

GABRIELA FATKOVÁ A KOL.

COVIDO ERGO SUM

Distanční vzdělávání a e-learning
v humanitních studijních
programech
v České republice



ZÁPADOČESKÁ
UNIVERZITA
V PLZNI

Autoři:
Jan Bařko
Lenka Benediktov
Gabriela Fatkov
Marie Fritzová

Vedoucí autorského týmu:
Gabriela Fatkov

Odborn recenze:
doc. PhDr. Denisa Labischov, Ph.D.
Mgr. Pavel KRÁKORA, Ph.D.

Jazykov korektura: Dita Machckov

Typografick prava: Gabriela Fatkov

Grafick návrh přebalu: Canva

Fotografie: Canva (titulní), unsplash.com (v textu)

Vydání publikace bylo schváleno Vědeckou redakcí Zpadoesk univerzity
v Plzni.

Vydala: Zpadoesk univerzita v Plzni
Univerzitn 8, 301 00 Plzeň

Plzeň 2023

ISBN 978-80-261-1171-9

 Zpadoesk univerzita v Plzni



Tento lnek lze pouivat pouze v souladu s licenčními podmínkami Creative Commons BY-NC-ND 4.0, International (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>).

Projekt je spolufinancován Evropskou komisí. Výstupy projektu a informace v nich obsaen vyjadruj pouze názory jejich autorů a Komise neme být považována za odpovědnou za obsah a jakkoli využití těchto informací.



COVIDO ERGO SUM

Distanční vzdělávání a e-learning
v humanitních studijních
programech
v České republice

Plzeň 2023

Za spolupráci děkujeme
Tomáši Prunerovi, Lucii
Rohlíkové, Petru Šimonovi
a Tereze Šlehoferové



Obsah

ÚVOD	7
VYMEZENÍ POJMŮ	9
1. DISTANČNÍ VÝUKA A E-LEARNING NA ČESKÝCH VYSOKÝCH ŠKOLÁCH V OBDOBÍ 2000–2020	11
Období těsně před pandemií	15
Distanční výuka a e-learning v současnosti	19
Sociální izolace jako hlavní bolest distanční a e-learningové výuky	23
Motivace, interakce a diskuse v online výuce jako klíčová výzva	28
2. VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	31
Výzkumný vzorek	36
3. ONLINE VZDĚLÁVÁNÍ NA ČESKÝCH UNIVERZITÁCH PŘED PANDEMÍÍ	49
4. E-LEARNING NA ČESKÝCH UNIVERZITÁCH V DOBĚ PANDEMIE	59
Perspektiva osob zodpovědných za řízení didaktických procesů	60
Perspektiva vyučujících	72
Perspektiva studujících	85
5. PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE V OBLASTI DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA ČESKÝCH UNIVERZITÁCH	97
6. PERSPEKTIVY ONLINE VZDĚLÁVÁNÍ NA ČESKÝCH UNIVERZITÁCH	101
Doporučení	110
7. JAK TEDY FUNGUJE ONLINE VZDĚLÁVÁNÍ NA HUMANITNÍCH OBORECH ČESKÝCH UNIVERZIT?	117
Seznam použité literatury	121
Seznam tabulek	127
Seznam grafů	128
Summary	133

Úvod

V tomto textu se zabýváme tématem využití online vzdělávání v humanitních oborech na univerzitách. Výzkum byl realizován v rámci projektu ELEPHANT (E-learning Prospects for Humanities), v němž byly porovnávány pandemické zkušenosti s online výukou v různých evropských zemích (Litva, Polsko, Slovensko, Itálie a Česká republika) a na základě výzkumu v těchto zemích byly vytvořeny konkrétní nástroje, scénáře jednotlivých lekcí a videa použitelná ve vysokoškolské výuce humanitních věd.¹ Tato kniha detailně představuje výsledky případové studie provedené v České republice.

¹ S výstupy projektu ELEPHANT se lze seznámit zde - <https://www.projekt-elephant.us.edu.pl/home-page/>. Závěrečná zpráva syntetizující případové studie ze všech pěti zapojených zemí je dostupná zde - <https://1url.cz/OuHJq>. Toolbox s konkrétními nástroji do výuky je dostupný zde - <https://1url.cz/OuHJE>.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak e-learning hodnotí různí účastníci výukového procesu, jako je vedení fakult, vysokoškolští odborníci a odbornice na didaktiku online vzdělávání, vyučující a studující. Praktickým záměrem pak bylo zmapovat a systematizovat příklady dobré praxe v oblasti online vzdělávání se zvláštním zaměřením na humanitní obory.

Výzkum byl motivován okolnostmi, za nichž probíhal dynamický rozvoj online a distančního vzdělávání v době pandemie COVID-19, která významně ovlivnila podobu akademických didaktik. Společným záměrem mezinárodního týmu bylo zhodnotit zkušenosti akademické obce se změnou dosavadního tradičního způsobu kontaktního vedení výuky na výuku, při níž se využívají různé nástroje pro práci na dálku a přímý kontakt mezi účastníky výuky je omezen na minimum.

Výzkum byl založen na exploračních i deskriptivních procesech. Předmětem zájmu jsou zkušenosti a názory jednotlivých účastníků výukového procesu. Výsledky jsou následně systematizovány s ohledem na charakteristiky aktérů reprezentující různé univerzity nebo sociální skupiny. V závěru práce shrnujeme osvědčené postupy v oblasti online vzdělávání a nabízíme soubor doporučení, která usnadní navrhování a realizaci výukového procesu zahrnujícího prvky distančního a online vzdělávání v humanitních oborech.

Vymezení pojmů

E-learning, distanční vzdělávání a online vzdělávání jsou pojmy, které se často používají jako synonyma, ale mají mírně odlišné významy, které si vysvětlíme níže. V mnohých kontextech této práce budeme používat termíny „online vzdělávání“ a „e-learning“ jako synonyma.

E-learning je vzdělávání, které se provádí prostřednictvím elektronických prostředků, jako jsou počítače, tablety a mobilní telefony. E-learning není nutně vázán na formální vzdělávací systém, může zahrnovat jakékoli učení se za pomoci elektronických médií (počítač, televize, video, audio, CD a další). Může být založen na synchronní (v reálném čase) nebo asynchronní (není nutné, aby byl vyučující a studující online současně) interakci. Může být formální, tedy organizovaný a strukturovaný, nebo neformální, což zahrnuje samostudium, kurzy na internetu a podobně.

Distanční vzdělávání je pojem, který se obvykle používá pro plánované, systematické vzdělávání, při němž nedochází k přímému kontaktu vyučujících a studujících osob. Jedná se o formu vzdělávání, která je integrální součástí školské soustavy a má nezastupitelné místo ve vzdělávání dospělých a vzdělávání studujících se speciálními potřebami. Může zahrnovat ucelené online kurzy nebo zasílané studijní materiály (mailem, poštou, prostřednictvím rádia či sdíle-

né na webu). I distanční vzdělávání může využívat synchronní nebo asynchronní interakce.

Online vzdělávání se obvykle používá jako obecnější termín pro jakékoliv vzdělávání, které se provádí online, tedy prostřednictvím internetu. Je zde tedy patrný překryv jak s pojmem e-learning, tak s pojmem distanční vzdělávání. Online vzdělávání může zahrnovat i formy jako webové semináře, kurzy na sociálních sítích a podobně.

Distanční výuka
a e-learning na
českých vysokých
školách v období
2000–2020



1

Důraz na distanční formy vzdělávání se v České republice začal klást s příchodem tzv. Bílé knihy (2001). V ní jsou definovány základní koncepty směřování terciárního vzdělávání a vzdělávání dospělých. Objevují se zde první apely na zavádění různých forem vzdělávání a celoživotního vzdělávání do výuky. Prvotní cíle a záměry jsou však formulovány dosti obecně a koncept celoživotního vzdělávání je v tomto klíčovém materiálu pro změnu výuky ve 21. století nahlížen spíše z pohledu rovnosti příležitostí a rozšíření nabídky studia pro různé typy studentů než jako klíčový koncept pro celý terciální sektor (Bílá kniha 2001, s. 68).

S ohledem na skokový vývoj v digitální oblasti za posledních dvacet let se nemůžeme divit, že role informačních a komunikačních technologií zde byla definována spíše obecně:

„Nové formy studia, v terminologii zákona o vysokých školách studium distanční nebo kombinované, využívají informačních a komunikačních technologií, umožňují studentům tvorbu studijní cesty a studijní zátěže podle osobních možností a významně přispějí k vizi takového terciárního systému vzdělávání, který umožní vstup do studia v průběhu celého života“ (Bílá kniha 2001, s. 68).

Po roce 2000 se setkáváme se strategickými dokumenty, které jsou v souladu se strategickým záměrem vzdělávání Evropské unie. Jedním z důležitých dokumentů na evropské úrovni byl v tomto období často citovaný *ET 2020 Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě* (2010), kde se hned v úvodu, ve Strategickém cíli č. 1, hovoří o realizaci celoživotního učení a mobility v učení i o podpoře celoživotního vzdělávání. K e-learningu a distančním formám výuky můžeme poté vztáhnout právě výzvu z tohoto prvního cíle:

„Rovněž je třeba vyvinout další úsilí s cílem prosazovat vzdělávání dospělých, zvýšit kvalitu poradenských systémů a učinit učení obecně přitažlivějším, mimo jiné zaváděním nových forem učení a využíváním nových výukových a studijních technologií“ (ET 2020, 2010, s. 7).

Na tento evropský strategický dokument (ET 2020) navazuje strategický dokument České republiky do roku 2020. V dokumentu *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (2014) se obecně klade důraz na rozvoj dalšího vzdělávání, a to hned na několika místech. V rámci této strategie bylo rozhodnuto o přípravě Strategie digitálního vzdělávání, která ale byla zaměřena především na primární a sekun-

dární sektor vzdělávání a na přípravu vyučujících v pedagogické sféře, viz *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020* (2014). Klíčovým dokumentem pro oblast vysokých škol se pro období do roku 2020 stal *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2016–2020* (2015). Poměrně jasně je na rozvoj podpory e-learningu a distančního vzdělávání zaměřen druhý prioritní cíl tohoto dokumentu, kde se výslovně stanovuje, že vysoké školy by se měly zaměřit na rozvíjení „systémů elektronických studijních opor a využívat jejich potenciálu pro vzdělávání specifických skupin studentů“ (Dlouhodobý záměr... 2015, s. 14).

V tomto druhém prioritním cíli se také klade důraz na zvyšování kvality distanční a kombinované výuky. Vyhodnocení současného stavu této oblasti a zavádění efektivnějších nástrojů do kombinované a distanční výuky (Dlouhodobý záměr... 2015, s. 13). Můžeme tedy shrnout, že v dlouhodobých a strategických materiálech se s rozšířením distanční výuky pomocí e-learningových nástrojů počítalo již před počátkem pandemie, nicméně konkrétní naplňování těchto cílů bylo ponecháno v kompetenci jednotlivých univerzit.

Období těsně před pandemií²

Z výše uvedeného vyplývá, že v době, kdy začala pandemie COVID-19, neměla distanční výuka pro vysoké školy znamenat ohrožení, ale spíše výzvu. Vysoké školy měly totiž již několik let poskytovat různé typy online výuky a distančních kurzů. Tento dlouhodobý záměr, především vytváření digitálních studijních opor pro výuku na vysoké škole, byl součástí strategických a koncepčních dokumentů. Dále pak např. Česká asociace distančního univerzitního vzdělávání (ČADUV) v letech 2014 až 2016 aktivně participovala na projektu HOME (Higher education online: MOOCs the European way) projektovaného EADTU (European Association of Distance Teaching Universities). *„V rámci tohoto projektu byly diskutovány otázky týkající se tvorby a realizace masivních ote-*

2 Tato podkapitola volně, s částečnou aktualizací vychází z: *Kvalita distanční výuky na katedrách a ústavech historie v době COVID-19* (Fritzová, 2020).

vřených online kurzů (MOOC³) a možnosti spolupráce evropských vysokoškolských institucí v této oblasti“ (ČADUV 2016).

Ve světě, především v anglicky mluvících zemích, je tento typ kurzů velice rozšířen. Obecně lze hovořit o několika základních platformách, které nabízejí MOOC, jako je např. Canvas Network, Cognitive Class, Coursera, edX, FutureLearn, Khan Academy. Většina z nich byla založena prestižními univerzitami nebo s nimi přímo spolupracuje.⁴

V době koronavirové krize řada univerzit online kurzy využívala, nutno však podotknout, že tyto univerzity měly již kurzy vytvořené, pouze se zvýšila jejich návštěvnost. Mezi univerzity, které tímto způsobem v koronavirové krizi zprostředkovávaly celé kurzy, patří např. Harvard, Stanford, Imperial, Johns Hopkins, Toronto. Problémem bylo, že v době pandemie žádná česká univerzi-

3 Massive Online Open Courses (masivní otevřený online kurz) lze definovat jako online kurzy, které jsou určeny pro velké množství účastníků a ke kterým má přístup kdokoli, pokud má připojení k internetu. Jsou přístupné všem bez vstupní kvalifikace a nabízejí zdarma úplný online kurz (OpenupEd 2015, s. 1).

4 Např. Coursera byla založena dvěma stanfordskými profesory a jejími hlavními partnery jsou univerzity Stanford, Princeton, Michigan, Pennsylvania, Caltech a celá řada dalších. EdX byl založen americkými univerzitami Massachusetts Institute of Technology a Harvard University (Ngo 2020).

ta MOOC kurzy nenabízela. Již v roce 2016 se sice některé univerzity rozhodly podporovat tuto vyučovací strategii, ale v počátku pandemie žádná univerzita MOOC reálně nevyužívala.⁵ Dostupnost MOOC kurzů v češtině byla proto v době pandemie minimální a české univerzity se tvorby MOOC kurzů, až na výjimky, neúčastnily (Doležalová 2019).

To, co se objevilo jako schůdnější cesta, bylo a je vytváření e-learningových kurzů. Jedním z nejoblíbenějších nástrojů k jejich tvorbě a provozu je otevřený software LMS Moodle. V současnosti jej využívá většina českých vysokých škol. Akademičtí pracovníci vytvářejí kurzy, které jsou primárně určené pro studenty jejich škol. Před pandemií ale zdaleka ne všechny prezenční předměty měly svoji e-learningovou podobu, a tak celá řada vysokoškolských učitelů byla postavena před nelehkou otázkou, jak svůj předmět ze dne na den učit distančně.

Online výuka obecně vyžaduje specifické dovednosti, jako jsou organizace a efektiv-

5 Např. studie Rohlíkové a Rohlíka (2016, s. 56–57) uvedla, že 77 % z dotázaných vysokých škol plánuje tyto kurzy nabízet, pokud se ale podíváme na skutečnou nabídku, vidíme, že zůstalo pouze u plánů. Stejně tak Pešek (2017) uvádí, že žádná univerzita v roce 2017 MOOC kurzy neposkytovala.

ní plánování, online komunikace, praktické zkušenosti s online systémy a technické dovednosti (Venable, 2020). Avšak řada vysokoškolských učitelů neměla tyto dovednosti dostatečně rozvinuty. Kromě asynchronní výuky, v níž lze obecně využít právě MOOC, Moodle, G Suite for Education či jiné LMS, mohli učitelé využívat také klasickou synchronní výuku v online prostoru. Pro malé skupiny (cca do 20 lidí) pomocí např. Skype, Messenger, WhatsApp, pro větší počet studentů např. Google Meet, Adobe Connect, Microsoft Teams či Youtube (MŠMT 2020).

Distanční výuka a e-learning v současnosti

Do roku 2020 tedy můžeme hovořit o období „pozvolného“ zavádění nových výukových strategií (především e-learningu) do distančního vzdělávání u nás. Na evropské úrovni i na úrovni národní se nutnost zavedení efektivnějších nástrojů pro distanční výuku zdůrazňovala již v období bezprostředně před pandemií, ta ale přinesla obrovský zlom, co se týká konkrétní efektivní realizace těchto plánů. Na evropské úrovni, kde má univerzitní vzdělávání vysokou míru autonomie, byla pandemie reflektována především v dokumentu *The Future of Online and Digital Learning in Higher Education* (2022), publikovaném v *DG for Education, Youth, Sport and Culture*.

Na úrovni národní začal už od roku 2019 vznikat poměrně autonomní dokument *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* (2020), který je klíčovým strategickým dokumentem pro směr vzdělávání v České republice do roku 2030. Hlavní část

dokumentu vznikla ještě v době předpandemické, nicméně hned první strategický cíl v zásadě stanovuje efektivní zavádění nových forem výuky do vzdělávání, a to díky rychlému rozvoji tzv. čtvrté průmyslové revoluce. I v jednotlivých strategických liniích je kladen velký důraz na rozvoj digitálního vzdělávání a digitální připravenosti žáků a studentů (Strategie vzdělávací politiky 2030+, 2020, s. 31–32). Pro vysoké školy je ale daleko podstatnější dokument *Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021* (2020), který rozvoj různých forem výuky klade jako základní dlouhodobý cíl.

„Dlouhodobým cílem a úkolem ministerstva je vytvoření podmínek pro to, aby všechny vysoké školy poskytovaly kvalitní vzdělávání studujícím jak v prezenční, kombinované a distanční formě studia, tak prostřednictvím kurzů celoživotního vzdělávání dostupných široké veřejnosti; realizovaly výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí a odborné činnosti, jejichž výstupy podpoří společenský, ekonomický a kulturní rozvoj země a v neposlední řadě aby vysoké školy byly samy aktivními aktéry ve společnosti, otevřenými ke spolupráci, diskusi a sdílení poznatků“ (Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol..., 2020, s. 4).

Univerzity, na kterých probíhal náš výzkum v době pandemie, přišly se zaváděním distančních forem výuky velice rychle. Průběh studia byl regulován operativně pomocí vyhlášek rektora, dále pak většinou na úrovni jednotlivých fakult či kateder prostřednictvím vyhlášek děkana či vedoucího katedry. Karlova univerzita na celouniverzitní úrovni připravila pravidla pro hybridní výuku, konkrétní znění lze nalézt ve *Studijním a zkušebním řádu UK (2020)*.

Západočeská univerzita připravila *Akční plán rozvoje distančního vzdělávání a e-learningu na ZČU* (přijatý v roce 2021). Tento dokument se zaměřuje na tvorbu a inovaci studijních materiálů a e-learningových kurzů, rozvoj především platformy LMS Moodle, postupný přechod z prostředí Courseware na jinou platformu, podporu a inovaci hybridních forem výuky. Dokument dále obhájuje používání většího množství platforem, skrze něž probíhala distanční výuka (především její online část), tj. na ZČU je povoleno používat (Google Meet, MS Teams a ZOOM).

Pokud se podíváme na výsledky našeho výzkumu, tak i ten potvrdil, že pandemie znamenala skokový posun v rozvoji digitálních forem vzdělávání, především e-learningových kurzů a online výuky. Ten-

to trend můžeme označit za celosvětový.⁶ Podle našeho výzkumu se výrazně zvýšily digitální kompetence učitelů i studentů, kteří byli v době pandemie nuceni přejít na různé typy e-learningové výuky. Nicméně tento posun se často uskutečnil bez systematického zaškolení lektorů i studentů, probíhal spíše živelně, nicméně s tím, jak pandemie prodlužovala návrat k prezenční výuce, se míra organizovanosti zvyšovala.

Pouze čtvrtina námi dotázaných akademiků (23 %) využívala ve výuce před pandemií nástroje distančního vzdělávání, což koreponduje s obecným tvrzením uvedeným výše. Během pandemie museli vyučující i studenti přejít na tento typ výuky doslova ze dne na den. A od podzimu 2020 většina pedagogů také vyzkoušela synchronní online výuku. Po pandemii se pouze jeden vyučující z 39 cítil slabý v používání online nástrojů, zbylých 38 dotázaných své dovednosti hodnotilo jako průměrné až výborné.

6 Tyto studie potvrzují obecně předpokládaný fakt, že vyučující i studenti začali široce využívat nástroje e-learningu, často však bez předchozích zkušeností či alespoň základního školení. Rychlost a kvalita zavedení distanční výuky a různých forem e-learning také ovlivňovaly technické, ekonomické a někdy společenské faktory na úrovni individuální i celostátní. Viz např. *Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective* (Aristovnik a kol., 2020), *Teaching during a pandemic: do university teachers prefer online teaching?* (Saha a kol., 2022), *The impact of online learning during COVID-19: students' and teachers' perspective* (Nambiar, 2020).

Sociální izolace jako hlavní bolest distanční a e-learningové výuky

Již během pandemie jsme vnímali široce diskutovaný dopad sociální izolace na jedince. Toto téma se stalo klíčovým pro celou řadu výzkumů, vedených kvalitativními, kvantitativními nebo kombinovanými metodami sběru dat. Z celé řady kvalitních mezinárodních studií jmenujeme např. *The Effects of Social Isolation on Well-Being and Life Satisfaction During Pandemic* (Clair a kol., 2021), *Loneliness and social isolation during the COVID-19 pandemic: A systematic review enriched with empirical evidence from a large-scale diary study* (Buecker a Horstmann, 2021) nebo *Loneliness Before and During the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review With Meta-Analysis* (Ernst a kol., 2022).

Nejen výše uvedené studie se shodují na tom, že během pandemie došlo k nárůstu sociální izolace, která mohla u některých jedinců vyvolat psychickou nepohodu a další negativní psychické stavy, jako je pocit nejistoty, odcizení a především osamělost. Poslední uvedená syntetická studie od výzkumného týmu vedeného Mareike Ernst (2022) přináší závěry, že *„během pandemie COVID-19 došlo k malému, ale významnému nárůstu osamělosti napříč genderovými i věkovými skupinami. Tato zjištění naznačují, že osamělost ohrožuje duševní a fyzické zdraví a že reakce na pokračující pandemii by měly zahrnovat monitorování pocitů sociální propojenosti a další výzkum rizikových a ochranných faktorů“* (Ernst a kol., 2022, s. 2).

Vysokoškolští studenti byli charakterizováni jako jedna z rizikových skupin, kde byl zaznamenán nárůst pocitu osamělosti v závislosti na dlouhodobé sociální izolaci, kterou s sebou pandemie COVID-19 přinesla. Jak studenti vnímali dopady první vlny krize COVID-19 na začátku roku 2020, zkoumala rozsáhlá studie týmu vedeného Aleksandrem Aristovnikem (2020) *Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective*, autoři se zde zaměřili na témata spojená s osobním i akademickým životem

studentů během pandemie. Věnovali se také přechodu k online výuce, novým přístupům k výuce, digitalizaci, sociální izolaci, osamělosti a nárůstu stresu. V závěru se shodují, že na jednu stranu akademická sféra poskytla studentům možnost pokračovat ve studiu online formou, na druhé straně se studenti cítili osaměle, ve stresu a prožívali různé obavy a úzkosti (Aristovnik a kol., 2020, s. 19–20 a s. 22–23).

I v našem předkládaném výzkumu se téma sociální izolace, které uzavření vysokých škol doprovázelo, a s ní spojené pocity duševního nepohodlí, objevilo. Na problém sociální izolace a distance spojené s negativními psychickými pocity jsme se studujících dotazovali otázkou „Jak online studium ovlivnilo váš vztah s následujícími lidmi?“. Respondenti hodnotili vývoj vztahu na šestibodové škále a hodnotili zvláště vztahy s rodinou, vyučujícími, přáteli z univerzity i přáteli mimo univerzitu (viz obr. 33). Z důvodu absence každodenní interakce prezentovali respondenti zhoršení vztahů zejména k vyučujícím a přátelům z univerzity. V důsledku tak pandemie sice zintenzivnila vztahy a každodenní kontakt s rodinou, ale oslabil akademickou integraci studujících, kterou např. Vincent Tinto (1975 a 1993) považuje za rozhodující prvek úspěchu, či neúspěchu ve vysokoškolském studiu.

Problém sociální distance můžeme vyčíst také z otázky týkající se výhod a nevýhod distančního vzdělávání (více viz s. 94-95), zde 77 % studentů uvedlo jako hlavní problém distanční výuky omezený kontakt se svými spolužáky a dokonce 36 % studentů pocítovalo zhoršení svého duševního zdraví celkově.⁷ Námi zjištěné výsledky tedy korepondují s celosvětovým trendem zhoršení psychické pohody u vysokoškolských studentů, jak jsme již uvedli. V českém prostředí na problematiku sociální izolace během pandemie poukázal např. hned na počátku pandemie Bořivoj Brdička (2020), dále se této problematice v České republice věnovala řada sociologických průzkumů, v kontextu však spíše obecnějším.⁸

Sociální kontakt na úrovni vnitřní fakultní, mezifakultní, ale i meziuniverzitní spolupráce proto představuje klíčovou výzvu do bezprostřední budoucnosti. Studujícím i vyučujícím, kteří byli na dlouhou dobu izolováni ve svých domovech či oddělených pracovnách, by měla být dána veškerá podpora pro vzájemné setkávání, a to i v době

7 Podrobněji viz s. 86-87.

8 Viz např. PAQ Research – „Život během pandemie – Jaké má pandemie dopady na duševní zdraví?“ Dostupné z <https://zivotbehempandemie.cz/du-sevni-zdravi>.

postpandemické. Velice pečlivě by měla být rozvíjena širší kooperace nejen v rámci pracoviště, ale také na úrovni fakultní, univerzitní a meziuniverzitní. Klíčové je také podporovat přeshraniční spolupráci, kde se většina aktérů z týmu setká také osobně. Dlouhodobá spolupráce by měla být aktivována právě opakovaným osobním setkáním.

Motivace, interakce a diskuse v online výuce jako klíčová výzva

Otázka motivace a úspěšné interakce v online výuce byla během pandemie klíčová a zůstává jako výzva i pro zkvalitňování výukových metod spojených s online výukou. Jak se student během pandemické doby cítil motivován, záleželo na celé řadě aspektů. Rozdíly ve spokojenosti studentů s distanční výukou se opět zabýval A. Aristovnik (2020). Dlouhodobé udržení motivace bylo podle této studie problematické a bylo ovlivněno jak technickým zázemím jednotlivých univerzit a studentů, tak také online prostředím, ve kterém se výuka odehrávala, podrobněji Aristovnik (2020, s. 19). Na druhou stranu některé studie ukazují, že v první fázi pandemie byla motivace u studentů i učitelů na poměrně dobré úrovni. Viz např. *Teaching, motivation, and*

well-being during COVID-19 from the perspective of university students and lecturers (Sieber a kol., 2020, s. 19–20).

Náš výzkum ukázal, že udržet motivaci ve studiu během dlouhé doby distanční výuky bylo pro studenty obtížné. Na potíže s motivací poukazují jak vyučující, tak studenti, registrovalo je 82 % akademických pracovníků, to je zdaleka nejčastější problém, na který akademici poukazují. Nezáměrně zaznamenali především z pomalé (nebo žádné) reakce na dotazy či časté vypínání kamer apod. (viz obr. 24). Ani řízená diskuse není v online prostoru jednoduchá. 67 % akademických pracovníků uvádí, že často docházelo ke komunikačnímu nedorozumění či nepochopení.

Také studenti jako největší nevýhodu online výuky nejčastěji uvádějí problém s koncentrací (60 % dotázaných) a 37 % potíže s výměnou informací ve skupině či s ostatními kolegy/kolegyněmi. Motivace a interakce v online prostoru tak zůstává poměrně významnou výzvou, které by se univerzity měly nadále usilovně věnovat.



Výzkumný
problém a
výzkumné
otázky

2

Hlavní výzkumná otázka:

Jak funguje online vzdělávání pro humanitní obory na univerzitách?

Takto formulovaná hlavní výzkumná otázka byla při operacionalizaci výzkumného problému konkretizována stanovením čtyř kategorií respondentů a řadou dílčích otázek. Seznam výzkumných otázek je uveden níže.

Jaká je zkušenost s online výukou v době pandemie u různých účastníků výukového procesu (studující, akademičtí pracovníci a pracovníci, vedoucí zodpovědné osoby ve VŠ pedagogické činnosti a v neposlední řadě odborníci a odbornice na online vzdělávání)?

Srovnávali jsme situaci před pandemií, během ní a po ní.

Blíže nás zajímaly otázky:

- Jak je chápána role online vzdělávání ve vztahu k jiným formám vzdělávání? (zda je online vzdělávání chápáno jako paralelní, doplňková, volitelná, „horší“ forma vzdělávání)
- Jaký byl podíl online kurzů na univerzitním vzdělávání před pandemií?
- Jaké byly důvody/motivace pro jeho praktikování?

- Jaké jsou zkušenosti učitelů s plánováním, vedením a hodnocením online vzdělávání?
- Kterým výzvám čelili vedoucí pracovníci a pracovníci při zavádění online vzdělávání během pandemie (COVID-19)?
- Jaké jsou znalosti právních předpisů týkající se realizace online vzdělávání a názory na ně a jaká je obecná zkušenost se zaváděním online vzdělávání?
- Jak vypadala podpora online vzdělávání vyučujících i studujících v době pandemie?
- S jakými potížemi při přípravě, vedení a hodnocení online kurzů se vyučující potýkali a potýkají?
- Jak si pedagogové doplňují kvalifikaci v didaktice online výuky?
- Rozvinuli během pandemie vyučující své dovednosti a kompetence v metodice online výuky?
- Jaký je výhled (všech účastníků výukového procesu) na vývoj a využívání online vzdělávání ve vysokoškolské výuce v postpandemické době?

Podobné otázky sledujeme i z pohledu studujících. Navíc nás ale zajímá:

- Jaký mělo online vzdělávání vliv na jejich postoj ke vzdělávání, motivaci i sociální vztahy?

Výzkum byl proveden formou smíšených metod s využitím kvantitativního i kvalitativního přístupu. Postihoval různé aspekty stanoveného výzkumného problému. V České republice probíhala případová studie na **Univerzitě Karlově v Praze** (UK) a **Západočeské univerzitě v Plzni** (ZČU). Vzorek byl různorodý a vyvážený z hlediska pohlaví, pracovních zkušeností, věku a typu zaměstnání.

V empirickém výzkumu byly použity tři výzkumné techniky:

- Individuální hloubkový rozhovor, který zahrnoval dvě kategorie respondentů: osoby zodpovědné za řízení didaktického procesu (vedoucí pracovníky a pracovníce ve výukovém procesu) a experty.
- Skupinový rozhovor v ohniskové skupině, který se sestával z vyučujících dotčených fakult.
- Online dotazník, který zahrnoval dvě skupiny respondentů: vysokoškolské vyučující a studující. Celkem bylo použito pět výzkumných nástrojů určených každé skupině respondentů.

Tab. 1 Metodologický koncept

Kategorie respondentů	Výzkumná metoda	Výzkumná technika	Počet resp.
osoby řídící didaktický proces	kvalitativní	individuální hloubkový rozhovor	8
vyučující	kvantitativní	online dotazník	39
	kvalitativní	rozhovor v ohniskové skupině	16
odborníci	kvalitativní	individuální hloubkový rozhovor	4
studenti	kvantitativní	online dotazník	251

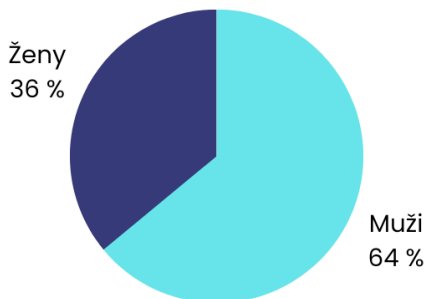
Výzkumný vzorek

Výzkum probíhal na dvou českých státních univerzitách. Nejstarší a největší česká univerzita – Univerzita Karlova v Praze s více než 45 000 studenty – reprezentuje tradiční typ vysokých škol, které zahrnují humanitní, lékařské i technické obory (kromě chemie). Západočeská univerzita v Plzni s 11 000 studenty představuje nový typ univerzit sloužících především studentům z regionu a kromě humanitních oborů je zaměřena především na přírodovědné a technické obory.

Online dotazníky s vyučujícími

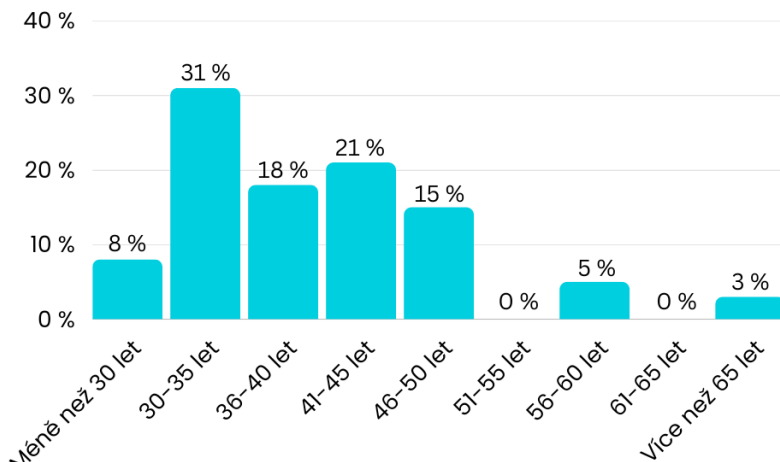
Vzorek byl rekrutován ze dvou výše uvede-
ných českých univerzit. Celkový počet osob
ve vzorku byl 39. Byl složen z respondentů
různého pohlaví (početně jen lehce převa-
žují muži, kteří byli ochotnější vyplnit online
dotazník než se účastnit fokusních skupin
– viz tabulky níže), s různou délkou pracov-
ní zkušenosti (80 % souboru tvoří vyučující
s praxí do 15 let) a různého věku (93 % sou-
boru tvoří učitelé do 50 let, starší generace
učitelů je ve vzorku zastoupena jen slabě),
s různým typem pracovního úvazku (s pře-
vahou vyučujících na plný úvazek – 79 %)
a bydliště (s převahou obyvatel měst – 69 %).

Graf 1 Rozložení vzorku: vyučující podle genderu



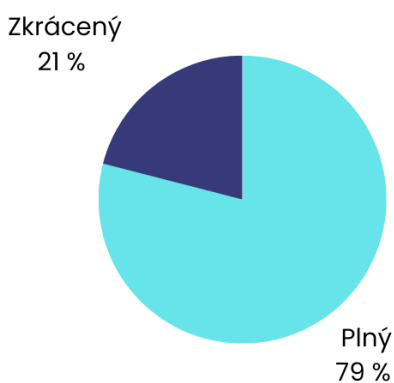
N=39

Graf 2 Rozložení vzorku: vyučující podle věku



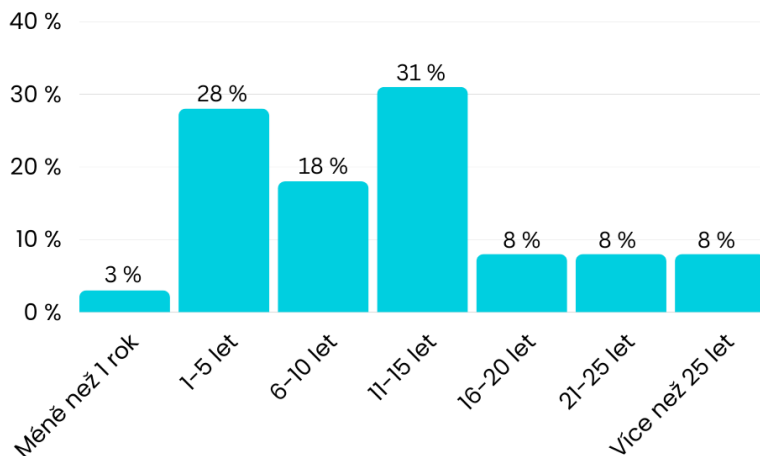
N=39

Graf 3 Rozložení vzorku: vyučující podle typu úvazku



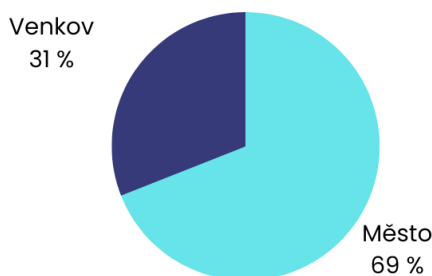
N=39

Graf 4 Rozložení vzorku: vyučující podle délky pracovní zkušenosti v letech



N=39

Graf 5 Rozložení vzorku: vyučující podle místa bydliště



N=39

Ohniskové skupiny s vyučujícími

Vzorek byl rekrutován z různých oddělení, zastoupeny jsou v něm muži i ženy (žen je ovšem více). Délka pracovní zkušenosti účastníků ohniskové skupiny je taktéž různá (od začátečníků s prvním rokem praxe v roce pandemického lockdownu až po zkušené vyučující s více než 20 lety praxe), z hlediska věku jsou zastoupeny všechny třídy, vyjma nejstarší generace učitelů, jejichž účast se v ohniskové skupině nepodařilo zajistit (nejstarším respondentům je 46 let). Účastníci byli vybíráni na ZČU ze dvou fakult. Na Filozofické fakultě byli vedoucí kateder vedením fakulty vyzváni ke jmenování zástupce, proto jsou katedry této fakulty v ohniskové skupině rovnoměrně zastoupeny. Na pedagogické fakultě probíhal nábor adresným zvaním, respondenti tedy nereprezentují všechny katedry fakulty.

Tab. 2 Struktura ohniskové skupiny na ZČU

Gender	Věk	Délka pracovní zkušenosti v letech	Obor výuky
Ž	36	7	filozofie
M	34	9	politologie, mezinárodní vztahy
M	46	21	archeologie, antropologie, GIS
Ž	33	1	francouzština
Ž	42	15	didaktika přírodních věd
Ž	46	20	angličtina
Ž	35	8	historie
M	28	5	didaktika přírodních věd

Ohnisková skupina na UK byla složena ze zástupců různých kateder. Zastoupení mužů a žen i různých věkových kategorií je vyrovnané a reprezentovány jsou i různé délky pracovních zkušeností (od začínajících pedagogů s 5–7letou praxí, dále s 10–20letou praxí až po zkušené vyučující s praxí více než 20 let). Respondenti byli rekrutováni výhradně z Pedagogické fakulty prostřednictvím adresné výzvy prorektora.

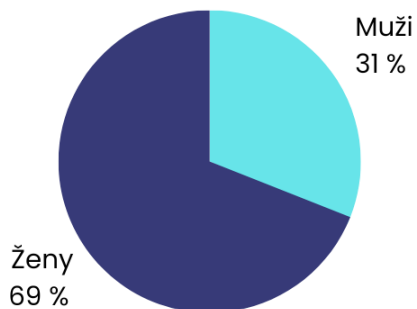
Tab. 3 Struktura ohniskové skupiny na UK

Gender	Věk	Délka pracovní zkušenosti v letech	Obor výuky
M	57	30	didaktika přírodních věd
M	41	14	francouzská literatura
Ž	44	5	pedagogika
Ž	?	?	didaktika přírodních věd
M	48	6	pedagogika a IT
Ž	37	11	pedagogika
M	41	7	didaktika humanitních věd
Ž	34	11	pedagogika

Online dotazníky se studujícími

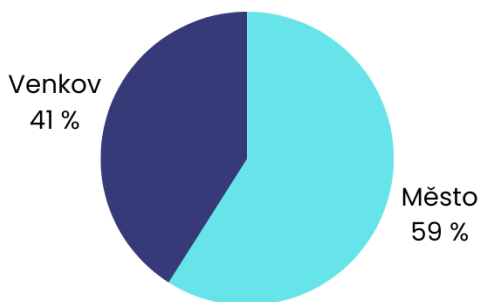
Studující z obou zapojených univerzit odpovídali na dotazník prostřednictvím online výzvy. Vzorek kopíruje genderové rozložení studentstva na humanitních studijních programech (s vyšším podílem žen) i rozložení forem studia (s převahou studentů prezenční formy nad kombinovanou). Rovnoměrně jsou zastoupeni i studující podle místa bydliště (s téměř stejným podílem účastníků bydlících ve městě i na venkově) a podle věku (vzorek má komplexní rozložení napříč všemi věkovými kohortami studentů).

Graf 6 Rozložení vzorku: studující podle genderu



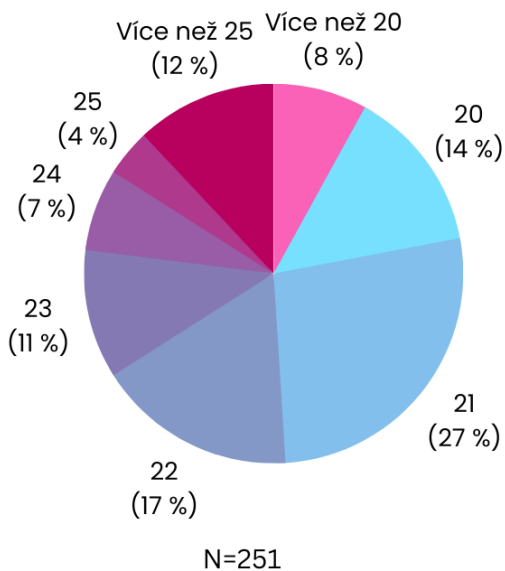
N=251

Graf 7 Rozložení vzorku: studující podle místa bydliště

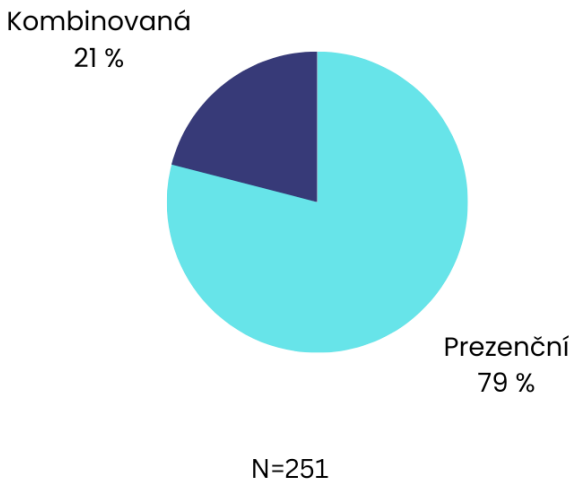


N=251

Graf 8 Rozložení vzorku: studující podle věku



Graf 9 Rozložení vzorku: studující podle formy studia



Individuální hloubkové rozhovory s osobami řídícími didaktický proces (dále OŘDP)

Vzorek respondentů na ZČU tvořili proděkaní a proděkanky, zástupci vedení fakult, a to různých gescí (vymezení a rozdělení gescí je na fakultách odlišné, proto se dotazování týkalo osob na pozici proděkan/proděkanka pro strategii, pro vnitřní vztahy a celoživotní vzdělávání a pro vzdělávání). Všichni účastníci reprezentovali podobnou věkovou kategorii (nad 40 let), společným rysem všech respondentů bylo jejich první funkční období na pozici proděkanů/proděkanek. Představují heterogenní skupinu odborníků a odbornic v různých oborech.

Tab. 4 Účastníci hloubkových rozhovorů s osobami řídícími didaktické procesy na ZČU

Gender	Věk	Délka pracovní zkušenosti v letech	Obor výuky
Ž	45	12	francouzština
Ž	41	14	antropologie
M	42	15	didaktika přírodních věd
Ž	43	20	němčina

Na UK byl vzorek tvořen výlučně vedoucími pracovníky z Pedagogické fakulty. Tvořily jej osoby na pozici proděkana/proděkanky, vedoucí katedry a předsedy/předsedkyně komise pro studentské hodnocení výuky. Z hlediska věku je více reprezentována kategorie osob cca šedesátiletých, s pracovní zkušeností o odpovídající délce. Všichni účastníci se věnují výuce v oboru pedagogika a didaktika, každý z nich se zaměřuje na svůj konkrétní obor (od technických a přírodních věd až po humanitní).

Tab. 5 Účastníci hloubkových rozhovorů s osobami řídícími didaktické procesy na UK

Gender	Věk	Délka pracovní zkušenosti v letech	Obor výuky
Ž	63	34	didaktika přírodních věd
Ž	55	26	didaktika
M	48	16	didaktika
Ž	44	18	didaktika

Individuální hloubkové rozhovory s experty a expertkami na online vzdělávání

Účastníky hloubkového dotazování byli dlouholetí odborníci a odbornice na celoživotní a online vzdělávání. Všichni respondenti mají bohatou praxi se zaváděním a podporou online vzdělávání v ČR i konkrétně na ZČU a UK.

Tab. 6 Účastníci hloubkových rozhovorů s experty na ZČU

Gender	Věk	Délka pracovní zkušenosti v letech	Obor výuky
M	40	10	didaktika a informační technologie
Ž	63	39	didaktika distančního vzdělávání

Tab. 7 Účastníci hloubkových rozhovorů s experty na UK

Gender	Věk	Délka pracovní zkušenosti v letech	Obor výuky
Ž	36	6	didaktika a informační technologie
M	37	10	didaktika a informační technologie



Online vzdělávání
na českých
univerzitách
před pandemií

3

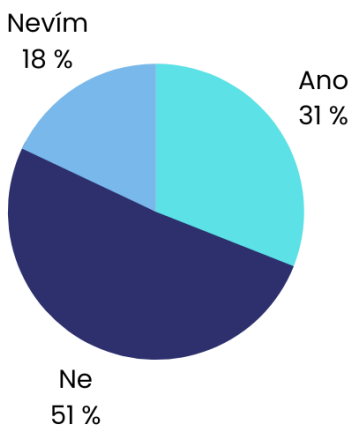
Online vzdělávání se na českých univerzitách využívalo i před pandemií, ale jen ve velmi omezené míře. Zmínilo ho jen 31 % respondentů (12 vyučujících).

Před pandemií vedla online výuku pouhá čtvrtina dotazovaných učitelů. Pokud již byla nějaká e-learningová strategie připravována, pak většinou na úrovni univerzity a zároveň byla obvykle součástí jejích strategických zájmů. V českém kontextu nebyly strategie připravovány na úrovni fakult a kateder. Převažovalo využití online vzdělávání v rámci kombinované formy studia, většinou v pasivní podobě jako sdílení elektronických studijních podpor nebo materiálů. Postavení online výuky bylo na zkoumaných univerzitách vnímáno spíše jako pomocné nebo podřazené výuce kontaktní (uvedlo 75 % akademických pracovníků, kteří na otázku odpověděli).

Nevyvinulo se systematické využívání online vzdělávání, fungovalo spíše jako doplněk kontaktní výuky.

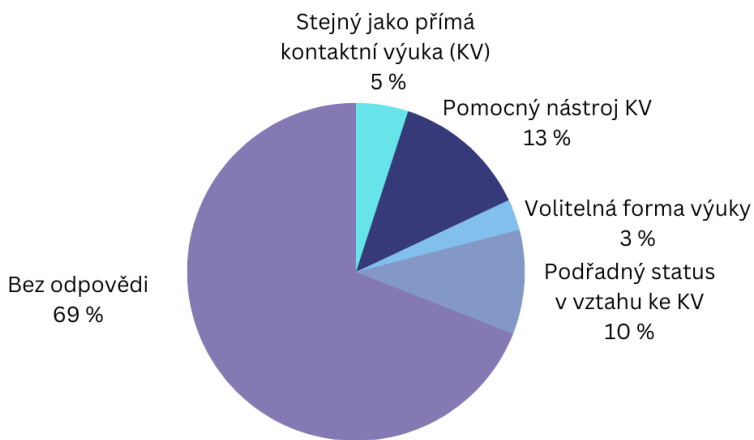
„Myslím, že naše instituce neměla žádnou systematickou e-learningovou strategii. Některé elearningové aktivity byly samozřejmě realizovány již dříve, učitelé například využívali Moodle především v kombinované formě studia, v nepřímé výuce. Ale systematická elearningová strategie zde jako taková rozhodně vyvinuta nebyla.“ (OŘDP UK, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

**Graf 10 Implementace e-learningu před pandemií
(dotazníkové šetření s vyučujícími)**



N=39

**Graf 11 Status e-learningu před pandemií
(dotazníkové šetření s vyučujícími)**



N=39

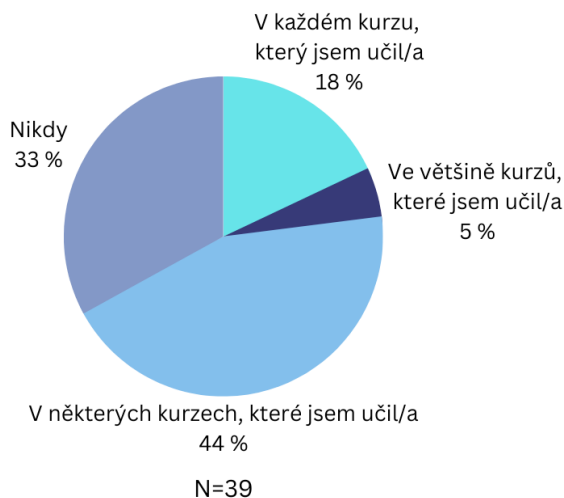
„Myslím si, že jsme strategii určitě měli v dokumentech týkajících se strategických zájmů univerzity, ale zároveň si myslím, že to byla věc, která nebyla obecně známá. Nějaká strategie tedy existovala, byla ale přítomná spíše latentně, a myslím, že se s ní nepracovalo natolik aktivně, jak mohlo.“ (OŘDP ZČU, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

„Obecně se domnívám, že měla nepovinnou, doplňkovou povahu. Nemyslím si, že by ani v oblasti celoživotního vzdělávání na naší fakultě byl přebytek online forem vzdělávání, takže se přikláním spíše k druhé možnosti – volitelné, rozhodně ne méně kvalitní, nebylo vnímáno, že je to cesta. Bylo to ale něco speciálního, navíc.“ (OŘDP ZČU, zdroj: kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

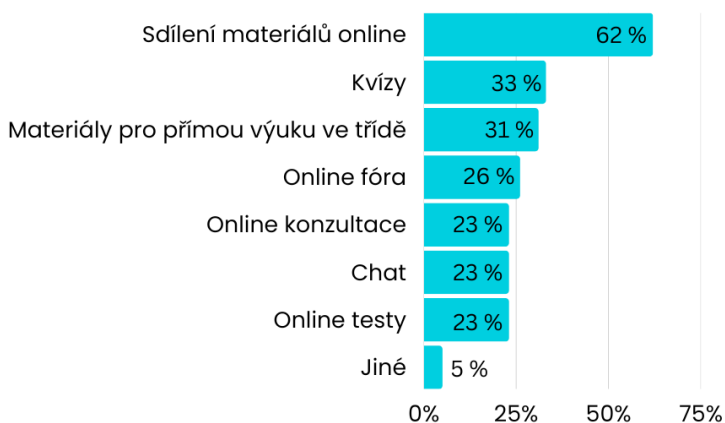
Online nástroje byly ovšem využívány také v prezenční výuce. Celkem 44 % vyučujících uvádí, že je použili v některých svých kurzech. Pouhých 23 % uvedlo, že je využívali ve většině nebo všech svých kurzech. Překvapivých 33 % je ale před pandemií ve výuce nepoužilo nikdy.

Online nástroje byly využívány převážně jako úložiště pro sdílení materiálů, tedy textů, prezentací a obrázků (62 % respondentů), vytváření kvízů pro podporu výuky (33 % respondentů) a v menší míře byly využívány (necelými 26 % respondentů) pro online komunikaci, chat, fóra a také pro online testy.

Graf 12 Frekvence používání nástrojů e-learningu ve výuce před pandemií (dotazníkové šetření s vyučujícími)



Graf 13 Formy využívání online nástrojů ve výuce před pandemií (dotazníkové šetření s vyučujícími)



Možnost zvolit více odpovědí
N=39

Online nástroje se před pandemií zřídka-kdy používaly pro ověřování výsledků učení. Celkem 46 % respondentů uvedlo, že tyto nástroje využívali jen v některých kurzech. Nejčastěji se jednalo o zasílání závěrečných nebo jiných prací e-mailem nebo jejich nahrávání do systému (62 % respondentů).

Druhým nejčastějším využitím byly multimedialní online prezentace (31 %). Systematické zařazení online nástrojů do všech nebo většiny kurzů bylo spíše okrajové (16 %). Celkem 15 vyučujících (38 %) je pak nepoužilo nikdy.

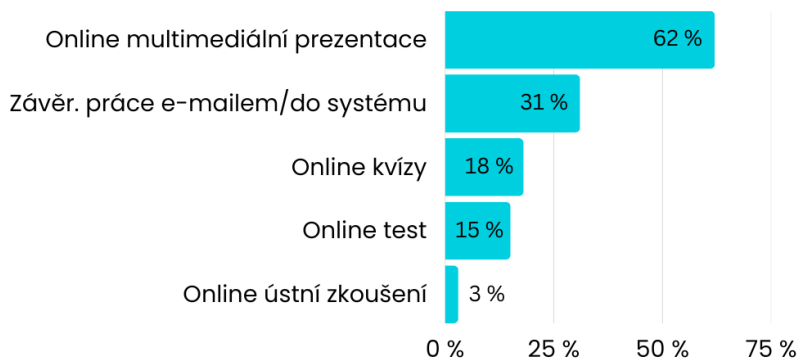
Před pandemií vedl pedagogy k využívání online nástrojů především názor, že využití prvků distančního vzdělávání je efektivní (51% učitelů), přibližně 30–40% jich tyto prvky využívalo z vlastního přesvědčení a ve snaze zatraktivnit svou výuku a didaktickou práci a téměř čtvrtina (21 %) je nevyužívala vůbec.

Graf 14 Frekvence využívání online nástrojů k evaluaci ve výuce před pandemií (dotazníkové šetření s vyučujícími)



N=39

Graf 15 Typy online nástrojů využívaných k evaluaci ve výuce před pandemií (dotazníkové šetření s vyučujícími)



Možnost zvolit více odpovědí

N=39

Graf 16 Motivace k využívání prvků online vzdělávání před pandemií (dotazníkové šetření s vyučujícími ZČU a UK)



Možnost zvolit více odpovědí

N=39

Zařazení e-learningu bylo dobrovolné a zkušenosti účastníků velmi různorodé. E-learning častěji používali učitelé technických oborů (např. IKT) a na zkoumaných institucích (ZČU a UK) byl nejčastěji užíván LMS systém Moodle. ZČU však zároveň využívala i vlastní specifický univerzitní systém Courseware. Zkušenosti studentů odrážely obecné institucionální a akademické nastavení. Studenti kombinované formy studia se s e-learningem setkávali častěji, a to zejména v techničtějších studijních oborech. Mezi studenty jsme se nesečkali se závažnějšími problémy s ovládním e-learningových nástrojů. I v době před pandemií vyjadřovali spíše vděčnost za možnost jejich využívání.

Tab. 8 Nejpoužívanější nástroje online výuky před pandemií

Nástroje	Četnost
Moodle	8
Skype	2
Facebook	2
Google Classroom	1
Google Meet	1
MS Teams	1
Zoom	1
Jiné	2

Učitelé měli možnost se v této oblasti vzdělávat, nejčastěji v rámci kurzů celoživotního vzdělávání pořádaných a podporovaných jejich domovskými univerzitami.

„V tomto směru byla vždy podpora ze strany centra celoživotního vzdělávání univerzity. Konaly se kurzy, workshopy a podobně a kdo se chtěl učit třeba s Moodlem nebo jinými aplikacemi, měl možnost. Možností bylo mnoho. Myslím, že se více upřednostňovalo asynchronní učení před synchronním. To bylo způsobeno spíše pandemií.“
(OŘDP ŽČU, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

Různé e-learningové nástroje byly současně využívány v rámci různých projektů ke komunikaci s kolegy či dokonce studenty a žáky jiných škol a univerzit nebo k realizaci virtuálního coteachingu, který umožňoval zapojit na dálku do výuky odborníka ve specifickém oboru.

Zkušenosti s dobrovolným zapojováním e-learningových nástrojů do výuky a projektů byly na různých školách velmi různorodé.

„Myslím, že s tvorbou těchto kurzů jsme měli zkušenosti. Pravděpodobně jsme nevyužívali všechny komponenty, které ty e-learningové systémy umožňovaly. Bylo to značně roztříštěné a záleželo na charakteru každého jednotlivého zaměstnance a charakteru vyučovaného předmětu.“ (OŘDP UK, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)





E-learning
na českých
univerzitách
v době pandemie

4

Perspektiva osob zodpovědných za řízení didaktických procesů

Přerušování kontaktního vzdělávání během pandemie přineslo mnoho změn a kladlo řadu požadavků na všechny zúčastněné. Vedení vysokých škol, fakult i jednotlivých kateder a garanti studijních programů byli nuceni reagovat na státní nařízení, která však často nepřicházela s dostatečným časovým předstihem nebo působila zejména na počátku pandemie chaoticky. Vysoké školy a fakulty musely situaci řešit s velkou flexibilitou nejen v souladu se zainteresovanými ministerstvy, ale také v souladu s Národním akreditačním úřadem. Kromě dodržování hygienických opatření bylo nutné upravit například podmínky pro absolvování kurzů a jejich přezkoušení. Oří se shodují, že i přes počáteční paniku a chaos se podařilo situaci zvládnout díky vstřícnému přístupu většiny účastníků, tedy vyučujících, vedoucích jednotlivých fakult, kateder a ústavů a také studujících. Situace byla pro všechny nová. To dokládá například vyjádření jednoho z vedoucích:

„Většina asi bude souhlasit s tím, že první období bylo poněkud chaotické a zároveň nebylo po metodické stránce zcela transparentní ve smyslu jasných informací, návodů a rad, jak postupovat. To období bylo jistě složité, ale to se dá omluvit, protože na to nebyl nikdo v takovém měřítku připraven. Je to pochopitelné.“ (OŘDP UK, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

Vedoucí kateder zaznamenali nárůst byrokracie. Vedle celého procesu řízení a každodenního rozhodování o výuce a bezpečnosti zodpovídali vedoucí kateder za komunikaci s nadřízenými orgány, za evidenci údajů o výuce jednotlivých předmětů a organizaci semestrů a studijních programů obecně. Nárůst byrokracie se nedotkl pedagogických pracovníků.

Do té doby víceméně neznámá forma distančního studia kladla velké nároky na organizaci, pomůcky (hardware a software) a na přístup vedení jednotlivých kateder, samozřejmě vedle nároků na samotné vyučující. Vstupní znalosti e-learningu a distančního vzdělávání se mezi jednotlivými akademickými pracovníky značně lišily. Na zkoumaných univerzitách fungovalo již před

pandemií kombinované studium a existovaly některé již zavedené e-learningové nástroje, např. umístění studijních materiálů do online prostředí (Courseware nebo Moodle), v době pandemie se ovšem některým vyučujícím podařilo překročit rámec dosavadní běžné praxe.

„Myslím, že ti, kteří se před pandemií v e-learningu orientovali a měli k němu blízko, se v něm do současnosti zdokonalili, a ti kteří ne, začali od začátku a myslím si, že jak didakticky tak technicky jsou dnes někde úplně jinde.“ (OŘDP ZČU, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

Pandemie ovšem přinesla značné požadavky na synchronní výuku. Zde se využívaly např. aplikace Zoom, Microsoft Teams či Google Meet (resp. Google Classroom). Z výše uvedeného je patrné, že i v rámci jedné univerzity nebo jedné katedry se používalo množství různých platforem, což se ukázalo jako problematické:

„Myslím, že problémem, na který jsme narazili, je roztříštěnost – ne vždy byla jednota v používání různých platforem, ať už učiteli nebo studenty, a to nebylo hodnoceno kladně. Na jednu stranu se ne každý rychle naučil ovládat stejný nástroj, a ne každý k tomu měl dostatečné technické podmínky.“ (OŘDP UK, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

„Myslím si, že univerzita mohla mít na začátku strategii, kterou by omezila množství využívaných platforem. Myslím, že používat více platforem je pro studenty vysilující.“ (OŘDP ZČU, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

Vzhledem k nepředvídatelnému začátku výuky v době pandemie nebylo v silách fakult nastavit pro online výuku jednotné prostředí; to je nejčastěji zmiňovaná příčina relativní svobody ve využití platforem v České republice.

Řídící osoby si uvědomují, že z pohledu studentů, zejména prvních ročníků, mohla situace působit chaoticky, protože různé předměty byly vyučovány v různých aplikacích s využitím různých výukových přístupů. Shodují se proto, že velmi důležité bylo, aby studenti měli přístup k souhrnnému přehledu organizačních informací, který by udával, který kurz je synchronní a bude vyžadovat online přítomnost každý týden a který je asynchronní a mohou jej studovat kdykoli. Přehled by měl studentům samozřejmě nabídnout také informace o používaných aplikacích. Absence jakéhokoliv takového jasného a přístupného shrnutí byla označována za hlavní slabinu organizace distančního vzdělávání v daných institucích.

Vedení kateder odpovídalo také za technické vybavení zaměstnanců (a studentů).

„Určitě to byly takové technické věci, kde studenti neměli žádné vybavení nebo prostor pro připojení...to jsme řešili individuálně, protože to byly ojedinělé případy. Občas bylo ale také možné si na odděleních zapůjčit nějaké vybavení, ale jak na kterém. Na začátku jsme například neměli ani dostatek techniky pro učitele, aby mohli vést hodiny, to bylo trochu problematické...“ (OŘDP ZČU, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

„Někteří zaměstnanci neměli notebooky a když už ano, ne všechny měly kameru. Zpočátku byl tedy velkým problémem nedostatek hardwaru. Nejen na fakultě, ale ve světě obecně. Ta situace nastala náhle a nebylo možné sehnat obyčejnou webovou kameru a pokud už se v obchodě nebo na internetu objevila, byla extrémně drahá. I tak jsme během pandemie nakoupili přes 60 webových kamer, abychom z běžných zařízení, která mají zaměstnanci na stole v kancelářích, udělali streamovací stanice a oni byli schopni vysílat a přednášet.“ (OŘDP ZČU, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

Pro bezproblémový průběh výuky bylo v mnoha případech nutné dovybavit učebny např. sluchátky, mikrofony a kamerami. Ve specifických případech bylo třeba nakoupit např. vizualizéry pro zaznamenání experimentů či k reprodukci obrazového materiálu. S tím souvisí také velmi rozdílný přístup vyučujících k situaci. Řídící osoby uvádějí, že se našli velmi aktivní pedagogové, kteří se sami vzdělávali a snažili se o co nejvyšší kvalitu výuky. Na druhé straně pak byli lidé, kteří online výuku zpočátku odmítali. Prodlužující se doba trvání pandemie však přiměla i ty, kteří se změně zpočátku bránili, aby i oni nakonec předstoupili před kamery. Následující výrok popisuje vývoj výuky během pandemie:

„Samozřejmě ten první letní semestr byl hodně rozpačitý. Někteří tuto problematiku dokázali uchopit velmi rychle, někteří však e-learningové nástroje nevyužili a raději si vystačili s online nástroji jako emailem a podobně. Myslím, že v dalším semestru se situace rapidně zlepšila a už jsme měli zkušenosti. Tam to uměla brilantně vyřešit naprostá většina učitelů, včetně kolegů v důchodovém věku, kteří se dříve tyto nástroje báli používat.“ (OŘDP UK, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

„Někteří jsou k tomu nuceni a musí, protože my to po nich chceme v rámci univerzity a fakulty ... je pro ně ale poněkud obtížnější jednak se do toho dostat a dále je přesvědčit, že je to pro ně dobré. Nebo je řada učitelů a pedagogů, kteří to sami chtějí a prostě se na ty kurzy přihlásí, protože vědí, že je to pro ně dobré.“ (OŘDP ZČU, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

„Setkal jsem se s několika typy pracovníků, z nichž někteří byli inovacemi velmi nadšeni a aktivně spolupracovali při zavádění a hledání různých možností a sdíleli je s ostatními. Na druhé straně však existovala i skupina lidí, kteří online vzdělávání v zásadě odmítali. Sám jsem si všiml, protože jsem externě působil na jiné vysoké škole v České republice, že někteří kolegové k tomu měli velmi negativní postoj a takové vzdělávání odmítali. Dokonce jsem se setkal s tím, že například jejich výuka v podstatě neprobíhala. Poslali emailem nějaký úkol nebo zadání a tím to skončilo.“ (OŘDP UK, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

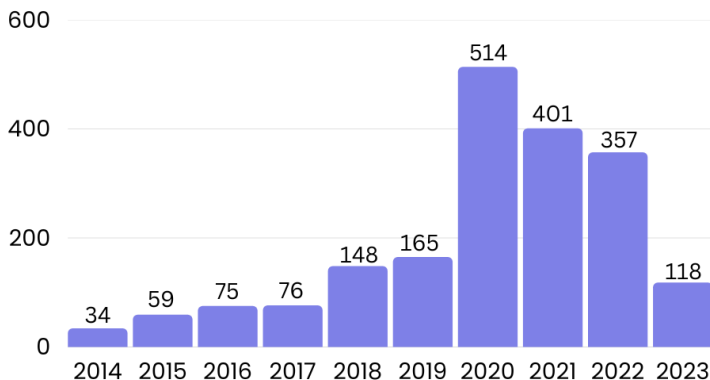
Fakulty se snažily poskytovat svým zaměstnancům podporu (často skrze oddělení zaměřená na IT nebo na celoživotní vzdělávání), která akademikům pomáhala nejen s ovládáním aplikací, ale také se

samotným vedením distanční výuky. Probíhaly tedy webináře a vznikaly tzv. SOS týmy, jejichž členové po telefonu radili vyučujícím i studentům s ovládním některých aplikací. Pro ilustraci uvedme několik doslovných vyjádření:

„Byla zde ohromná nabídka různých workshopů a webinářů. Setkávali jsme se na nich napříč fakultami. Univerzita zvala odborníky z jiných univerzit, ale i samotné poskytovatele služeb, když někdo osobně požádal o nějakou konzultaci, takže si myslím, že Univerzita Karlova, ale i naše fakulta, reagovaly pružně.“ (OŘDP UK, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

Na ZČU byl již se zavedením LMS Moodle zřízen tzv. Helpdesk, sloužící jako uživatelská podpora vyučujícím. Z průběhu evidovaných žádostí o podporu je patrné, že před pandemií zájem o jeho využívání rostl jen velmi pozvolna, a to navzdory celorepublikovému Dlouhodobému záměru MŠMT. Údaje v grafu ilustrují narůstající množství požadavků na Helpdesk v době pandemie. Jejich náhlý pokles v roce 2023 (na téměř předpandemickou úroveň) je způsoben neúplným množstvím dat za zmíněný rok, neboť data byla exportována na začátku května 2023. Zároveň pokud se zaměříme pouze na humanitně zaměřené fakulty, výrazně v míře žádostí o podporu převažují vyučující z Fakulty pedagogické.

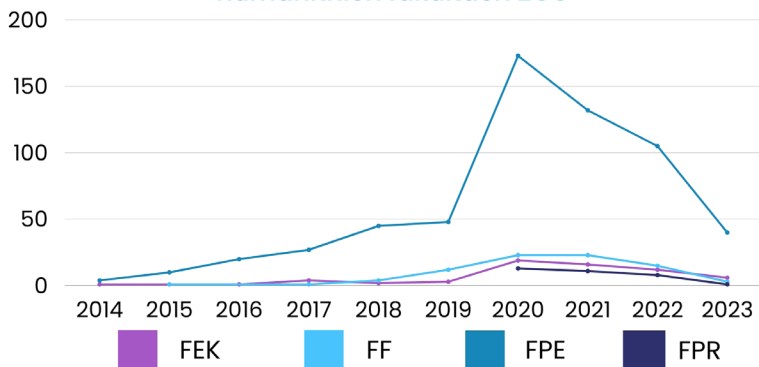
Graf 17 Počet požadavků na Helpdesk Moodle na ZČU



Absolutní četnosti

Zdroj: interní evidence provozovatele Helpdesku (Celoživotní a distanční vzdělávání ZČU)

Graf 18 Počet požadavků na Helpdesk Moodle na humanitních fakultách ZČU



Absolutní četnosti

Zdroj: interní evidence provozovatele Helpdesku (Celoživotní a distanční vzdělávání ZČU), N=783.

Osoby zodpovědné za řízení didaktických procesů uvádějí, že dopad distančního vzdělávání byl na zúčastněné osoby, vyučující i studenty, rozdílný. Na straně vyučujících vidí velké nároky na přípravu a organizaci výuky, ale také na získání nových dovedností v oblasti práce s moderními technologiemi a osvojení si nových metod a forem výuky.

„Doba pandemie nás brutálně posunula dopředu. U pracovníků vidíme, že byli schopní vysílat, ovládat systémy, studenti odevzdávali seminární práce a oni je opravovali. Myslím, že v této oblasti jsme dost vyrostli a je to dobře, protože předpokládám, že kombinovaném studiu už se nebudeme potýkat s problémy jako dřív. Takže se určitě zlepšily kompetence pracovníků v oblasti IT a v oblasti zavádění metod distančního vzdělávání jako takového.“ (OŘDP ZČU, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

Také mezi studenty zaznamenali různé strategie vyrovnávání se se situací. Některým chyběl sociální kontakt a pravidelný režim denního studia, někteří dokonce ukončili studium. Našli se však také ti, kterým distanční vzdělávání vyhovovalo, protože jim dalo možnost individuální organizace času, klidného prostředí domova či např. nižších nákladů na cesty do školy. Některé řídicí osoby také upozornili na možnost ušetřit čas:

„Zdá se mi, že v době e-learningu, kdy jsme směli vyučovat online a směli jsme zkoušet online, že některé věci byly mnohem flexibilnější a ušetřili jsme spoustu času.“ (OŘDP UK, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

„Nemusí se nikam cestovat, spoustu věcí zvládne člověk na dálku, což se týká jak učitelů, tak studentů. Řada studentů mohla zůstat doma a necestovat na univerzitu přes 100 kilometrů...“ (OŘDP ZČU, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

Velmi praktická byla také možnost nabízet online konzultace a vůbec možnost realizovat výuku odkudkoli, popř. se kdekoli učit.

„Možná je to možnost pro studenty, kteří jsou nemocní. Zažil jsem to třeba s dcerou, s její spolužačkou, která se léčila na leukémii. Z pandemie vlastně těžila, protože do té doby se nic nedělo a najednou byla online výuka a mohla se najednou připojit z nemocnice nebo z postele. Vidím to jako obrovský potenciál do budoucna. A nejsou to jen nemocní studenti, ale i studenti, kteří potřebují externí formu, tedy lidé, kteří pracují a zároveň studují ... je tu i potenciál a možnosti do budoucna. A je to dobré i na nějaké doplňkové činnosti, jako jsou osobní konzultace, časová flexibilita je skvělá.“ (OŘDP ZČU, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

Obecně konstatovali, že fakulty, které zastupují, nezaznamenaly nápadně vyšší míru předčasného ukončení studia ve srovnání se stavem před pandemií. Někteří z nich zároveň uvádějí, že situace neměla výrazný vliv na znalosti studentů.

„Na základě výzkumů i zpráv od kolegů si myslím, že se znalosti a výstupy nezhorsily. Že to nevedlo ke zhoršení znalostí a dovedností. Kdybychom postavili vedle sebe dva studenty, z nichž jeden prošel prezenční výukou a ten druhý distanční, nemyslím si, že tam došlo k nějakému snížení kvality výuky.“ (OŘDP ZČU, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

Osoby zodpovědné za řízení tedy hodnotí zvládnutí distanční výuky během pandemie pozitivně, avšak upozorňují, že takto širokou a mnohostrannou problematiku nelze hodnotit souhrnně. Jako nejdůležitější pozitivní posun v práci vnímají zapojení moderních technologií, jako největší negativum potom omezení sociálních kontaktů.

„Nedostatečný sociální kontakt, publikoval jsem o tom dvě studie, které by měly vyjít příští rok. Určitě tohle. To potvrzují i výzkumy a obecně to vede k nějakému pocitu osamělosti mezi studenty a podobně.“ (OŘDP ZČU, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

Perspektiva vyučujících

Jak již bylo řečeno, náhlé zavedení distanční výuky kladlo velké nároky na všechny zúčastněné, tedy také na vyučující. Ze dne na den byli nuceni používat zcela odlišné metody výuky, seznámit se s novými nástroji (zejména softwarovými) a kontakt se studenty probíhal pouze virtuálně. Přestože společným cílem všech vyučujících byla snaha o zachování co nejvyšší kvality vzdělávání, je více než zřejmé, že jednotlivé univerzity a fakulty a také jednotliví vyučující přistupovali k situaci různě. Některé fakulty či jejich katedry vyučovaly první pandemický semestr (tedy na jaře 2020) pouze asynchronně.

„Musím říct, že hned první semestr, když to přišlo, tak jsme to zakončili tak, že se studenti učili z Courseware, že jsme tam zintenzivnili množství materiálů, ale vlastně jsme s tím synchronním vysíláním výuky přišli až v dalším semestru.“ (Vyučující ZČU, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

„My jsme určitě bojovali s obrovským nárůstem času, který bylo potřeba věnovat zpětným vazbám do Moodlu, i z toho důvodu, že náš start byl strašně pomalý, a i když jsme první semestr neemailovali, „moodlovali“ jsme. Veškerá zadání byla v Moodlu, spousta předmětů vůbec neměla online hodiny, takže ta energie se překulila někam jinam. Občas to byly úkoly rozmanité, kde bylo potřeba podívat se na nějaké video, snažili jsme se o něco zajímavého, ale to stejně vyžadovalo strašně moc času. Tudíž jsme velmi brzy pochopili, že tudy cesta nevede. To byl náš první semestr. Ve chvíli, kdy jsme pak v zimním semestru přešli na online výuku, to byla velká výhoda, ale určitě tam byla nějaká další příprava, aby bylo zajištěno, že to online bude opravdu šlapat.“ (Vyučující UK, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

Vyučující nahrávali materiály pro studenty na různá úložiště, zadávali práci na doma a části výuky, které bylo nutné uskutečnit prezenčně, odkládali na později (např. laboratorní cvičení, ústní zkoušení apod.). Někteří vyučující nahrávali své přednášky na Youtube. Jiné katedry se naopak snažily o alespoň občasný synchronní kontakt se studenty formou společných online konzultací, jak dokazují následující tvrzení:

„No, já si myslím, že u nás na geografii jsme do toho skočili docela obstojně, protože kolegové a kolegyně, ti se hned vrhli na natáčení, jak se očekávalo, že budeme zavření. To znamená, že tedy předtáčeli ty přednášky, které jsme pak umístili na soukromý kanál na YouTube, kde si je studenti mohli volně prohlížet.“ (Vyučující UK, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

Našli se však i tací, pro které zavedení online výuky nebylo novinkou:

„Jo jo, já jsem začala učit literaturu a jako jsem předtím byla zvyklá učit ze svého soukromého počítače jazyky přes Skype už mnoho let, tak mi to přišlo úplně normální. Takže já jsem žádný problém neměla, protože jsem byla zvyklá.“ (Vyučující ZČU, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

Vyučující se museli naučit pracovat s novým softwarem, nejčastěji šlo o Google Meet, Microsoft Teams nebo Zoom. V některých případech učitelé komunikovali se studenty také prostřednictvím WhatsAppu, Facebooku nebo Skypu.

Od podzimu 2020 většina pedagogů vyzkoušela synchronní online výuku. Učitelé se postupně zdokonalovali v ovládání uvedených aplikací, často využívali vedle oficiálních

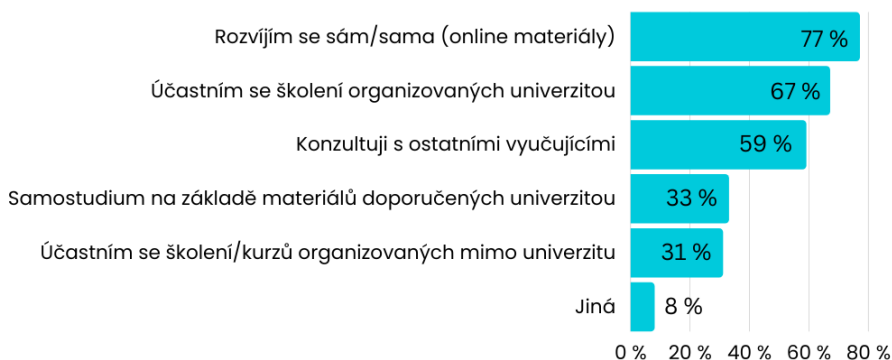
webinářů a dalších kurzů pořádaných svými univerzitami také hojně sdílené online nástroje typu „udělej si sám“ - tutoriály, příručky apod. (77 % oproti 67 % využívajícím oficiální školení pořádaná univerzitou). Někteří se snažili sdílet zkušenosti s kolegy (59 %).

„U nás ale tu klíčovou roli hrálo to kolegiální sdílení. Já třeba spoustu věcí vyhledávala přímo, rovnou. Rovnou nějaká aplikace, naučit se to, sdílet to dál... Sledovala jsem pár zahraničních VŠ kolegů a pak jsem se to nějak učila sama, třeba webinář jsem navštívila jen jeden, a ten byl na téma Zoomu.“ (Vyučující UK, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

Tab. 9 Nejpoužívanější nástroje online výuky během pandemie

Nástroje	Četnost
Google Meet	29
Zoom	26
MS Teams	22
Google Classroom	20
Moodle	18
Skype	8
Facebook	2
Jiné	3

**Graf 19 Získávání kvalifikace potřebné pro vedení online výuky
(dotazníkové šetření s vyučujícími)**



Možnost zvolit více odpovědí

N=39

„Zaškolila nás kolegyně, která s tím jako první začala, prostě jsme se potkali na katedře a ona nám vysvětlila, jak Google Classroom funguje a pak už to šlo bez problému.“ (Vyučující ZČU, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

Pozitivně byla přijímána činnost ustavených SOS týmů.

„Třeba doktorandi z katedry výpočetní techniky byli pro nás k dispozici. Byla stanovená takhle taková skupinka, trojice lidí, na které jsme se mohli obracet s jakýmkoliv technickým problémem a pomáhali nám to řešit a realizovat, technicky to vyřešit.“ (Vyučující ZČU, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

„Co se týče rozvoje dovedností, mám pocit, že kolegové říkali – že byla neuvěřitelná podpora ze strany fakulty. Ze začátku jsem prošel snad všechny dostupné webináře.“ (Vyučující UK, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

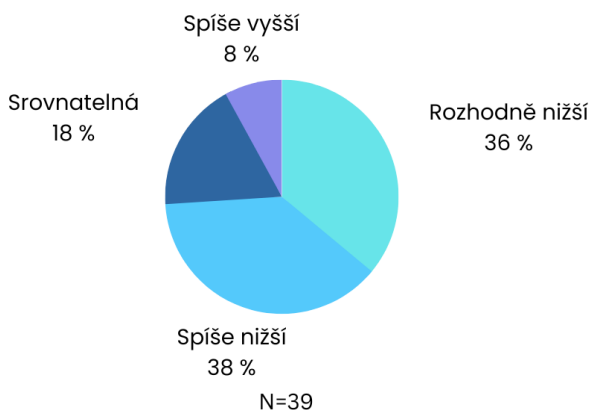
Vyučující se shodují, že se zásadně zlepšily jejich IT dovednosti a schopnost vyučovat online. V některých případech se jejich dovednosti zlepšily z průměrných na vynikající.

„Všichni, kteří tím byli zasaženi, se za ten rok a půl nebo dva roky neskutečně posunuli úplně někam jinam. Kdyby se jim řeklo, teď tady máte dva roky na to abyste se připravili, jak vést distanční vzdělávání, jak používat Zoom, Classroom, tak si myslím, že ne všichni toho dosáhnou proto, protože prostě ta motivace by k tomu nebyla. Tím že do toho všichni byli hozeni, a teď myslím nás jako akademiky, studenty, žáky základní a střední školy, učitele na školách, všichni, kteří tím byli dotčeni, se neskutečným způsobem posunuli ve svých zkušenostech, dovednostech, schopnostech někam úplně jinam, což by s klasickým způsobem vzdělávání nebylo možné.“ (Vyučující ZČU, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

Důležité bylo pro pedagogy naučit se nejen pracovat s technologiemi a potřebnými aplikacemi, ale také vést výuku online, což má svá specifika a kritická místa. Učení před obrazovkou je pro studenty náročné na soustředění, proto bylo nutné během online výuky dělat časté přestávky a zařazovat různé aktivity pro udržení pozornosti.

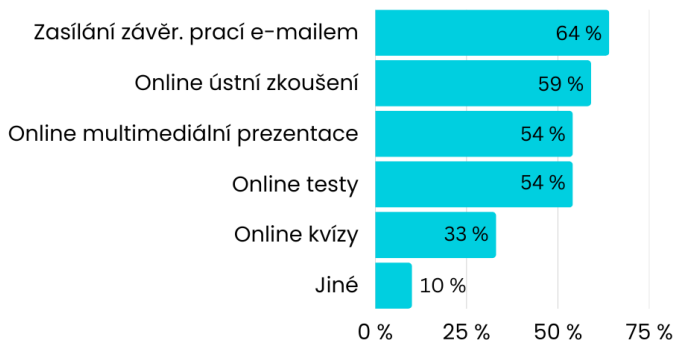
Podle pedagogů byla aktivita studentů při online výuce nižší než při běžné výuce.

Graf 20 Hodnocení aktivity studujících během e-learningové výuky (dotazníkové šetření s vyučujícími)



Pandemická opatření trvala celý semestr, takže bylo třeba zavést konkrétní bezpečnostní strategie během testů a zkuškového období. Vyučující využívali zejména elektronické odevzdávání závěrečných prací, online ústní zkoušení, online testy a online prezentace.

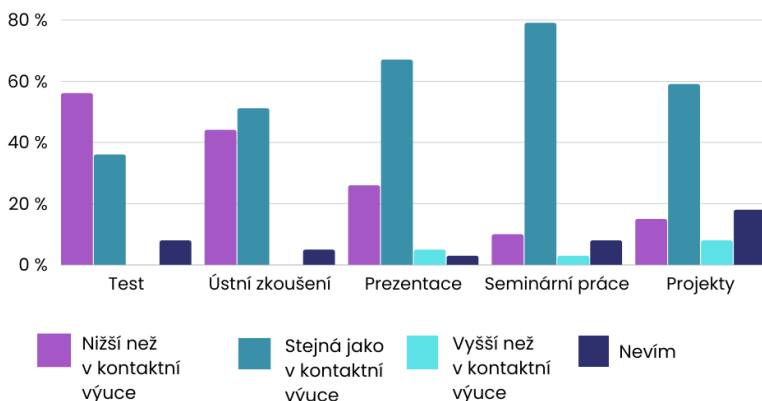
Graf 21 Nástroje k hodnocení studijních výsledků využívaných v době pandemie (dotazníkové šetření s vyučujícími)



Možnost zvolit více odpovědí
N=39

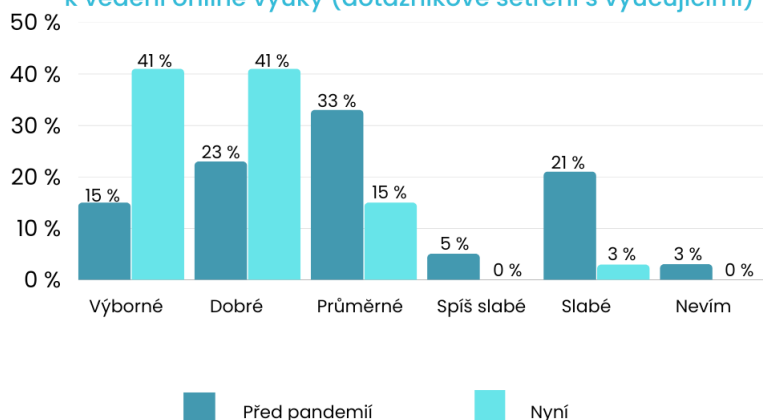
Jako problematické se jevíly online testy, a to pro absenci prostředků, které by bránily možnosti podvádění ze strany studentů. Další formy zkoušek, například online ústní zkoušení, odevzdávání seminárních prací nebo online prezentace, připadaly učitelům stejně obtížné jako při prezenčním studiu.

Graf 22 Důvěryhodnost nástrojů používaných k ověřování výsledků učení při hodnocení distančního vzdělávání z pohledu vyučujících (dotazníkové šetření s vyučujícími)



N=39

Graf 23 Sebehodnocení dovedností spojených s ovládním a používáním nástrojů (platform, aplikací) potřebných k vedení online výuky (dotazníkové šetření s vyučujícími)

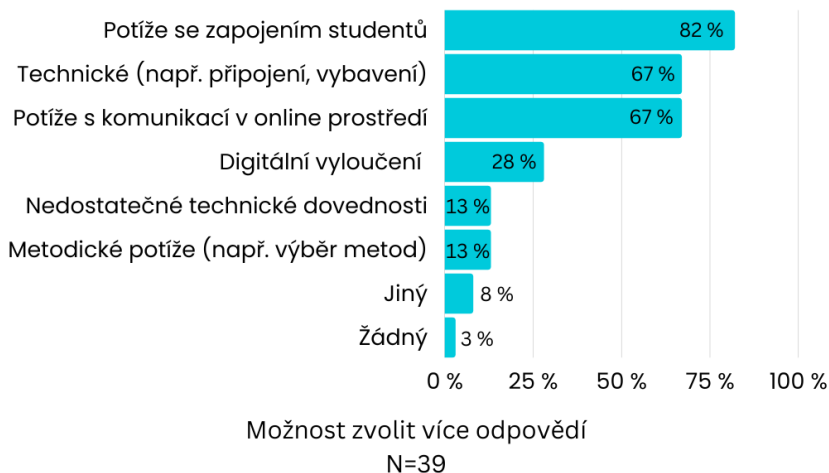


N=39

Jak je patrné z grafu 23, nutnost používat pro výuku online nástroje jistě vedla k posunu v dovednostech vyučujících. Po pandemii se pouze jeden respondent cítil slabý v používání online nástrojů, zbylých 38 dotázaných své dovednosti hodnotilo jako průměrné až výborné.

Z vyplněného dotazníku vyplynulo, že největším problémem byly potíže se zapojením studentů, kteří se sice do výuky připojovali, ale často se neúčastnili diskuzí, nezapínali kameru, a přestože byli přítomni, byli při hodině jednoduše neaktivní. Tuto možnost zvolilo 82 % respondentů. Graf ukazuje i další problémy.

Graf 24 Obtíže při vedení online výuky během pandemie uváděné vyučujícími (dotazníkové šetření s vyučujícími)



Šlo například o problémy s komunikací (absence neverbální komunikace za kamerou) či technické problémy. Výsledky dotazníku potvrzují také vyjádření respondentů:

„Chyběly mi například neverbální reakce od studujících, jak vypínali kamery, což často dělali. Když děláme nějakou besedu nebo skupinovou práci, často podle řeči těla poznám, kdo by to chtěl říct a kdo si netroufá, a řeknu třeba: Hele, Františko, co myslíš? A to najednou nebylo možné.“
(Vyučující UK, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

„No já bych na to určitě navázala, že tam skutečně chybí ten osobní kon-

takt. Já to zase беру hlavně z pohledu té didaktiky, kde jsem zvyklá s těmi studenty interagovat, komunikovat, oni sami něco dělají a já na to reaguji. Je to takové hodně aktivní, vytváří se taková ta osobní atmosféra, což samozřejmě ty technologie tolik nepodporují.“ (Vyučující ZČU, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

Vyučující většinou oceňují praktické individuální přínosy dálkového vzdělávání. Jako největší pozitiva distančního vzdělávání vyzdvihují skutečnost, že mohou pracovat z libovolného místa s přístupem k internetu, a také to, že ušetřili čas, který by jinak strávili dojížděním. Zajímavým přínosem online komunikace bylo například zapojení zahraničních hostů do výuky:

„Třeba jednodušeji se shánějí hosté ze zahraničí. Řešil jsem třeba kamaráda, co učí v Nizozemsku, ve Španělsku, a samozřejmě nepřijede na otočku do Plzně kvůli jednomu odpoledni, ale řekne: „Jasně, tady mám čas na jednu hodinu, hodinu a půl a můžu seminář suplovat.“ (Vyučující ZČU, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

„Jako pozitivum za mě rozhodně vidím mnohem lepší strukturu a to nejen osnovu celého kurzu, ale i dílčích lekcí či seminářů. ... Velmi to rozšířilo nabídku metod výuky, kterou nyní převádíme do prezenční formy, právě proto,

že můžeme používat různé aplikace a dokonce pracovat s mobilními telefony. Myslím, že nám to zároveň nabídlo mnohem větší potenciál individualizace a diferenciací v rámci semináře.“
(Vyučující UK, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

Výhody e-learningu z pohledu vyučujících:

- zlepšení digitálních kompetencí pedagogů,
- možnost práce odkudkoli,
- flexibilní online komunikace se studenty,
- úspora času běžně věnovaného cestě na pracoviště.

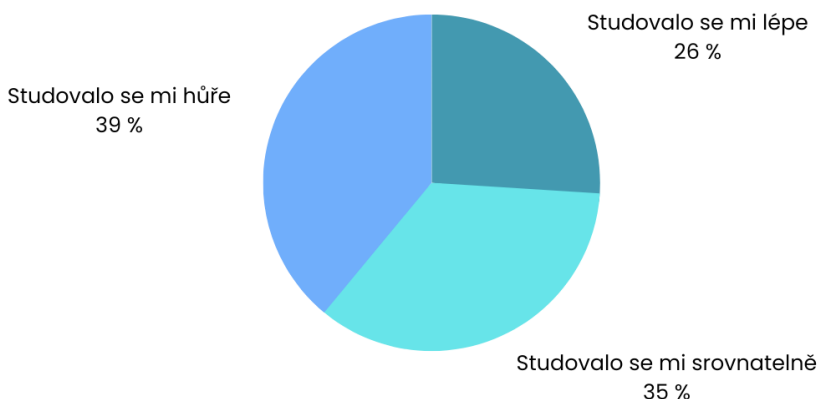
Nevýhody e-learningu z pohledu vyučujících:

- problémy s aktivací studentů během hodin,
- vyšší časová náročnost přípravy na výuku,
- komunikační nedorozumění v rámci online výuky,
- zajištění důvěryhodnosti online testování.

Perspektiva studujících

Také pro studenty znamenal přechod na distanční studium velké změny. Pokud měli porovnat, zda se jim studovalo lépe před pandemií, nebo v distančním studiu, přiklíněli se k tomu, že se jim během distančního studia studovalo hůře (39 %), ale 35 % studentů uvedlo, že se jim studovalo srovnatelně, 26 % prohlásilo, že jim forma distančního studia vyhovovala lépe.

Graf 25 Spokojenost s distančním studiem během pandemie ve srovnání s prezenčním studiem (dotazníkové šetření se studujícími)



N=251

Místem studia byl pro studující nejčastěji domov a kontakt s pedagogy a spolužáky se výrazně omezil. Někteří studenti uvedli, že během pandemie, tedy distančního studia, pro ně bylo studovat těžší než při běžném prezenčním studiu. Největší problém spatřovali studenti v soustředění (60 %). Potíže někdy způsobovaly technické problémy na straně vyučujících, připojení k internetu, problematická výměna studijních informací s ostatními a skupinové aktivity.

Graf 26 Hlavní problémy online studia (dotazníkové šetření se studujícími)

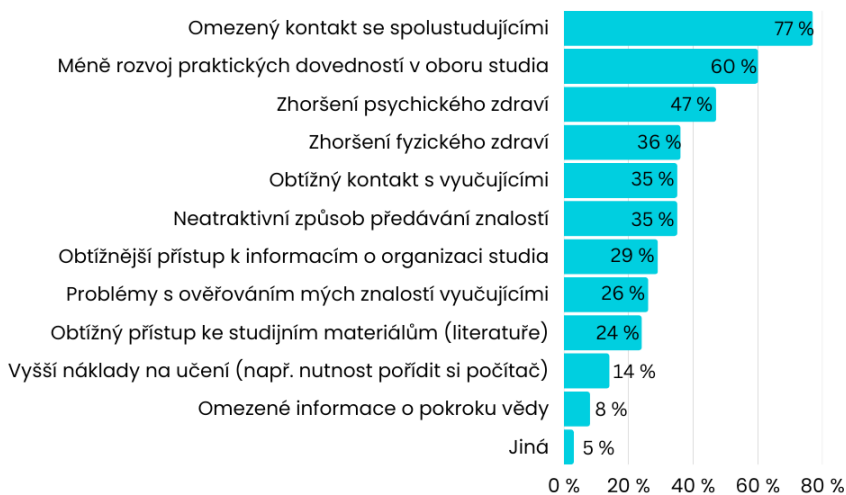


Možnost zvolit více odpovědí

N=251

Omezený kontakt se spolužáky – to byla studenty nejčastěji uváděná nevýhoda online studia (77 %). Dále si byli vědomi omezeného počtu příležitostí k procvičování praktických dovedností souvisejících s předmětem studia (60 %). Znepokojivých 36 % studentů dokonce pocítovalo zhoršení svého duševního zdraví.

**Graf 27 Nevýhody online studia
(dotazníkové šetření se studujícími)**



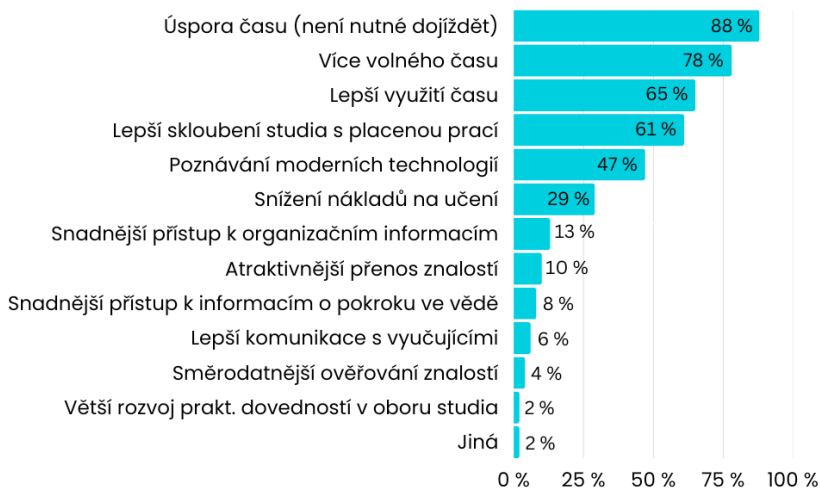
Možnost zvolit více odpovědí

N=251

Studenti si nicméně uvědomovali, že online vzdělávání má i své výhody. Největší viděli (podobně jako učitelé) v úspoře času při dojíždění (88 %). Také vnímali, že mají

více volného času (78 %) a dokáží ho lépe využít (65 %), např. lépe kombinují studium s prací (61 %). Většina studentů měla k dispozici vlastní místnost pro distanční studium (82 %). Největší skupina studentů hodnotila kvalitu online přednášek jako srovnatelnou s prezenčními přednáškami (48 %), zatímco kvalitu online seminářů hodnotili jako nižší.

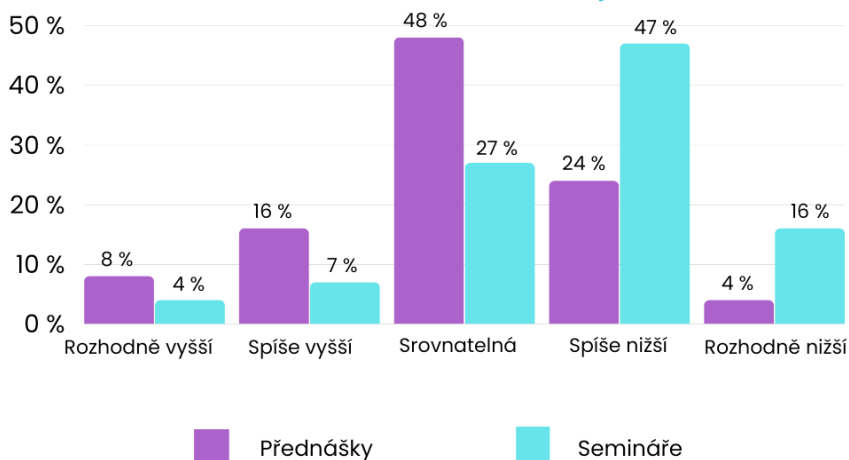
Graf 28 Výhody online studia
(dotazníkové šetření se studujícími)



Možnost zvolit více odpovědí

N=251

Graf 29 Hodnocení kvality online výuky ve srovnání s prezenční výukou z pohledu studentů (dotazníkové šetření se studujícími)



N=251

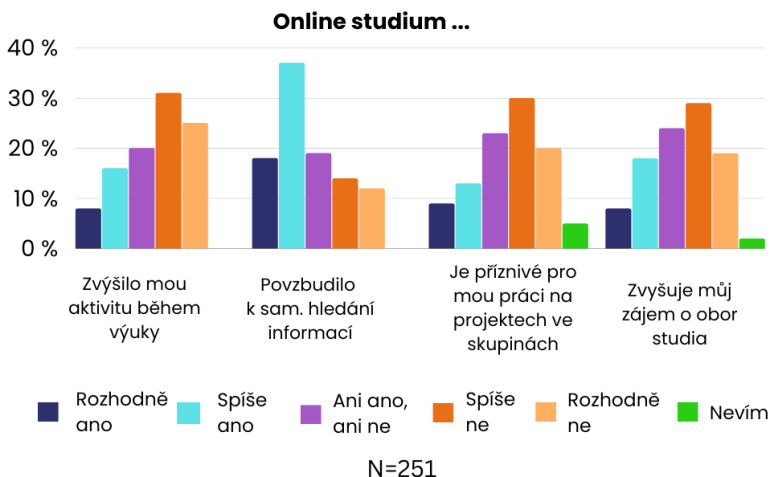
Podobné postřehy poskytují i dotazování odborníci:

„Vím, že byli tací, kterým dělalo problém i technické vybavení, které je předpokladem k tomu, aby to mohlo efektivně probíhat. I stabilní Wi-Fi sítě nejsou něčím samozřejmým v České republice.“ (Expert ZČU, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

„Když to vypadalo opravdu špatně, přestěhoval jsem se na vesnici. Je tam veškerá infrastruktura, ale když jsem byl připojen online, musel jsem sobě vypnout kameru a i studenty jsem o to požádal, abychom se alespoň slyšeli. To znamená, že Česká republika má zásadní problémy v podobě internetového signálu v malých obcích. Myslím si, že to je velký problém nejen pro vzdělávání, ale i pro inovace a podnikání, bankovní transakce a podobně, protože objem dat bude narůstat, a na to páteřní síť nestačí. Takže si myslím, že Česká republika by měla investovat do budování infrastruktury.“
(Expert UK, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

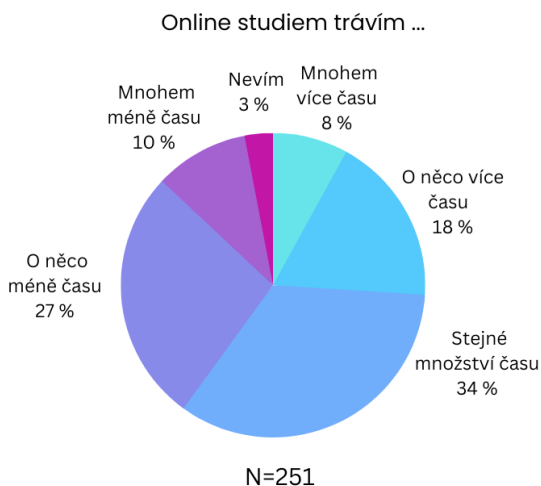
Shodli se také na tom, že v distančním studiu jsou méně aktivní než v prezenčním. Pozitivně hodnotili skutečnost, že se zdokonalili v samostudiu a mohli si organizovat čas podle vlastních potřeb. Online výuka sice snížila a) jejich aktivitu během výuky (56 % odpovídalo „spíše a rozhodně ne“ ohledně zvyšující se aktivity během studia), b) jejich zájem o studovaný obor (46 %) nebo zhoršila postoj k práci na projektech (49 %), ale pozitivně je motivovala k samostatnému vyhledávání poznatků (zcela nebo částečně souhlasilo 55 %).

**Graf 30 Postoje studujících k online studiu
(dotazníkové šetření se studujícími)**



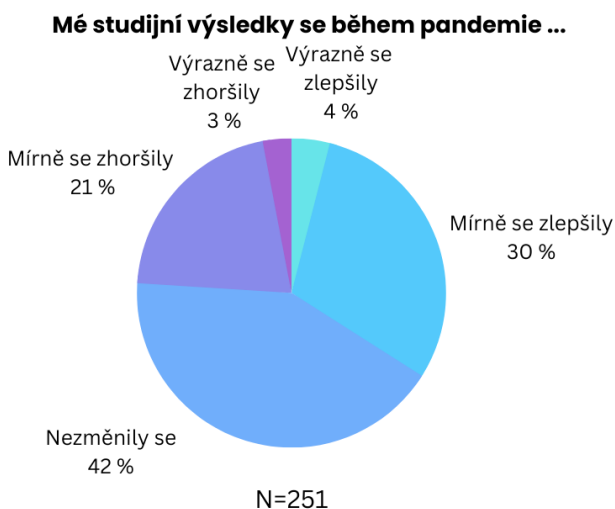
Většina (61 %) studentů strávila studiem stejné množství času (nebo o něco méně času) jako při běžné výuce. Pouze 8 % uvedlo, že během pandemie věnovalo studiu mnohem více času.

Graf 31 Srovnání míry studijního času – online studium versus prezenční studium (dotazníkové šetření se studujícími)



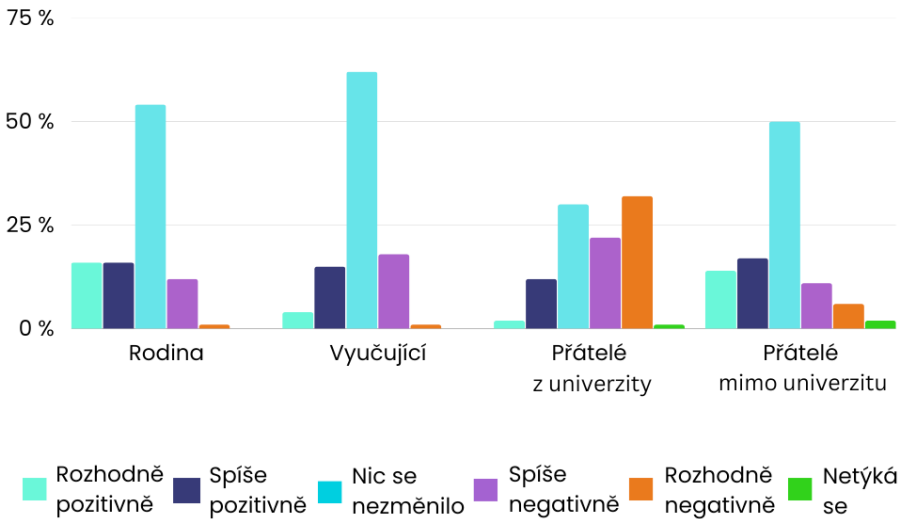
Přestože některá vyučovaná témata byla pro studenty v online formě obtížnější (zejména ta s praktickými prvky), nezaznamenali žádné zhoršení svých studijních výsledků. Někteří naopak uváděli zlepšení (34 %). Nicméně 42 % se shodlo na tom, že se jejich studijní výsledky nezměnily.

Graf 32 Srovnání studijních výsledků – online studium versus prezenční studium (dotazníkové šetření se studujícími)



Studenti si stěžovali na nedostatek sociálních kontaktů (s výjimkou kontaktů s rodinnými příslušníky) s pedagogy nebo přáteli mimo univerzitu a s tím související zhoršení psychické pohody. Ke zhoršení vztahů došlo „pouze“ v případě přátel z univerzity a akademiků, a to především kvůli absenci každodenní interakce.

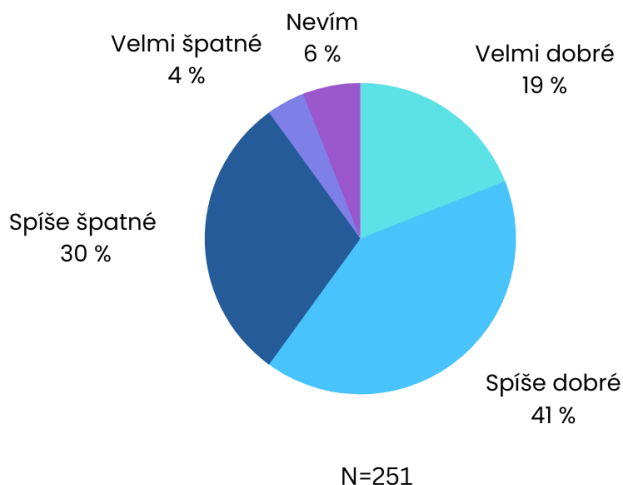
Graf 33 Hodnocení dopadu pandemie na blízké sociální vztahy studujících (dotazníkové šetření se studujícími)



N=251

Navzdory výše uvedeným skutečnostem hodnotí studenti zkušenost s distančním vzděláváním spíše pozitivně (60 % jako spíše nebo velmi dobrou a 34 % jako spíše nebo velmi špatnou).

Graf 34 Hodnocení online studia z pohledu studujících
(dotazníkové šetření se studujícími)



Výhody e-learningu z pohledu studentů:

- úspora času, který běžně věnují dojíždění do školy,
- atraktivní práce s moderními technologiemi,
- možnost organizovat si čas dle vlastních potřeb,
- více volného času,
- lepší možnost skloubit studium a brigádu.

Nevýhody e-learningu z pohledu studentů:

- omezený kontakt s ostatními studenty,
- omezený rozvoj praktických dovedností souvisejících se studijním oborem,
- zhoršení psychického zdraví,
- zhoršení fyzického zdraví,
- neatraktivně vedená výuka.



Příklady
dobré praxe
v oblasti
distančního
vzdělávání na
českých
univerzitách

5

Mezi uváděnými příklady dobré praxe byly:

- princip obrácené třídy,
- využívání gamifikace,
- virtuální co-teaching / tandemová výuka formou účasti pozvaných odborníků z praxe a vyučujících do výuky,
- mikroteaching,
- obrácení role učitele a studenta.

Přidáváme několik přímých vyjádření:

„Ten mikroteaching, že jsme si třeba udělali nějakou virtuální třídu, kde byli všichni naši studenti a jeden vždy vedl naši výuku a ostatní ho hodnotili - tam byly zajímavé výsledky.“ (OŘDP ZČU, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

„Nevím, jestli se to sem hodí, ale virtuální co-teaching. Je to věc, kterou jsme několikrát realizovali, kdy jsme si do našich hodin zvali odborníky z praxe, ať už virtuálně či prezenčně. Volili jsme v podstatě tuto možnost.“ (OŘDP UK, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

Praktické poznámky:

- V případě využívání více platforem, aplikací a distančních výukových přístupů je nutné nabídnout studen-

tům jeden přehledný souhrn organizačních informací, kde najdou rozvrh svého studia, včetně použitých výukových metod a aplikací. Pro takový přehled se hodí šablona kalendáře, kde v grafickém znázornění uvidí, jak bude organizována pravidelná i nepravidelná výuka, skupinové konzultace apod.

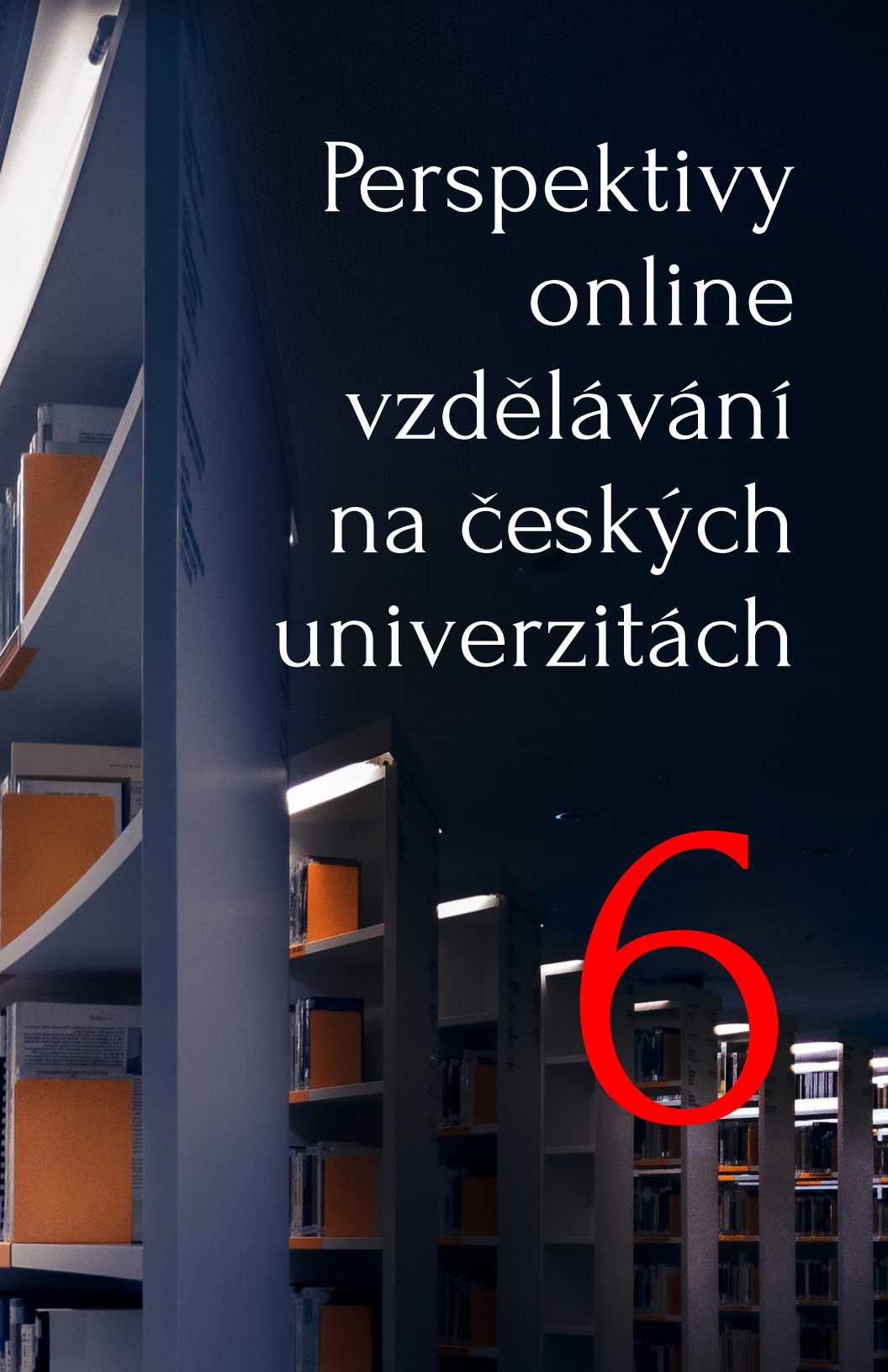
- Časový management přednášky by měl respektovat větší pokles pozornosti posluchačů. Měly by být zařazeny časté přestávky a střídání didaktických přístupů spolu s metodami zvyšujícími aktivitu studentů na přednášce (založenými na interakci studentů – fórum, kde krátce diskutují o určitém tématu, nástroje pro dotazování apod.).

Pro aktivaci a zapojení studentů využívali pedagogové řadu zajímavých aplikací a nástrojů založených na online komunikaci, např.:

- Kahoot!,
- Padlet,
- Mentimeter,
- Google Jamboard.

Při aktivitách byl kladen důraz na to, aby studenti spolupracovali, propojovali se a zároveň měli možnost si sami organizovat čas i během studia. Snahou vyučujících však bylo také vytvořit příjemnou studijní atmosféru, která by přispěla k efektivitě používaných metod.



The image shows a modern library with tall, grey bookshelves. The shelves are filled with books, many of which have orange covers. The lighting is soft and focused on the shelves. A large, bold red number '6' is overlaid on the right side of the image. The text is in a white, serif font.

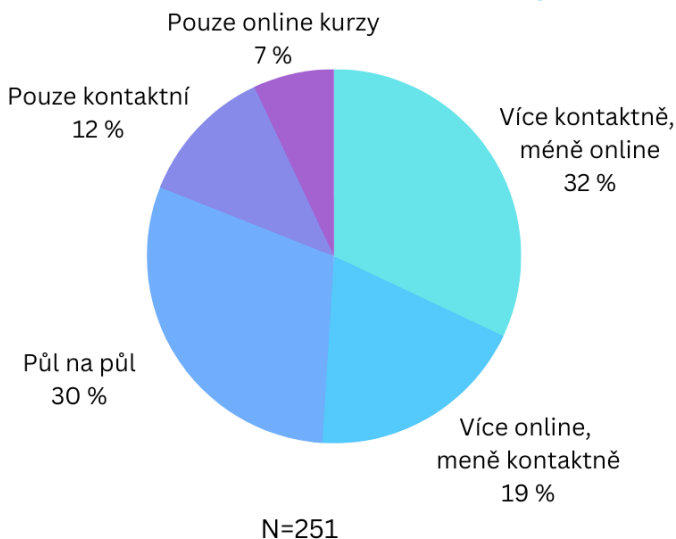
Perspektivy
online
vzdělávání
na českých
univerzitách

6

S pandemií spojená náhlá potřeba e-learningu přinesla mnoho nevratných změn a také nové perspektivy. Celkem 26 % dotázaných studentů by i po skončení pandemie dalo přednost online výuce před prezenčním vyučováním. Celkem 30 % z nich by uvítalo online přednášky v kombinaci s prezenční výukou v poměru zhruba půl na půl.

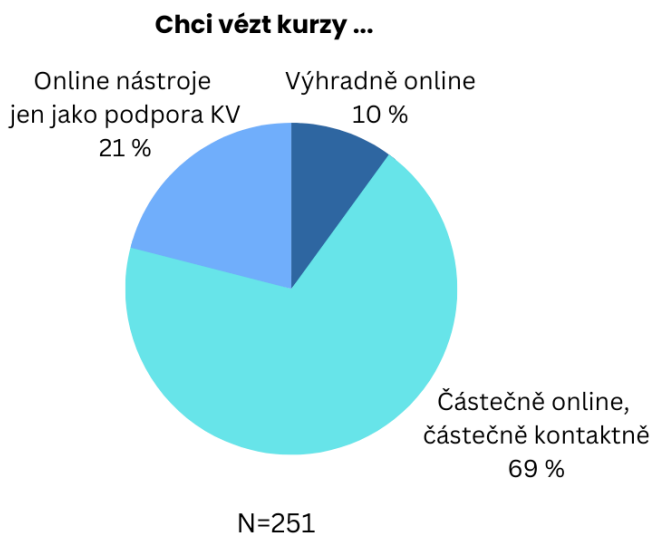
Dalších 32 % studentů by uvítalo větší podíl prezenční výuky. A pouze 12 % by se raději vrátilo v čase a zůstalo pouze u prezenčního vyučování.

Graf 35 Preference studujících ohledně budoucí formy studia (dotazníkové šetření se studujícími)

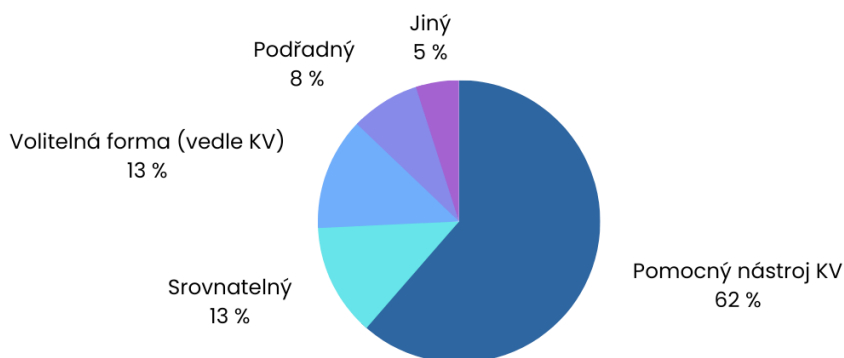


Celkem 69 % dotázaných pedagogů by i po skončení pandemie rádo vedlo výuku s využitím kombinace obou forem. Uvedli také, že po skončení pandemie by měla mít online výuka status pomocného nástroje prezenční výuky (61 %). Z rozhovorů s didaktiky a odborníky rovněž vyplývá, že by bylo efektivní nově naučené výukové metody a principy využívat i v budoucnu a v běžných podmínkách.

Graf 36 Míra zapojení prvků online výuky v budoucnu z pohledu vyučujících (dotazníkové šetření s vyučujícími)



**Graf 37 Preferovaný status online výuky
v postpandemické době ve vztahu ke kontaktní výuce
(dotazníkové šetření s vyučujícími)**



N=251

Jako velmi perspektivní se jeví zejména hybridní výuka zařazená do denního studia. Může vést k větší dostupnosti studia pro studenty i pedagogy. Studenti by se například mohli účastnit výuky i v případě lehčí nemoci, špatného počasí nebo v jiných výjimečných situacích, kdy by se běžně nemohli osobně dostavit.

„Myslím si, že hybridní výuka je skvělá - tu jsem využívala i v posledním semestru a studenty, kteří měli být jenom rýmu, jsem připojila online, což velmi oceňovali, že se zároveň mohli zúčastnit výuky. To si myslím, že pro ty nemocné, nebo pro ty, co jsou hodně daleko, nebo třeba na Erasmu, to je super.“ (OŘDP ZČU, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022).

„Jako výhody vidím nízké náklady, mobilitu, využívání expertů z praxe nebo zahraniční spolupráci. To jsou všechno výhody, které jsou jinak těžko realizovatelné. Tady bych viděl tu budoucnost a jinak to vidím vážně v tom hybridním prostředí, jak už jsem řekl, není dobré jít od extrému k extrému.“
(Vyučující UK, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

Podobně by pedagog mohl vést výuku, i když je pracovně mimo univerzitu. Ještě vhodnější jsou techniky e-learningu v kombinované/distanční formě daného studijního programu. Pomohlo by to studentům, kteří složitě dojíždějí z větší vzdálenosti, nebo studentům, kteří mají problémy s čerpáním volna v zaměstnání. Některé kurzy celoživotního vzdělávání by mohly probíhat i distančně nebo online. Další perspektivu lze spatřovat v zachování online konzultací. Zde je možné pozorovat velkou flexibilitu ze strany vyučujícího i studenta, rychlou domluvu a efektivní řešení problémů.

„Dělám online konzultace pro bakaláře a magistry, jejichž závěrečné práce teď vedu velmi často online a můžu je dělat odpoledne, večer, protože naši studenti asi učí, a můžu s nimi ty věci konzultovat v podstatě i v době, kdy mi to víc vyhovuje, jim to víc vyhovuje, a může to být narychlo, oni mi napíší, já jim odepíšu a můžeme to probrat za dvě

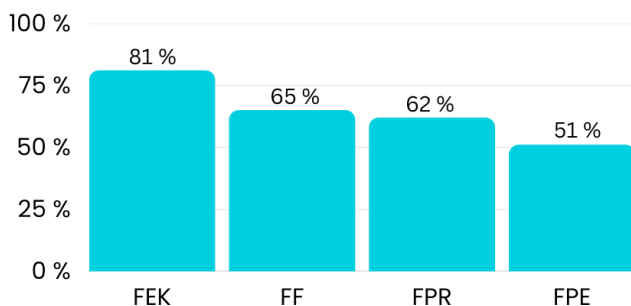
hodiny.“ (Vyučující ZČU, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

Pro ilustraci dopadu pandemické výuky na využívání online opor k vyučovaným kurzům si můžeme na případu ZČU ukázat, do jaké míry jsou různé online opory využívány v rámci kurzů vyučovaných v akademickém roce 2022/23. Na sledovaných humanitních fakultách vyučující poskytují minimálně k polovině vyučovaných kurzů (na Fakultě ekonomické dokonce 81 %) flexibilní opory studia v systémech lokálním systémem IS/STAG – platforma Courseware, LMS Moodle, Google Classroom nebo MS Teams.

Kurzy s online oporami (třebaže vznikly v době pandemie) jsou nadále součástí studijní nabídky a stále hojně využívány. Přestože během pandemie byli vyučující celouniverzitně motivováni k přednostnímu využívání LMS Moodle, pro nějž univerzitní SOS tým poskytuje nejdůkladnější podporu, měli k dispozici také nástroje Google Classroom a MS Teams. Systém Courseware, který funguje v rámci informačního systému STAG, je již notnou dobu považován za zastaralý a nevyhovující kvůli omezenému prostoru pro sdílení materiálů a omezené interaktivitě se studujícími. Přesto však můžeme pozorovat neskutečně silnou setrvačnost ve využívání právě tohoto „domácího“ systému na humanitních fakultách ZČU (zejména na Fakultě pedagogické a Fakultě filozofické). Moodle je pak aktivně využíván především na Fakultě

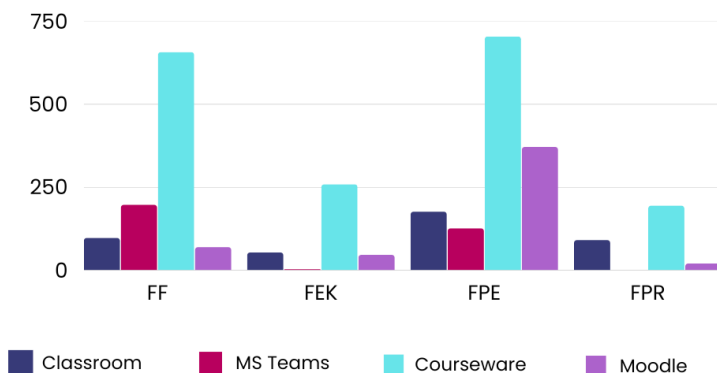
pedagogické (což odpovídá i zvýšenému zájmu o technickou podporu z této fakulty).

Graf 38 Míra pokrytí vyučovaných kurzů online oporami (Courseware, Moodle, Google Classroom a MS Teams) na humanitních fakultách ZČU



Zdroj: PRSZ 2022 a 2023, data za rok 2023 aktualizována z datového skladu ZČU

Graf 39 Počet kurzů s flexibilními oporami podle použitých platforem na jednotlivých humanitních fakultách ZČU (rok 2022)



Absolutní četnosti

Zdroj: Datový sklad ZČU, každoroční podklady pro strategii

Další přínos prvků distančního vzdělávání lze spatřovat v meziuniverzitní spolupráci, a to i na mezinárodní úrovni.

„Myslím, že po pandemii bychom se neměli vracet k tomu, jak se učilo dříve, a naopak bychom měli aplikovat to, co jsme se naučili nyní. Rád využívám metody distančního vzdělávání, a co považuji za neocenitelné je zahraniční spolupráce. Tam se vytvořila obrovská příležitost pro spolupráci se zahraničními univerzitami. Možnost pro naše studenty účastnit se seminářů a přednášek, ať už nahrávaných nebo živých, na zahraničních univerzitách. Skvělá je i spolupráce s univerzitami v České republice, kde jsme se, myslím, velmi sblížili. Vidáme se častěji, sdílíme zkušenosti, pořádáme webináře ... V této spolupráci vidím velký prostor.“ (Vyučující UK, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

„Takové nápady se teď začaly objevovat i s kolegy ze zahraničí, jestli bychom nezačali dělat nějaké společné kurzy třeba i s kolegy z Blízkého východu, což bylo donedávna naprosto nepředstavitelné, v rovině fantazie. Teď už máme na stole nebo v nějakých složkách rozpracované nápady, jaké kurzy bychom mohli vyučovat, aby se jich účastnili učitelé z různých zemí, a už nejde jenom o spolupráci dvou

univerzit, ale i o nějakou mezikontinentální spolupráci, že by ten kurz mohli tvořit i lektori třeba ze Spojených států a tak dále.“ (Vyučující UK, kolektiv autorů na základě vlastního výzkumu, 2022)

Přestože výše uvádíme výhody a možnosti zapojení se do online, resp. hybridního (či prezenčního) vzdělávání, nesmíme zapomínat na význam osobního kontaktu, sociálních vztahů a setkávání s druhými lidmi. Nyní již víme, jak jsou tyto faktory (nejen) pro studenty důležité, a měli bychom se snažit je podporovat. Měli bychom pro studenty vytvářet pravidelné příležitosti k osobnímu setkávání a posilovat důležitou představu sounáležitosti se studijním celkem (katedrou, fakultou, univerzitou).

Doporučení

Předpandemické období

- Přibližně pro polovinu (51 %) českých akademiků byla online výuka něčím novým, co se v době před pandemií neaplikovalo, a třetina respondentů (33 %) uvedla, že postavení online výuky bylo ve srovnání s kontaktní podřadné. Pouze čtvrtina (23 %) akademiků využívala ve výuce před pandemií nástroje distančního vzdělávání.
- Využívání online výuky před pandemií bylo motivováno především (31–51 %) přesvědčením o její efektivitě a vůli zlepšovat své výukové dovednosti, nikoliv vnějšími podněty.

Pandemické období

- Pouze třetina (34 %) akademických pracovníků se setkala s metodickými obtížemi (volba metod, zapojení studentů). Jako mnohem závažnější překážka byly hodnoceny technické problémy (58 %).
- Celkem 79 % akademiků získalo své dovednosti v oblasti online výuky samo (internet, kurzy mimo univerzity), aniž by je k tomu vedla univerzita.

- Pouze pro 26 % akademiků byla aktivita studentů v online výuce srovnatelná nebo lepší (než v kontaktní výuce).
- Důvěryhodnost online evaluačních nástrojů je prezentována jako nízká. Online testy jsou pro 56 % vyučujících méně důvěryhodné, online ústní zkoušení pro 44 %.
- Hlavní výzvou při online výuce je dosáhnout větší aktivity studentů (pro 82 % pedagogů).
- Pandemie se jednoznačně dotkla, a to pozitivním způsobem, rovnováhy mezi pracovním a soukromým životem pečujících akademických pracovníků a jejich uhlíkové stopy. Celkem 54 % z nich vedlo výuku z domova a ušetřilo čas jindy vynakládaný na cestování. Možnost zvolit si místo výuky (77 %) a úspora času (69 %) byly hlavními výhodami, které akademici uváděli (podobné výhody uvedlo i 60–88 % studentů).
- Více než polovina studentů (60 %) hodnotila online výuku jako velmi nebo spíše dobrou.
- Pro 76 % studentů se studijní výsledky během pandemie nezměnily, nebo se dokonce zlepšily.

Výhled do budoucna – doporučení

Hybridní forma výuky

- Celkem 30 % studentů by uvítalo kombinaci online výuky s prezenční v poměru zhruba půl na půl. (Dalších 32 % studentů by uvítalo vyšší podíl prezenční výuky.)
- Celkem 69 % akademiků by uvítalo kombinaci obou forem výuky. 62 % z nich také dodává, že by online výuka měla mít status pomocného nástroje prezenční výuky.
- Využití metod hybridní výuky v rámci denního studia zvyšuje dostupnost studia pro studenty i pedagogy. V případě studentů je možné takto balancovat příležitostné absence (například ze zdravotních důvodů), v případě vyučujících pak promyšlené používání prvků hybridní výuky může vyrovnávat absence z důvodu učitelských či výzkumných mobilit, péče o rodinné příslušníky nebo z důvodů zdravotních. Vyučujícím pečujícím o malé děti takto koncipovaná výuka může pomoci překonat jinak dlouhé akademické pauzy, které mohou mít negativní vliv jak na kariérní trajektorii, tak na stabilitu pedagogického kolektivu studijních programů. Celkově lze s aktivním zapojováním prvků hybridní výuky očekávat zvyšující se inkluzivitu vysokoškolského vzdělávání ve vztahu k neprivilegovaným skupinám podle různorodých os znevýhodnění.

Online konzultace

- Většina akademických pracovníků bude také v budoucnu nabízet online konzultace, především během přípravy závěrečných prací.

Meziuniverzitní spolupráce

- Pro studenty je neocenitelný kontakt s praxí a odborníky, kteří mohou nabídnout různé úhly pohledu. Mohly by být zavedeny online přednášky i zahraničních hostů.
- Tím se rovněž otevírá rozsáhlý prostor pro výzkumnou a projektovou spolupráci, která by zároveň mohla posílit kontakt studentů s praxí.

Každodenní networking v postpandemickém období

- Všichni zúčastnění často zmiňovali, že osobní sociální kontakt je důležitým prvkem vysokoškolského vzdělávání. Výuka by v budoucnu měla promyšleně a účelně vytvářet příležitosti pro setkávání, diskuzi a spolupráci studentů (ale i akademických pracovníků). Mělo by se využívat více nástrojů, které podporují a vytvářejí pocit sounáležitosti s univerzitou, fakultou a ostatními studenty.

Studijní platformy a metody

- Na úrovni fakulty nebo katedry by bylo optimální spolupracovat a pracovat na omezeném počtu (ideálně 1–2) výukových platformech. Přecházení mezi více systémy je náročné.

- V používání různých metod se projevuje charakter učitele. Pestrost je dobrá, ale pro orientaci studentů je vždy lepší, když metody a aktivity vyučující používá v nějakém pravidelném uspořádání, a i online studium studentů funguje v určitém předvídatelném režimu.
- Vytvořte přehled všech kurzů se základními informacemi na jednom místě (výuková platforma, pravidelnost vyučovacích hodin, synchronní/asynchronní, kde najít další pokyny).

Práce s pozorností studentů

- Zdá se, že při praktických činnostech v hodině se osvědčily dvě zásady, jak udržet pozornost studentů: a) interaktivita a b) zájem o jejich okolí (praktické, aktuální problémy související s každodenním životem studentů). Při aktivitách byl kladen důraz na to, aby studenti museli spolupracovat, vzájemně se propojovat a zároveň měli možnost si samostatně organizovat svůj studijní čas.
- Mnoho výukových platforem nabízí možnost rozdělit online připojené studenty do skupin, studenti si také mohou lekce nahrávat a vytvářet vlastní výuková videa. Vyzkoušejte je.



Jak tedy funguje
online
vzdělávání na
humanitních
oborech
českých
univerzit?

7

Zkušenost s univerzitním online vzděláváním na humanitních oborech popisovali jednotliví aktéři velmi diverzifikovaně, přestože řadu nesnází a problémů vlastně sdíleli. Zatímco skupina vyučujících a řídicích pracovníků prezentovala tlaky z různých stran (snaha vytvořit adekvátní formy výuky v provizorních podmínkách a současně nutnost podřídit se stále se měnícím požadavkům nadřazených článků), studující bojovali spíše s absencí tlaku a motivace ke studiu, kterou v prezenční výuce zajišťovaly kontakty se spolustudujícími, vyučujícími a univerzitou jako institucí.

Přestože na legislativní úrovni obě sledované univerzity (Univerzita Karlova v Praze a Západočeská univerzita v Plzni) zapracovaly pravidla a podporu pro vedení distanční či hybridní výuky do svých dokumentů, k zavedení hybridní výuky coby rozšířené nabídky pro studující na žádné z univerzit zatím nedošlo.

Role online vzdělávání se na sledovaných univerzitách (díky pandemii) markantně změnila. Zatímco v předpandemické době měla jen pro 3 dotazované vyučující status rovnocenný nebo volitelný ve vztahu ke kontaktní výuce, po pandemické zkušenosti by si takový status pro online výuku přálo již 10 vyučujících. Většina (24 dotázaných) však stále počítá s online výukou jako pomocným nástrojem výuky kontaktní.

Zatímco před pandemií celých 33 % vyučujících nikdy nevyučovalo online formou, po pandemické zkušenosti jen 10 % vyučujících hodlá v tomto přístupu pokračovat. Třetina až polovina vyučujících byla motivována k zavádění prvků online výuky vlastním přesvědčením o efektivitě těchto postupů a potřebou zlepšovat svou didaktickou práci. Pokud po pandemii můžeme říci, že 90 % oslovených vyučujících hodlá nadále nástroje e-learningu používat, je možné, že za tímto odhodláním je právě významná míra jejich vlastní motivace.

Jako podstatné výzvy při zavádění e-learningu se ukázaly motivovanost studujících a sociální izolace jako negativní dopad pandemických opatření, nikoliv e-learningu jako takového. Sociální vztahy a akademická integrace jsou důležité faktory studijní úspěšnosti a lze je cíleně udržovat a pěstovat i v nadále koncipovaných kurzech využívajících e-learning, ale současně vytvářejících i možnosti pro setkávání a skupinovou práci. Omezení kontaktu se spolustudujícími bylo pro studenty vůbec největší nevýhodou pandemické výuky a polovina studentů také zmiňovala zhoršení psychického zdraví.

Z online nástrojů se jako nejproblematictější ukázalo testování a celkově hodnocení výsledků učení. Před pandemií byly online testy využívány vyučujícími jen zřídka a ani

pandemická zkušenost na tom nic nezměnila. Kontrolovat podmínky online testu je i nadále složité a důvěra v online testování malá. I přes působení SOS týmů poskytujících podporu v e-learningové didaktice a funkční koncepcce celoživotního vzdělávání, využívali vyučující převážně samostudia nebo konzultovali s kolegy na stejné pozici. Zdá se, že tento typ vztahů na pracovišti pandemie zviditelnila a ukázala jako velmi funkční v potřebě vzájemné kooperace v nové situaci. Během pandemie všichni vyučující zaznamenali výrazný progres v e-learningových dovednostech. Po pandemické zkušenosti jen 18 % vyučujících hodnotí své dovednosti jako průměrné nebo slabé, zatímco před pandemií to bylo 59 %.

Jako nejvýznamnější obtíže v online výuce se ukazuje motivace studujících a komunikace (špatné spojení nebo jen obtížné vysvětlování během videohovoru). Jako čtvrtý nejzávažnější důvod se ukázalo „digitální vyloučení“, o němž reportuje 28 % vyučujících. To může být příznakem jednak regionální, nebo i sociální nedostupnosti online komunikace pro všechny skupiny studujících. Pokud má být naše vzdělávání inkluzivní, ukazuje se e-learning jako problematický.

Akční plán rozvoje distančního vzdělávání a e-learningu na ZČU (2021) Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni (neveřejný strategický dokument).

Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438.

Bílá kniha (2001). Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Praha: MŠMT. dostupné online z <https://www.databaze-strategie.cz/cz/msmt/strategie/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha>.

Brdička, B. (2020). *Dokáže koronavirus zavést technologie do výuky skokem?* Dostupné online z <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22436/>.

Buecker, S., & Horstmann, K. T. (2021). Loneliness and social isolation during the COVID-19 pandemic: A systematic review enriched with empirical evidence from a large-scale diary study. *European Psychologist*, 26(4), 272–284.

Clair, R., Gordon, M., Kroon, M., & Reilly, C. (2021). The effects of social isolation on well-being and life satisfaction during pandemic. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1).

ČADUV. (2016). MOOC. Dostupné z <https://caduv.webnode.cz/mooc/>.

Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2016 – 2020 (2015). Praha: MŠMT. Dostupné online z https://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Jakub/DZ_2016_2020.pdf.

Doležalová, V. (2019). MOOC a další online vzdělávací kurzy. *EDTECH KISK – Medium*. Dostupné online z <https://medium.com/edtech-kisk/mooc-a-dal%C5%A1%C3%AD-onlinevzd%C4%9BI%C3%A1vac%C3%AD-kurzy-ba74444f525>.

Ernst, M., Niederer, D., Werner, A. M., Czaja, S. J., Mikton, C., Ong, A. D., Rosen, T., Brähler, E., & Beutel, M. E. (2022). Loneliness before and during the COVID-19 pandemic: A systematic review with meta-analysis. *The American psychologist*, 77(5), 660–677.

ET 2020 Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě (2010). Praha: MŠMT. Program celoživotního vzdělávání. ISBN 978-80-254-6941-5. dostupné online z https://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Jakub/Strategicky_ramec_evropske_spoluprace_v_oblasti_vzdelavani_a_odborne_pripravy_ET_2020_.pdf.

Fritzová, M. (2020). Kvalita distanční výuky na katedrách a ústavech historie v době covid-19. *Pedagogická orientace*, 30(2), 255-265.

Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., Hrdlička, F., & al. (2020) *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT. Dostupné online z https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf.

Humpl, S., Andersen, T. (2022). *The future of digital and online learning in higher education*, Publications Office of the European Union. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Dostupné online z <https://data.europa.eu/doi/10.2766/587756>.

MŠMT. (2020). *Doporučení pro zajištění výuky distanční formou v době omezení činnosti vysokých škol*. Dostupné online z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/doporuceni-prozajisteni-vyuky-distancni-formou-v-dobe>.

Na dálku – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. (2020). Dostupné z <https://nadalku.msmt.cz/cs/15-zasad-on-line-pedagogiky>.

Nambiar, D. (2020). The impact of online learning during COVID-19: students' and teachers' perspective. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(2), 783-793.

Ngo, Ch. (2020). *10 Best Free and Affordable Platforms for Online Courses*. Dostupné online z <https://www.bestcolleges.com/blog/platforms-for-online-courses/>.

OpenupEd. (2015). *Definition Massive Open Online Courses V1.1*. Dostupné online z https://www.openuped.eu/images/docs/Definition_Massive_Open_Online_Courses.pdf.

PAQ Research (2020) *Život během pandemie - Jaké má pandemie dopady na duševní zdraví?* Dostupné online z <https://zivotbehempandemie.cz/dusevni-zdravi>.

Pešek, M. (2017). *MOOC – Massive Open Online Course – pro FIT* (Bakalářské práce). Brno: Vysoké učení technické. Dostupné online z https://www.vutbr.cz/studenti/zav-prace/detail/106149?zp_id=106149.

Plán realizace strategického záměru Západočeské univerzity v Plzni na rok 2022 (2022) schválen: 25. 11. 2021, dostupné online z <https://www.zcu.cz/rest/cmisis/document/workspace://SpacesStore/2189b46c-8d6e-44be-bebc-272af9232fb8;1.0/content>.

Plán realizace strategického záměru Západočeské univerzity v Plzni na rok 2023 (2023) schválen: 25. 11. 2022, dostupné online z <https://www.zcu.cz/rest/cmisis/document/workspace://SpacesStore/fe4d3dbb-057a-4f6e-8b35-79f620b7587d;1.1/content>.

Rohlíková, L., & Rohlík, O. (2016). Masivní otevřené online kurzy z pohledu evropských institucí. *AULA*, 24(2), 50–78. Dostupné online z <https://www.csvs.cz/aula/starsi-cisla/aula-roc-24-2016-c-2/>.

Saha, S. M., Pranty, S. A., Rana, M. J., Islam, M. J., & Hossain, M. E. (2022). Teaching during a pandemic: do university teachers prefer online teaching?. *Heliyon*, 8(1), e08663.

Sieber, V., Hüppi, R., & Praetorius, A. K. (2020). *Teaching, motivation, and well-being during COVID-19 from the perspective of university students and lecturers*. Zürich: Universität Zürich.

Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020. (2014) Praha: MŠMT. Dostupné online z <https://www.msmt.cz/uploads/DigiStrategie.pdf>.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (2014) Praha: MŠMT. Dostupné online z https://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf.

Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021 (2020). Praha: MŠMT. Dostupné online z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/strategicky-zamer>.

Studijní a zkušební řád UK (2020). Dostupné online z <https://cuni.cz/UK-8916.html>

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*. 45 (1): 89–125.

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: Chicago University Press.

Venable, M. (2020). *Preparing Instructors to Teach Online*. Dostupné online z <https://www.bestcolleges.com/blog/preparing-professors-to-teach-online/>.

Seznam tabulek

Tab. 1 Metodologický koncept

Tab. 2 Struktura ohniskové skupiny na Západočeské univerzitě

Tab. 3 Struktura ohniskové skupiny na Univerzitě Karlově

Tab. 4 Účastníci hloubkových rozhovorů s osobami zodpovědnými za řízení didaktických procesů na Západočeské univerzitě

Tab. 5 Účastníci hloubkových rozhovorů s osobami zodpovědnými za řízení didaktických procesů na Univerzitě Karlově

Tab. 6 Účastníci hloubkových rozhovorů s experty na Západočeské univerzitě

Tab. 7 Účastníci hloubkových rozhovorů s experty na Univerzitě Karlově

Tab. 8 Nejpoužívanější nástroje online výuky před pandemií

Tab. 9 Nejpoužívanější nástroje online výuky v době pandemie

- Graf 1 Rozložení vzorku: vyučující podle genderu
- Graf 2 Rozložení vzorku: vyučující podle věku
- Graf 3 Rozložení vzorku: vyučující podle typu úvazku
- Graf 4 Rozložení vzorku: vyučující podle délky pracovní zkušenosti
- Graf 5 Rozložení vzorku: vyučující podle místa bydliště
- Graf 6 Rozložení vzorku: Studující podle genderu
- Graf 7 Rozložení vzorku: Studující podle místa bydliště
- Graf 8 Rozložení vzorku: Studující podle věku
- Graf 9 Rozložení vzorku: Studující podle formy studia
- Graf 10 Implementace e-learningu před pandemií (dotazníkové šetření s vyučujícími)
- Graf 11 Status e-learningu před pandemií (dotazníkové šetření s vyučujícími)
- Graf 12 Frekvence používání nástrojů e-learningu ve výuce před pandemií (dotazníkové šetření s vyučujícími)
- Graf 13 Formy využívání online nástrojů ve výuce před pandemií (dotazníkové šetření s vyučujícími)

Graf 14 Frekvence využívání online nástrojů k evaluaci ve výuce před pandemií (dotazníkové šetření s vyučujícími)

Graf 15 Typy online nástrojů využívaných k evaluaci ve výuce před pandemií (dotazníkové šetření s vyučujícími)

Graf 16 Motivace k využívání prvků online vzdělávání před pandemií (dotazníkové šetření s vyučujícími ZČU a UK)

Graf 17 Počet požadavků na Helpdesk Moodle na ZČU

Graf 18 Počet požadavků na Helpdesk Moodle na humanitních fakultách ZČU

Graf 19 Získávání kvalifikace potřebné pro vedení online výuky (dotazníkové šetření s vyučujícími)

Graf 20 Hodnocení aktivity studujících během e-learningové výuky (dotazníkové šetření s vyučujícími)

Graf 21 Nástroje k hodnocení studijních výsledků využívaných v době pandemie (dotazníkové šetření s vyučujícími)

Graf 22 Důvěryhodnost nástrojů používaných k ověřování výsledků učení při hodnocení distančního vzdělávání z pohledu vyučujících (dotazníkové šetření s vyučujícími)

Graf 23 Sebehodnocení dovedností spojených s ovládáním a používáním nástrojů (platform, aplikací) potřebných k vedení online výuky (dotazníkové šetření s vyučujícími)

Graf 24 Obtíže při vedení online výuky během pandemie uváděné akademickými pracovníky (dotazníkové šetření s vyučujícími)

Graf 25 Spokojenost s distančním studiem během pandemie ve srovnání s prezenčním studiem (dotazníkové šetření se studujícími)

Graf 26 Hlavní problémy distančního studia (dotazníkové šetření se studujícími)

Graf 27 Nevýhody online studia (dotazníkové šetření se studujícími)

Graf 28 Výhody online studia (dotazníkové šetření se studujícími)

Graf 29 Hodnocení kvality online výuky ve srovnání s prezenční výukou z pohledu studentů (dotazníkové šetření se studujícími)

Graf 30 Postoje studentů k výrokům o online studiu (dotazníkové šetření se studujícími)

Graf 31 Srovnání míry studijního času – online studium versus prezenční studium (dotazníkové šetření se studujícími)

Graf 32 Srovnání studijních výsledků – online studium versus prezenční studium (dotazníkové šetření se studujícími)

Graf 33 Hodnocení dopadu pandemie na blízké sociální vztahy studujících (dotazníkové šetření se studujícími)

Graf 34 Hodnocení distančního studia z pohledu studentů (dotazníkové šetření se studujícími)

Graf 35 Preference studujících ohledně budoucí formy studia (dotazníkové šetření se studujícími)

Graf 36 Míra zapojení prvků online výuky v budoucnu z pohledu vyučujících (dotazníkové šetření s vyučujícími)

Graf 37 Preferovaný status online výuky v post-pandemické době z pohledu vyučujících (dotazníkové šetření s vyučujícími)

Graf 38 Míra pokrytí vyučovaných kurzů online oporami (Moodle a G Classroom) na humanitních fakultách ZČU

Graf 39 Počet kurzů s flexibilními oporami podle použitých platforem (Google Classroom, MS Teams, Moodle, Courseware) na jednotlivých humanitních fakultách ZČU

Summary

The study examines the challenges of online education in the humanities at Czech universities and aims to assess the perspectives of different stakeholders involved in the teaching process, including faculty management, online education experts, teachers, and students. By comparing the experiences of these various actors before and during the pandemic, the research sought to understand their preferences and perspectives on future teaching and learning. The study ultimately identifies best practices in online education for the humanities.

Prior to the pandemic, 51% of Czech academics considered online teaching to be a new concept, with only 23% having used distance learning tools before. The adoption of online learning was primarily driven by the belief in its effectiveness and the desire to enhance teaching skills. However, during the pandemic, technical issues, motivation, communication, and social isolation emerged as the main obstacles in the learning process. Notably, 79% of academics acquired online learning skills independently.

Among the students, more than half rated online learning as good, and 76% reported that their academic performance either

remained unchanged or even improved. To shape the future of online education in the humanities, the study recommends a hybrid approach to teaching, incorporating online consultations, interuniversity cooperation, and fostering regular networking opportunities.

Overall, this research sheds light on the challenges faced in the online education landscape for the humanities in Czech universities. It highlights the experiences and perspectives of different stakeholders, offering valuable insights and identifying effective practices to enhance online teaching and learning in the field.

