit studijní opory pro e-learning*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 978-80-7043-982-1

EUROPEAN COMMISSION. *Open Education Europa* [online]. 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://openeducationeuropa.eu/>>

EVANS, T.D.; HAUGHEY, M.; MURPHY, D. *International Handbook of Distance Education*. Bringley: Emerald Group Publishing, 2008. ISBN 978-0-08-044717-9

EVANS, T.; NATION, D. *Reforming Open and Distance Education: Critical Reflections from Practice*. New York: Routledge, 2013. ISBN 0-7494-0822-7

EVROPSKÁ KOMISE. *Doporučení Komise z 20.8.2009, o mediální gramotnosti v digitálním prostředí (2009/625/ES)*, 2009 [online]. Poslední aktualizace: 28.11.2009. [cit. 2014-10-23].

Dostupné z WWW:

<http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/strategies/am0004_cs.htm>

EVROPSKÁ KOMISE. *Evropská klasifikace dovedností/kompetencí, kvalifikací a povolání (ESCO)* [online]. 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW:

<<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1042&langId=cs>>

EVROPSKÁ KOMISE. *Sdělení Evropské komise. Otevření systémů vzdělávání – Evropský program na podporu kvalitních inovativních způsobů učení – COM(2013) 654 25.9.2013* [online]. 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW:

<<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2013:0654:FIN:CS:PDF> >

EVROPSKÝ PARLAMENT. *Rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady EU č. 1720/2006/ES ze dne 15. listopadu 2006, kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního učení.* [online]. 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW:

<<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008D1357&from=CS>>

EVROPSKÝ PARLAMENT A RADA. *Doporučení 2006/962/ES Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (Úř. věst. L 394 ze dne 30.12.2006)* [online]. 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW:

<<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=CS>>

EVROPSKÁ RADA v Lisabonu 2010. *Závěry předsednictví 23.–24.3.2000* [online]. 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW:

<http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm>

EVROPSKÁ UNIE. *Doporučení Evropského parlamentu a Rady o zavedení evropského rámce kvalifikací pro celoživotní učení ze dne 23. dubna 2008, “Evropský rámec kvalifikací”, 2008 (Úř. věst. C 111, 6.5.2008)* [online]. Poslední aktualizace: 16.05.2008 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW:

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11104_cs.htm

EVROPSKÁ UNIE. *Klíčové schopnosti pro celoživotní učení* [online]. Poslední aktualizace: 03.03.2011 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_cs.htm>

EVROPSKÁ UNIE. *Konsolidované znění Smlouvy o Evropské unii a Smlouvy o fungování Evropské unie, Listina základních práv Evropské unie*. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie, 2010 ISBN 978-92-824-2572-5

EVROPSKÁ UNIE. *Konsolidované znění smluv a Listina základních práv*. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie, 2010. ISBN 978-92-824-2572-5

EVROPSKÁ UNIE. *ET 2020 – Strategický rámec Vzdělávání a odborná příprava 2020* [online]. Poslední aktualizace: 23.10.2009 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_cs.htm>

EVROPSKÁ UNIE. *Strategie Evropa 2020* [online]. Poslední aktualizace: 31.10.2014 [cit. 2014-11-02]. Dostupné z WWW: <http://ec.europa.eu/europe2020/index_cs.htm>

GARRISON, D.R. *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. New York: Taylor & Francis, 2011. ISBN13 978-0-415-88582-9

GOOGLE. *Google for Education* [online]. © Google, 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.google.com/edu/apps/>>
česká verze dostupná z WWW:
<<http://www.google.cz/intx/cs/work/apps/education/>>

GOOGLE. *Google books* [online]. © Google, 2012 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://books.google.com/books>>

GOOGLE CLASSROOM [online]. © Google, May 06,2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://googleblog.blogspot.cz/2014/05/previewing-new-classroom.html>>

GOOGLE SCHOLAR [online]. © Google, 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <google.com/scholar>

GRANTOVÁ AGENTURA ČESKÉ REPUBLIKY. *Oborové komise. Panely* [online].

© GA ČR, 2014 [cit. 2014-10-23]. Oborové komise dostupné z WWW: <<http://www.gacr.cz/poradni-organy/oborove-komise/>>

Panely dostupné z WWW: <<http://www.gacr.cz/poradni-organy/panely/>>

HARVARD UNIVERSITY. *Harvard University Homepage* [online]. © The President and Fellows of Harvard College, 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.harvard.edu/>>

HARVARD EXTENSION SCHOOL. *Harvard Extension School Homepage* [online]. © President and Fellows of Harvard College, 2014–15 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.extension.harvard.edu/>>

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2

HLAVNÍ MĚSTO PRAHA. *Evropský sociální fond. Operační program Praha – Adaptabilita* [online]. © Hlavní město Praha, 2014 [cit. 2014-05-20]. Dostupné z WWW: <<http://www.prahafondy.eu/cz/oppa.html>>

HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-1457-8

ISKANDER, M. *Innovations in E-learning, Instruction Technology, Assessment and Engineering Education*. Dordrecht: Springer, 2007. ISBN 978-1-4020-6261-2.

JANOŮŠEK, J. aj. *Metody sociální psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986

KINSHUK, R.H.; PRICE, J.K. *ICT in Education in Global Context: Emerging Trends Report 2013-2014, Heidelberg, New York, Dordrecht*. Londýn: Springer, 2014. ISBN 978-3-662-43026-5

KLEMENT, M.; CHRÁSKA, M.; DOSTÁL, M.; MAREŠOVÁ, H. *E-learning - elektronické studijní opory a jejich hodnocení*. Olomouc: GEVAK, 2012. ISBN 978-80-86768-38-0

KOCIANOVÁ, R. et al. *Analysis and comparison of forms and methods for the education of older adults in the V4 countries*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2013. ISBN 978-80-7308-504-9

KOCIANOVA, R. *Personální řízení (východiska a vývoj)*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3269-5

KOMISE ES. Sdělení Komise Evropských společenství. *Elektronické dovednosti pro 21. století (KOM(2007) 496)*, Brusel, 2007 [online]. Poslední aktualizace: 29.02.2008 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW:

<http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/strategies/124293_cs.htm>

LEIPERT, J. Paradigma Cloud Learning technologií v kontextu aktuální informační gramotnosti. In. PŮBALOVÁ, L. et al. *Problematika ICT ve vzdělávání*. České Budějovice: VŠERS, 2011. ISBN 978-80-87472-19-4

LIEBOWITZ, J.; FRANK, M. *Knowledge Management and E-Learning*. Boca Raton: Taylor & Francis, 2011. ISBN-13 978-1-4398-3726-9

LIST OF COUNTRIES BY NUMBER OF INTERNET USERS In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. Wikimedia Foundation, last modified on 19 October 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW:

<http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_by_number_of_Internet_users>

LIŠKA, V.; ZACPAL, J. *Moderní prostředky elektronického vzdělávání (M-Learning, E-Book)*. Praha: Fakulta stavební ČVUT v Praze, katedra společenských věd, 2008. ISBN 978-80-01-04097-3

MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ ČR. *Evropský sociální fond v ČR* [online]. © 2008 [cit. 2014-10-21]. Dostupné z WWW: <<http://www.esfcr.cz/evropsky-socialni-fond-v-cr>>

MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ ČR. *Realizované projekty* [online]. © 2008 [cit. 2014-05-20]. Dostupné z WWW:

<<http://www.esfcr.cz/modules/projects/index.php?lang=1>>

MINISTERSTVO PRO MÍSTNÍ ROZVOJ ČR. *Evropské strukturální a investiční fondy. Operační programy 2007–2013* [online]. MMR ČR, 2014 [cit. 2014-05-20]. Dostupné z WWW: <<https://www.strukturalni-fondy.cz/cs/Fondy-EU/Programove-obdobi-2007-2013/Programy-2007-2013>>

MINISTERSTVO PRO MÍSTNÍ ROZVOJ ČR. *Evropské strukturální a investiční fondy. Informace o čerpání. Mapa projektů* [online]. MMR ČR, 2014 [cit. 2014-05-20]. Dostupné z WWW: <<http://www.strukturalni-fondy.cz/cs/Informace-o-cerpani/Mapa-projektu>>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2011–2015* [online]. © MŠMT, 2013–2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW:

<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-1>>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR. *Implementační plán Strategie celoživotního učení, 2008* [online]. © MŠMT, 2013–2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR. *Ministr školství představil návrh vysokoškolského zákona*, Přerov, 4.9.2014 [online]. © MŠMT, 2013–2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministr-chladek-spolu-s-rektory-predstavil-navrh>>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR. *Strategie digitálního vzdělávání, 2020*, Praha 29. Srpna 2014 [online]. © MŠMT, 2013–2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020>>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR. *Strategie celoživotního učení ČR*, Praha, 11.7.2007 [online]. © MŠMT, 2013–2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>>

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4

MUŽÍK, J. Andragogické souvislosti manažerských kompetencí. In. Veteška, J. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: EDUCA Service, 2009. ISBN 978-80-873-04-8

MOORE, M.G. *Handbook of Distance Education*. New York: Routledge, 2013. ISBN 978-0-415-89764-8

MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. ISBN 978-80-7357-738-4

MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2011. ISBN: 978-80-7357-581-6

MÜHLPACHR, P.; BARGEL, M. *Senioři z pohledu sociální pedagogiky*. Brno: Institut mezioborových studií, 2011. ISBN 978-80-97182-21-5

PACHLER, N.; DALY, C. *Key Issues in E-Learning: Research and Practice*. Londýn: Continuum, 2011. ISBN 978-1-8470-6360-1

PALÁN, Z.; LANGER, T. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7

PALLOFF, R.M.; PRATT, K. *Lessons from the Virtual Classroom: The Realities of Online Teaching*. San Francisco: John Wiley & Sons, 2013. ISBN 978-1-118-12373-7

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, nakladatelství Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-7184-569-8.

PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2

PRŮCHA, J.; VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9

RADA EVROPSKÉ UNIE. Úřední věstník Evropské unie. *Usnesení Rady o obnoveném evropském programu pro vzdělávání dospělých 2011/C 372/01, 20.12.2011* [online]. [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/HTML/?uri=CELEX:32011G1220%2801%29&from=EN>>

REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6

ROSEN, A. *e-Learning 2.0: Proven Practices and Emerging Technologies to Achieve Real Results*. New York: Amacom, 2009. ISBN-13 978-0-8144-1073-8

SELINGO, J.J. *MOOC U: Who Is Getting the Most Out of Online Education and Why*. New York: Simon & Schuster, 2014. ISBN 978-1-476-78352-9

SVĚTOVÁ BANKA. *Přehled uživatelů internetu na 100 obyvatel dle zemí*, 2014 [online]. © The World Bank Group, 2014 [cit. 2014-08-11]. Dostupné z WWW: <<http://data.worldbank.org/indicator/IT.NET.USER.P2>>

ŠAFÁŘ, Z. Škálování. In PERGLER, P. aj. *Vybrané techniky sociologického výzkumu*. Praha: Svoboda, 1969

ŠERÁK, M. *Zájemové vzdělávání dospělých*. Praha: Katedra andragogiky a personálního řízení FFUK, 2005. ISBN: 80-86284-55-7

ŠERÁK, M.; DVOŘÁKOVÁ, M. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze, Institut vzdělávání a poradenství. 2009. ISBN 978-80-213-2001-7

THELIN, John R. *A History of American Higher Education*. Second Edition. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2011. ISBN-13-978-1-4214-0266-6

THE OPEN UNIVERSITY. *The Open University Homepage* [online]. © 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.open.ac.uk>>

THE OPEN UNIVERSITY. *About the OU. Strategy* [online]. © 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.open.ac.uk/about/main/>>

THE OPEN UNIVERSITY. *About the OU. Nations, Faculties & Research* [online].

© 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.open.ac.uk/about/main/faculties-centres/faculties-and-research-centres>>

THE OPEN UNIVERSITY. *The Open University and the BBC* [online]. © 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.open.ac.uk/choose/ou/bbc>>

TURECKIOVÁ, M. Edukace v pracovních organizacích – východiska a trendy v rozvoji pracovníků a řízení podle kompetencí. In. VETEŠKA, J. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: EDUCA Service, 2009. ISBN 978-80-873-04-8

UDACITY. *Udacity Homepage* [online]. © Udacity, Inc., 2011–2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<https://www.udacity.com>>

UNESCO. Communication and Information Sector. Themes. Acces to knowledge. *Open Educational Resources* [online]. © UNESCO, 2009–2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.unesco.org/webworld/en/oyer>>

UNESCO. Communication and Information Sector. Resources. News and in Focus articles. *Role of Open Access in the post-2015 development agenda highlighted in a conference at UNESCO, 22.9.2014* [online]. © UNESCO, 2009–2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/news-and-in-focus-articles/all-news/news/role_of_open_access_in_the_post_2015_development_agenda_highlighted_in_a_conference_at_unesco/back/18618/#.VDmAMhbgWKQ>

UNESCO. *The Virtual University and e-learning* [online]. © UNESCO, 2009–2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.unesco.org/iiep/virtualuniversity/linksliste.php>>

UNESCO, COMMONWEALTH OF LEARNING. *Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education. 2011: UNESCO, Commonwealth of Learning.* [online]. © UNESCO, 2009–2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002136/213605e.pdf>>

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE. *Celoživotní vzdělávání* [online]. © 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.cuni.cz/UK-8.html>>

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE. *Čísla, fakta, statistiky* [online]. © 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.cuni.cz/UK-4054.html>>

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE. *Dlouhodobý záměr a Výroční zprávy* [online]. © 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.cuni.cz/UK-4511.html>>

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE. *Elektronická podpora vzdělávání* [online]. © 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.cuni.cz/UK-2795.html>>

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE. *Historie, Historie UK* [online]. © 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.cuni.cz/UK-374.html>>

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE. *Informační systém* [online]. © 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.cuni.cz/UK-4170.html>>

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE. *Vzdělávání po síti* [online]. © 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.cuni.cz/UK-4873.html>>

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Institute of Education Sciences. *National Center for Education Statistics* [online]. 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://nces.ed.gov>>

VETEŠKA, J. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: EDUCA Service, 2009. ISBN 978-80-873-04-8

VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1770-8

VLÁDA ČR. *Národní cíle ČR v rámci Strategie Evropa 2020* [online]. Vláda ČR (c) 2009–2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.vlada.cz/cz/evropske-zalezitosti/evropske-politiky/strategie-evropa-2020/cr/eu-2020-a-cr-78696>>

VLÁDA ČR. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, 17.7.2014* [online]. 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.vzdelavani2020.cz/clanek/12/aktualni-dokumenty.html>>

VYSOKÁ ŠKOLA EKONOMICKÁ V PRAZE. *VŠE Homepage* [online]. © 2000–2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.vse.cz/>>

VYSOKÁ ŠKOLA EKONOMICKÁ V PRAZE. *Celoživotní vzdělávání* [online]. © 2000–2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z: <<http://www.vse.cz/studium/celozivotni-vzdelavani.php>>

VYSOKÁ ŠKOLA EKONOMICKÁ V PRAZE. *CIKS* [online]. © 2000-2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://ciks.vse.cz/>>

VYSOKÁ ŠKOLA EKONOMICKÁ V PRAZE. *E-learning* [online]. © 2000-2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://vc.vse.cz/pro-studenty/e-learning-webove-stranky-pro-vyuku/>>

WIKIMEDIA FOUNDATION. *Wikimedia Foundation Homepage* [online]. Last modified on 6 November 2014 [cit. 2014-11-08]. Dostupné z WWW: <<https://wikimediafoundation.org/wiki/Home>>

WIKIMEDIA FOUNDATION. *Wikimedia – Our projects* [online]. Wikimedia Foundation, last modified on 24 August 2014 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z WWW: <http://wikimediafoundation.org/wiki/Our_projects>

ZÁKON č. 121 ze dne 7. dubna 2000 o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon). In: *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2000. Dostupné z WWW: <<http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=3424>> .

ZÁKON č. 179/2006 ze dne 30.3.2006 o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání) In: *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2006. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/zakon-c-179-2006-sb>>

ZÁKON č. 18/2004 ze dne 10.12.2003 o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie a některých příslušníků jiných států a o změně některých zákonů (zákon o uznávání odborné kvalifikace) In: *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2004. Dostupné z WWW: <<http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?page=0&idBiblio=57025&nr=18~2F2004&rpp=15#local-content>>

ZÁKON č. 111/1998 ze dne 22.4.1998 o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) In: *Sbírka zákonů, Česká republika*. 1998. Dostupné z WWW: <<http://zakony-online.cz/?s123&q123=all>>

ZÁKON č. 561/2004 ze dne 24.9.2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) In: *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2004. Dostupné z WWW: <<http://zakony-online.cz/?s122&q122=1>>

ZÁKON č. 89/2012 ze dne 3.2.2012 Občanský zákoník In: *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2012. Dostupné z WWW: <<http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>>

ZLÁMALOVÁ, H. *Distanční vzdělávání a eLearning*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-56-3

ZLÁMALOVÁ, H. Edukační kompetence akademických pracovníků pro distanční vzdělávání. In. Veteška, J. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: EDUCA Service, 2009. ISBN 978-80-873-04-8

ZOUNEK, J. *E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5123-2. ISSN 1211-3034

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

12 SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

SEZNAM GRAFŮ

- Graf 1: Počty podpořených e-learningových projektů dle operačních programů a počty úspěšně ukončených projektů v jednotlivých letech v období 2009–2013
- Graf 2: Počet úspěšně ukončených projektů podpořených v jednotlivých programech (OPVK, OPLZZ, OPPA) v letech 2009–2013
- Graf 3: Počet úspěšně ukončených projektů podpořených v rámci OPVK dle jednotlivých prioritních os v letech 2009–2013
- Graf 4: Počet úspěšně ukončených projektů podpořených v rámci OPLZZ dle jednotlivých prioritních os v letech 2009–2013
- Graf 5: Počet úspěšně ukončených projektů podpořených v rámci OPPA dle jednotlivých prioritních os v letech 2009–2013
- Graf 6: Počet úspěšně ukončených projektů podpořených v rámci všech tří operačních programů dle jednotlivých krajů v letech 2009–2013
- Graf 7: Počet úspěšně ukončených projektů podpořených v rámci OPVK dle jednotlivých krajů v letech 2009–2013
- Graf 8: Počet úspěšně ukončených projektů podpořených v rámci OPLZZ dle jednotlivých krajů v letech 2009–2013
- Graf 9: Profesní vzdělávání dospělých (přínos kurzu, role úkolů k zopakování a procvičení)
- Graf 10: Pedagogická a psychologická diagnostika (přínos kurzu, závěrečný test kurzu)
- Graf 11: Sociologie vzdělávání (přínos kurzu, závěrečný test kurzu)
- Graf 12: Teorie organizace a řízení (přínos kurzu, náročnost látky)
- Graf 13: Didaktika dospělých (přínos kurzu, náročnost látky/závěrečný test kurzu)
- Graf 14: Základy práva (přínos kurzu, náročnost látky)
- Graf 15: Základy ekonomie (přínos kurzu, závěrečný test kurzu)
- Graf 16: Úvod do psychologie (srozumitelnost obsahu, náročnost látky)
- Graf 17: Úvod do obecné sociologie (srozumitelnost obsahu, závěrečný test kurzu)
- Graf 18: Úvod do věd o výchově a vyučování (přínos kurzu, závěrečný test kurzu)
- Graf 19: Organizační chování (přínos kurzu, závěrečný test kurzu)
- Graf 20: Metodologie sociálních výzkumů (přínos kurzu, závěrečný test kurzu)
- Graf 21: Filozofie výchovy (přínos kurzu, náročnost látky)
- Graf 22: Personální řízení (přínos kurzu, náročnost látky, závěrečný test kurzu)

- Graf 23: Personální činnosti (přínos kurzu, závěrečný test kurzu)
- Graf 24: Metody personální práce (přínos kurzu, závěrečný test kurzu)
- Graf 25: Informační systémy v personálním řízení (přínos kurzu, náročnost látky)
- Graf 26: Bakalářský seminář (přínos kurzu, závěrečný test kurzu)
- Graf 27: Pořadí e-learningových kurzů dle souhrnných hodnotících známek
- Graf 28: Zhodnocení přínosu kurzu
- Graf 29: Přehlednost struktury
- Graf 30: Srozumitelnost obsahu
- Graf 31: Grafická stránka kurzu
- Graf 32: Náročnost látky
- Graf 33: Role úkolů k zopakování a procvičení
- Graf 34: Závěrečný test kurzu
- Graf 35: Forma výuky
- Graf 36: Shrnutí odpovědí charakteristiky zhodnocení přínosu
- Graf 37: Shrnutí odpovědí charakteristiky formy výuky
- Graf 38: Souhrnný přehled výsledných známek jednotlivých hodnocených charakteristik

SEZNAM TABULEK

- Tab. 1: Finanční prostředky vynaložené na řešené e-learningové projekty

13 PŘÍLOHY

SEZNAM PŘÍLOH

- 13.1: Příloha A – Dotazník – studenti
- 13.2: Příloha B – Dotazník – vyučující
- 13.3: Příloha C – Přehled vybraných světových vzdělávacích institucí s programy e-learningu a virtuálního vzdělávání

13.1 Příloha A

Dotazník – studenti

1) Když se pokusíte tento kurz **celkově zhodnotit** podle toho, zda pro Vás byl přínosem či nikoli, řekl/a byste o něm, že (označujte podle stupnice 1 = rozhodně byl, 2 = spíše byl, 3 = tak napůl, 4 = spíše nebyl, 5 = rozhodně nebyl):

1 2 3 4 5

2) Jaký máte názor na **přehlednost struktury** kurzu, jinak řečeno, jak jste se v kurzu orientoval/a? (Označujte podobně jako ve škole, tj. 1 = výborně, 2 = velmi dobře, 3 = dobře, 4 = dostatečně, 5 = nedostatečně.)

1 2 3 4 5

3) Jak byste kurz hodnotil/a z hlediska **srozumitelnosti obsahu**? (Označujte podobně jako ve škole, tj. 1 = výborná, 2 = velmi dobrá, 3 = dobrá, 4 = dostatečná, 5 = nedostatečná.)

1 2 3 4 5

4) Jak je Váš dojem z **grafické stránky** kurzu? (Označujte podobně jako ve škole, tj. 1 = výborná, 2 = velmi dobrá, 3 = dobrá, 4 = dostatečná, 5 = nedostatečná.)

1 2 3 4 5

5) Kdybyste měl/a určit **náročnost látky**, kterou se kurz zabýval, řekl/a byste, že je (označujte podle stupnice 1 = velmi lehká, 2 = spíše lehká, 3 = tak napůl, 4 = spíše těžká, 5 = velmi těžká):

1 2 3 4 5

6) Co **Úkoly k zopakování a procvičení**, jak Vám pomáhaly ověřit si, zda jste látku pochopil/a? (Označujte podobně jako ve škole, tj. 1 = výborně, 2 = velmi dobře, 3 = dobře, 4 = dostatečně, 5 = nedostatečně.)

1 2 3 4 5

7) Jak byste ohodnotil/a **závěrečný test kurzu**, tj. Test k ověření znalostí celkový? (Označujte podle stupnice 1 = velmi lehký, 2 = spíše lehký, 3 = tak napůl, 4 = spíše těžký, 5 = velmi těžký.)

1 2 3 4 5

8) Pokuste se vybavit si dny, kdy jste s kurzem pracoval/a, a pokuste se zhruba určit **procentuální podíl času, který jste mu věnoval/a v pracovní dny a který ve volných dnech a o víkendech**. Při 100 % věnovaného času by to tedy činilo tak asi (vepište číslicemi)

v pracovní dny %
ve volných dnech a o víkendech %

9) Ještě se prosíme pokuste vzpomenout si na **denní dobu, kdy jste se kurzem zabýval/a**, a určit takový velmi hrubý odhad opět v procentech. Při 100 % času stráveného s kurzem to bylo asi tak (vepište číslicemi)

ráno (6:00–9:00) ----- %
dopoledne (9:00–12:00) ---- %
odpoledne (12:00–18:00) -- %
večer (18:00–22:00) ----- %
v noci (22:00–6:00) ----- %

10) Kdybyste si mohl/a vybrat, jak se o látce probírané v tomto kurzu něco dozvědět, **takováto forma výuky by Vám osobně** (oznámkujte podle stupnice 1 = rozhodně vyhovovala, 2 = spíše vyhovovala, 3 = tak napůl, 4 = spíše nevyhovovala, 5 = rozhodně nevyhovovala):

1 2 3 4 5

13.2 Příloha B

Dotazník – vyučující

1. Jaké jsou Vaše zkušenosti jako vyučujícího s využitím e-learningu?

(Políčko pod příslušnou odpovědí označte prosím X)

Běžně používám	Občas používám	Je to moje první zkušenost
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Je dle Vašeho názoru a dosavadních zkušeností pro Vás jako vyučujícího výuka za pomoci e-learningu přínosem?

Ohodnoťte prosím školní známkou 1–5 tak, že příslušné políčko pod ní označíte X

Rozhodně ano				Rozhodně ne
1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Doplňte prosím své stanovisko o stručný komentář:

3. Považujete Vy osobně systém Moodle UK, ve kterém je Váš e-learningový text umístěn, za uživatelsky příjemný?

Ohodnoťte prosím školní známkou 1–5 tak, že příslušné políčko pod ní označíte X

Rozhodně ano				Rozhodně ne
1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Využijete při své práci se systémem Moodle UK časovou flexibilitu (možnost práce dle vlastní časové volby), kterou výuka prostřednictvím e-learningu přináší?

Ohodnoťte prosím školní známkou 1–5 tak, že příslušné políčko pod ní označíte X

Rozhodně ano				Rozhodně ne
1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Domníváte se na základě vlastních zkušeností, že je možné prezenční výuku Vašeho předmětu zcela nahradit e-learningovou formou?

Ohodnoťte prosím školní známkou 1–5 tak, že příslušné políčko pod ní označíte X

Rozhodně ano				Rozhodně ne
1	2	3	4	5

Doplňte prosím své stanovisko o stručný komentář:

--

6. Zdá se Vám, že využívání e-learningu při výuce Vašeho předmětu je pro Vás složité?

Ohodnoťte prosím školní známkou 1–5 tak, že příslušné políčko pod ní označíte X

Rozhodně ano				Rozhodně ne
1	2	3	4	5

7. Je dle Vašeho názoru možné zajistit při výuce prostřednictvím e-learningu dostatečnou srozumitelnost obsahu Vašeho předmětu?

Ohodnoťte prosím školní známkou 1–5 tak, že příslušné políčko pod ní označíte X

Rozhodně ano				Rozhodně ne
1	2	3	4	5

8. Považujete zařazení a vyhodnocení závěrečných testů ve svém e-learningovém textu za užitečné?

Ohodnoťte prosím školní známkou 1–5 tak, že příslušné políčko pod ní označíte X

Rozhodně ano				Rozhodně ne
1	2	3	4	5

9. Považujete zařazení diskusních fór ve svém e-learningovém textu za účelné?

Ohodnoťte prosím školní známkou 1–5 tak, že příslušné políčko pod ní označíte X

Rozhodně ano				Rozhodně ne
1	2	3	4	5

10. Jak Vám celkově vyhovuje tato forma výuky?

Ohodnořte prosím školní známkou 1–5 tak, že příslušné políčko pod ní označíte X

Rozhodně ano				Rozhodně ne
1	2	3	4	5

Doplňte prosím Vaše stanovisko o stručný komentář:

--

13.3 Příloha C

Přehled vybraných světových vzdělávacích institucí s programy e-learningu a virtuálního vzdělávání

American InterContinental University	www.aiuonline.edu/	United States
Arab Open University	www.arabou.org	Saudi Arabia
ASEAN Virtual Institute of Science and Technology (AVIST)	www.avist.org/	Thailand
ASEAN Virtual University	aunvirtualu.dlsu.edu.ph/	Philippines
Assumption University College of Internet Distance Education	www.cide.au.edu	Thailand
Athabasca University	www.athabascau.ca/	Canada
Bulgarian Virtual University	www.bvu-bg.eu	Bulgaria
Bulgarian Virtual University	www.bvu-bg.eu	Bulgaria
California Virtual Campus	www.cvc.edu/	United States
Campus Numerique Francophone de Dakar	www.refer.sn/rubrique54.html	Senegal
Canadian Virtual University	www.cvu-uvc.ca/english.html	Canada
Capella Online University	www.capella.edu	United States
Cardean University	www.cardean.edu/	United States
Clyde Virtual University (CVU)	cvu.strath.ac.uk/	United Kingdom
CU Online-Colorado	www.cuonline.edu/	United States
Cyber U	www.cyberu.com/	United States
Denmark Virtual University	eng.uvm.dk/news/dvuni.htm	Denmark
DeVry University	www.devry.edu	United States
DUOC UC	www.duoc.cl	Chile
e-Berkeley	eberkeley.berkeley.edu/	United States
e-Cornell	www.ecornell.com/	United States

e-Learnz	www.e-learnz.org.nz	New Zealand
Early Childhood Development Virtual University (ECDVU)	www.ecdvu.org/flash.asp	Canada
Edith Cowan University	www.cowan.edu.au/	Australia
Estonian Virtual University	www.e-uni.ee	Estonia
Faculdade Pitagoras	www.faculdadepitagoras.com.br	Brazil
Fathom.com	www.fathom.com	United States
FernUniversität in Hagen Virtuelle Studienplatz	vu.fernuni-hagen.de	Germany
Finnish Virtual University	www.virtuaaliyliopisto.fi/	Finland
Georgia GLOBE	www.georgiaglobe.org/	United States
Georgia Virtual Technical College	www.gvtc.org	United States
Global University Alliance	www.gua.com	Australia
Global Virtual University	www.gvu.unu.edu/	Norway
Hibernia College	www.hiberniacollege.net	Ireland
Hong Kong Cyber U	www.hkcyberu.com	Hong Kong
Idaho Electronic Campus	www.idahoe-campus.state.id.us/	United States
Illinois Virtual Campus	www.ivc.illinois.edu	United States
Indira Gandhi National Open University Virtual Campus	www.ignou.ac.in/virtualcampus/	India
International Cyber University	icu.ewha.ac.kr/	South Korea
ITESM	www.ruv.itesm.mx	Mexico
Jones International University	www.jonesinternational.edu	United States
Kentucky Virtual University	www.kcvu.org/index.swf	United States
Kenyatta African Virtual University	www.avu.org	Kenya
Knowledge International University	www.kiu.com.sa	Saudi Arabia
Korea National Open University	www.knou.ac.kr/	South Korea
Korea Virtual Campus	www.kcu.or.kr/	South Korea

La Universidad Virtual de Salud de Cuba	uvirtual.sld.cu/index.html	Cuba
Lansbridge University	www.lansbridge.com/	Canada
Liverpool University Online Higher Education	www.ohecampus.com	United Kingdom
Lund NetUniversity	www.fov.lu.se/netuniversity/	Sweden
L'Université Virtuelle en Pays de la Loire (UVPL)	www.uvpl.org/	France
L'Université Virtuelle Francophone	www.agora21.org/uvf/	France
Massey University Extramural	extramural.massey.ac.nz	New Zealand
Michigan Virtual University	www.mivu.org/	United States
NETTUNO	uninettuno.it/	Italy
NetVarsity	www.netvarsity.com/	India
Networked University	www.nvu.no	Norway
New Jersey Virtual University	www.njvu.org/	United States
NKI Internet College	www.nettskolen.com/in_english/	Norway
oncampus	www.oncampus.de	Germany
Online CSU	www.onlinecsu.net	United States
Online University Consortium	www.onlineuc.net/	United States
Open Polytechnic of New Zealand Online Campus	www.openpolytechnic.ac.nz/	New Zealand
Open universiteit	www.ou.nl	Netherlands
Open University of Hong Kong Online Learning Environment	www.ouhk.edu.hk	Hong Kong
Open University of Israel	www-e.openu.ac.il	Israel
Open University of Malaysia	www.oum.edu.my	Malaysia
Pakistan Virtual University	www.vu.edu.pk/	Pakistan
Penn State World Campus	www.worldcampus.psu.edu/	United States
Punjab Technical Universtiy Online Virtual Campus	www.ptuonline.com/	India

PurpleTrain	www.purpletrain.com	Singapore
Ramkhamhaeng University Virtual Classroom	www.ru.ac.th	Thailand
Robert Gordon University Virtual Campus	campus.rgu.com/	United Kingdom
Strayer University Online	online.strayer.edu	United States
Sukhothai Thammathirat Open University	www.stou.ac.th/	Thailand
Swedish Net University Agency	www.myndigheten.netuniversity.se	Sweden
Swiss Virtual Campus	www.virtualcampus.ch	Switzerland
Syrian Virtual University	www.svuonline.org/eng.svu/	Syrian Arab Rep.
Technikon SA	www.tsa.ac.za	South Africa
Télé-Université de Quebec	www.telug.quebec.ca/webtelug/	Canada
The Open University	www.open.ac.uk	United Kingdom
Tsinghua University WebSchool	www.itsinghua.edu.cn	China
UMassOnline	www.umassonline.net/	United States
UNAD (Universidad Nacional Abierta y a Distancia)	www.unad.edu.co/	Colombia
UNAM (Universidad Nacional Autònoma de México)	www.cuaed.unam.mx	Mexico
UNED (Universida Nacional de Educacion a Distancia)	www.uned.es	Spain
UNIREDE (Universidade Virtual Publica do Brasil)	www.unirede.br	Brazil
UNISA	www.unisa.ac.za/	South Africa
UNITAR	www.unitar.edu.my/	Malaysia
Universidad Virtual de Quilmes	www.unq.edu.ar/	Argentina
Universidade Aberta	www.univ-ab.pt	Portugal
Universidade de Brasilia Centro de Educaçao a Distância	www.cead.unb.br	Brazil

UNIVERSIDADE VIRTUAL DO CENTRO-OESTE	www.universidadevirtual.br/	Brazil
Universidade Virtual Publica do Brasil	www.unirede.br/	Brazil
Universitas 21 Global	www.u21global.com	Singapore
Universitat Oberta de Catalunya	www.uoc.edu/	Spain
Universiti Teknologi MARA	www.uitmflp.edu.my	Malaysia
University of Baltimore	www.ubalt.edu/ubonline/	United States
University of British Columbia DE&T	det.cstudies.ubc.ca	Canada
University of Central Florida	distrib.ucf.edu	United States
University of Illinois Online	www.online.uillinois.edu/	United States
University of Maryland University College	www.umuc.edu/	United States
University of New England UNEOnline	online.une.edu.au	Australia
University of Phoenix	onl.uophx.edu/	United States
University of the Philippines Open University	www.upou.org	Philippines
University of the West Indies Distance Education Centre	www.dec.uwi.edu	Barbados
University of Ulster Campus One	campusone.ulster.ac.uk	United Kingdom
USQonline	www.usqonline.com.au/	Australia
UVB Campus (Rede Brasileira de Ensino a Distância)	www.uvb.br	Brazil
Virtual Global University	www.vg-u.org	Germany
Virtual Polytechnic of Finland	www.virtuaaliamk.fi/	Finland
Virtual University for Small and Medium Sized Enterprises	www.vusme.org	Canada
Virtual University of Tunisia	www.uvt.rnu.tn	Tunisia

Western Governors University	www.wgu.edu/	United States
Yashwantrao Chavan Maharashtra Open University	www.ycmou.com/	India

(UNESCO. The Virtual University, 2014)