

Zde jsou základní kroky v implementaci vašeho ODL:

- Přemýšlejte o tom, proč ODL potřebujete
- Přemýšlejte o tom, jaké zkušenosti s učením mají vaši potenciální studenti
- Rozhodněte o obsahu a formě a investujte, cokoli bude třeba k tomu, abyste zkombinovali vhodné učební předměty (nebo zařídte, aby to někdo pro vás udělal)
- Informujte své studenty a rozběhněte kurz v malém měřítku
- Zhodnoťte kurz
- Poučte se z evaluace, než nabídnete kurz na širší úrovni

Nástroj pro analýzu ODL, popsáný v kapitole 9, je vytvořen tak, aby vám pomohl zvážit mnoho různých prvků, u kterých je to nezbytné. Zavedení ODL není jednoduché, ale vyplatí se vám jen a jen v případě, pokud k němu budete přistupovat opravdu profesionálně a pokud máte přístup ke zdrojům (lidským, odborným, finančním), které podpoří vaše plány.

KAPITOLA 4 • Pedagogické otázky v ODL

Alda Pereira [P]
Universidade Aberta Lisbon
Zrevidovala Kerttu Löhmus [Est]

1. ÚVOD

ODL je souborem učebních systémů, které předpokládají, že mezi studenty a učitelem je prostorová a někdy také časová překážka. Spíše než geografickou vzdálenost s sebou ODL nese transakční vzdálenost, která musí být překonána jak učiteli, tak studenty. Tato transakční vzdálenost je přirozeně pedagogická, např. emocionální, psychologická, apod. V dnešní době je překonání této pedagogické vzdálenosti usnadněno využitím informačních a komunikačních technologií.

K překonání vzdálenosti potřebuje student nabýt nové dovednosti; instruktážní materiál musí být pečlivě navržen a zlepšován; a učitel musí studenta vést a podporovat. Tato kapitola je zaměřena na hlavní pedagogické problémy, kterým učitel musí rozumět, aby zvládnul transakční vzdálenost.

První část se týká distančního studia, problematiky vzdělávání dospělých, autonomie studentů a jejich motivace. Další oddíl se zabývá pedagogickým prostředím a učebními modely a hlavními problémy, týkajícími se role učitelů v ODL.

2. DISTANČNÍ STUDENTI – KONTEXT

V ODL je student v kontaktu se studijními materiály a ne s učitelem a skutečnou třídou. Obvykle budepracovat s materiálem, plnit úkoly a odpovídat na učitelovy otázky sám. Z tohoto důvodu musí být student samostatný. Proto distanční učení nejlépe vyhovuje cílové skupině dospělých.

Mnoho distančních studentů má svou práci a rodinu. Musí zvládat různé oblasti a zájmy a zkombinovat je se svým studiem. To je pro mnoho lidí velmi náročné, protože musí být schopni organizace a musí umět dobře využívat čas.

Na druhé straně jsou studenti distančního vzdělávání obvykle izolovaní. Postrádají vizuální kontakt s učitelem, typický pro prezenční studium, a postrádají jeho okamžitou podporu. Učitel rovněž nemůže hodnotit jejich potřeby a problémy a pokusit se o jiný výklad dané problematiky a nemůže je motivovat. Distanční studenti rovněž postrádají konkurenci ostatních studentů, která také přispívá k motivaci. Proto musí být sebemotivovaní, vytrvalí a houževnatí.

Všechny tyto problémy se mohou stát vážnými a mohou studium změnit v těžký úkol. Student nemusí kurz dokončit kvůli nedostatku motivace k vytrvání. Ve skutečnosti je právě nedostatek motivace hlavní příčinou neúspěchu v distančním vzdělávání.

Vzdělávání dospělých

Učení v dospělosti nekončí. Vedle informálního učení, které se odehrává v profesionálním, rodinném a společenském životě, musí jedinci čelit potřebám celoživotního učení – LLL (z anglického lifelong learning) jak ve formálním, tak v neformálním kontextu.

Ve formálním kontextu je to například potřeba získat novou kvalifikaci nebo druhá šance dokončit certifikaci; v jiném smyslu je to získávání nových dovedností v profesním nebo společenském kontextu.

Ačkoli s tím někteří autoři²⁷ nesouhlasí, učení v dospělosti je považováno za odlišné od učení v dětství či v mládí²⁸. Podle této teorie dospělý:

- má vyzrálé sebepojetí, které mu umožňuje být méně závislý na ostatních a celkově více samostatný;
- je zpravidla jedincem, který již má životní zkušenosti, které jsou potenciálním zdrojem učení;
- má predispozice k učení, pokud mají úkoly sociální povahu, a není nakloněn tak dobře jako děti nebo mladí lidé aktivitám, které jsou zaměřeny na rozvoj;
- preferuje přístup, zaměřený na řešení problémů, ne na určité předměty; to znamená že je motivován problémy, které mohou mít uplatnění v krátké době;
- jeho motivace je především vnitřní, méně ovlivnitelná okolními vlivy²⁹.

Po zvážení těchto předpokladů, jsou dospělí obecně vedeni osobními cíli, oceňují svou autonomii a preferují okamžitě uplatnitelné znalosti. Pracují lépe na praktických aspektech než na teoretických a preferují projekty, které si definují sami, podle svých zájmů. Podle této teorie jsou dospělí autonomní ve způsobu, jakým vedou a řídí svůj studijní proces; jsou schopni vybrat nezbytné zdroje a použít metody, které považují za nejpodstatnější.

Tyto domněnky jsou však kontroverzní. Zaprvé proto, že povaha učení dětí a dospělých se nemusí příliš lišit, především pokud jde o možnou závislost nebo nezávislost na jiném jedinci. Tento problém může být obzvláště důležitý, když zvážíme získávání kompetencí ve formálním a neformálním kontextu, to znamená v jiných, než informálních učebních situacích.

Zadruhé proto, že studie, které vedly k těmto závěrům, byly prováděny především na dospělých ze západních zemí, a není jasné, zda může být tento pohled na učení dospělých přenesen také na jiné kultury, nebo jestli také závisí na aspektech, týkajících se dospělé osobnosti.

Zatřetí, protože nevíme, jestli dospělý, který se jeví samostatným a zabraným do samostudia, nehledá ve svém okolí emocionální podporu nebo dokonce vedení.

Začtvrté, k předchozím zkušenostem dospělých musíme přistupovat velmi opatrně, pokud je chceme považovat za potenciální zdroje učení. Ve skutečnosti je způsob, jakým jedinci vnímají a hodnotí minulé zkušenosti, závislý na jejich vlastních filtrech vnímání a kultury. Na druhé straně mnoho předchozích zkušeností nemusí být pro osobní rozvoj důležitých, pokud pohled na tyto zkušenosti podléhá stejnému filtru.

Konečně musí být zdůrazněno, že navzdory kritikám, se předpoklady o charakteristikách vzdělávání dospělých, nalezené v literatuře, vztahují ke dvěma hlavním způ-

sobům, jak dosáhnout úspěchu v distanční výuce: jednak se může zdát, že distanční výuka musí být z pedagogického hlediska orientována na studenta; a jednak může být řečeno, že jedna z funkcí distančního učení je pomoci jedincům k samostatnosti a nezávislosti.

Autonomie

Míra autonomie studenta ODL spočívá v rozsahu, v němž si sám (nikoli tedy učitel) stanovuje cíle, vybírá studijní zkušenosti a určuje vhodný čas pro hodnocení.

Podle toho je ideální student ODL osobou, která je emocionálně nezávislá na instruktorovi a může přistupovat k problémům bez soustavné pomoci dalšího dospělého, který by vedlo a vysvětloval. Podle toho, co bylo uvedeno výše, by toto měla být pro dospělé přirozená situace. Nicméně není.

Podali jsme idealizovaný popis dospělého, ale v skutečnosti mnozí dospělí nejsou samostatní a postrádají sebevědomí a schopnost sebevedení. Knowles (1984), ačkoli toto považuje za typické pro chování dospělého, uznává, že tomu tak není ve všech případech. Ve skutečnosti jsou všechny vzdělávací systémy, předcházející vzdělávání dospělých, založeny na závislosti na učiteli; proto nemohou být všichni dospělí samostatnými studenty. Proto by měl učitel podporovat žáky k rozvoji jejich samostatnosti. Krom toho je v dnešní době mnoho lidí, kteří nejsou zcela dospělí, ale přesto se angažují v ODL.

Musíme zvážit existenci mnoha stupňů autonomie s ohledem na distanční program. Nedostatek samostatnosti studenta může být napraven řízeným dialogem a je možno mu předejít použitím strukturovaných studijních materiálů.

Řízený dialog mezi učitelem a studenty se týká obsahu učebního programu, přičemž učitel studenty vede. V ODL může být dialog veden přímo nebo nepřímo a závisí také na zvoleném komunikačním prostředku. Termín dialog je v tomto kontextu používán jako konstruktivní interakce mezi účastníky, vedoucí k podpoře učení.

Dialog je nepřímý, pokud student pracuje s materiálem sám, např. s učebnicí, videem, internetovými stránkami, atd. Toto je druh "virtuálního dialogu", kde žák sám "komunikuje" s textem, obrázky a grafikou. Při tomto druhu dialogu se očekává jednosměrný komunikační systém. Ale student v tomto případě neví, zda interpretuje materiál správným způsobem. Proto – pokud není sebevědomý – může být zmatený a plný pochyb. Aby se předešlo nedorozumění, "virtuální dialog" může být vylepšen dobře konstruovanými otázkami, které vyžadují studentovu reflexi, sebehodnotícími aktivitami a tím, že umožní kontrolovat žádané výsledky učení.

V přímém dialogu, který probíhá v prezenčních kurzech, se student může ptát na to, co mu není jasné, a požádat učitele o vysvětlení. Obousměrné komunikační systémy mohou být pro přímý dialog užitečné. Tohoto cíle lze v ODL dosáhnout pomocí telefonů, e-mailů, elektronických fór, virtuálních tříd nebo dvousměrných video- a audiokonferencí.

Krom dialogu mezi učitelem a studentem je dnes, díky rozvoji komunikačních technologií a vzdělání zprostředkovanému počítačem, rovněž možná komunikace mezi studenty. Tyto interakce mají dva hlavní cíle. Ten první je efektivní sociální dimenze. Možnost časově neomezené interakce mezi studenty předchází osamocení a může přispět k rozvoji spolupráce.

Druhý cíl má poznávací charakter. Diskuze a debaty mezi studenty, využívající napřík-

lad virtuální diskuzní fóra v počítačových sítích, umožňují rozvoj skutečné studijní komunity, kde se závěry vyvíjejí na základě spolupráce a diskuzí na dané téma³⁰.

V případě, kdy student není autonomním jedincem, může také pomoci použití strukturovaného materiálu. Termín "struktura" se týká proměnné ODL, která vyjadřuje neměnnost, nebo flexibilitu kurzu či programu³¹.

Ve strukturovaném kurzu jsou cíle předdefinovány, literatura ke studiu a jiné studijní úlohy jsou stanoveny a sděleny studentům předem a příležitosti pro sebehodnocení, stejně jako zpětná vazba od učitele, jsou rozvrženy. Strukturovaný program je tedy takový, ve kterém je studium naplánováno a ve kterém student nemá mnoho šancí dělat jiné věci, než ty, které se od něj očekávají. Proto strukturované kurzy nevyžadují dialog, protože nevyžadují reorganizaci aktivit nebo jakékoli jiné modifikace, podle vlastností studenta nebo jeho otázek. Student je tím, kdo musí rozhodnout, jaké studijní strategie potřebuje rozvinout a používat, stejně jako zvolit vhodný čas k provedení úlohy.

V nestrukturovaných kurzech, dostane student instrukce pro studium a vedení v podobě dialogu. V tomto případě mohou vlastnosti a potřeby studentů vést k modifikacím v průběhu kurzu. Je to možné intenzivnější spoluprací studenta a učitele a je to usnadněno použitím přístupu "opakovaně využitelných učebních předmětů" (RLO přístupu), např. vyvinutím materiálů, uspořádaných v malých blocích, které umožňují kombinování a modifikaci během studijního procesu.

Dostupná technologie určuje povahu dialogu stejně jako jeho strukturu. Například televizní program je vysoce strukturovaný, protože jeho obsah a přístup jsou předdefinovány. Student zde nemá příležitost zasáhnout a změnit jej. Dvousměrné videokonference mohou být naopak používány v méně strukturované a více dialogické podobě, přestože v současnosti jsou nejvíce používány pro přednášky. Jiné webové vzdělávací programy, zprostředkované počítačem, jako např. internetové stránky nebo LMS, mohou být používány jak ve strukturované formě, kde student musí být vysoce autonomní, tak v méně strukturované a více dialogické podobě.

Vlastnosti studentů, hlavně jejich osobnost, míra autonomie, předchozí zkušenost a předchozí úroveň vzdělání, určují míru potřeby dialogu v programech ODL. Identifikace předchozích zkušeností studentů tedy může být pro navrhování a vyvíjení kurzu nesmírně důležitá.

Motivace

Motivace je psychologický pojem, popisující vnitřní stav nebo podmínku, která slouží k aktivaci nebo posílení chování a dává mu směr. Většina psychologů věří, že existují dva typy motivace: vnitřní a vnější.

Vnitřní motivace má spojitost s aktivitou, vykonanou jednotlivcem "v jeho vlastním zájmu". Důvody pro danou činnost spočívají v osobních cílech, v potěšení, které je s tím spojeno, nebo v citové nebo kognitivní nutnosti.

Vnější motivace spočívá ve vnějším přijetí, odměně nebo posílení.

Jako již bylo zmíněno, zralý dospělý je vnitřně motivován více než dítě, ale existuje několik důvodů, které mohou vysvětlit, proč je tolik dospělých, kteří postrádají motivaci. Můžeme uvést některé z nich:

- Chybějící seznam priorit pro osobní úspěch;
- Negativní pocity, založené na minulých zkušenostech;
- Víra, že neumí vykonávat některé činnosti;

- Nedůvěra ve své osobní dovednosti;
- Nedostatečné sebevědomí k tomu, aby dosáhli svých cílů;
- Nízká vnější motivace s ohledem na společenské nebo rodinné důvody;
- Ve všech těchto případech chybí vytrvalost, důvěra a houževnatost a to může mít vážné důsledky pro studijní proces a snížení individuální autonomie;
- Pro učitele, je to důležitým aspektem a musí tomu věnovat pozornost, aby zabránil selhání svých studentů z důvodu nedostatku motivace.

Sebehodnocení

Pro úspěch v distančním vzdělávání je velmi důležitá sebedůvěra studenta. Může pomoci progresivnímu autonomnímu procesu učení a je zásadní pro průběžnou sebmotivaci. Aby tomu tak bylo, student musí získat návyky a dovednosti sebehodnocení, např. metakognitivní znalosti. Metakognitivní znalosti zahrnují strategické znalosti, znalost poznávacích úloh a znalost sebe sama.

Učitelé musejí poskytnout distančním studentům určité vedení a podporu, aby jim pomohli v jejich studijním procesu a rozvíjeli jejich metakognitivní dovednosti.

Strategické znalosti jsou obecné znalosti pro učení a myšlení. Zahrnují schopnosti, jak si pamatovat materiál, extrahovat význam z textu nebo jak pochopit, co slyšíme nebo čteme v materiálech, a jak řešíme problémy. Pro učební materiál mohou být strategie seskupeny do tří všeobecných kategorií - nácviku, vypracování a organizace³².

Nácvik – jde o strategii stálého opakování slov nebo termínů k zapamatování;

Strategie vypracování - zahrnují mnemotechnické pomůcky pro paměťové úkoly, shrnutí, parafrázování a vybrání hlavních myšlenek textů nebo přednášek; tyto strategie vypracování ústí v hlubší porozumění, než je tomu u nácviku.

Organizační strategie – týkají se různých forem přehledů, mapování konceptů a poznámek. Jsou to strategie, vedoucí k vystižení spojitostí mezi jednotlivými prvky obsahu.

Navíc by měl jedinec znát různé metody, které jsou užitečné pro plánování, sledování a regulaci vlastního učení a myšlení; příklady zahrnují stanovení částečných cílů k dané úloze (plánování), kladení otázek sám sobě, po přečtení úseku textu nebo ověřování řešení problému (sledování) nebo opakované přečtení toho, čemu nerozumíme (regulace).

Nakonec je důležité porozumět obecné heuristice, kterou jedinci mohou používat k řešení problémů, jako je dedukční a indukční myšlení, hodnocení významu logických sdělení, činění příslušných závěrů z různých zdrojů dat, atd.

Znalost kognitivních úloh zahrnuje ocenění různých úrovní obtížnosti úloh. To se týká vědomí, že některé úlohy mohou být více nebo méně obtížné než jiné a mohou vyžadovat odlišné poznávací strategie. Kromě toho je důležité rozvíjet porozumění tomu, kdy a proč použít tyto strategie k dosažení nejlepšího účinku.

Znalost sama sebe se váže k poznání svých silných a slabých stránek. Například znalost, že nám jdou lépe testy s vícečetným výběrem než eseje, je metakognitivní sebeznalost o vlastní schopnosti uspět v testech. Pro studenta je také rozhodující znát svou motivaci; to zahrnuje úsudky o jeho/její schopnosti provést jistý úkol, jejich cílech při jeho plnění a významu a hodnotě, které pro ně úkol má.

Tyto aspekty jsou také často pro studenta výzvou, protože se musí transformovat z pasivní role k aktivní tím, že bude přemýšlet o způsobu svého myšlení, poznávat své

slabé stránky a odkrývat své pochybnosti a nedorozumění. Je to také otázka aktivního sledování vlastních studijních strategií a zdrojů a hodnocení jejich efektivity při konkrétních aktivitách, testech a úlohách.

3. VZDĚLÁVACÍ PŘÍSTUPY

Výuka je vždy založena na pojetí učení. Existuje mnoho teorií o učení, ale z obecného hlediska jich nejvíc může být vnímáno jako přechod mezi dvěma krajními postoji: instruktivismem a konstruktivismem.

Instruktivismus je zakořeněn na behavioristických teoriích a předpokládá, že učení je formováno vnějšími podmínkami. Na výuku se pohlíží tak, že má dbát na to, aby byly zajištěny nejlepší vnější podmínky, které povedou k lepším reakcím studentů. Tak se pro učitele stane plánování změn nejdůležitější věcí. Na učení je pohlíženo jako na lineární vývoj znalostí; každý nový kousek obsahu se váže k tomu předchozímu v malých krocích. Obsah je rozdělen do malých bloků a cíle jsou pečlivě definovány, s ohledem na jednoduchá fakta, hlavní koncepty nebo dovednosti.

Deklační a procedurální znalosti jsou představeny učitelem s pomocí příkladů a pravidel a od studenta se očekává zvládnutí teoretických informací a získání rutiny procvičováním. Učební aktivity jsou plánovány tak, aby poskytly šanci pro interakci se strukturovanými informačními zdroji (jako např. s vyučujícím, s jinými experty, s knihami, médií a počítačovými programy). Učitel je pro studenty expertem a modelem; používá narážky, aby studenty vedl k žádaným výsledkům a musí jim poskytnout pozitivní odezvu vždy, kdy reagují správně. Učitel také opraví chybné odpovědi.

Hlavním zájmem instruktivismu jsou informace, studenti se tedy učí nejlépe, když je hlavní informace přímo obsažena v textu. Instruktivismus předpokládá možnost objektivního pohledu a materiál je vytrháván z kontextu, ve němž bude používán. Přednášky, konzultace, cvičení, demonstrace nebo jiné formy výuky, řízené učitelem, se považují za nejlepší a interakce mezi učitelem a studenty ve studijním prostředí dominuje. Studenti jsou hodnoceni pomocí individuálního zkoušení, při kterém demonstrují ovládnutí znalostí a praxe.

Konstruktivismus je rozsáhlý přístup, který zahrnuje teorie pocházející z kognitivní tradice a ze sociálně-psychologicko-interakcionistického pohledu. Z konstruktivistického hlediska je učení změnou významu, založeného na zkušenostech studenta, např. je to proces, kde jednotlivci tvoří nové ideje na základě předchozích znalostí. Vzdělávací cíle jsou založeny na zkušenostech s tím, že je specifikován druh problémů, které má student vyřešit, druh kontroly, kterou student potřebuje, aby využil prostředí, aktivity, které by měl vykonat pro vyřešení problémů a způsoby, jak by měl interpretovat výsledky své aktivity.

Hlavním zájmem konstruktivismu je učení a proces konstrukce znalostí. Nejvhodnějšími metodami jsou např. diskuze a spolupráce mezi studenty, případové studie nebo projektová činnost, otevřené úlohy, spojené s měnícími se studijními cíli, nebo úlohy postavené na reflexi podmínek "skutečného světa". Učební prostředí může být orientován na studenta nebo na komunitu. To je založeno na konkrétním sociálním kontextu, záměrně vybudovaném ostatními učícími se osobami. Předpokládá se, že všichni účastníci jsou motivováni společným zájmem, týkajícím se řešení nějaké záležitosti nebo problému. Učitel je zde architektem procesu učení a usnadňuje ho. Hlavními úkoly ve výuce je vytváření a zadávání "dobrých" problémů, které stimulují zkoumání,

vytváření skupinových aktivit, které modelují a usnadňují proces konstrukce znalostí. Spíše je používáno průběžné hodnocení, založené na aktivních autentických zážitcích, než hodnocení finálních výsledků učení.

4. PEDAGOGICKÁ PROSTŘEDÍ

Různě zaměřená výuka vyžaduje různá prostředí. My se budeme zabývat třemi důležitými druhy prostředí: prostředím zaměřeným

- na znalosti
- na studenta
- na komunitu.

Prostředí zaměřená na znalosti

Prostředí zaměřená na znalosti jsou vzdělávací prostředí, navržená tak, aby studentům pomáhala zlepšit jejich znalosti. To znamená, že toto prostředí se zaměřuje na typ informací a na aktivity, které pomáhají studentům rozvíjet chápání předmětů a témat ve specifické oblasti.

Nejdůležitějším cílem v těchto prostředích je přenos znalostí a získání návyků, které by měl odborník v určité oblasti mít. V tomto případě je pravděpodobně nejdůležitější věcí zjištění a upřesnění informací, které navazují na předchozí studentovy znalosti. Hlavní výzvou při navrhování prostředí, zaměřeného na znalosti, je ustavení rovnováhy mezi aktivitami, které podporují chápání, a těmi, které podporují vývoj zautomatizovaných dovedností, nutných k výkonu specifické práce.

Takový vzor může být pro tento účel nejlepší. Vzdělávací paradigma v tomto smyslu usiluje o vývoj intelektuálních a subjektivních dovedností a učitel je zde pro studenta modelem. Úloha může být usnadněna tím, že se informace rozdělí do malých bloků a učitel pak zajišťuje nepřetržitou zpětnou vazbu k výkonům studentů. V distančním vzdělávání jsou eventuálně navrženy materiály, které studentům umožňují kontrolovat sebe sama. Proto můžeme usoudit, že hodnocení je nejdůležitější.

Prostředí zaměřené na studenta

Prostředí zaměřená na studenta jsou ta, která berou v úvahu předchozí znalosti, domněnky, dovednosti a postoje, které studenti do vzdělávacího prostředí přinášejí. Tato prostředí se zabývají kulturou a subkulturou studentů, jejich životním stylem a kulturními odlišnostmi. Tato prostředí také berou ohled na dosavadní jazykové praktiky studentů, které slouží jako východisko pro budoucí porozumění a změnu.

Prostředí zaměřená na studenta se hodí do diagnostického učení. Pokouší se např. odhalit, co si studenti myslí o daných problémech a tématech, diskutovat o tom, čemu nerozumí a nabízet jim zkušenosti a aktivity, které mohou pomoci dát jejich myšlenkám jistý směr. Principem diagnostické výuky je navrhování její struktury tak, aby byla založena na aktivitách a zkušenostech, které studenty motivují.

Učitel, který preferuje prostředí zaměřené na studenta, si je v praxi vědom toho, že studenti si vytvářejí své vlastní mínění, zatímco on zde funguje jako most mezi studenty a daným předmětem. Přitom se jim pokouší pomoci propojit jejich předchozí znalosti s jejich aktuálními vzdělávacími úlohami.

Prostředí zaměřené na komunitu

Rozvoj v počítačových technologiích a v pedagogice naznačuje, že prostředí zaměřené na komunitu je pro ODL významné. Tento druh prostředí vzniká, když se rozvíjejí stránky společenství, jako např. smysl být vzájemně závislý, podpořený sociální

interakcí, nebo normy, které oceňují hledání porozumění. V tomto prostředí mohou studenti dělat při učení chyby, protože jejich partneři v učení nejsou soutěživí, ale naopak spíše ochotní spolupracovat.

Základem společenství zaměřeného na komunitu je soubor praktik, zahrnujících např. citovou podporu vrstevníků a cenných diskuzí mezi studenty, řešení problémů a projekty v malých skupinách nebo s celou třídou. Tento druh prostředí je podobný skutečnému společenství, existujícím v praxi, kde jsou dány společné cíle a kde se každý snaží spolupracovat, aby jich dosáhl.

V ODL mohou k založení prostředí zaměřeného na komunitu přispět asynchronní komunikační nástroje, jako jsou fóra. Tyto nástroje poskytují prostředí, v němž si studenti mohou přečíst materiál a přispět k diskuzi svými pohledy a myšlenkami. Asynchronní prostředí také poskytuje studentům čas k přemýšlení a čas k reakci na studijní materiály nebo na příspěvky jejich vrstevníků a učitele.

5. PEDAGOGICKÉ MODEL Y

Fyzické oddělení studenta od učitele vede – z pedagogického hlediska – k tomu, že učení se soustřeďuje na studenta. To znamená, že student přebírá plnou zodpovědnost za svůj studijní proces, za studijní tempo, které nejvíce vyhovuje jeho situaci, za výběr strategie podle svých vlastností a za organizaci svého času.

Na základě toho mohou být zvoleny metody a techniky, používané v distančním učení, podle dvou hlavních pohledů nebo pedagogických modelů: "nezávislý studijní model" a "studijní model spolupráce".

Nezávislý studijní model

Nezávislé studium se spoléhá na samostatné učení, řízené studentem. Je založeno na očekávání, že studenti jsou schopni se sami vést a definovat své vlastní cíle pouze s podporou studijních materiálů a úloh, doporučených učitelem. Proto je žádoucí, aby materiály a úlohy měly jasně dané cíle a aby byl předmět organizován v relativně autonomních sekcích, pro usnadnění studijního procesu.

Pro tento model je nejběžnějším uspořádáním obsahu kurzu předmět, rozdělený do malých jednotek, zahrnujících série úloh a následovaných sebehodnotícími aktivitami. Výběr úkolů, které má student absolvovat, a technologické zdroje, vybrané k poskytování informací, by měly být navrženy s ohledem na různé studijní styly potenciálních studentů tak, aby byl tento model úspěšný.

Variace tohoto modelu zahrnuje podporované individuální projekty. Při tomto přístupu student identifikuje své vzdělávací potřeby a pracuje tak, že definuje studijní projekt pro naplnění těchto potřeb. Student stanoví své studijní cíle a snaží se nalézt nutné prostředky. V tomto kontextu učitel vystupuje jako trenér: vede studijní proces, usnadňuje přístup ke zdrojům a poskytuje podporu a přímé rady podle potřeby. Je třeba zdůraznit, že tento přístup vyžaduje od studenta vysokou úroveň zralosti a individuální pozornost učitele, obzvláště jestliže je projekt složitý.

Model samostatného učení ve zkratce poskytuje příležitost pro učení "právě včas" (just-in-time), "právě, kolik je potřeba" (just enough) a "kde se hodí" (where-I-am).

Studijní model spolupráce

Druhý pedagogický pohled je založený na učení za pomoci osobní nebo sociální interakce mezi studenty. Součinný studijní proces může studentům pomoci sdílet cíle, využívat studijní materiály a dosáhnout hlubší úrovně pochopení a znalostí, vytvořených sociálním budováním názorů a znalostí.

Studenti pracují společně v týmech. Do této kategorie může být zahrnuto několik různých aktivit: skupinové diskuse na jisté téma, kde se očekává, že studenti budou těžit z výměny názorů a kritických předpokladů, ze společného řešení problému a ze společné projektové práce.

Obsah může být dodán v podobě materiálů k četbě, úkolů, případových studií a simulací s pokyny pro studenty, jak společně pracovat. Tyto aktivity by měly být navrženy tak, aby pobízely studenty ke kritickému myšlení a k tomu, aby aplikovali to, co přečetli a analyzovali.

Krom jeho výhod pro získávání znalostí, je společné učení zvláště užitečné pro vytváření sociálních dovedností, jako respektu k druhým, tolerance a schopnosti kolektivní práce. Nadto v tomto prostředí spolupráce musí každý student zvážit několik pohledů na dané téma a tak tento přístup vede k flexibilnímu myšlení.

Tyto dva pedagogické modely nejsou neslučitelné; mohou se dokonce vzájemně doplňovat.

Nezávislý studijní model vyhovuje autonomnímu, dospělému studentovi. Takoový student je schopen organizovat čas, sladit studijní úkoly s profesionálními a osobními závazky a rozvrhnout si práci tak, aby vyhovovala jejich potřebám a zájmům.

Druhý model může pomoci snížit pocit izolovanosti, charakteristický pro distanční učení, zpřístupní možnost vzájemné podpory mezi studenty – jak emocionální, tak kognitivní - poskytuje studentům výhody, vznikající z interakce při budování společných znalostí.

Klíčovou podmínkou pro úspěch obou modelů je poskytnutí jasných a praktických instrukcí o kurzu studentům. Jsou to např. principy vedení studijních předmětů, metody práce, co má který student udělat k danému tématu, odhad času, který bude zapotřebí k vykonání jednotlivých úkolů, metody hodnocení, systém známkování a načasování hodnocení.

6. ROLE UČITELE

Instruktor a trenér

V ODL jsou studenti reálně v kontaktu s materiály a ne s učitelem jako ve skutečné třídě. Sami čtou texty, dělají úkoly a odpovídají na učitelovy otázky. V prostředí, orientovaném na společnost, se ovlivňují s jinými studenty utvářejí si znalosti sdílením pohledů, názorů a hodnot. Tento druh práce vyžaduje odlišný způsob výuky. Učitel je zde spíše pomocníkem než instruktorem.

V nezávislém studijním modelu student teoreticky pracuje samostatně, definuje své cíle, hospodaří s vlastním časem a řídí svůj studijní proces. Nicméně, v praxi tomu tak vždy není, dokonce i když jsou studijní materiály dobře strukturované a navrženy tak, aby usnadnily samostudium. Existuje několik důvodů. Proč je tomu tak.

Prvním důvodem je to, že obvykle nepracujeme se zralými dospělými studenty a že jsme zvyklí dohlížet na pracovní postupy a studium. Za druhé je student izolován a musí zůstat disciplinovaný, což není snadné, obzvláště pokud nemá jasně definované priority a cíle. Za třetí, je poměrně běžné, že student nemá dostatečnou důvěru ve své schopnosti a není schopný posoudit, které pracovní metody by měl použít, zvláště pak, když má nízkou úroveň předchozího vzdělání nebo pokud se již delší dobu nevzdělával. Za čtvrté může student postrádat adekvátní schopnosti k tomu, aby zvládl jistý předmět, kvůli špatně strukturovaným dřívějším znalostem.

Protože většina studentů má nízký stupeň autonomie, potřebují neustálé vedení ze strany učitele; hlavním úkolem distančních učitelů je proto pomoci studentům rozvíjet sebe sama jako jedince, kteří jsou schopni řídit vlastní studium.

V samostatném studijním přístupu, je učitel hlavní účastník rozmluvy a zavazuje se k takovým úlohám, jako je instruování, vyučování a podporování; má tedy podat poučení o látce, objasnit studentům detaily a poskytnout jim individuální podporu, aby byli schopni rozpoznat své schopnosti, získat sebejistotu, identifikovat nejlepší studijní metody a sami ohodnotit, zda si znalosti osvojili.

Učitel, který vystupuje jako instruktor jistého předmětu, musí motivovat studenty k vykonání naplánovaných úloh a aktivit. Proto je nesmírně důležité objasnit studijní program předem, ozřejmit cíle a pokud možno indikovat způsob, jak daných cílů dosáhnout. Jestliže jde o kombinované studium, může být toto poučení podáno během osobního setkání. Toto může také studentům poskytnout příležitost poznat se se svými potenciálními týmovými kolegy pro skupinovou práci, jak je tomu v běžné třídě.

Po rozdělení pracovního programu studentům následuje interaktivní etapa, ve které učitel používá komunikační nástroje jako je telefon nebo e-mail. Studenti se dost často sami nechopí iniciativy obrátit se na učitele se svými pochybnostmi nebo prosbou o radu, proto by se měl učitel sám obrátit na ně, aby jim pomohl překonat přirozené zábrany. Učitel si musí uvědomit, že nejistý student se pravděpodobně při dialogu s učitelem v ODL necítí příliš příjemně.

Pokud jde o instrukce a podporu studentů, existují dva hlavní přístupy: kognitivní a organizační³³.

Kognitivní přístup může zahrnovat aspekty, týkající se podpory, pochopení předmětu a vývoje kognitivních dovedností, studijních strategií a motivace.

Organizační se týká organizace času a poradenství. V ODL by měl být zdůrazňován kognitivní přístup, kvůli svému významu pro úspěch distančních studentů. Tento přístup vyžaduje od tutora několik věcí:

- Vysvětlit a objasnit aspekty, týkající se obsahu, které studenti označili za problematické.
- Sbírat a analyzovat formativní práci studentů a hodnotit jejich pokroky poskytnutím zpětné vazby, ať již formálně (s podporou počítačových evaluačních programů) nebo neformálně. Analýza může být prováděna na základě řešení reálného praktického problému, s přihlédnutím ke znalostem, které studenti měli získat.
- Pomoci studentům identifikovat účinné studijní strategie. Toto je kritický bod, protože studijní strategie jsou výstřední; učitel, jehož studenti mají specifické obtíže, by se měl pokusit zjistit, které strategie byly už použity, a navrhnout jiné (například psaní poznámek může být důležité pro jednoho studenta, zatímco pro jiného je nejlepší podtrhování a vpisky do textu). Učitel může také pomoci studentům poznat jejich studijní styl, aby si mohli usnadnit práci a

vybrat nejlepší přístup pro daný předmět.

- Povzbuzovat studenty k tomu, aby studovali téma do hloubky a ne povrchně.

V prvním stádiu a bez okamžité podpory učitele nebo skupiny vrstevníků si mnoho distančních studentů není jisto svými studijními dovednostmi. Při četbě materiálu inklinují k memorování faktů a detailů, což může skončit chybým pochopením látky. Je to výsledek "povrchního přístupu", který může být shrnut následovně:

- a) zájem o jednotlivé prvky a o jazyk samotný
- b) memorování informací a procedur k testům
- c) nerefektivní sdružování faktů a koncepcí
- d) neschopnost rozlišovat hlavní koncepty od detailů, nové informace od starých
- e) nehledání důkazů
- f) důraz na požadavky, úkoly a testy vedoucí ke znalostem, které jsou odříznuty od osobní zkušenosti.

Učitel musí být pozorný a má pomoci studentům být selektivnějšími a soustředěnějšími ve svém učení, aby dosáhli "hlubokého přístupu k věci":

- a) zájem o argumenty v textu
- b) rozlišování a spojování nových myšlenek a předchozích znalostí
- c) vztah informace ke každodennímu životu
- d) rozlišování a spojování argumentů a důkazů
- e) organizování a strukturování kontextu
- f) zaměření na to, jak je vzdělávací materiál důležitý pro jejich práci, osobní život nebo každodenní život obecně.

Učitel má také podporovat studenty, aby překonali zpoždění, poskytnout jim vedení a předcházet jejich vyloučení či odstoupení. Když studenti postrádají sebedůvěru a potřebné studijní schopnosti pro zvládnutí určité látky, musí jim učitel pomoci. V tomto případě je důležité poskytnout bibliografii nebo další úkoly. Někdy může k jejich podpoře stačit prokázání zájem, takže studenti cítí, že se učitel zajímá o jejich práci a výsledky a očekává jejich pozitivní vývoj.

Důležitá jsou také synchronní s schůzky, zprostředkované počítači (jako je chat) pro přednášky. V distančním studiu, pokud nejsou plánována osobní setkání jako součást kombinovaného studijního režimu, nemají učitelovy přednášky stejnou roli, jakou mají v tradiční výuce. Ve skutečnosti jsou ústní prezentace nahrazeny četbami a analýzou obsahu. Jestliže instruktor použije chat k přednášce, studenti přijmou pouze zdlouhavé texty, které je s největší pravděpodobností nezaujmou a neudrží jejich pozornost.

Pomocník a moderátor

V modelu studia ve spolupráci má učitel roli pomocníka a moderátora diskuzí a manažera studijních procesů. Učení je podporováno dvěma typy interakce: interakce mezi studentem a obsahem a mezilidské interakce. V individuálním studijním modelu převládá první typ. V modelu vzájemné spolupráce je upřednostňována vzájemná interakce mezi studenty.

V druhém modelu přebírá učitel roli pomocníka interaktivních procesů mezi studenty, pokouší se řídit tuto interakci, aby dosáhl vysokých studijních standardů. Studijní prostředí, soustředěná na spolupráci, mohou být realizována na osobních schůzkách v kombinovaném režimu. Nicméně použití ICT poskytuje silný asynchronní nástroj pro tvorbu těchto prostředí, pro diskuzní fóra.

Chat, jako synchronní nástroj, má jistý pedagogický potenciál pro učení ve spolupráci. Nicméně, je limitován, protože zde jde o komunikační procesy v reálném čase.

Komunikace v reálném čase ve skutečnosti omezuje reflexi kvůli požadované rychlosti odpovědi.

Největší výhodou chatu je umožnění týmové práce. Chat je neefektivnější pro práci v malých skupinách. Malé skupiny také vytvářejí prostředí, ve kterém je pravděpodobné, že se každý dostane ke slovu. Jinak se snadno diskuze rozptýlí a odchýlí od diskutovaného tématu. Naopak v asynchronních prostředích mohou studenti zkoumat materiály, zpřístupněné učitelem, kdykoli chtějí, mohou analyzovat jiné intervence, provádět samostatný průzkum doplňkových materiálů a sdílet závěry se svými kolegy, uvažovat a rozšiřovat diskusi a prohlubovat učení. "Výsledkem je velká schopnost dojít studiem k hlavnímu významu materiálu a dále se jím zabývat"³⁴.

Role učitele jako pomocníka a moderátora v prostředí, zaměřeném na týmovou spolupráci, zahrnuje tři hlavní oblasti:

1. pedagogickou
2. sociální a
3. organizační (týkající se vedení). K tomu by měla být přidána technická oblast, relevantní pro prostředí zprostředkovaná počítači³⁵.

- **Pedagogická** - týká se role učitele jako organizátora a pomocníka při studiu. Mezi jeho úkoly patří: formulovat pro skupinu společné cíle, navrhnout úlohy a problémy, dávat náměty na četbu a výzkum, podnětně se studentů ptát, povzbudit studenty ke spolupráci, stimulovat jejich reflexi a argumentovat v moderovaných diskuzích.
- **Sociální** - týká se navození přátelského prostředí, podporujícího pozitivní interakce mezi členy skupiny, soudržnost skupiny a její vývoj. V tomto stádiu je důležité, aby učitel podporoval setkávání účastníků a pomohl jim tak navzájem se poznat a vytvořit blízké vzájemné vztahy.
- **Organizační** - týká se jednání se skupinou o časovém plánu, postupech a odpovědnostech.

Technický prvek je důležitý, pokud skupina spolupracuje s pomocí ICT. Role pomocníka zde spočívá v usnadnění interakce studentů s prostředím a vytvoření návyků pro používání softwaru, aby pro studenty nepředstavoval další problém. V případě kombinovaného studia může být seznámení studentů s technologií provedeno účinněji při osobních scůzkách.

7. PEDAGOGICKÉ TIPY PRO USPĚŠNÉ PROGRAMY ODL

Tato kapitola ukazuje, že existuje mnoho podstatných pedagogických aspektů, které by měly být zváženy při vývoji a realizaci kurzů a programů ODL. Z praktického hlediska by se měl učitel předtím, než zahájí program ODL, zeptat sám sebe na několik věcí, aby naplánoval vhodný přístup. Jmenovitě by se měl rozhodnout na základě níže uvedených otázek³⁶:

Kdo jsou mí studenti? Jsou dospělí? Jakou mají kvalifikaci? Jsou proškoleni k samostatnému studiu? Jsou zapojeni do programu ODL poprvé? Umí pracovat s ICT? Budou oni mít přístup k technologii, pomocí které bude kurz dodán?

Jaké jsou hlavní cíle mého programu? Co je vhodné pro mé studenty – strukturovaný nebo nestruturovaný program?

Pomocí jakých prostředků budu dodávat obsah a aktivity? (Tištěná podoba, video, audio, internetové stránky, atd.) Jaké ICT nástroje mohu používat? Měl bych poskytnout školení ICT před zahájením programu? Jak a kým bude poskytnuta technická podpora během kurzu?

Jaké je nejvhodnější pedagogické prostředí s ohledem na hlavní cíle kurzu a studenty? Je to prostředí zaměřené na znalosti? Nebo prostředí zaměřené na studenta? Nebo prostředí zaměřené na společnost? Měl bych je zkombinovat, abych využil nejlepší aspekty každého z nich?

Který model ODL je pro tento program dostupný? Jestliže jde o kombinované studium, jaká látka by měla být vyložena při osobních setkáních a co je vhodné pro samostatné studium?

Který pedagogický model je pro můj kurz nejlepší? Nebo které části mého programu se nejlépe hodí pro model nezávislého učení a jaké pro model spolupráce? Co je ode mě v každém případě očekáváno? Jak mohu při aplikaci těchto modelů organizovat svůj čas?

Po zodpovězení těchto otázek je možno navrhnout projektový plán, popisující zvolené modely, techniky a technologie, stejně jako úkoly ke zpracování a odhad času, který bude učitel/tutor/lektor potřebovat.

BIBLIOGRAFIE

Berge, Z.L. (1995), "The role of the Online Instructor/Facilitator", http://www.emoderators.com/moderators/teach_online.html

Brookfield, S. (1995), "Adult Learning: An Overview", in A. Tuinjmans (ed.), International Encyclopedia of Education, Oxford, Pergamon Press.

Burge, L. (1988), "Beyond Andragogy: Some Explorations for Distance Learning Design", Journal of Distance Education, vol. 3.

<http://www.eurodl.org/materials/2001/icl01/laister.htm>

Joanneum, T. (2001), "3rd Generation Learning Platforms Requirements and Motivation for Collaborative Learning",

Keegan, D. (Ed.) (1993), Theoretical Principles of Distance Education, N.Y, Routledge.

Knowles, M.S. et al (1984), Andragogy in Action, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

Lumsden, L.S. (1994), "Student Motivation To Learn", Eric Digest, Number 92.

Moore, M. (1986), "Self-Directed Learning and Distance Education", Journal of Distance Education, vol. 1.

Moore, M.G. (1993), "Theory of transactional distance", in D. Keegan (Ed.), Theoretical Principles of Distance Education, N.Y, Routledge.

Palloff, R. M. & Pratt, K. (2001), Lessons from the Cyberspace Classroom, San Francisco, Jossey-Bass.

Palloff, R. M. & Pratt, K. (1999), Building Learning Communities in Cyberspace, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

Peters, O. (2001), Learning & teaching in distance education, London, Kogan Page.
Simpson, O. (2000), Supporting Students in Open and Distance Learning, London, Kogan Page.

Trindade, A.R. (1992), Distance Education for Europe, Lisbon, Universidade Aberta.

Weinstein, C.E., & Mayer, R. (1986), "The teaching of learning strategies", in M.C. Wittrock (ed.), Handbook of research on teaching, New York, Macmillan.

KAPITOLA 5 • Výuka: Didaktické otázky v ODL

Pia Melchior Petersen & Lone GuldbRANDT T_nnesen [DK]
Adult Teacher Training College, CVU-FYN, Denmark,
zrevidovala Kerttu Lohmus [E]

1. ÚVOD

Učitel potřebuje mít znalosti jak o výuce, tak o učení. V současné době tendence směřuje k důrazu na učení. To je pozitivní vývoj, protože pak se zaměřujeme na rozvoj kompetencí studentů a na všeobecné vzdělání.

Ale tendence k zájmu o učení místo o výuku může být také problematická, pokud role učitele vymizí kvůli přílišnému zájmu o studenta. Obvykle má učitel v moderní vzdělávací instituci předem jen velmi málo pokynů. Vyžaduje se od něj schopnost samostatného zpracování studijního procesu.

V této kapitole chápeme výuku tak, že obsahuje didaktické úvahy, které učitel ke své výuce potřebuje.

Plánování výuky v ODL vyžaduje více pozornosti než v prezenčním studiu, protože často zahrnuje elektronická média jako studijní platformu³⁷. Důsledkem tohoto přístupu je to, že je obtížné vyvinout blízký kontakt mezi učitelem a studentem, jak je tomu v případě běžného vyučování v prezenčním kurzu.

Proto učitel potřebuje zásadně změnit své kompetence - z těch, založených na přípravě předmětů - jak je tomu v tradiční třídě - k těm, které jsou založeny na přípravě studijního procesu pro jednotlivce nebo pro skupiny, které budou muset pracovat samostatně.

Tato kapitola je postavena na didaktické teorii. Nejprve si vyložíme teorii a pak si vysvětlíme její jednotlivé části v šesti sekcích. V každé sekci jsou uvedeny také návrhy, jak teorii zavádět do praxe. Kapitulu uzavřeme sekcí, která obsahuje také popis dalších kompetencí, které by měl učitel v ODL mít.

2. DIDAKTICKÉ KOMPETENCE

Vybrali jsme si didaktický model vztahů předložený, Hiime a Hippe. Jsme si vědomi toho, že existuje mnoho jiných teorií, na kterých jsme mohli naši kapitolu založit, ale vybrali jsme tuto, protože je v souladu s konstruktivistickým myšlením.