

VÝZVA, NEBO NEMOŽNÁ MISE? TRANZICE K ONLINE VÝUCE V DOBĚ PANDEMIE COVID-19 OČIMA VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITELŮ

CHALLENGE OR MISSION IMPOSSIBLE? THE TRANSITION TO ONLINE TEACHING DURING THE COVID-19 PANDEMIC THROUGH THE EYES OF UNIVERSITY TEACHERS

KLÁRA ŠEĎOVÁ,
BARBORA NEKARDOVÁ,
KATARÍNA ROZVADSKÁ

Abstrakt

V této studii se zabýváme problémem tranzice od prezenční k distanční výuce ve vysokoškolském prostředí v době pandemie Covid-19. Vycházíme z analýzy 34 hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s učiteli Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, v nichž tito učitelé refletovali svůj přístup k distanční online výuce v době pandemie Covid-19. Ukazujeme, že způsob, jakým učitelé k výuce přistoupili, silně souvisí s jejich pojetím výuky a tím, jak konstruují koncept dobré vysokoškolské výuky. Na základě analýzy rozhovorů rozlišujeme dva polární typy učitelů. Prvním typem jsou funkcionalisté, kteří se koncentrují na předání znalostí a dovedností studentům. V době pandemie s využitím uvážlivé pedagogické analýzy usilují o to, co nejlépe substituovat jednotlivé složky prezenční výuky pomocí digitálních nástrojů a aplikací. Domnívají se, že kvalitní online výuka je náročná, avšak proveditelná a potenciálně přinášející novou kvalitu do vysokoškolského vzdělávání. Druhým identifikovaným typem jsou autentisté, kteří výuku chápou jako vytváření znalostí a dovedností v procesu autentické komunikace mezi učiteli a studenty. Tito učitelé se domnívají, že pomocí online nástrojů není možné prezenční výuku adekvátně substituovat a tranzici k distanční výuce vnímají jako zásadní obrožení kvality a obecně obrožení poslání vysokoškolského vzdělávání.

Klíčová slova

vysokoškolské vzdělávání, digitální technologie, distanční výuka, Covid-19, učitelská pojetí výuky

Abstract

In this study, we address the research problem of transitioning from face-to-face to distance teaching in a university setting during the COVID-19 pandemic. We based our study on an analysis of 34 in-depth semi-structured interviews with teachers of the Faculty of Arts at Masaryk University, in which these teachers reflected on their approaches to online distance teaching during the COVID-19 pandemic. We show that the way the teachers approached the teaching was strongly linked with their conception of teaching and the way they construct the concept of good higher education. According to the analysis of the interviews, we distinguish two polar types of teachers. The first type are functionalists, who focus on passing on knowledge and skills to students. During the pandemic, using judicious pedagogical analysis, they strove to best replace the various components of face-to-face teaching with digital tools and applications. They believe that quality online teaching is challenging, but feasible and potentially bringing new features to higher education. The second type identified were authenticators, who understand teaching as a creation of knowledge and skills in the process of authentic communication between teacher and students. These teachers believe that online tools do not make it possible to adequately replace face-to face classes and perceive the transition to distance learning as a major threat to quality and to the mission of higher education in general.

Keywords

higher education, digital technologies, distance education, COVID-19, teaching approaches

Úvod

Integrace digitálních technologií do vysokoškolské výuky představuje dlouhodobě a pozvolna probíhající proces, na němž až do nedávné doby někteří učitelé participovali ochotně, jiní méně ochotně či vůbec (Naylor & Nyanjom, 2020). Na jaře 2020 však v důsledku pandemie covid-19 došlo k uzavření vysokých škol, přičemž digitální technologie se staly základním nástrojem k zabezpečení distanční formy výuky. Tato studie si klade za cíl reflektovat, jak tuto náhlou tranzici vnímali ti, na jejichž bedra byla naložena, tedy vysokoškolští učitelé. Naším záměrem není přinést technickou zprávu o tom, jaké aplikace učitelé používali či jaké množství času výukou trávili, nýbrž rozkrýt jejich subjektivní vnímání vzniklé situace a ukázat, jak o své výuce uvažovali a jaké strategie volili k jejímu zajištění. Vycházíme přitom z předpokladu, že zásadním faktorem, který ovlivnil využívání technologií v pandemii, je učitelovo subjektivní pojetí výuky. V této studii proto zkoumáme, jak se pojetí výuky a subjektivní přesvědčení učitelů o tom, co je kvalitní vysokoškolská výuka, promítly do jejich zacházení s digitálními technologiemi v pandemii.

Technologie jako příslib kvality ve vysokoškolském vzdělávání

Jak uvádějí Liu et al. (2020), implementace technologií se děje s cílem zlepšit a pozitivně transformovat vzdělávání na univerzitách. V tomto smyslu se integrace technologií stává součástí úsilí o zajištění kvality výuky. Na otázku, jaké charakteristiky má kvalitní vysokoškolská výuka, přitom existuje řada odpovědí (viz např. Bain, 2004; Devlin & Samarawickrema, 2010; Hativa et al., 2001; Lowman, 1995; Šedřová et al., 2016). Jakkoli se jednotlivé koncepty dobré výuky liší, lze vysledovat dva leitmotivy, ohledně nichž panuje všeobecná shoda. Je to nakládání se vzdělávacími obsahy na straně jedné a interakce se studenty na straně druhé. V prvním bodě jde o zajištění kvalitního kurikula, studijních materiálů a jejich jasné a podnětné prezentace směrem ke studentům. Ve druhém bodě jde o to, aby interakce se studenty vedla k posílení jejich motivace a zájmu o studium. Jako dobrá vysokoškolská výuka je v současné době chápána ta, která je zaměřená na studenty (*student-centred*), to znamená, že vychází z jejich potřeb, staví je do pozice spoluvůdců vědění a povzbuzuje jejich aktivitu, nezávislé myšlení a kritičnost (viz např. Kember & Kwan, 2000; Trigwell & Prosser, 1996). Opakem výuky zaměřené na studenty je výuka zaměřená na učitele, v níž je učitel dominantním nositelem znalostí, jež předává studentům, kteří jsou chápáni jako jejich víceméně pasivní příjemci.

Nabízí se otázka, do jaké míry jsou očekávání vztahovaná směrem k technologiím a jejich potenciálu zkvalitnit výuku realistická. Mohou skutečně transformovat způsoby nakládání se vzdělávacími obsahy a interakce se studenty? Liu et al. (2020) v rozsáhlé syntetické studii konstatují, že e-learningové technologie jsou na univerzitách stále více rozšířené, avšak pedagogické benefity z nich plynoucí dosud nejsou plně zužitkované. Ačkoli tedy vysoké školy investují do vybavení i do školení učitelů, jejich transformační potenciál technologií nebývá naplněn (Schneckenberg, 2009) a institucionální úsilí o technologiemi tažené pedagogické inovace často selhává (Porter & Graham, 2016).

Klíčovými aktéry zapojování technologií do výuky jsou beze sporu učitelé. Dlouhodobě se diskutuje jejich připravenost a ochota využívat technologie pro vyučování a učení. Almerich et al. (2016) uvádějí, že kompetence učitelů k zapojování technologií jsou tvořeny dvěma podmnožinami. První podmnožinu tvoří kompetence technologické (obsluha technologií, využívání aplikací), druhou podmnožinu kompetence pedagogické (promyšlené využití technologií ve prospěch didaktických cílů). Vysokoškolští učitelé jsou poměrně pokročilí co do technologických kompetencí, jejich kompetence pedagogické však pokročilé nejsou (Almerich et al., 2016). V souladu s tímto Downing a Dymont (2013) zjistili, že mnoho vysokoškolských učitelů, kteří se se cítí vysoce kompetentní a sebejistí v běžné výuce tváří v tvář, prožívá

frustrující pocity nekompetentnosti, mají-li přejít na e-learning. Jejich pedagogické kompetence pro práci s technologiemi nejsou dostatečně rozvinuté, což vede k nízkému pocitu učitelské sebeúčinnosti. Pochopitelně existují také učitelé, kteří jsou ohledně technologií entuziastičtí a futurističtí, větší část učitelů je však ve svých postojích spíše ambivalentní či přímo odmítavá (Naylor & Nyanjom, 2020).

Nouzová distanční online výuka v pandemii

Výše jsme uvedly, že vrůstání digitálních technologií do vysokoškolského vzdělávání představuje dlouhodobě probíhající proces. Na jaře roku 2020 však nastala ruptura v dosud pozvolném vývoji. V důsledku opatření pro zvládnání pandemie covid-19 došlo k masivnímu přechodu na distanční vzdělávání, přičemž se právě digitální technologie náhle staly klíčovým nástrojem, který měli pedagogové k dispozici. Tento bezprostřední obrat je označován jako nouzová distanční výuka (*emergency remote teaching*) (viz např. Bozkurt & Sharma, 2020; Cameron-Standerford et al., 2020). Zatímco dříve byly online kurzy pro učitele i studenty dobrovolnou záměrnou volbou a spuštění těchto kurzů předcházela intenzivní příprava, v nouzovém stavu nebyl prostor pro plánování ani pro zvažování, zda k online výuce přistoupit (Cameron-Standerford et al., 2020). Jak uvádějí na základě mezinárodního dotazování mezi vysokoškolskými učiteli Scherer et al. (2021), drtivá většina učitelů byla svými školami k přechodu na online výuku explicitně vyzvána, přičemž pro tuto tranzici dostali v průměru necelých sedm dní na přípravu. Cutri et al. (2020) upozorňují, že ačkoli mnozí akademici měli zkušenosti s online výukou, tyto zkušenosti nepostačovaly ve chvíli, kdy byla vynucena okamžitá tranzice probíhající v traumatických podmínkách a zároveň nebylo zřejmé, zda jde či nejde o dočasnou záležitost, která záhy pomine.

V této chvíli máme k dispozici zatím jen omezené množství empirických zpráv o tom, jak byli učitelé na rupturu připraveni a jak ji zvládli. Scherer et al. (2021) na vzorku 739 vysokoškolských učitelů z 58 zemí zjišťovali jejich připravenost na online výuku v době pandemie. Zjistili, že jako vysoce připravení se cítili ti učitelé, kteří disponovali předchozí bohatou zkušeností s online výukou, a proto byli sebejistí ohledně svých dovedností a zároveň cítili institucionální podporu. Těch však byla ve vzorku menšina. Většina učitelů buď nebyla sebejistá, nebo u nich absentovala institucionální podpora, případně docházelo ke kombinaci obou těchto negativních faktorů.

Rychlé mezinárodní šetření provedli rovněž Marek et al. (2021). Na vzorku 418 akademiků, kteří v době pandemie konvertovali své kurzy z prezenční do distanční online podoby, zkoumali zkušenosti s touto konverzí. I v tomto výzkumu se prokázal pozitivní vliv předchozího využívání online

výukových technologií. Bez ohledu na míru své technologické zběhlosti respondenti uváděli, že distanční online výuka jim přinesla větší časovou zátěž a větší míru stresu v porovnání s klasickou prezenční výukou. Tento náález potvrzuje, že pandemická tranzice byla pro učitele náročná až traumatizující.

V českém prostředí se zatím odborná reflexe vysokoškolské výuky v pandemii omezuje na dílčí případové studie jednotlivých kurzů (Duschinská & High, 2020; Krátká & Zemanová, 2020). Vedle toho máme první sondy založené na tom, jak o výuce v jarním semestru 2020 vypovídali studenti. Fritzová (2020) získala dotazníková data od 145 studentů historických kateder z různých univerzit a fakult. Výsledky naznačily nespokojenost studentů s výukou v jarním semestru 2020. Studenti vypovídali o potřebě pravidelné synchronní online výuky, s takovou výukou se však setkalo jen 20 % z nich. Ostatní reportovali, že učitelé komunikovali přes e-mail či zadávali úkoly prostřednictvím e-learningových portálů.

Podolská (2021) provedla kvalitativní šetření na vzorku osmi studentů Filozofické fakulty MU. Ti vypovídali o různých kurzech, jimiž na jaře 2020 prošli na jedné katedře. I v takto úzce vymezeném prostředí se ukázala velká diverzita zkušeností, které studenti získali – někteří učitelé přistoupili k synchronní online výuce, jiní nahrávali videozáznamy přednášek, další poskytovali pouze písemné materiály. Největší skupina předmětů byla do distanční podoby překlomena tak, že učitelé nepravidelně poskytovali studentům písemné materiály a zadávali jim úkoly. Souhrnně lze říci, že dostupné indicie naznačují, že se vysokoškolští učitelé postavili k distanční výuce v pandemii velmi různorodým způsobem. Tato diverzita přístupů je nepochybně výzvou pro podrobnější zkoumání.

Učitelská pojetí výuky ve vztahu k využívání digitálních technologií

Odborníci zkoumající integraci digitálních technologií do vysokoškolské výuky dlouhodobě upozorňují na to, že rozhodování ohledně využívání technologií významně ovlivňují subjektivní přesvědčení učitelů a jejich pojetí výuky. Jinými slovy to, jak učitel vidí svoji vlastní výuku, má dopad na to, jaké technologie a jakým způsobem (a zda vůbec) je učitel bude do výuky zapojovat (Ertmer, 2005). Jde o logické spojení, neboť učitelovo pojetí výuky je základem pro učitelovo uvažování o pedagogické skutečnosti i pro jeho pedagogické jednání (Mareš et al., 1996). Jde o ustálené implicitní konstrukty učitelovy mysli, které se projevují ve výukových situacích a ovlivňují kvalitu a účinnost výuky (Koubek, 2018).

Zatímco v českém kontextu dosud nebylo učitelovo pojetí výuky zkoumáno ve vztahu k využívání digitálních technologií ve vysokoškolském prostředí, v zahraničí některé takto zaměřené studie existují. Obecně podle syntetické přehledové studie sepsané Liu et al. (2020) platí, že konstruktivistické pojetí výuky – ve smyslu facilitace konstrukce poznatků namísto jejich přenosu od vyučujícího ke studentovi – je faktorem, který posiluje pravděpodobnost integrace technologií učitelem. K dispozici máme dále několik kvalitativních studií, které se pokoušejí o plastičtější vykreslení toho, jak se subjektivní učitelská přesvědčení a pojetí výuky propisují do práce s online technologiemi.

Englund et al. (2017) longitudinálně sledovali, jak devět učitelů jedné fakulty využívá digitální technologie ve výuce. Ukázalo se, že učitelé, kteří měli na počátku menší zkušenosti v práci s technologiemi, sdíleli koncept výuky zaměřené na učitele. Naopak technologicky zkušenější učitelé tendovali více k pojetí výuky zaměřené na studenty. V průběhu více než desetiletého sledování těchto učitelů docházelo k postupným změnám, které byly větší u učitelů s menší zkušeností na počátku výzkumu. Tito učitelé paralelně s tím, jak se učili využívat technologie, posouvali také své pojetí výuky, a to směrem k přístupu orientovanému na studenty.

Heinonen et al. (2019) analyzovali reflektivní deníky 18 univerzitních učitelů zahrnutých do programu na rozvoj technologicky podporované výuky. Identifikovali čtyři různá pojetí integrace technologií: (1) aktivní – technologie jsou vnímány jako slibný a fascinující nástroj přinášející zřetelné benefity, učitelé sami sebe popisují jako odvážné a intuitivní, jsou ochotní v práci s technologiemi riskovat a hledat nové cesty; (2) adaptivní – technologie jsou vnímány jako potenciálně přínosné, pokud jsou v souladu s pedagogickými potřebami učitele, tito učitelé vyžadují technickou podporu i podporu kolegů, aby technologie uvážlivě integrovali; (3) obezřetné – technologie jsou nazírány jako konkurence pro tradiční vyučování, je zdůrazňován jejich omezený přínos a nedostatky v porovnání s výukou tváří v tvář, tito učitelé jsou v zapojování technologií střídmi; (4) zdrženlivé – technologie jsou pojmány jako hrozba pro vyučování a učení, tito učitelé jsou rezistentní vůči jejich zapojování, nechtějí si osvojit technologické kompetence, na technologicky aktivní kolegy pohlížejí kriticky.

Jääskelä et al. (2017) realizovali studii založenou na rozhovorech s 18 učiteli, kteří se účastnili univerzitního programu na podporu výuky s technologiemi. Identifikovali čtyři různá pojetí technologií: (1) klíčový nástroj pro individualizaci tempa studia, způsob, jak nabídnout studentům flexibilní a inspirující příležitosti k učení; (2) podpůrný nástroj pro aktivní a interaktivní učení stimulující aktivní čtení, práci na kreativních úkolech, využívání kritického myšlení, interakce s ostatními; (3) nástroj pro integraci a hodnocení učení umožňující rozvíjet dílčí kompetence studentů a integrovat je

do rámce teoretického a praktického poznání v daném oboru; (4) nástroj pro změnu kultury učení, který posiluje autonomii studentů, autenticitu a smysluplnost učení, rozvoj osobních zájmů a potřeb studentů.

Po nástupu pandemie využil koncept pojetí výuky Ramlo (2021), který na vzorku 78 respondentů zkoumal prostřednictvím Q metodologie postoje akademiků k nucenému přechodu na online výuku. Identifikoval tři rámcové typy pohledu na situaci: (1) technologičtí fanoušci, kteří rádi vyučují, optimističtí ohledně online výuky v pandemii; (2) přetížení učitelé, kteří obtížně kombinují své výukové povinnosti s rodinným a osobním vytížením v pandemii; (3) učitelé vnímající online výuku jako limitovanou, především v oblasti interpersonální stránky učení a praktické výuky.

Výše uvedené studie ukazují, že pojetí výuky souvisí se subjektivně vnímanou ochotou a připraveností s technologiemi pracovat. Kromě toho si učitelé vytvářejí jemnější chápání toho, jaké jsou potenciální – pozitivní i negativní – dopady užívání technologií a jakou roli mohou technologie ve výuce sehrávat. Je velmi pravděpodobné, že diverzita v pojetích výuky vyvolává také diverzitu v reálné práci s technologiemi. Jinými slovy, různí učitelé zapojují technologie různým způsobem, a to v důsledku svých subjektivních přesvědčení a pojetí výuky.

Metodologie

Kontext výzkumného šetření

Data, která zpracováváme v této studii, byla pořízena na podzim 2020 na zakázku Centra informačních technologií (CIT) Filozofické fakulty Masarykovy univerzity (FF MU). Toto centrum si dlouhodobě klade za cíl podporovat učitele FF MU ve využívání digitálních technologií pro potřeby e-learningu, poskytuje jim v tomto směru vzdělávací a poradenské služby. Po přechodu na distanční formu výuky na jaře 2020 se e-learning stal klíčovým nástrojem výuky a CIT sehrálo významnou úlohu v adaptaci učitelů FF MU na pandemickou situaci.

Po skončení jarního semestru chtěli členové CIT získat reflektivní zprávu o tom, jak vlastně výuka v jarním semestru probíhala. Cílem bylo zmapovat, jak učitelé FF MU přistupovali k zapojení digitálních technologií do své výuky v souvislosti s nuceným přechodem na distanční formu výuky v průběhu jarního semestru 2020. Jako metoda sběru dat byly zvoleny hloubkové polostrukturované rozhovory s učiteli napříč různými katedrami FF MU. Z pořízených dat byla sepsána výzkumná zpráva pro potřeby CIT, v níž byl kladen důraz především na odhalení mechanismů, jimiž učitelé zvládali neobvyklou situaci, detekování forem účinné podpory a identifikace dalších možností, jak saturovat rozvojové potřeby učitelů v oblasti práce s technologiemi.

Pořízený datový materiál je však natolik bohatý, že umožňuje další, méně utilitární analýzy. V průběhu zpracovávání zprávy pro CIT jsme si povšimli toho, že učitelé velmi rozvité vyjadřují své subjektivní učitelské teorie a přesvědčení o tom, co tvoří kvalitní vysokoškolskou výuku. Zárodečná analýza naznačovala, že subjektivní pojetí výuky se u učitelů ve vzorku silně propisovalo do toho, jak přistoupili k realizaci distanční výuky za pomoci digitálních technologií. Proto jsme se rozhodly toto vynořivší se téma zpracovat detailně a výstupem je tato studie.

Vzorek

Na konci jarního semestru 2020, který byl z větší části ve znamení nouzové distanční výuky, byl prostřednictvím CIT rozeslán vedoucím jednotlivých kateder na FF MU dotazník vztahující se k jejich záměru i v následujícím období realizovat distanční výuku za pomoci digitálních technologií. V daném okamžiku se ještě počítalo s tím, že restriktivní opatření nebudou pokračovat nebo budou velmi mírná a že nebude nutné výuku v podzimním semestru realizovat distančně. Odpovědi z dotazníku tendovaly spíše k preferenci prezenční výuky, případně k nějaké formě kombinace obou možností (*blended learning*).

Respondenti, kteří odpověděli na výše zmíněný dotazník, byli následně osloveni se žádostí o rozhovor. Převážně šlo o vedoucí jednotlivých pracovišť na fakultě. S těmito respondenty jsme pořizovaly prvotní rozhovory, přičemž konstrukce vzorku pokračovala metodou sněhové koule (Švaříček & Šeďová, 2007), kdy respondenti postupně dodávali další typy na vyučující, kteří měli zájem se k výuce v jarním semestru 2020 vyjádřit. Společně se zástupci CIT jsme vyhodnotili, že pro účely výzkumu bude vhodné zahrnout do výzkumu všechna pracoviště na fakultě a tím získat horizontálně komplexní zpětnou vazbu.

Záměrně jsme proto dále oslovovaly vyučující z pracovišť, která do té doby nebyla do sběru zahrnuta. Tímto způsobem se nám podařilo pokrýt téměř všechna výuková pracoviště na FF MU, kromě tří (Katedra informačních studií a knihovnictví, Seminář estetiky a Ústav pomocných věd historických a archivnictví), která na naši žádost o spolupráci nereagovala. Celkem jsme zrealizovaly 34 rozhovorů v průměrné délce 90 minut. Zastoupení učitelů z jednotlivých ústavů a kateder bylo následující: 2× Centrum asijských studií, 2× Historický ústav, 2× Katedra anglistiky a amerikanistiky, 1× Katedra divadelních studií, 1× Katedra filozofie, 1× Psychologický ústav, 2× Seminář dějin umění, 1× Ústav archeologie a muzeologie, 2× Ústav české literatury, 1× Ústav českého jazyka, 1× Ústav evropské etnologie, 1× Ústav filmu a audiovizuální kultury, 2× Ústav germanistiky, nordistiky a nederlandistiky, 2× Ústav hudební vědy, 1× Ústav jazykovědy a baltistiky, 1× Ústav klasických studií, 1× Ústav pedagogických věd, 1× Ústav religionistiky,

4× Ústav románských jazyků a literatur, 4× Ústav slavistiky, 1× Centrum jazykového vzdělávání. Respondenty jsme ujistily o zachování důvěrnosti získaných informací a veškeré informace jsme anonymizovaly, respondentům byla přidělena fiktivní jména. Z respondentů zahrnutých do vzorku jich 13 vykonávalo na svých pracovištích řídicí funkci (jako vedoucí či zástupci vedoucího), 21 respondentů se rekrutovalo z řadových učitelů.

Vzorkování jsme ukončily na počtu 34 rozhovorů, a to ve chvíli, kdy jsme každé pracoviště (s výjimkou tří uvedených výše) měly ve výzkumném souboru zastoupeno alespoň jedním rozhovorem a zároveň data začala vykazovat zjevné známky teoretické saturace, to znamená, že přestalo docházet k vynořování nových témat a informací (Strauss & Corbinová, 1999).

Sběr dat

Vzhledem k tomu, že naším cílem bylo zmapovat myšlení a jednání aktérů v nové a dosud nepopsané sociální situaci, byla zvolena kvalitativní výzkumná metodologie (viz Švaříček & Šeďová et al., 2007). Pro sběr dat byl využit hloubkový polostrukturovaný rozhovor. Tazatelkami byly dvě autorky této studie: Barbora Nekardová a Katarína Rozvadská.

Předem připravené měkké schéma rozhovoru obsahovalo celkem 30 otázek, které byly tematicky rozděleny na pět oblastí. První oblast se týkala toho, jak učitelé využívali digitální technologie ve své výuce před vypuknutím pandemie covid-19. Druhá a třetí oblast se věnovala vnímání změn v jarním semestru 2020 a zapojení digitálních technologií do výuky v tomto období. Čtvrtá oblast se zaměřovala na problémy a výzvy spojené se zapojením technologií do výuky a pátá oblast rozhovor uzavírala otázkami zaměřenými na možnosti dalšího využívání technologií ve výuce učitelů po získaných zkušenostech během pandemie v jarním semestru.

Rozhovory byly pořizovány v období srpna až prosince 2020. Tento časový rámec vedl k určitým proměnám ve výpovědích respondentů. Respondenti interviewovaní před začátkem podzimního semestru 2020 ($n = 20$) označovali distanční výuku za jimi nepreferovanou variantu, přičemž neočekávali, že by tento typ výuky měl nadále pokračovat, a proto se na tuto variantu nijak záměrně nepřipravovali. Oficiální informaci o tom, že podzimní semestr 2020 bude znovu distanční, dostali zaměstnanci FF MU 21. 9. 2020. Respondenti interviewovaní po tomto datu ($n = 14$) již akceptovali přechod na distanční výuku jako dlouhodobou záležitost a uvažovali nad tím, jak výuku v podzimním semestru pojmu, přičemž odkazovali ke zkušenostem z jarního semestru. Ve výsledku se tak pořázené rozhovory vztahují k výuce v jarním semestru 2020, zčásti však rovněž pokrývají koncepci a realizaci výuky v podzimním semestru 2020 a vyhlídky na semestry následující.

Rozhovory byly realizovány tváří v tvář (27 rozhovorů) nebo online prostřednictvím MS Teams (7 rozhovorů). Průměrná délka rozhovoru byla

90 minut. Respondenti byli informováni o tom, že cílem výzkumu je vytvoření analytické zprávy pro CIT a případné vytěžení dat do odborných studií na téma vysokoškolské výuky v pandemii (prvním výstupem je tento článek). Respondenty jsme ujistily o zachování důvěrnosti získaných informací a slíbily jsme jim, že veškerá data budou anonymizována (respondenti nejen získali přezdívky, ale anonymizovaly jsme všechna další jména a konkrétní informace, které by mohly vést k odhalení identity jednotlivých aktérů). Rozhovory byly nahrány na diktafon a posléze přepsány dle jednotného vzoru do podoby textu. Výsledný datový korpus tvořilo více než 350 stran textu.

Doplňkově jsme použily další metodu sběru dat, a to dotazníkovou anketu distribuovanou respondentům ex post v jistém časovém odstupu od rozhovorů. Dotazník jsme konstruovaly až v průběhu iniciální analýzy dat z rozhovorů a jeho cílem bylo ověřit, zda se respondenti chápou více jako výzkumníci či učitelé. Dotazník obsahoval pět uzavřených otázek, vyplnilo jej celkem 30 respondentů.

Výzkumné otázky a analytický postup

Jak jsme uvedly výše, pořízené rozhovory představují velmi bohatý datový zdroj. V této studii se nevěnujeme komplexní analýze nasbíraného materiálu, nýbrž se soustředíme na následující výzkumné otázky:

- 1) Jak učitelé FF MU chápou koncept kvality v distanční výuce za použití digitálních technologií?
- 2) Jak se do využívání digitálních technologií v distanční výuce propisuje subjektivní přesvědčení učitelů a jejich pojetí výuky?

Vycházíme přitom z předpokladu, že právě subjektivní pojetí výuky a subjektivně definovaná přesvědčení o tom, jaké charakteristiky má kvalitní vysokoškolská výuka, mají potenciál přispět k vysvětlení značné heterogenity v tom, jak různí učitelé přistoupili k zajištění výuky v pandemii.

Data jsme zpracovávaly v softwaru ATLAS.ti (verze 8.0) pomocí několika kódovacích postupů. Nejprve všechny tři autorky metodou induktivního otevřeného kódování zakódovaly každá několik rozhovorů. Následně jsme v týmu porovnaly vzniklé kódy a diskutovaly různé pohledy na data. Následně jsme aplikovaly kategorizaci složek různých pojetí dobré vysokoškolské výuky vytvořenou Šeďovou et al. (2016). V datovém materiálu jsme dále vyhledávaly výpovědi, které odpovídaly jednotlivým složkám, a označovaly je příslušnými deduktivními kódy (*předat znalosti, kultivovat myšlení, prakticky aplikovat, zaujmout, interagovat se studenty, vložit energii, nastartovat studenty*). Zároveň jsme ale i v této fázi udržovaly úroveň induktivního kódování a všechny pasáže jsme zároveň označovaly jemnějšími kódy volenými ad hoc v procesu otevřeného kódování (např. *interagovat se studenty: poskytnout zpětnou vazbu k chybám*).

V následující fázi jsme prováděly komparativní analýzu napříč jednotlivými případy. Porovnáváním výpovědí různých respondentů jsme dospěly k vytvoření dvou polárně odlišných ideálních typů (Weber, 2009), které jsme nazvaly *funkcionalisté* a *autentisté*. Dále jsme pracovaly na extrakci klíčových aspektů, v nichž se tyto dvě skupiny učitelů odlišují. Poté jsme znovu analyzovaly každý jednotlivý rozhovor a určovaly, zda daný učitel reprezentuje spíše funkcionalistický či autentistický pól. Přitom jsme revidovaly konstrukci obou typů tak, aby dobře odpovídala všem případům v našem vzorku. Využívaly jsme kódy vztažené k pojetí dobré výuky vytvořené v předchozí fázi, avšak sloučily jsme je do dvou velkých klastřů, které dobře reprezentovaly to, co se v odpovědích respondentů vyjevovalo jako dominantní: důraz na obsahy (*předat znalosti, kultivovat myšlení, prakticky aplikovat*) a důraz na interakce (*zaujmut, interagovat se studenty, vložit energii, nastartovat studenty*).

Výsledková část této studie je organizována tak, že nejprve obecně představíme oba identifikované typy učitelů a následně podrobněji rozebereme, jak tito učitelé přemýšlejí o kvalitě své výuky v obou hlavních složkách, jimiž jsou obsahy a interakce.

Limity studie

Tato studie má několik limitů, které je třeba vzít potaz při čtení výsledků. Prvním limitem je skutečnost, že učitelé byli do výzkumu zapojováni na základě jejich vlastního zájmu a chuti o tématu hovořit. Domníváme se, že tímto způsobem došlo k tomu, že jsou ve vzorku reprezentováni především učitelé, kteří sami sebe vnímají jako dobré učitele a mají za to, že se k výuce v pandemii postavili svědomitým způsobem.

Druhým významným limitem je skutečnost, že data zachycují výhradně vlastní pohled učitelů na jejich výuku v době pandemie a nemáme observační data z výuky samotné. Jde o důsledek skutečnosti, že jsme chtěly získat informace o situaci, která v době plánování sběru dat již proběhla (výuka v jarním semestru 2020) a bylo třeba o ní referovat retrospektivně. Zároveň platí, že ochota učitelů poskytnout rozhovor o výuce je nepochybně vyšší než ochota učitelů být sledováni při výuce. Z tohoto důvodu jsou výzkumy zahrnující přímé pozorování vysokoškolské výuky poměrně vzácné, což může souviset s obavami akademiků ze „zviditelnění“ jejich výukových postupů (Marek, 2009; McQuiggan, 2007). Vzhledem k dlouhodobosti pandemických opatření zůstává výzkum založený na přímém či zprostředkovaném pozorování vysokoškolské online výuky výzvou, která by měla být naplněna.

Výsledky

Dvojitý přístup k vysokoškolské výuce

Výpovědi učitelů v našem vzorku se z hlediska toho, jak hovoří o výuce, rozepínají mezi dvěma póly. První pól, který dále označujeme jako funkcionalistický, zdůrazňuje racionální a cílevědomý přístup k výuce s cílem naplnit plánované didaktické funkce. Učitelé hovoří o tom, že analyzují vzdělávací potřeby studentů, plánují svůj postup na úroveň dílčích kroků a snaží se kontrolovat jeho efekty. Na druhém pólu, který dále označujeme jako autentistický, je výuka vnímána jako do jisté míry ezoterická záležitost, která je založena na autentickém setkávání a společném přemýšlení a jako taková je jen obtížně plánovatelná a kontrolovatelná.

Výše jsme uvedly, že oba identifikované typy chápeme po metodologické stránce jako ideální (Weber, 2009). Někteří z našich participantů poměrně jednoznačně inklinují buď k funkcionalistickému, nebo k autentistickému pólu. U jiných je patrná nižší míra vyhraněnosti, přesto mají k jednomu z přístupů blíže. Funkcionalistický přístup je ve vzorku zastoupen hojněji, kloní se k němu 20 učitelů. Učitelů s autentistickou inklinací je 14.

Funkcionalisté

Tito učitelé vycházejí z toho, že si stanoví cíl a monitorují jeho dosahování. Příkladem takového přístupu je Libuše:

Pro mě je důležité, aby ten předmět zvládli, aby se naučili, aby si z toho něco odnesli, tak proto je tam ta e-learningová podpora tak propracovaná. [...] Když jsem se dávala, tak studenti – jako ta úspěšnost a neúspěšnost byla srovnatelná s tím, jako když to bylo jako prezenční výuka, takže pár studentů to se třeba nedostavilo, nebo neudělalo, nebo z nějakého důvodu už to udělat nechtěli, nebo něco podobného, ale to procento bylo velmi malé.

V této výpovědi vidíme, že je „zvládnutí“ předmětu studenty stanovené jako cílová meta a „e-learningová podpora“ jako nástroj k jejímu dosažení. Dále citace ukazuje, že si Libuše klade otázku po efektivitě svých postupů a hledá možné zdroje dat k jejímu zodpovězení, v tomto případě jde o podíl studentů, kteří kurz dokončili v době pandemie a jeho srovnání s předpandemickými čísly.

Funkcionalisté sebe sama vidí jako někoho, kdo něco dobře ovládá a jehož misí je zprostředkovat to studentům. Takto se charakterizuje například František:

Já se sám vidím jako praktik, takže když jsem získal úvazek na fakultě, tak jsem byl brozně šťastný, že můžu v praxi lidem pomáhat, aby ty jejich výstupy byly prostě dobrý... Takže pro mě je asi důležitý jako vidět, že tím nějakým způsobem pomáhám nebo že pomáhám jako světu... Vždycky mám dobrý pocit z toho, když jako tuším, že se studenti třeba něco naučili.

V této výpovědi je zjevný důraz na předávání znalostí a dovedností od učitele ke studentům, které má charakter pomoci studentům (slovy Sary „obohaceni studentů“) a předpokládá se praktický dopad takto předaného vědění. Zároveň vidíme silné pozitivní emoce a osobní uspokojení, které učitelé jeho vzdělávací činnost přináší.

Funkcionalistům je vlastní starost o kvalitu výuky, která je součástí jejich pedagogické cti. Václava říká: „Já bych si to osobně asi špatně srovnávala se svým svědomím, že jsem jako by neodučila to, co jsem měla.“ Pedagogická čest je vede k tomu, že odmítají minimalistická řešení a na učitele, kteří k nim tendují, nahlížejí negativně. Slovy Petra: „Co jsem nechtěl dělat, bylo to, že bych jenom jako řekl tady máte studijní literaturu, naučte se to a prostě uvidíme se jako u zkoušky, jo? Jak to někteří kolegové dělali.“ Vidíme, že Petr odmítá možnost odkázat studenty na samostudium, domnívá se totiž, že by tím nenaplnil svoji úlohu učitele. Tento osobní rys vedl funkcionalisty hned v počátcích distanční výuky k tomu, aby hledali různé nástroje, jak kvalitně nahradit výukové činnosti, které předtím probíhaly tváří v tvář. Vystihuje to například výpověď Anny:

Takeže já něco přednesu a potom vznesu dotazy, a to i v té prezenční výuce, protože ono, upřímně řečeno, hodinu a půl někoho poslouchat... at' mluví sebezajímavěji, tak ta pozornost upadá, a všdycky se ožíví, když studentům zadáte nějaký úkol, tak právě to byl potom také důvod, proč jsem potom přešla na Zoom, protože ten Zoom umožňuje rozdělení studentů do skupin, které pracují v těch samostatných pokojích, rooms, takže si je rozdělíte, zadáte studentům různou práci nebo různým skupinám různou práci, potom se spojíte a vlastně simulujete nějaké aktivity, které by byly možné při té prezenční výuce.

Anna nejprve nahradila prezenční přednášku online synchronní lekcí v aplikaci MS Teams. Dále přemýšlela nad tím, jak substituovat kreativní studentické aktivity, které do svých lekcí zařazovala. Za tímto účelem zvolila formát skupinové práce, protože v tomto uspořádání dostanou studenti větší prostor pro své promluvy a aktivní participaci, což vede k „oživení pozornosti“. Byla ochotná opustit aplikaci MS Teams, se kterou již měla zkušenost, a přejít k aplikaci Zoom, jakmile usoudila, že zahrnuje nástroje lépe vyhovující jejím didaktickým záměrům. Z citace je zjevné, že funkcionalisté analyzují didaktické funkce běžných výukových postupů a hledají k nim distanční ekvivalenty. V jejich pojetí je kvalitní vysokoškolská výuka především o vytváření podpory pro studenty s cílem usnadnit jim osvojování nových vědomostí a dovedností.

Pandemická situace v kombinaci s pedagogickou ctí vedla funkcionalisty k akceleraci rozvoje jejich technologicko-pedagogických dovedností. Tito učitelé byli ochotni věnovat mnoho energie tomu, aby si osvojili adekvátní nástroje. Petr to komentuje:

Musel jsem vlastně všechno, co jsem měl připravený, překlomit do nějaký jiný formy. Takže to byla docela dost práce, bylo dost práce i s téma videama, já jsem si to dělal celý sám. Já vím, že jako jsou i jiné možnosti, ale já jsem se to chtěl jako naučit sám dělat, což jako, jo, ty videa, jeden den jsem je natáčel, a pak mi zabralo třeba dva dny je sestříhat, já jsem do toho ještě přidával nějaký efekty. Abych tam jenom tak nemluvil já, jako blava, tak jsem tam jako dával nějaký obrázky tam, titulky tam prolítávají a takový věci. Takže tak. Na druhou stranu jsem se to naučil, jako dělat s tím, s téma programama.

Petr na jednu stranu konstatuje, že transformace výuky do distanční podoby byla velmi pracná, zároveň však šel v technologických postupech nad úroveň nutného. Ochota vynaložit takové množství času a energie do přípravy na distanční výuku poukazuje na to, že „osobní výtěžek“ v podobě osvojení nových dovedností byl tímto učitelem vnímán jako velmi silný.

Ozvuky řad témat nastíněných výše lze nalézt ve výpovědi Virginie:

Kvalitní výuka s využitím digitálních technologií... to si myslím, že je to o té přípravě. Že když si připravím nějaké to hlasování, nějaké ty motivační úkoly a připravím si je tak, že jednak to bude bavit mě i ty studenty, a hlavně asi ty studenty, pak je to kvalitní výuka ... anebo jsou ty technologie kvalitně využité v té výuce. Pokud to ty studenty nebude bavit, ale já jsem do toho investovala spoustu hodin a vidím, že je to nebarví, že to nevyužili, že odcházejí nebo ty reakce jsou takové jako rozporuplné, tak zase to je výzva, aby to člověk dělal zase nějak jinak, jo... našel si nějaké nové nástroje, jiné platformy a nebo se prostě poradil s někým jiným a zase se to pokoušel nějak zlepšit.

Vidíme podobné prvky jako v předchozích výpovědích. Sára se neomezuje na četbu nebo nahraný výklad, využívá další nástroje (hlasování, motivační úkoly) k naplnění svého didaktického plánu. Podobně jako Petr konstatuje masivní časovou investici, ale považuje to za nutnou daň kvalitní výuky s využitím technologií. Ani takto důkladný vklad do přípravy Sára nepovažuje za garanci kvality a efektivity výuky, monitoruje proto reakce studentů a jejich výsledky. Nepřijetí či nevyužití na straně studentů potom nevnímá jako selhání, nýbrž jako impulz pro další rozvoj svých technologicko-pedagogických dovedností.

Autentisté

Jestliže pro funkcionalisty je výuka něco, co je potřeba dobře naplánovat a monitorovat, autentisté mají za to, že jde o *magii* (slovy Borise), *show* (slovy Filipa), *dialektiku* (slovy Lea). Jde o něco, co se děje živelně a je to syceno myšlenkovými pochody všech zúčastněných, které se vyjevují ve vzájemné komunikaci, interagují spolu a tvoří amalgám nového poznání. Autentisté nezavrhují funkcionální přístup, ale osobně se k němu nehlásí. Boris říká:

Myslím si, že je dobrý mít nadesignovaný dopředu, co chci jako docílit a různými otázkama je k tomu jako docpat, ale to je třeba přesně to, co mě jako moc nebaví, jo, jakože prostě spíš nějak jako vždycky čekám, co z té hodiny jako vyplyne a spíš máme jako kdyby ty oblasti, o kterých bych chtěl mluvit, ale nemám úplně to, k čemu se třeba nutně musím dostat.

V Borisově výpovědi vidíme určitý pedagogický hédonismus (nedělá, co jej nebaví), který autentisty odlišuje od funkcionalistů, kteří se více řídí svou pedagogickou ctí (dělají, co je správné). Boris si je vědom možnosti výukový postup naplánovat do posloupných kroků směřujících k předem vytčenému cíli. Preferuje však podřídít se spontánnímu vývoji lekce, který je podle něj předem nepredikovatelný. Jeho výukový plán se omezuje na tematické oblasti, které jsou podle všeho vymezeny spíše volně. V autentistickém pojetí nejsou studenti čistě v receptivní roli, nýbrž se spolupodílejí na vytváření znalostí a dovedností přímo ve výukovém procesu.

Autentisté velmi zpochybňují dopad samostudia z předem připravených materiálů. Slovy Václava:

Je to jako kdybyste se chtěli učit cizí jazyk a měli jenom učebnici a neměli k tomu žádného učitele nebo ani dokonce byste neměli s kým o tom mluvit, takže byste byli odkázáni jenom na tu učebnici, a i kdybyste se tu učebnici naučili nazpaměť, tak pořád ten jazyk prostě nebudete znát.

V tomto pojetí je k vytváření vědění nutná interakce různých aktérů. Předpokládá se aktivita studentů samotných, avšak role učitele je viděna jako zásadní. Johan o e-learningu říká:

To, čeho se bojím, je to, že ti studenti jako naprosto ztratí nějakou orientaci v tom tématu. Většina lidí má prostě pocit, že literatura znamená naučit se nějaký data anebo prostě nechat se bavit, jo, nebo něco takového, ale prostě objevovat v textu je něco, co jako moc lidí se nenaučí... A to je třeba něco, co já bych jim v prezentační výuce mohl dát a co mi přes ten počítač nejde.

Vidíme rozdíl oproti funkcionalistům, kteří výuku rozloží na funkční komponenty a hledají k nim online ekvivalenty. Autentisté mají za to, že dobrá výuka stojí na osobních kvalitách učitele, a to včetně těch, které se uplatňují právě jen při osobním kontaktu. Podle Filipa absence osobního kontaktu způsobuje „dehumanizaci výuky“.

Koncept vysokoškolského učitele je pro autentisty silně spojen s jeho schopností generovat poznání. Jak říká Leo:

Dobrý učitel musí být dobrý badatel. Když vy neděláte špičkovéj výzkum, tak nemáte hloubku, abyste mohla dlouhodobě přednášet kvalitně na univerzitě. Čím hlouběji jdu jako v tom intelektuálním badatelském světě, o to víc mám co předávat. Poznání, který tvořím, takže já jsem jako aktér toho poznání, ne jenom receptor, prostě neshrnuju stránky Wikipedie pro moje studenty, ale říkám jim něco, co ještě nebylo napsáno.

Zatímco funkcionalisté se vidí jako ti, kteří dobře ovládají určité vědomosti a dovednosti a dokážou zajistit jejich transmissi ke studentům, autentisté kladou důraz na tvorbu. Tím dochází ke ztotožnění učitele a badatele, přičemž excelentní učitel by měl být v tomto pojetí špičkovým badatelem, vytvářet originální hluboké znalosti.

Výše uvedené rysy autentistů předjímají jejich postoj k online výuce. Vzhledem k tomu, že neumožňuje intenzivní spontánní interakci mezi tvořivým učitelem a jeho aktivními studenty, je nahlížena jako řešení z nouze, které je však nutně deficitní. To ilustruje výpověď Hany:

Myslím, že ta osobní interakce, že je to něco exkluzivního a mělo by to být něco luxusního pro ty studenty. Všimněte si, že u takových těch velkých online kurzů, že tam jde v podstatě o marketing a jako demokratizaci toho poznání, která je fajn, ale to nejvyšší vědění se přenáší mezi malými skupinami lidí. A myslím si, že je to v osobním kontaktu, že vidíte, jak ten člověk pracuje jako výzkumník.

Vidíme, že online výuka je v citaci ztotožňována s velkými kurzy směřujícími k demokratizaci poznání, to znamená k jeho šíření mezi množstvím lidí. Naopak „nejvyšší vědění“ se komunikuje v malých společenstvích, v nichž učitelé vytěžují svou výzkumnou práci v osobním kontaktu se studenty. Od tohoto názoru již není daleko ke konstatování, že plnohodnotná online výuka není možná. Tadeáš se o jednom ze svých kurzů vyjádřil takto: „Koncepce toho předmětu vůbec neumožnila přejít do distanční výuky. A říkám, nebráním se tomu předmět pojmout jinak, ale tak, jak byl postavený, tak prostě ta distanční výuka byla jenom náhrada.“ V tomto ohledu se opět autentisté odlišují od funkcionalistů, kteří při přechodu na distanční výuku okamžitě začali experimentovat s různými nástroji s cílem efektivně substituovat činnosti, které předtím probíhaly tváří v tvář. Je příznačné, že zatímco funkcionalisté v rozhovorech jmenovali řadu nástrojů a aplikací, které využívají, v rozhovorech s autentisty se takové zmínky objevovaly jen sporadicky. V kontrastu s činorodostí funkcionalistů autentisté vcelku otevřeně přiznávají svou bezradnost v počátcích pandemie, kdy nedokázali rychle přepnout do plnohodnotného online režimu. Václav to glosoval takto: „Byl jsem z toho hodně smutný a dost mě to trápí teda, jak to dopadlo v tom jarním semestru.“ Johan na otázku, co je podle něj kvalitní online výuka odpovídá:

Pokud by to mělo být fakt kvalitní, tak to musí být v malých skupinách a musí to překonat hodně těch těžkostí, který při normálním kontaktu nejsou a musí tam být... ale do toho jsem zatím jako nepronikl... vlastně protože trošku nechci... musí tam být asi jako spousta nějakých různých technických vychytávek, který jako zatím neznám...

Znovu vidíme důraz na malou velikost učební skupiny, která je pro autentisty typická. Johan dále konstatuje, že existuje mnoho nástrojů, které umožňují vést kvalitní online výuku. Oproti kolegům funkcionalistům však s těmito nástroji neexperimentuje důsledně a aktivně, pandemická situace se nestala důrazným stimulem pro jeho technologicko-pedagogický rozvoj. Nelze přitom říci, že by za malou akčností autentistů při implementaci technologií stála jejich nízká uživatelská zručnost. Naopak, někteří z nich se v rozhovorech deklarovali přímo jako *digital natives* (např. Boris, Gabriel, Tadeáš).

Rezervovanost vůči technologiím, která je pro autentisty typická, vede ke skepsi ohledně budoucnosti. Fakt, že pandemická situace akcelerovala elektronizaci výuky, vnímají negativně a je zdrojem jejich obav. Jak říká Václav: „Trošku se bojím toho okouzlení, které se dostavilo. Trošku se bojím nápadů, že online teď bude prostě celá výuka už navždy.“ Velmi důrazně pak tuto myšlenku formuluje Leo, když odmítá využití online výukových forem, které si učitelé nově osvojili, do postpandemické doby:

Univerzita jako taková může přestat existovat, když budeme tvrdit, že jde nabravit takovým jako polotovarem. Já si myslím, že je to extrémně pesimistická věc a že jestli se jako opravdu z tohoto tragického období chceme jako udělat opravdovou tragédii, tak to je jako vlastně likvidace vzdělání terciárního skrze tu online výuku.

Univerzitní prostředí je pro autentisty nositelem humanistických hodnot, které nejsou přenositelné do online prostředí. Online výuka je označována jako „polotovár“ a představuje pro kvalitu vysokoškolského vzdělávání potenciální „likvidační“ nástroj.

Hledání kvality výuky

Jak jsme uvedly v teoretické části této studie, při uvažování o kvalitě výuky se obvykle berou v potaz dvě základní kategorie: vzdělávací obsahy a interakce se studenty. Tyto dvě složky se přirozeně objevily v našem datovém materiálu. Učitelé přemýšleli, jak v online výuce poskytnout studentům přístup ke kvalitním vzdělávacím obsahům a zajistit jejich osvojení. Zvažovali také, jakým způsobem bez možnosti osobního kontaktu komunikovat a interagovat se studenty. Do toho, jak učitelé pracovali s oběma těmito kategoriemi, se přitom zřetelně promítalo, zda inklinují spíše k funkcionalistickému, či autentistickému pólu.

Nakládání se vzdělávacími obsahy: je e-kopie výuky možná?

V rozhovorech se participující učitelé vyjadřovali k tomu, do jaké míry je možné vytvořit funkční kopii výuky pomocí elektronických nástrojů – dále pro tento koncept budeme používat termín e-kopie výuky. Zde se jasně uka-

zoval rozdíl mezi funkcionalisty a autentisty. Zatímco podle funkcionalistů je e-kopie proveditelná, a může dokonce předčít to, co nabízí prezenční výuka, podle autentistů je e-kopie nemožná a snahy o ni mohou mít paradoxní účinky. Tato polarita v pohledu na elektronizaci výuky vychází z odlišného sebe-pojetí učitelů, které jsme nastínily v předchozí kapitole. Funkcionalisté se vidí jako ti, kteří zprostředkovávají vědění. Online prostředí je pro ně potom repozitářem obsahů, které v něm mohou systematicky a přehledně uspořádat a studenti k nim mají snadný přístup. Oproti tomu autentisté se vnímají jako ti, kteří vědění tvoří, a to v procesu symbiotické interakce se studenty. V samotném ukládání obsahů do elektronického prostředí nevidí podstatu své učitelské práce.

Funkcionalistickou pozici vyjadřuje Virginie:

Já bych úplně nedělala zas takový rozdíl mezi kvalitní online výukou a kvalitní kontaktní výukou... prostě když ten člověk ví, jak ty vědomosti předat, ať už tím, že sdílí prostor s těmi účastníky nebo sdílí jenom čas a každý je někde v jiném prostoru ... tak už je asi jedno, jestli je to digitálně, nebo kontaktně.

V úryvku vidíme důvěru funkcionalistů v substituovatelnost prezenční výuky, pokud má učitel dostatečnou pedagogickou expertizu („ví jak vědomosti předat“).

V podobném duchu se nese řeč Sáry, která popisuje, jak zajišťovala distanční výuku.

Já jsem každý týden celou tu výuku natáčela, natáčela jsem ji teda v prostředí na fakultě a vlastně simulovala jsem tím úplně klasickou přednášku. To znamená, bylo to se vším, bylo to s prezentací, s ukázkama, samozřejmě nebylo to s diskusí, ale právě proto, abych nějakým způsobem nahradila to že, spolu nemůžeme živě komunikovat, tak měli další sérii takových menších úkolů z týdne na týden, které se vždy vázaly k té konkrétní přednášce. Takže to, co se vlastně v prezenční výuce odebrávalo v přednášce, že jsem třeba přerušila výklad a udělali jsme si takový brainstorming, kde jsem je jako nutila, aby se nad tím zamysleli, tak to jsem převedla do úkolů vlastně písemného typu.

Tato výpověď dobře ilustruje logiku vytváření e-kopie. Různé výukové aktivity jsou „simulovány“ či „nahrazovány“, pro každou lze nalézt elektronický ekvivalent, byť na první pohled poněkud vzdálený. Například živá diskuse je nahrazena písemnými úkoly. Vyučující zde netvrdí, že jde o totéž, převodní mechanismus tvoří shoda ve funkci („aby se nad tím zamysleli“).

Funkcionalističtí učitelé oceňují možnost využití širšího množství zdrojů než v případě klasické přednášky. E-kopii je možné doplnit odkazy do virtuálního prostoru, které mohou značně rozšířit záběr. Stejně tak je možné v online výuce přizvat experta na určitou problematiku, čímž se opět výuka obsahově obohacuje. Libor to popisuje takto:

Na jednu hodinu, kde jsme brali autora XXX, jsem pozval pana doktora XXX z Akademie věd, který právě se tím autorem intenzivně zabývá. Což vlastně by se nám možná normálně nepodařilo, protože on by sem musel přijet a bylo by to složitější, zatímco takhle já jsem ho požádal a on se prostě k nám připojil, jo, a studenti byli nadšení. To bylo super.

Vedle možnosti rozšíření obsahu funkcionalisté kvitují s povděkem také potenciál elektronického prostředí výuku konzervovat v čase. Sára například nahrávala své přednášky a ty ponechávala studentům k dispozici po celou dobu trvání kurzu:

Tak si to všichni pochvalovali, protože se k tomu mohli vracet, protože tím, že to je velmi faktografický kurz, tak to, že to měli tedy nabrané, pro ně bylo velmi pohodlné, protože i při přípravě na tu zkoušku se mohli k těm nahrávkám vracet, takže jako technicky to bylo skvělé.

Souhrnně lze říci, že pro funkcionalisty představuje elektronizace vítaný způsob, jak překonávat prostor a čas.

Fenomén času se ve výpovědích těchto učitelů objevoval ještě v dalších variacích – e-kopie způsobuje jakousi jeho elasticitu. Na jedné straně je možný čas věnovaný přednášce zkrátit, jak upozorňuje Patrik:

Ušetří se čas, jako zjistil jsem, že normálně přednáška trvá hodinu a půl, tak tam má spoustu těch prázdných nebo spíš oddechových míst, která když se vlastně odmáznou tím, že se to nabíje, tak je z toho padesát minut.

Zcela opačně využívá elasticitu e-kopie Karel:

To je i třeba jedna z výhod, jo, toho online, že já jim to můžu přetáhnout, že normálně máme vlastně sto minut na dvouhodinovou klasickou, no ale já jsem bolt jsem něco některé přednášky přetáhl třeba o deset patnáct minut, což ale pro ty studenty je ale v distanční výuce víceméně jedno, že, protože oni dostanou materiál a teďka jak ten dvouhodinový materiál si rozdělí a můžou to třeba poslouchat na etapy, tak si s tím vlastně můžou pracovat, jak chtějí. takže tady vlastně to přetažení není totéž co přetažení v reálu, jo, kdy já ty studenty vlastně připravím o přestávku a sebe koneckonců taky.

Ačkoli Patrik přednášku zkracuje a Karel prodlužuje, oba případy mají společné, že se v e-kopii učitelé necítí vázání obvyklým časovým vymezením výuky podle rozvrhu, distanční forma tedy zvyšuje jejich učitelskou autonomii.

Jestliže pro funkcionalisty je e-kopie zcela přijatelnou verzí výuky, autentisté vidí věc jinak. Leo na otázku, jak podle něj vypadá kvalitní online výuka, odpovídá: „Tak kvalitní online výuka existuje, je to věc, kterou dělá výbornej učitel, kterej si s tím dá ohromný množství práce, je naprosto neefektivní a mívá se tím hlavním, což je jakoby ta možnost nějakého dialogu.“ Tato významově hutná výpověď odhaluje několik podstatných momentů. Leo při-

pouští, že lze realizovat kvalitní online výuku – zde jako by si uvědomoval existenci funkcionalistů, kteří do výuky vkládají velké úsilí a používají řadu platforem a nástrojů. Zároveň ale jedním dechem dodává, že jde o úsilí neefektivní a mířící zcela mimo hlavní cíl, jímž je dialog mezi učitelem a studenty. Autentisté se domnívají, že to, co tvoří esenci vysokoškolského vzdělávání, je nepřevoditelné do online formy. Z tohoto důvodu například Johan konstatuje: „Já jsem vůbec neuvažoval nad tím, že bych se měl snažit přeložit tu formu toho semináře do online prostředí.“ Jednoduše řečeno, kvalitní online výuka je podle autentistů nemožná mise.

Neochota autentistů vrhnout velké množství energie do tvorby online obsahu a nástrojů je silně propojena s jejich přesvědčením, skutečně hodnotné vzdělávací obsahy nelze fixovat. Slovy Hany:

Já jsem nebyla nikdy nějaký veliký fanoušek e-learningu z toho důvodu, že vždy, když jsem se pustila do práce na nějakém třeba studijním materiálu e-learningovém, já jsem dělala vlastně s IS dvě skripta, který jsou dostupný online, tak mi bylo jasné, kolik je to práce, odborné i didaktické. A ten obor se samozřejmě vyvíjí a přichází tam nová témata, zvláště v našem oboru, že tam vlastně neexistuje něco jako takovej pevný kánon, kterému by stálo věnovat tolik hodin, které vyžaduje vlastně to převedení do toho e-learningu.

Tito učitelé mají ambici sdílet se studenty slovy samotné Hany „nejvyšší vědění“, které je v neustálém progresu a tudíž proměnlivé. Zatímco instantní povaha ústního předávání proměnlivost podporuje (učitel například málokdy zopakuje výklad zcela stejným způsobem), vytvoření učebního materiálu pro e-learning vede ke stabilizaci a umrtvení vývojového potenciálu předávaného vědění.

Nejde jen o to, že do korpusu vědění v dané oblasti přibývají nové a nové poznatky generované jinými vědci. V čase se pochopitelně proměňuje také sám učitel. V autentistickém pojetí, kdy je učitel chápán jako tvůrce vědění, to opět představuje argument proti vytváření, ukládání a šíření výukových materiálů. Jak říká Dušan:

Když napíšete nějaký text, tak jako je to je ten text napsaný k nějakému datu. A třeba to je čas ta výhoda té prezenční výuky, že já to můžu aktualizovat, můžu to překopávat a samozřejmě vyučuju tady dvanáct let, tak jsem se někam posunul... Vlastně to zavání takovým paradoxem, jakože nějaká jako technologie vede k zakonzervovanosti.

Jestliže výpověď Hany výše implikuje, že e-learning je příliš namáhavý (odvádí akademika od jiné, více meritorní práce), Dušan už přímo pojmenovává technologie jako hrozbu pro akademický provoz, neboť vedou k zakonzervování stávajícího vědění a jejich využití má tedy ve vztahu k akademické práci „paradoxní“ efekty.

Interakce se studenty: jak podpořit učení a myšlení?

Všichni učitelé ve vzorku, bez ohledu na svoji funkcionalistickou či autentickou inklinaci, uváděli nemožnost interagovat se studenty tváří v tvář jako hlavní problém distanční výuky v době pandemie. Liší se však konkrétní důvody, proč je omezení osobní interakce vnímáno jako úhelný kámen online výuky.

Pro funkcionalisty je předání obsahů dominantním cílem, jemuž je interakce podřízena. Tito učitelé považují za nezbytné interagovat se studenty, aby došlo k efektivnímu osvojení vědomostí a dovedností na jejich straně. Libor popisuje učitele v prezenční výuce jako toho, kdo vysílá informace ke studentům, a studenti je přijímají. Hlavní potíží je podle něj fakt, že v distanční výuce nelze zajistit a vynutit, aby byli studenti na příjmu.

Ten učitel je v uvozovkách povinen jim něco předat a je tam jako nějaká hlásná trouba, to tak jako berem v tom, že najednou je to na tom studentovi, a když chce něco dělat, tak jako jo, ale když nechce, tak ho nikdo nedonutí, protože on si prostě vypne mikrofon, obraz a s tím jako se nedá nic dělat.

Podstatou interakce je tedy podle Libora průchodí kanál od mluvčího k posluchačům. Podobně formuluje své úvahy Igor, který studenty výslovně označuje jako publikum:

Vy mluvíte do počítače o svém vlastně powerpointu a to publikum tam chybí prostě. A protože jakoby to povídáte víc pro sebe a v té chvíli, tak si umím představit i to nebezpečí, že to člověk říká trochu složitěji, protože nevidí ty tváře, někdy se tak kouknou trochu nedůvěřivě a vy víte, že musíte zpomalit, jo, takže tohle je problém.

To, co funkcionalistům chybí, je vizuální odezva publika, která je navádí, jak modifikovat svůj projev tak, aby byla zajištěna jeho co nejhladší recepce na straně studentů.

Pokud funkcionalisté tematizují rozhovor nebo diskusi se studenty, zmiňují především jejich přínos pro procesy učení. Jednoduše řečeno, studenti mají hovořit a ptát se, aby si co nejlépe osvojili prezentované obsahy. Petr říká:

Pro mě je nejdůležitější, řekněme, to, aby ti studenti se nebáli jakoby mluvit, i kdyby měli říct jako něco špatně, jo? To já se vždycky snažím je jakoby upozornovat na to, že tady jsou právě od toho, aby se něco naučili, a tím, že jako tu chybu neodhalí, tak ji nepřestanou dělat, že jo. Takže jsem vždycky jako radší, když jako řeknou něco, ať to třeba vyargumentujou, i když jim to třeba potom vyvrátím, ale jsem rád, když o tom uvažují prostě.

V této výpovědi se rýsuje představa správného vědění, kterým disponuje učitel. Jestliže studenti hovoří, odhalují své vlastní vědomosti či myšlenky, což učiteli umožňuje dát jim zpětnou vazbu ohledně jejich správnosti či adekvátnosti. Interakce učitele se studenty tak umožňuje, aby učitel poskytoval studentům zpětnou vazbu a obecně vzato řídil jejich učení. Libuše dbá na to,

aby studenti nejen odpovídali na její otázky, ale také otázky sami kladli. Vysvětluje to takto:

V prezentačním semináři může student tu otázku položit hned a jsme tak domluvení, že vlastně hned, a ještě se řídíme heslem, že žádná otázka není hloupá. A většinou to bývá tak, že jeden student položí otázku, ale když se podíváte na ty ostatní, tak je vidět, že oni ji taky mají, jenom ji neřekli nablas, takže vlastně tím, že odpovíte jednomu, odpovíte i více studentům. Toto mi v té jako koronaviuce chybělo, i když studenti měli možnost diskuze v IS, kam jsem se snažila nějak taky v těch vláknech je aktivizovat, ale bylo vidět, někteří to využili, ale ne všichni. Věřím, že kdyby to bylo jako kontaktní výuka, že těch otázek dostanu mnohem víc.

Opět vidíme využití komunikace a interakce pro usnadnění procesu učení. Cílem je na základě studentských otázek detekovat a vysvětlit nejasnosti, a tak facilitovat porozumění prezentované látce.

Funkcionalisté v rozhovorech příliš nerozebírali obsah a podstatu studentských promluv. Problémem pro ně není, co se komunikuje, ale zda ke komunikaci vůbec dochází. Pro učitele je obtížné komunikační výměnu se studenty v online prostředí rozproudit. Jak říká David:

Tak ta debata se rozvíhá většinou tak trochu složitějc. V tom smyslu, že když prostě oni sedí v posluchárně a padne otázka, tak se nikdo neschová. Zatímco za ikonku nebo za prostě kroužek s iniciálama se prostě každý schová a nic neříká.

Podle funkcionalistů studenti nemluví, protože nejsou koncentrovaní a aktivizovaní, nejsou pod přímou kontrolou učitele, který by je ke koncentraci a aktivizaci přiměl. Slovy Milady:

Mně je úplně jasné, že si vypnou mikrofon a prostě dělají něco jiného, takže prostě na ně nevidíte do chvíle, než je oslovíte, a když to zopakujete napotřetí, tak vám dojde, že to třeba nesledují tak jako aktivně... tak to je samozřejmě jakoby asi... asi nevýhoda. Že jo. těch technologií, že přece jenom vy nemáte takový jako dohled a jinak v těch přednáškách.

Výpovědi Milady i Davida vyjevují koncepci studentů jako spíše neaktivních a nezaajatých, kteří potřebují důrazný nátlak učitele, aby se přiměli k práci. Právě tento přímý nátlak online výuka neumožňuje, a tím podle funkcionalistů znesnadňuje vyučovací proces. Tento problém funkcionalisté, jak bylo naznačeno výše, řeší čínorodým vyhledáváním různých nástrojů (hlasování, testování, odpovědníky, kvízy atd.), které právě k aktivizaci studentů a zajištění kontroly nad jejich studijním chováním směřují.

Také autentisté hovoří o tom, že interakce v online prostředí je obtížná a nekvalitní. Leo podotýká: „Nejcennější na té výuce je ten jako dialog a ten asi úplně nejde navázat přes tu obrazovku.“ Na tomto axiomu se všichni autentisté shodují. Jako důvody, proč tomu tak je, uvádějí ostych studentů před kamerou, technické potíže s připojením nebo nedostatek spontaneity,

kdy není možné reagovat zcela bezprostředně, je třeba využívat mechanismus hlášení či přispívání do chatu. Boris to komentuje takto:

Pokud opravdu jako se snažím nějakým způsobem klást velký důraz na tu diskuzi, tak to nejde udržet v té stejné míře, protože prostě se jako nepřiblíží spousta lidí, protože ta technologie je bude odrazovat, jo, anebo ta spontaneita tam nebude, že než to všichni jako řeknou, tak prostě zapomenou, co chtěli, a diskuze ve skupinkách nebude, protože to už jako je asi nad moje technické schopnosti dělat jako v rámci jedné třídy v Teamsech ještě jako skupinky diskuzní.

Z obou citací je – vedle deziluze ohledně živosti a spontaneity konverzace v online prostředí – zjevná jedna důležitá věc. Autentistům nejde o to, aby studenti odpovídali na jejich dotazy nebo kladli otázky k látce, jíž neporozuměli. Jejich představa o „dialogu“ či „diskusi“ ve výuce je mnohem komplexnější.

Pro autentisty je komunikace symbiotická s myšlením. Podobně jako funkcionalisté jsou zvyklí v průběhu prezenční výuky klást studentům otázky. Cílem však není zajistit, aby se koncentrovali na výklad, nebo diagnostikovat a napravit jejich nedostatky, nýbrž studenty stimulovat k přemýšlení. Hana říká:

Aby to nebylo tak, že já jim vyprávím, jak to bylo, ale aby oni sami měli ty informace z první ruky a byla tam příležitost pro nějaké vedení dialogů na to téma, to se mi i zdá jako důležité vlastně, předat vědomosti, ale i způsob třeba uvažování a ukázat jim, že můžeme mít na jednu věc různé názory, jo, třeba si hledám i takové kauzy, kde třeba vzniká nějaký malý spor těch akademiků na nějaká témata, abych jim ukázala, jak vlastně dobrodružné to poznávání na akademické půdě může být, v tomhle si myslím, že se liší od středoškolského.

Z promluvy je zjevné, že vedle předání informací jde o navedení na způsob uvažování, v němž jsou pluralita či přímo „spor“ nahlíženy jako legitimní a žádoucí model pro akademické poznávání a cílem učitelky je do tohoto systému myšlenkové produkce studenty socializovat.

Tadeáš se k věci vyjadřuje takto:

To, co potřebuju, je sednout se studenty nad textem a diskutovat, co z tobo mají a co je napadlo. Pro mě nejdůležitější je pochopit, co z tobo textu mají oni, abych je navedl na jiné interpretace, nebo prostě abych věděl, kudy vede jejich interpretační cesta. Takže potřebuju živou diskuzi na to. Jinak jako oni se můžou naučit ty manuály, ty příručky a ty encyklopedický věci prostě brnout na papír nebo ústně, ale rozbor textu, na to je potřeba se ptát pořád.

Tadeáš odsouvá faktografické vědění („encyklopedický věci“) jako něco snadného, co studenti mohou zvládnout bez sofistikovanější intervence učitele. Meritorní je podle něj „interpretační cesta“, přičemž chce studenty navádet na svůj způsob interpretace, ale také zkoumat jejich interpretační postupy.

Ty v této citaci nejsou nahlíženy jako nutně méně správné nežli postupy učitele, učitel chce pochopit studentské způsoby čtení a zároveň je pluralizovat. Nejde tedy o to diagnostikovat a napravit chybu, ale ukázat, že je určitou věc možné promýšlet paralelně různými způsoby. Tento důraz na pluralitu je pro autentisty typický stejně jako přesvědčení, že technologie pluralitu myšlení spíše omezují, než že by měly potenciál ji podporovat. Jak říká Filip:

Pluralitu myšlení ten online proces úplně nerozvíjí. Můj obor je taková jako výrazně interpretační věda, to znamená hodně se bavíme o tom, jak nějakou událost vyložit a jak to prostě promlouvá k té současnosti a tak dále, čili u některých těch předmětů tady tenhle ten aspekt prostě v té online výuce byl jako výrazně poškozen. To je taková hodně živá věc, ale prostě bez té debaty to moc nejde a ta online výuka nám tu interpretační složku tobo všeho jako výrazně poškozuje.

Filipův postoj k online výuce je z výpovědi zřejmý – neumožňuje sdílet a rozvíjet interpretace jednotlivých studentů, což představuje významnou překážku pro vyučování a učení.

Co je dále podstatné: ovlivňování myšlení nesměruje pouze od učitelů ke studentům, ale také naopak. Boris to popisuje takto:

Já mám totiž teďka takovou velkou misi posledních několik let, a to je jako prostě vlastně našim studentům vysvětlit, že ten jako jejich, i když jako nezkušený blas, je vlastně jako velice důležitý jako v každý tý diskuzi... Já strašně rád na těch jako seminářích zabředávám vlastně jako do oblastí, o kterých jsem nikdy předtím nepřemýšlel, a těm studentům to dávám vědět, jo, že prostě říkám, hele to jsem ještě nikdy neshlel, možná to je úplná blbost, ale jako pojďme to zkusit jako spolu jako rozvinout, a teď tam prostě fakt jako sedím a třeba dvě minuty dumám prostě jako a škrábu se u toho teda na hlavě.

V této výpovědi opět vidíme důraz na zapojování studentů do diskuse, přičemž se explicitně zdůrazňuje váha a důležitost jejich hlasu při konstruování znalostí („pojďme to zkusit jako spolu jako rozvinout“). Výše jsme uvedly, že se autentisté chápou jako tvůrci vědění, zde se vyjevuje, že vyučování je pro ně arénou, kde může vědění vznikat a přetvářet se, a to v živé spolupráci se studenty, kteří mohou být v tomto ohledu učitelům ceněnými partnery. Zároveň je však třeba podotknout, že takováto kolegiální živá tvorba nenastává podle autentistů ve výuce vždy. Pokud k tomu nedochází, znamená to pro autentisty zklamání.

Na rozdíl od funkcionalistů, kteří agilně prozkoumávají různé intearkční formáty a experimentují s jejich možnostmi, autentisté apriorně předpokládají, že technologie jsou vůči jejich způsobu výuky kontradiktorní. Tedy nějakým způsobem vedou online výuku, ale nemají od ní velká očekávání. To je v zásadě vede k tomu, že diskusi vzdávají a nahrazují ji monologickým výkladem, jak přiznává Filip: „Suma sumárum ta online výuka pro mě při-

nesla víc takový ten frontální způsob povídání s nimi.“ Výše popsaná absence plurality myšlení v online výuce vysvětluje, proč autentisté rezignují a konstruují online výuku oproti kontaktní slovy Filipa jako více „frontální“ či slovy Lea jako „hierarchičtější“, tedy výrazně více zaměřenou na učitele než sami považují za žádoucí.

Vedle toho se v datovém materiálu objevil ještě jeden signifikantní rys, a to je omezení interaktivity na úzkou skupinu studentů, s nimiž učitel komunikuje velmi intenzivně, často ve formátu jeden na jednoho. Václav to komentuje:

Já jsem vlastně zadával do IS úkoly, umisťoval jsem tam nějaké texty a dal jsem tam vždycky otázky k tomu. A ty otázky měly být kontrolní, že nejdřív jsem je to nechal zpracovat, a pak jsem jim položil kontrolní otázky, řekl jsem jim, jestli dokážete odpovědět na tyto otázky, tak jste ten text pochopili. Pokud jste na ně nedokázali, tak prosím vás, hned mně pište. Vypadalo to nakonec tak, že já jsem psal každý druhý den studentům a ve dvou případech ze sedmdesáti šesti, shodou okolností to byly studentky, tak to fungovalo fantasticky. Jo, ono se ukázalo, že prostě ve chvíli, kdy to jde, kdy tam je ta motivace, tak opravdu to byly úžasné dialogy, co jsme vedli jako přes maily, jo, velmi obsáhlé a mě to vysloveně naplňovalo, to byly třeba jako hodinu, že jsem třeba psal odpověď dlouhou, protože to byly opravdu fundované dotazy, měl jsem z toho obrovskou radost.

Vidíme radost učitele z bohatého a stimulujícího dialogu se studenty, kterému neváhá věnovat velké množství času. Zároveň však vidíme omezení tohoto způsobu práce na pouhé dvě studentky z původní velké skupiny. Současně je výmluvné, že ačkoli měli učitelé na FF MU v době pandemie k dispozici rozsáhlý technologický rezervoár spolu s podporou od specializovaného e-learningového oddělení, pokud autentisté v pandemii udržovali bohatou komunikaci se studenty, využívali spíše tradičnější formy – v případě Václava šlo o výměnu mailů.

Diskuze a závěr

Cílem této studie bylo popsat, jak učitelé přistoupili k nouzové distanční výuce za pomoci digitálních technologií v době, kdy měli omezený prostor pro zvažování a plánování výukových strategií, stejně jako pro rozvoj vlastních technologických a pedagogických kompetencí (Cameron-Standerford et al., 2020; Scherer et al., 2021).

Ukázaly jsme, že přístup učitelů k výuce v době pandemie silně souvisel s jejich pojetím výuky a s jejich chápáním dobré vysokoškolské výuky. Rozlišily jsme dva polární typy učitelů. Prvním typem jsou funkcionalisté, kteří výuku chápou především jako předávání znalostí a dovedností od učitele ke studentům. Provádějí průběžnou pedagogickou analýzu výukové situa-

ce a potřeb studentů, stanovují si dílčí cíle a monitorují jejich dosahování. V pandemické době se jejich základní strategií stalo vytváření e-kopie výuky, kdy se ke všem složkám své běžné prezenční výuky snažili nalézt online ekvivalent a uvést jej do chodu. Základem je přitom vytváření kvalitních výukových materiálů a jejich distribuce ke studentům. Tito učitelé považují omezení přímé interakce mezi učitelem a studenty za hlavní nevýhodu distanční výuky, a to proto, že se tím komplikuje poskytování zpětné vazby studentům a řízení jejich učení učitelem.

Druhým identifikovaným typem jsou autentisté, kteří výuku chápou jako vytváření znalostí a dovedností v procesu autentické komunikace mezi učitelem a studenty. Tito učitelé se domnívají, že e-kopie výuky je nemožná, naopak snahy o ni mohou mít paradoxní účinky. Technologie vnímají jako něco, co fixuje a zakonzervovává znalosti v určitém stádiu a znemožňuje jejich vývoj. Naopak autentickou interakci mezi přemýšlejícími jedinci technologie podle autentistů neumožňují, což tyto učitele vede ke skepsi a k regresu do tradičnějších didaktických forem, než jaké uplatňovali ve výuce tváří v tvář.

Nabízí se otázka, jak námi identifikované typy vztáhnout k nálezům jiných výzkumníků. V literatuře se objevuje spojení mezi konstruktivistickým a na studenty orientovaným přístupem a entuziasmem při využívání technologií (Ertmer et al., 2015; Liu et al., 2020). Naopak odstup od technologií bývá ztotožňován s tradičnějším pojetím výuky orientovaným na učitele (Englund et al., 2017). Naše data však tuto dělící linii nekopírují. Nelze říci, že by funkcionalisté přemýšleli o výuce více v konstruktivistickém duchu než autentisté. Ve funkcionalistickém pojetí mají být studenti aktivní, avšak především proto, aby si osvojili poznání, jehož správnost a aktuálnost garantuje učitel. Pro studenty tito učitelé připravují řadu kreativních a aktivizujících zadání, avšak primárně s cílem zabezpečit hladkou transmissi vědění. K přípravě online výuky přistupují funkcionalisté velmi svědomitě a promyšleně, může však docházet k určité „formalizaci“ studentské aktivity, která je vynucována, aniž by byl zřejmý vyšší cíl, než je kvalitní osvojení předložené látky. Autentistům naopak jde o to, aby studenti přemýšleli, považují je za partnery při tvorbě poznání. V tomto ohledu je jejich pojetí výuky více konstruktivistické než pojetí funkcionalistů. Absentuje však u nich jemnější pedagogická analýza jak kýženeho stavu společného přemýšlení a tvorby dosáhnout, v jejich podání je to něco magického, co nelze plně predikovat, plánovat a ovládat. Ve výsledku se zdá, že autentisté rezignují na hledání cest jak dosáhnout svých velmi obecně definovaných výukových cílů v rámci distanční online výuky, ztrácejí pocit učitelské sebeúčinnosti a nakonec s jistým fatalismem distanční výuku spíše skepticky komentují, namísto aby systematicky pracovali na jejím zlepšování. Distanční online výuka autentistů má, soudě podle jejich vlastních popisů, nakonec patrně méně konstruktivistických znaků než výuka funkcionalistů.

Ve výzkumu profesního sebepojetí vysokoškolských učitelů Šedřová et al. (2016) zjistili, že se někteří akademici vnímají více jako učitelé, jiní více jako výzkumníci, případně přisuzují oběma rolím stejnou váhu. V literatuře, která se věnuje kvalitě vysokoškolské výuky, se objevuje tvrzení, že silné zapojení do výzkumu, či přímo mírná preference výzkumu před výukou na straně učitele, vede k vyšší kvalitě výuky (Galbraith & Merrill, 2012; Mägi & Beerkens, 2015; Trigwell, 2005). Nabízí se propojení těchto nálezů s naší typologií. Oba námi identifikované typy učitelů se od sebe liší konceptualizací učitele jako experta na určitý segment vědění (funkcionalisté) versus tvůrce vědění (autentisté). Nabízí se proto hypotéza, že se autentisté cítí více ukotveni ve výzkumnické roli a funkcionalisté více v roli učitelé. Doplňkové dotazníky, které jsme respondentům distribuovaly, však pro tuto možnost nesvědčí. Autentisté téměř unisono uváděli, že oběma rolím přisuzují stejnou váhu, také jim obě tyto role přinášejí srovnatelné uspokojení. Naopak funkcionalisté reportovali celé spektrum profesní identity: někteří se situovali do učitelé role, jiní do role vědecké a stejně tak byla u nich zastoupena pozice na pomezí. Zdá se tedy, že sebepojetí (učitel versus výzkumník) neimplikuje přímo pojetí výuky. Někteří akademici, kteří se vnímají primárně jako výzkumníci, postupují při plánování a realizaci výuky přísně funkcionalisticky. Jiní funkcionalisté se (vcelku očekávatelně) rekrutují z řad akademiků, kteří se vnímají především jako učitelé. Autentisté jsou však vcelku homogenní v tom, že obě role organicky slučují, chápou tedy výuku a výzkum jako synergicky propojené oblasti.

V souladu s nálezy jiných autorů získaných před i v průběhu pandemie (viz např. Heinonen et al., 2019; Naylor & Nyanjom, 2020; Ramlo, 2021) konstatujeme, že učitelé jsou ve svém vztahu k technologiím diverzifikováni, přičemž škála sahá od fascinace technologiemi až po jejich odmítání. Studie prováděné v pandemii ukázaly, že předchozí zběhlost v užívání technologií pozitivně ovlivnila zvládnutí přechodu na nouzovou distanční výuku (Marek et al., 2021; Scherer et al., 2021). Na tomto místě je třeba připomenout, že kompetence nutné k implementaci technologií jsou tvořeny dvěma subkompetencemi – učitelé musí na jedné straně umět obsluhovat techniku, ovládat aplikace, na druhé straně musí být s to tyto dovednosti vztáhnout ke svým pedagogickým cílům (Almerich et al., 2016). Pokud se tyto dvě složky propojí a navážou na expertízu učitele v jeho disciplinárním poli, disponuje učitel tím, co bývá označováno jako technologicko-pedagogická znalost obsahu (Mishra & Koehler, 2006). Teprve v takovém okamžiku je učitel s to funkčně integrovat technologie do své výuky. Naše data svědčí o tom, že samotná uživatelská kompetence nepředstavuje pro učitele velký problém, a dokonce se v tomto směru od sebe příliš neliší funkcionalisté od autentistů. Problém představuje kompetence pedagogická. O té můžeme říci, že je rozvinutější u funkcionalistů, kteří jsou schopni analyzovat své didak-

tické cíle a hledat pro ně funkční technologické nástroje. Naopak autentisté ponechávají obě složky odděleny, chybí jim představa o tom, jak by mohli svoji technologickou zběhlost využít pedagogicky.

Zastavme se nyní u otázky, zda mohou mít technologie ve vztahu k vysokoškolské výuce transformační potenciál (Liu et al., 2020). Přes určitou skepsi (Porter & Graham, 2016; Schneckenberg, 2009) existují některé empirické doklady, že by tomu tak mohlo být. Výzkum Jääskelä et al. (2017) ukázal, že učitelé pokročilí v pedagogické implementaci technologií je vnímají jako nástroj obohacení v mnoha oblastech – od individualizace studia, přes kreativní práci ve skupinách až po posilování autonomie studentů. Jinými slovy pokročilí učitelé chápou technologie jako nástroj pro pozitivní změnu v kultuře vyučování a učení.

Naše data však nenasvědčují tomu, že by pandemická doba byla učiteli na FF MU uchopena jako příležitost k transformaci. Funkcionalisté sice technologie svědomitě a uvážlivě integrovali, jejich hlavní strategií však byla e-kopie výuky. To znamená, že se snažili o to, aby distanční online výuka byla co možná nejpodobnější výuce prezenční. Nešlo jim tedy o proměnu výuky; změny, které zaznamenali a ex post je hodnotí pozitivně (časová flexibilita, rozšíření zdrojů), jsou spíše drobné. Autentisté si transformační potenciál uvědomili, avšak potenciální změnu vyhodnotili jako nebezpečnou a ohrožující kvalitu vysokoškolského vzdělávání a zaujali vůči ní záměrně rezistentní postoj.

Naše závěry rozhodně neznamenají, že by se učitelé na FF MU nesnažili o to, aby jejich výuka byla kvalitní. Jejich výroky – včetně těch vyjadřujících obavy ze změn – jsou rozumné a legitimní. Jde spíše o to, že se jejich úsilí o kvalitu neprotíná s trendem k technologizaci výuky. Technologie jsou pro ně zvládnutá výzva (funkcionalisté), případně nutné zlo (autentisté), nikoli dar z nebes. Zároveň je ovšem třeba vzít v potaz, že naše data reflektují období velmi náročné pro všechny zúčastněné, kdy přechod k distanční online výuce probíhal vynuceně a pod tlakem. Je možné, že kdyby měli učitelé k dispozici více času a podpory, pozitivní transformační potenciál technologií by se projevil. Ve chvíli, kdy dokončujeme tento text, pandemie stále trvá a vysoké školy vyučují distančně. Navíc v budoucnosti se podobná situace může z různých důvodů opakovat. Je tudíž jednoznačné, že potřebujeme důsledné zkoumání toho, jak podpořit vysokoškolské učitele, aby technologickou výzvu nejen zvládli, ale aby z ní vytěžili pro sebe i pro své studenty to nejlepší.

Literatura

- Almerich, G., Orellana, N., Suárez-Rodríguez, J., & Díaz-García, I. (2016). Teachers' information and communication technology competences: A structural approach. *Computers & Education, 100*, 110–125. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.002>
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Harvard University Press.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1), 1–6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Cameron-Standerford, A., Menard K., Edge C., Bergh B., Shayter A., Smith K., & VandenAvond L. (2020). The phenomenon of moving to online/distance delivery as a result of COVID-19: Exploring initial perceptions of Higher Education Faculty at a Rural Midwestern University. *Frontiers in Education, 5*, 1–11. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.583881>
- Cutri, R. M., Mena, J., & Whiting, E. F. (2020). Faculty readiness for online crisis teaching: Transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Teacher Education, 43*(4), 523–541. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1815702>
- Devlin, M., & Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development, 29*(2), 111–124. <https://doi.org/10.1080/07294360903244398>
- Downing, J., & Dymont, J. E. (2013). Teacher educators' readiness, preparation, and perceptions of preparing preservice teachers in a fully online environment: An exploratory study. *Teacher Educator, 48*(2), 96–109. <https://doi.org/10.1080/08878730.2012.760023>
- Duschinská, K., & High, R. (2020). Reflexe nouzové výuky: distanční přednášky předmětu základy didaktiky. *Pedagogická orientace, 30*(2), 266–281. <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-266>
- Englund, C., Olofsson A. D., & Price, L. (2017). Teaching with technology in higher education: Understanding conceptual change and development in practice. *Higher Education Research & Development, 36*(1), 73–87. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1171300>
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development, 53*(4), 25–39. <https://doi.org/10.1007/BF02504683>
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A., & Tondeur, J. (2015). Teacher beliefs and uses of technology to support 21st century teaching and learning. In H. R. Fives & M. Gill (Eds.), *International handbook of research on teacher beliefs* (pp. 403–418). Routledge, Taylor & Francis.
- Fritzová, M. (2020). Kvalita distanční výuky na katedrách a ústavech historie v době covid-19. *Pedagogická orientace, 30*(2), 255–265. <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-255>
- Galbraith, C. S., & Merrill, G. B. (2012). Faculty research productivity and standardized student learning outcomes in a university teaching environment: A Bayesian analysis of relationships. *Studies in Higher Education, 37*(4), 469–480. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.523782>
- Hativa, N., Barak, R., & Simhi, E. (2001). Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *The Journal of Higher Education, 72*(6), 699–729. <https://doi.org/10.2307/2672900>
- Heinonen, K., Jääskelä, P., Häkkinen, P., Isomäki, H., & Hämäläinen, R. (2019). University teachers as developers of technology-enhanced teaching—Do beliefs matter?

- Journal of Research on Technology in Education*, 51(2), 135–151. <https://doi.org/10.1080/15391523.2018.1564894>
- Jääskelä, P., Häkkinen, P., & Rasku-Puttonen, H. (2017). Teacher beliefs regarding learning, pedagogy, and the use of technology in higher education. *Journal of Research on Technology in Education*, 49(3–4), 198–211. <https://doi.org/10.1080/15391523.2017.1343691>
- Kember, D., & Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(5), 469–490. <https://doi.org/10.1023/A:1026569608656>
- Koubek, P. (2018). Portrét myšlení a jednání učitelek občanské výchovy: Vícečetná případová studie subjektivních teorií učitelek o didaktické transformaci. *Pedagogika*, 68(2), 130–154. <https://doi.org/10.14712/23362189.2017.1014>
- Krátká, J., & Zemanová, L. (2020). Distanční výuka na druhou. *Pedagogická orientace*, 30(2), 249–254. <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-249>
- Liu, Q., Geertshuis, S., & Grainger, R. (2020). Understanding academics' adoption of learning technologies: A systematic review. *Computers and Education*, 151, 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103857>
- Lowman, J. (1995). *Mastering the techniques of teaching*. Jossey-Bass.
- Mägi, E., & Beerkens, M. (2015). Linking research and teaching: Are research-active staff members different teachers? *Higher Education*, 72(4), 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9951-1>
- Marek, K. (2009). Learning to teach online: Creating a culture of support for faculty. *Journal of Education for Library and Information Science*, 50(4), 275–292. https://www.jstor.org/stable/40732589?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Marek, M. W., Chew, C. S., & Wu, W.-C. V. (2021). Teacher experiences in converting classes to distance learning in the covid-19 pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies*, 19(1), 89–109. <https://doi.org/10.4018/IJDET.20210101.oa3>
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Masarykova univerzita.
- McQuiggan, C. (2007). The role of faculty development in online teaching's potential to question teaching beliefs and assumptions. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 10(3). <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall103/mcquiggan103.htm>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Naylor, D., & Nyanjom, J. (2020). Educators' emotions involved in the transition to online teaching in higher education. *Higher Education Research & Development*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1811645>
- Podolská, V. (2021). *Studium v době koronavirové krize očima vysokoškolských studentů*. [Bakalářská diplomová práce, ÚPV FF MU]. Archiv závěrečných prací MUNI. <https://is.muni.cz/auth/th/qw1xn/>
- Porter, W. W., & Graham, C. R. (2016). Institutional drivers and barriers to faculty adoption of blended learning in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 748–762. <https://doi.org/10.1111/bjet.12269>
- Ramlo, S. (2021). The coronavirus and higher education: Faculty viewpoints about universities moving online during a worldwide pandemic. *Innovative Higher Education*, 46, 1–19. <https://doi.org/10.1007/s10755-020-09532-8>

- Scherer, R., Howard, S. K., Tondeur, J., & Siddiq, F. (2021). Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready? *Computers in Human Behavior*, 118, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106675>
- Schneckenberg, D. (2009). Understanding the real barriers to technology-enhanced innovation in higher education. *Educational Research*, 51(4), 411–424. <https://doi.org/10.1080/00131880903354741>
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Albert.
- Šedřová, K., Švaříček, R., Sedláčková, J., Čejková, I., Šmardová, A., Novotný, P., & Zounek, J. (2016). Pojetí výuky a profesní identita začínajících vysokoškolských učitelů. *Studia paedagogica*, 21(1), 9–34. <http://dx.doi.org/10.5817/SP2016-1-2>
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Trigwell, K. (2005). Teaching-research relations, cross-disciplinary collegiality and student learning. *Higher Education*, 49(3), 235–254. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6665-1>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275–284. <https://doi.org/10.1080/03075079612331381211>
- Weber, M. (2009). *Metodologie, sociologie a politika*. Oikoymenh.

Kontakt na autorky

Klára Šedřová

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: sedova@phil.muni.cz

Barbora Nekardová

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: nekardova@mail.muni.cz

Katarína Rozvadská

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: rozvadska@phil.muni.cz

Corresponding authors

Klára Šedřová

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: sedova@phil.muni.cz

Barbora Nekardová

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: nekardova@mail.muni.cz

Katarína Rozvadská

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: rozvadska@phil.muni.cz

