

DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ - VČERA, DNES A ZÍTRA

Helena Zlámalová

Souhrn

Příspěvek shrnuje teoretické i praktické informace o distančním vzdělávání, jeho principech, přednostech i rizicích a možnostech uplatnění v našem vzdělávacím systému. Cílem příspěvku je nejen informovat o historii a současném stavu distančního vzdělávání, ale také vyvrátit některé mýty a omyly, které se u nás v souvislosti s jeho případnou aplikací objevují, a upozornit na podceňování ale i přeceňování této formy studia, zejména ve spojení s využitím moderních informačních a komunikačních technologií.

Klíčová slova

Distanční vzdělávání (DiV), vzdělávání dospělých, modely implementace DiV, informační a komunikační technologie, studijní opory, tutoriál, tutor, kvalita vzdělávání.

Summary

The paper summarises theoretical and practical knowledge about distance education in terms of its major principles, benefits, risks, and possibilities of use within the Czech educational system. The paper aims to disprove certain myths and misconceptions that accompany utilisation of distance education in the Czech Republic and it tries to point out over/underestimations of the distance mode of study, especially in relation to up-to-date ICT technologies.

Keywords

Distance education (DE), education of adults, models of implementation DE, information and communication technology, study support, tutorial, tutor, quality of education.

Úvod

Distanční vzdělávání (Distance Education, L'enseignement a distance, Fernstudium) je ve světě frekventovaná, u nás však dosud stále nedoceněná forma vzdělávání. Jejím hlavním cílem je **umožnit průběžně se vzdělávat jedincům, kteří se nemohou účastnit klasické, tedy prezenční formy vzdělávání** (kontaktní výuky). Je to způsobeno různými objektivními důvody a může to být důsledkem zcela konkrétních bariér. Nejčastějšími **barierami pro vzdělávání dospělých** je vzdálenost vzdělávací instituce od místa bydliště (pracoviště), časová bariéra kdy jedinec nemůže být osobně účasten ve výuce v době kdy probíhá, nejčastěji proto, že je v tuto dobu v zaměstnání. Může to být i fyzický handicap, např. invalidita, která neumožňuje dostat se bez obtíží do místa, kde kontaktní výuka probíhá nebo sociální handicap – finanční situace nedovolující financovat náklady spojené se studiem a s účastí na něm, bariéra trvalé péče o malé dítě, nemocnou či nemohoucí starou osobu, bariéra sociální izolace odsouzených apod.

Tyto bariéry se mohou týkat jedince v jakémkoliv věku a v některých zemích se kvalitně připravenou a přizpůsobenou formou distančního studia vzdělávají i děti v rámci povinné školní docházky. Především ale, zejména vzhledem k nárokům na učícího se jedince, je distanční formy vzdělávání využíváno pro vzdělávání dospělých.

Principy distančního vzdělávání

Základními principy distančního vzdělávání (DiV) jsou **princip samostatnosti a princip usměrňování studujícího**. Je definováno jako řízené samostudium. Brockett a Heimstra (1991) vykládají samostatné resp. **samostatně usměrňované vzdělávání** jako jev, který zahrnuje jak vnější charakteristiku procesu výuky, tak i vnitřní charakteristiku učícího se subjektu prostřednictvím: „...*dvou odlišných, ale souvztažných dimenzí. Je to proces, v jehož rámci učící se subjekt přejímá primární zodpovědnost za plánování, realizaci a vyhodnocování procesu vzdělávání. Druhou dimenzí je proces, který označujeme jako samsměřňování učícího se subjektu v souvislosti s touhou či potřebou se vzdělávat, která jej nutí převzít zodpovědnost za své vzdělávání.*“

Knowles (1975) označuje za základní procesy samostatně usměrňovaného vzdělávání ty, ve kterých: „*jednotlivci přebírají iniciativu s pomocí či bez pomoci druhých, při určování svých vzdělávacích potřeb, při formulování svých vzdělávacích cílů, při stanovování lidských a materiálových cílů nezbytných pro vzdělávání, při*

výběru a realizaci přiměřených vzdělávacích strategií a vyhodnocování výsledků vzdělávání“.

V odborných kruzích a příslušné literatuře můžeme najít velké množství definic distančního vzdělávání, které většinou vyzdvihují některá kvalitativní specifika této formy studia.

Někteří autoři zdůrazňují **geografické oddálení učitele od studujícího** (Keegan 1996, Holmberg 1981, Race 1998) a popisují distanční vzdělávání jako takovou formu studia, kdy pedagog a studující nejsou v přímém fyzickém kontaktu (Zlámalová 2003, Průcha 2000). Tito autoři akcentují, že se jedná o „vzdělávání na dálku“, tedy jistou verzi dálkového vzdělávání, které ovšem má velmi málo společného s dálkovým studiem, jak jej známe z minulosti (tzv. dálkové studium na VŠ, externí studium či večerní studium na SŠ apod.).

Další typ definic poukazuje na **časové oddálení procesu vyučování a procesu učení se**, tedy charakterizuje distanční vzdělávání jako asynchronní (Moore 1973).

Třetí varianta vymezení distančního vzdělávání akcentuje **využití moderních informačních a komunikačních technologií** (Saba, Twitchell 1988). Přitom se ale často, zaměřuje podpora technologií při vzdělávacím procesu za vzdělávání jako takové, za pedagogiku a didaktiku, což může vést v konečné fázi k problémům s kvalitou takového vzdělávání.

Společným prvkem většiny definic distančního vzdělávání je důraz na sebevzdělávání respektive na **samostatné učení se**, které má řadu různých podob a metodických přístupů, je maximálně flexibilní (flexible learning). Race (1998) podtrhuje, že se jedná o filozofii výuky a učení se, nikoli o technologii.

Definice Národního centra distančního vzdělávání v ČR klade důraz na všechny tyto faktory. Distanční studium je definováno jako *multimediální forma vzdělávání, založená na řízeném samostatném studiu, při kterém jsou vzdělavatelé a vzdělávání trvale nebo převážně navzájem fyzicky odděleni. Multimediálnost zde znamená využití všech dostupných technických prostředků a účelných metodických postupů, kterými lze prezentovat učivo, komunikovat se studujícími, prověřovat studijní pokroky a hodnotit studijní výsledky. Řízením se rozumí široká a velmi rozmanitá podpora, kterou vzdělavatel nabízí učícímu se jedinci (learning support).*

Aktuální variantou distančního studia je **eLearning**, který výrazně posunul možnosti efektivního sebevzdělávání, především díky využití možnosti elektronických komunikačních kanálů a vytváření metodicky účinných multimediálních studijních materiálů. Platí však myšlenka (Kopecký 2006), že: *„sebelepší eLearningové prostředí nenahradí kvalitní multimedializovaný distanční text a efektivní proces motivujícího a motivovaného vzdělávání“.*

Modely distančního vzdělávání

Distanční vzdělávání v Evropě a ve světě má dlouhou tradici a velmi dynamicky se vyvíjí, většinou za metodické podpory nových technologických přístupů a technických prvků již od roku 1840. Tehdy vznikla první korespondenční škola výuky těsnopisu ve Velké Británii. Od té doby do vývoje individualizované výuky zasáhl rozvoj radiokomunikací, kinematografie, telefonu a telegrafu, později televizní vysílání či družicové systémy pro přenos zvuku i obrazu. Ve druhé polovině minulého století nastává technologický boom v podobě bouřlivého rozvoje informačních a komunikačních technologií (přenos dat pomocí různých typů medií, rozvoj počítačových sítí, zejména globální síť Internet, rozvoj mobilních telefonních sítí atd.). Tyto technické prvky začaly být v krátké době intenzivně využívány pro podporu vzdělávacího procesu obecně, pro rozvoj efektivního distančního vzdělávání však mají zásadní význam.

V současné době má distanční vzdělávání své místo ve vzdělávacích systémech většiny vyspělých zemí světa. Existují **různé modely implementace této formy studia**. Jsou realizovány **dva zásadní systémové přístupy** – samostatné instituce pro distanční vzdělávání, nejčastěji velké vzdělávací instituce podporované státním financováním, nebo tzv. „duální systém“, který dává možnost vzdělávacím institucím realizovat své vzdělávací aktivity oběma formami současně (prezenční i distanční) a volit příslušnou formu studia podle reálných požadavků a potřeb potenciálních studujících. Podle V. Jochmanna (cit. Palán 1997) a doplněno autorkou, lze při určitém zjednodušení vytipovat ve světě několik různých modelů distančního vzdělávání:

- Kanadský model – existují vzdělávací zařízení pro vzdělávání dospělých při univerzitách, kde se realizují vzdělávací aktivity také distanční formou studia;
- Britský model – celostátní mohutná instituce, finančně podporovaná státem, která má studijní centra po celé zemi i v zahraničí (např. také v České a Slovenské republice) a specializuje se na distanční vzdělávání všech typů a úrovní. Tento model je nyní realizován také v dalších evropských zemích např. ve Španělsku.
- Německý model – specializovaná distanční univerzita středoevropského typu, zaměřená pouze na univerzitní typ vzdělávání. Obdobný model je v současnosti konstituován také v Portugalsku a Nizozemí.
- Francouzský model – státem podporovaná zařízení pro distanční vzdělávání, členěná oborově i územně, úzce spolupracující s tradičními vzdělávacími institucemi, s možností studia ve všech úrovních vzdělávání;

- Irský model – státem konstituované a podporované Národní středisko distančního vzdělávání, úzce spolupracující s univerzitami a dalšími vzdělávacími institucemi, které se zabývají distančním vzděláváním;
- Severský model – asociace univerzit, případně i dalších vzdělávacích institucí v zemi, většinou vzdělávajících duálním modelem, které se spojily společným řídicím orgánem, mají společná regionální centra, nabízejí graduální studium i různé typy kurzů dalšího vzdělávání dospělých (Švédsko, Finsko, Dánsko, Itálie);
- Smíšené modely, které z výše uvedených modelů přejímají různé organizační principy (Rakousko, Řecko, Belgie).

Distanční vzdělávání v ČR

Do ČR začalo distanční vzdělávání pronikat po pádu železné opony. Bylo to ovšem ovlivněno také vnitřními vlivy. Na jedné straně zde existovala dlouhá tradice tzv. dálkového studia na vysokých školách a večerního studia na středních a odborných školách. Tyto varianty externího studia vykazovaly relativně malou úspěšnost studentů a nízkou efektivitu vynaložených finančních prostředků i lidského potenciálu (studujících i pedagogů). Školy se proto většinou snažily tyto své vzdělávací aktivity omezit a nebo bez náhrady ukončit. Brzy začala projevovat vysoká poptávka po studiu při zaměstnání, zejména po vysokoškolském studiu. Velký zájem po umožnění studia a získání vyšší kvalifikace byl vyvolán změnami na trhu práce, změnami v oceňování dosaženého vzdělání, objektivní potřebou odborníků některých profesí apod. Nepochybně to také souvisí s faktem, že ČR měla a dosud má velmi vysokou vzdělanost obyvatelstva na úrovni sekundárního stupně vzdělání (podíl obyvatel se středním vzděláním patří k nejvyšším v Evropě), ale jen relativně málo vysokoškolsky vzdělaných obyvatel (umísťujeme se hluboko pod evropským průměrem).¹ Efektivní řešení této situace je mimo jiné také ve větší implementaci distanční formy studia do vzdělávacího systému.

Počátkem 90. let se vedly odborné diskuse o implementaci distančního vzdělávání do vzdělávacího systému ČR, které vyústily v rozhodnutí podporovat u nás rozvoj tzv. **duálního systému**, tedy umožnit vzdělavatelům realizovat studijní aktivity současně jak v prezenční, tak i v distanční formě studia.

¹ Podle údajů OECD např. v roce 2001 mělo pouze 12 % Čechů ve věku 25–64 let ukončené terciární vzdělání. To je zhruba polovina průměru v zeních OECD.

Velmi zásadní podporu rozvoji distančního vzdělávání v ČR přinesl **mezinárodní program Phare** „Multi-country Co-operation in Distance Education“, do kterého se ČR zapojila v letech 1994–1999. Podílelo se na něm 11 zemí střední a východní Evropy, které získaly jak teoretickou, tak i nezanedbatelnou finanční podporu pro zavádění distančního vzdělávání do svých vzdělávacích systémů. V rámci tohoto projektu bylo také ustanoveno **Národní centrum distančního vzdělávání** (NCDiV) jako součást Centra pro studium vysokého školství. Bylo zřízeno jako národní koordinační orgán, který má svými organizačními, vzdělávacími a expertními aktivitami podporovat další rozvoj DiV v ČR.

V oblasti vysokoškolského studia bylo zlomovým momentem přijetí nového **zákonu o vysokých školách** (1998). Ten postavil na stejnou úroveň vysokoškolské studium realizované formou studia prezenční, distanční nebo kombinací těchto dvou forem. Pro oblast sekundárního sektoru vzdělávání a vyšší odborné školství pak tuto změnu přinesl nový **školský zákon**, přijatý v roce 2004.

Uplatnění distančního vzdělávání

Z podstaty distančního vzdělávání vyplývá, že je určeno psychicky zralým a dostatečně vyspělým jedincům, kteří jsou schopni samostatného studia, efektivního plánování a využití volného času pro učení se, jsou silně a trvale motivováni pro sebevzdělávání. Proto se v ČR zájem vzdělavatelů i potenciálních vzdělávaných orientuje **zejména do oblasti vzdělávání dospělých**, kde je také pro distanční formu vzdělávání nejvhodnější prostředí. V praxi to ale znamená, že se jedná o aplikaci distanční formy studia v oblasti terciárního sektoru vzdělávání, v mnohem menší míře jsou zatím podporovány široké aktivity dalšího vzdělávání dospělých (zájmové, občanské, kvalifikační).

Možnost studovat distančně je nejen **výzva pro potenciální studující (učící se)**, ale především **motivace pro vzdělavatele**. Ti musí připravit dostatečné množství a výběr studijních produktů, obsahově aktuální a modulárně sestavenou studijní nabídku tak, aby umožnili dále se vzdělávat skutečně každému, kdo má tuto potřebu, má zájem a chuť na sobě pracovat, je ochoten a schopen část svého časového prostoru věnovat sebevzdělávání. Hovoří se v této souvislosti o maximální dostupnosti vzdělávání s cílem zajištění osobního rozvoje každého jedince podle jeho aktuálních potřeb, intelektových možností, představ a přání.

Neopomenutelným cílem je také podpora aktuální zaměstnatelnosti občanů pro udržení sociální rovnováhy i k zajištění dalšího rozvoje ekonomiky. Z výše uvedeného plyne, že s distanční formou vzdělávání se počítá především pro

další odborné vzdělávání, vysokoškolské studium, zájmové vzdělávání a firemní vzdělávání.

Motivace českých vysokých škol k zavádění distanční formy studia vychází také z faktu, že v současné době dochází k výraznému poklesu velikosti populačních ročníků 19letých potenciálních vysokoškoláků. Zatímco roce 2005 tvořila tato věková skupina kohortu 133 059 osob, tak podle střední varianty předpokládaného vývoje počtu obyvatelstva bude v roce 2015 v této věkové skupině 91 203 osob². Také tento fakt, mimo jiných demografických a sociologických změn, povede nepochybně k tomu, že se vysoké školy začnou systematicky a ve větším rozsahu orientovat na nabídku vzdělávání osob ze starších věkových skupin, ekonomicky aktivních.

Přednosti distančního vzdělávání

Distanční forma studia je založena na samostudiu. To neznamena, že studující jsou samouky. Studium je připraveno a řízeno vzdělávací institucí a opírá se o specifické studijní opory např. speciální studijní texty, podporu tutora, studijní poradenství, studijní harmonogram, organizační servis aj.

Hlavními prvky distančního studia jsou:

- Flexibilita studijní – umožňující časovou a místní volbu samostatného studia (učení se).
- Flexibilita obsahová – modulární stavba studijních produktů, umožňující výběr dle aktuálních možností a potřeb studujícího.
- Flexibilita organizační – umožňující individuálně upravit a průběžně měnit tempo studia s ohledem na aktuální časové možnosti studujícího.
- Vysoká míra individualizace – nemusejí se vytvářet studijní skupiny, nižší míra setkávání studujících mezi sebou nebo s pedagogy.
- Široké využití informačních a komunikačních technologií – dává možnost překonávat negativa individualizace studia, velmi rozšiřuje možnosti rychlé komunikace, umožňuje rychlou a variabilní zpětnou vazbu pro studujícího, zajišťuje dobrý servis pro pedagogy (studijní přehledy, statistiky, kontrola zapojení studentů apod.) a zejména umožňuje zpracování kvalitních studijních textů s širokým a pedagogicky efektivním využitím multimediálních prostředků.

² Údaje a prognózy Českého statistického úřadu.

- Charakteristicky zpracované studijní pomůcky – zejména formální prvky a didaktické postupy, použité při tvorbě studijních textů určených k samostatnému studiu.
- Specifická individuální pedagogická podpora studujících – tutor, konzultace, tutoriály, letní školy aj.

Rizika a problémy distančního vzdělávání

Zavedení a využití distančního studia sebou nese také řadu rizik a problémů. Obecně i specifické problémy, které je nutno řešit již při přípravě studia a i při jeho realizaci, mohou vznikat na straně vzdělavatele i na straně vzdělávaných. Nejběžnější **problémy, které pozorujeme u našich vzdělávatelů**, ale upozorňují na ně v různých variantách i zahraniční odborníci (Maier a kol. 1998, Chute a kol. 1998), jsou:

- Málo fundované rozhodnutí o zvolení distanční či kombinované formy studia ve vazbě na potřeby cílové skupiny potenciálních studujících, obsahové zaměření studijního produktu (modulu, kurzu, studijního programu), objektivní možnosti školy možnosti školy atd.
- Neprofesionální řízení přípravy studia je častým problémem vzdělávatelů, kteří jsou pedagogy, ale nikoliv manažery.
- Nedostatek kvalitních odborníků (autorů studijních materiálů, tutorů, administrátorů, organizátorů aj.) Většinou totiž vzdělavatel má k dispozici sbor pedagogů a případně organizačně správní pracovníky, kteří jsou vyškoleni a mají praktické zkušenosti převážně v kontaktním vyučování. Jejich zaškolení pro alternativní formu studia je nezbytné.
- Nedostatečné zajištění kvalitních studijních materiálů zpracovaných pro řízené samostatné studium. Většinou má vzdělavatel k dispozici klasické učebnice, skripta či různé formy prezentací, které však byly vytvořeny pro podporu prezenčního vyučování a pro samostudium jsou nedostatečné nebo zcela nevyhovující.
- Podcenění administrativní náročnosti distanční formy studia. Vzdělavatelé, doposud realizující prezenční formu studia, mají zaběhnutý systém řízení studijního procesu, který se opírá o fakt, že studenti a případně i pedagogové si osobně zajistí vše co potřebují ke splnění vzdělávacích úkolů a na straně instituce je v podstatě vytvoření kvalitních podmínek pro realizaci osobních kontaktů učitel – student (učebny, laboratoře, konzultační hodiny vyučujících), učitel – organizátor studia (katedra, studijní oddělení, rozvrhář aj.)

a student – administrátor studia (studijní oddělení, třídní nebo skupinový učitel apod.). Při distančním studiu nabývají tyto vztahy jiný obsah i rozsah a z toho plyne i značně odlišný způsob řízení.

Nejčastější problémy studujících:

- Nedostatečná motivace ke studiu nebo častěji její postupná ztráta v průběhu studia, zejména je-li toto studium dlouhodobé a obsahově náročné nebo má malou vazbu na praxi a skutečné potřeby studujícího.
- Pocit osamocení při studiu, který může postupně překrýt počáteční nadšení z relativně velké flexibility a individualizace distančního studia.
- Malé studijní dovednosti a studijní návyky, které jsou nedostatečné pro úspěšné zvládnutí samostatného studia. Tento problém je hlubší a častější u starších osob, osob které mají větší odstup od doby svých formálních studií, které se neúčastní průběžného vzdělávání nebo doposud neměly potřebu si své vzdělání doplňovat a rozšiřovat.
- Nedostatek času na samostudium (objektivní i subjektivní). Mnohdy vzdělavatel při plánování realizace studia zapominají, že studující potřebují mít dostatek času na samostatné studium a že jejich volný čas je oproti studentům prezenčního (denního) studia značně omezen. S tím souvisí také doporučení rozložit harmonogram studia na delší období.³
- Využití informačních a komunikačních technologií na podporu distančního studia nebo přímo studijní produkty realizované jako eLearning či blended learning⁴ může vytvořit bariéru pro potenciální studující, zejména starší jedince, technofobiky, sociálně slabší jedince bez přístupu k ICT apod.

Velmi často je za základní riziko a hlavní důvod odmítání distančního vzdělávání našimi vzdělavateli fakt, že studijní obsah vyžaduje nejen zvládnutí určitého rozsahu teoretických vědomostí, ale také získání konkrétních dovedností. **Dovednosti** lze jen velmi těžko předávat distančně, musejí se trénovat a tedy vyžadují prezenční výuku. **Distanční forma studia však neodmítá prezenční setkání!** Naopak je velmi podporuje a doporučuje např. pro překonávání studijní osamocení, možnost navázání osobních kontaktů s tutorem a studijními kolegy, diskutování nastudované problematiky (**tutoriál**), možnost srovnatelného

³ Např. optimální je při vysokoškolském studijním programu využít možnosti dané VŠ zákonem a akreditovat distanční formu studia alespoň o rok delší, než stejný studijní program v prezenční formě studia.

⁴ Kombinace prezenčního studia a eLearningu.

ověření výsledků studia (je-li v prezenční formě studia předepsána **ústní zkouška**, vykonávají stejnou zkoušku studující distanční formy studia).

Pro konkrétní nácvik dovedností mohou posloužit prezenční tutoriály nebo je využíván **systém tzv. letní školy**. Zejména pro realizaci experimentů, laboratorních cvičení, tréningu komunikačních dovedností atd. je letní škola velmi efektivní. Základním principem prezenčních setkání v distančním studiu je, že jejich počet, rozsah a organizace odpovídá reálným možnostem studujícího, který je zaměstnán, pečuje o rodinu a má další důležité povinnosti, které jej časově limitují.

Většina problémů je variantní a dobře predikovatelná již v období rozhodování o nasazení této formy studia, pokud je dostatečně dobře definována cílová skupina studujících, její vstupní znalosti a praktické dovednosti, její vzdělávací potřeby a konkrétní požadavky na organizaci studia. Samotná příprava studijního produktu pak může být těmito požadavkům a případným rizikům podřízena a mohou být zavedeny systémové kroky i různá dílčí opatření, kterými se v co největší možné míře problémy eliminují.

Pedagogika distančního vzdělávání

Především je **nutno dodržovat vysokou míru kvalitní pedagogické práce**, která se při přípravě a následné realizaci distančního studia projevuje převážně ve dvou rovinách – jako **specifická autorská práce** při přípravě studijních opor (studijní texty pro DiV, audio či videokazety, interaktivní programy na PC) a jako **specifická práce tutora** (osobního konzultanta), který je studujícím přidělen vzdělávací institucí a pomáhá mu zvládnout studijní obsah.

Výzkumy ukázaly, že více než 90 % studujících vyžaduje pro studium základní studijní text a upřednostňuje také tištěnou podobu před textem elektronickým, resp. před čtením z obrazovky. Zejména tehdy, pokud bude na konci studia realizována nějaká forma ověření znalostí (zkoušení, testování), je sestavení požadovaného obsahu do studijního textu zcela nezbytné. Případné další doplňující zdroje, např. internetové odkazy na zdroje informací, další odborné zdroje nebo doplňkovou studijní literaturu použijí pouze někteří studující, kteří budou mít dostatek času na studium, nebo budou z různých důvodů určitý konkrétní obsah preferovat. Dalším důvodem pro zpracování speciálního distančního textu je i reálná dostupnost různých obsahových zdrojů pro distančního studujícího. Nelze tedy při distanční formě studia, plně spoléhat na další či doplňující studijní zdroje a nebo musejí být součástí „studijního balíčku“, který si studující

zakoupí u vzdělávací instituce (nebo je součástí ceny studia). Není podstatné, zda si studující zakoupí studijní balíček fyzických studijních opor nebo zda je získá přes internet či jinou počítačovou síť a vytiskne si je, nebo jinak zpřístupní, sám podle své potřeby.

Specifika distančního textu vycházejí z faktu, že studujícímu poskytují veškerý potřebný obsah a nepočítají s tím, že mu bude tento obsah vysvětlen ve výuce (např. při výkladu, na přednášce či semináři). Pedagog (autor) musí tedy vytvořit text bohatý na řadu formálních i obsahových prvků, kterými plně nahradí prezenční výklad a umožní porozumění a zapamatování si studijního obsahu. Studijní text by měl být doplněn podle potřeby dalšími **studijními oporami**, které mohou studujícímu pomoci při zvládnutí obsahu – videokazety, audiokazety, interaktivní programy na CD aj. (Zlámalová 2006, Bednaříková 2007).

Základními prvky studijního textu určeného pro samostudium je srozumitelnost textu, rozčlenění textu do kratších studijních jednotek, velké množství aktivizujících a motivačních prvků, uvádění dostatečného množství konkrétních příkladů a praktických ukázek aplikace obsahu, uplatnění mnoha prvků zpětné vazby pro studujícího (kontrolní otázky, testy, domácí úlohy zasláné tutorovi k ohodnocení, zadání společných projektů s dalšími účastníky studia apod.). Mnozí kvalitní autoři zpracují pro studujícího také tzv. **studijní návod**, ve kterém mu radí jak postupovat při studiu, jak pracovat se studijními oporami, které pasáže studijního textu vyžadují zvýšenou pozornost, jak zpracovávat písemné práce či připravit se ke zkoušce apod.

Tutor je dalším velmi důležitým pedagogickým prvkem distančního studia. Studující má několik možností komunikace s ním – telefonicky, elektronickou poštou, diskusním prostředím v řídicím systému studia (LMS Learning Management System), někdy i standardní poštou či osobní konzultací. Jeho hlavním úkolem je individuálně pracovat se skupinou maximálně 20 studujících, podporovat je při studiu, konzultovat s nimi obsah, vést prezenční setkání (tutoriály), opravovat zadané úkoly a tím dodávat samostatně studujícímu zpětnou vazbu o jeho studijních pokrocích, radit jim a pomáhat úspěšně zvládnout studijní zátěž. Připravuje a realizuje předepsaná povinná nebo nepovinná prezenční setkání – tutoriály, na kterých však nevyučuje (studující musí přijet připraveni), ale moderuje diskusi k prostudované problematice, odpovídá na dotazy, vysvětluje nepochopené nebo špatně pochopené obsahové pasáže a pod. Kvalita tutora velmi výrazně ovlivňuje úspěšnost studia. Tutor je odborník, učitel a poradce v jedné osobě, jeho **pedagogická role je tedy širší** než při prezenční formě studia (Zlámalová 2003).

Významnou oporou distančního studujícího je písemný **průvodce studiem**, ve kterém jsou zapracovány veškeré potřebné administrativní, organizační a studijní informace, navrženy možnosti řešení standardních i krizových studijních situací apod.

V širším smyslu slova je nezbytnou studijní oporou také **administrátor studia**, organizátor prezenčních studijních aktivit a v případě potřeby i psychologický nebo studijní poradce, pokud vzdělávací instituce má k dispozici takového odborníka.

Mezinárodní organizace

Výhody distančního vzdělávání byly již ověřeny v řadě vyspělých zemí Evropy, Asie i Ameriky a jsou široce využívány vzdělavateli, zajišťujícími celoživotní učení obyvatel. Celosvětově vytváří záštitu nad těmito aktivitami mezinárodní organizace **International Council for Open and Distance Education (ICDE)**, která byla založena již v roce 1938 v Norsku. Tato organizace je zaštitěna UNESCO a Evropskou komisí (EC).

V Evropě zaštiťuje aktivity v oblasti rozvoje distančního vzdělávání organizace **European Distance and E-learning Network (EDEN)**, která pořádá každoročně výroční konference a další odborná setkání, sponzoruje evropské projekty pro rozvoj DiV a eLearningu, vydává odborné publikace a různými způsoby ovlivňuje celoevropskou vzdělávací politiku, podporuje spolupráci a integraci evropských vzdělavatelů. Podporuje také vydávání odborného časopisu *The European Journal of Open and Distance Learning (EURODL)*, který byl založen v roce 1995.

Významnou evropskou institucí je také **European Association of Distance Teaching Universities (EADTU)**. V současnosti sdružuje renomované university a vzdělávací konsorcia z více než 22 různých zemí Evropy. Evropská síť distančních univerzit je velmi rozsáhlá a díky současným komunikačním technologiím umožňuje rozšiřovat vzdělávací nabídku prakticky bez omezení. Omezením je spíše cena takového studia a či jazyková bariéra.

Distanční vzdělávání v ČR – současnost a budoucnost

Od roku 1999 každé dva roky pořádá Národní centrum distančního vzdělávání odbornou konferenci, která je navštěvována i zahraničními odborníky (Slovensko, Rakousko, Velká Británie, Finsko). Jejím cílem je zmapovat aktuální

vývoj domácí situace v oblasti implementace distančního vzdělávání do vzdělávacího systému, hledat společná témata a společný zájem, navzájem se informovat o pozitivních i negativních zkušenostech atd.

Jak vypadá situace v současné době? Aktivně se k možnosti aplikace distanční formy vzdělávání postavily v ČR některé soukromé vzdělávací firmy, orientované primárně na technologie a široce uplatňující eLearning s využitím SW LMS⁵ (např. Gopas, Trask solution, Net-University). Z veřejných vysokých škol zvýšené aktivity v přípravě a realizaci distančního studia projevují např. VŠB-TU Ostrava, Ostravská univerzita, TU v Liberci, Univerzita Hradec Králové, Západočeská univerzita v Plzni, VŠE v Praze, Univerzita Palackého Olomouci, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně aj. Ke konci roku 2006 byly akreditovány pouze tři vysokoškolské studijní programy v distanční formě studia⁶, ale mnohé se intenzivně připravují. Více jak 2500 studijních programů a oborů českých VŠ je akreditováno jako programy kombinované, tedy jako kombinace prezenční a distanční formy studia.

V budoucnu lze předpokládat, že se distanční forma vzdělávání prosadí také na vyšších odborných školách a najde své uplatnění i ve středoškolském vzdělávání, jak to umožňuje nový školský zákon.⁷ **Hlavní oblastí jejího využití bude však vždy další vzdělávání dospělých**, ať už v rámci graduálních vzdělávacích programů nebo dílčích vzdělávacích kurzů. Tímto směrem by se také měla zacílit podpora státu, který si klade strategii celoživotního učení jako svoji prioritu.

Je zřejmé, že rozvíjení a efektivní využívání distanční vzdělávací technologie se u nás potýká s **problémy minimálně ve dvou směrech**. Je to pochopitelně **oblast financování** těchto aktivit, jak v rovině přípravy takového typu metodicky zvládnuté studijní nabídky, tak i při následném realizování tohoto typu studia. V současnosti je problematika financování přípravy distančního vzdělávání ve vysokoškolském sektoru a v oblasti dalšího vzdělávání dospělých relativně dobře řešena možnostmi financování cestou různého typu projektů – Rozvojové projekty MŠMT, projekty Fondu rozvoje VŠ, vzdělávací projekty ESF, projekty vzdělávacích programů Socrates (od roku 2007 Program celoživotního učení) apod. Většina těchto projektů je zaměřena na podporu rozvoje vzdělávacích technologií, využívání informačních a komunikačních technologií či inovaci studijní nabídky.

⁵ Softwarové řešení elektronického systému řízení studia Learning Management System např. eDoceo, Moodle, EDEN, UNIFOR aj.

⁶ Databáze Akreditační komise na www.msmt.cz

⁷ Zákon č. 561/2004 Sb.

Pro vysoké školy, zejména veřejné a státní, není tady v současnosti velkým problémem získat finanční prostředky na přípravu distanční formy studia. Problémy jsou spíše v oblasti financování realizace takového studia v dalších letech. Často převládá představa, že toto studium je finančně méně náročné a tudíž normativní prostředky, získané na studenty distanční či kombinované formy studia nejsou plně využívány na pokrytí nákladů tohoto studia, především na rozšíření pedagogického sboru, zajištění specifické pedagogické činnosti a profinancování netypických vzdělávacích aktivit, charakteristických pro distanční studium, jako např. tutoriály, letní školy, elektronické studijní opory, samostatný elektronický systém řízení studia (LMS) a jeho průběžná aktualizace, poradenské a servisní služby pro pedagogy a studující DiV aj.

Další oblastí vysoké náročnosti zavádění a realizace distančního vzdělávání je oblast **přípravy lidských zdrojů pro tuto formu vzdělávání**. Stále ještě platí, že na ni nejsme připraveni – jak pedagogové, tak i potenciální studující. Pedagogická problematika v distančním vzdělávání se velmi výrazně liší od klasického prezenčního vzdělávání. Pedagog působící v distanční formě studia musí využívat jiné metody a didaktické postupy, musí se soustředit na zpracování specifických studijních opor určených k samostudiu, hledat cesty efektivního trénování dovedností za podpory multimediálních prostředků, využívat netradiční nástroje pro zprostředkovanou komunikaci se studujícími, cesty k průběžnému posilování motivace samostatně studujících a k aktivizaci učících se jedinců, se kterými má velmi malý prostor pro komunikaci tváří v tvář. Musí velmi dobře zvládat moderní informační a komunikační technologie, aby je dokázal kvalitně a efektivně využít pro vzdělávací proces respektive pro podporu samostatného učení se distančních studujících. Autorská a tutorská práce se od práce pedagoga v prezenčním studiu zásadně odlišuje, v mnoha ohledech je mnohem náročnější.

Většinou se jedná o zcela **nové pedagogické kompetence** a velmi vysoké nároky na čas pedagoga DiV. Vyžadují doplňující teoretickou přípravu i praktický trénink, včetně pokročilých dovedností v oblasti využívání ICT. V praxi se však setkáváme s tím, že od pedagogů či akademických pracovníků se vyžadují tyto schopnosti a dovednosti automaticky a nepřihlíží se k faktu, že je nemohli získat při svém pedagogickém vzdělávání a ani při své dosavadní pedagogické praxi. Důsledkem toho je, že prosazování a rozvoj distančního vzdělávání v terciárním sektoru je stále ještě spíše záležitostí kreativních jedinců, nadšenců, kteří tak činí na úkor svého volného času či vědecké a publikační činnosti.

Důležité je také **obecné povědomí** o specifikách a možnostech této formy studia mezi potenciálními studujícími, zejména **mezi zájemci o další vzdělávání**

z řad dospělých zaměstnaných osob nebo specifických skupin obyvatelstva (osoby ohrožené ztrátou zaměstnání, tělesně postižení, osoby sociálně izolované, matky na mateřské dovolené aj.). Mnoho dospělých osob hledá cesty k dalšímu vzdělávání a rozvoji své osobnosti cestou využití možnosti „druhé šance“ získání vyššího odborného nebo vysokoškolského vzdělání, kterou distanční forma studia umožňuje. Mají ale většinou minimální informace o tom co tato forma studia představuje, jaké má výhody ale také rizika, jaké klade nároky na studujícího – jeho studijní dovednosti, osobní vlastnosti, ale i technické dovednosti a vybavení.

Technologie distančního vzdělávání tuto šanci nabízí s tím, že její uplatňování **nemůže znamenat snižování kvality vzdělávání**. Základním cílem distančního vzdělávání je umožnit každému, kdo je dostatečně motivován a umí se učit, kdo je ochoten věnovat sebezvzdělávání svůj volný čas, aby se mohl vzdělávat efektivně a podařilo se mu, za rozsáhlé podpory pracovníků vzdělávací instituce, předepsanou studijní zátěž zvládnout v dobré kvalitě. Není cílem distančního vzdělávání přijmout studující a v krátké době je donutit studia zanechat, protože „na to prostě nemají“, nebo naopak omezovat rozsah a obsah studia, či jinak snižovat jeho kvalitu. Platí, že u akreditovaných studijních programů, certifikovaných kurzů či jiných standardizovaných studijních produktů nemůže být rozdíl v kvalitě absolventů prezenční či distanční formy studia. Znalosti a dovednosti absolventů se neliší, liší se pouze cesta, jakou se k nim dopracovali. To je základním premise kvalitního distančního vzdělávání.

Aktuální se stává prognóza Desmonda Keegana, která je z roku 1986: „*Na počátku nového milénia bude zásadním rozhodnutím mezinárodních plánovačů i státních institucí rozhodnutí o směru investování peněz daňových poplatníků do poskytování vzdělávání. Budou i nadále stavět a udržovat budovy, kam budou studenti docházet ke konvenčnímu prezenčnímu vzdělávání nebo investují veřejné prostředky do rozvoje možnosti poskytování vzdělávání ve virtuálním vzdělávacím systému?*“ Na takové rozhodnutí stále čekáme i v ČR.

Literatura

1. KNOWLES, M. *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York Association Press.1975
2. MOORE, M. Towards a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education* 44 (9). 1973. 661–79.

3. HOLMBER, G. B. *Status and trends in Distance Education*. London. Kogan Page. 1981
4. BROCKET, R. G.; HEIMSTRA, R. *A conceptual framework for understanding self-direction in adult learning*. Self-direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice. London, Routledge. 1991
5. KEEGAN, D. *Foundations of Distance Education*. Routledge. London. Third Edition. 1996. 224 s. ISBN 0 415 13909 0
6. PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Dafa. Praha. 1997. 159 s. ISBN 80-902232-1-4.
7. BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Jak psát „distančně“*. Univerzita Palackého v Olomouci. 2007. 122 s. ISBN 978-80-244-1681-6.
8. MAIER, P.; BARMETT, L.; WARREN, A.; BRUNNER, D. *Using Technology in Teaching and Learning*. Kogan Page, London. 1998. 132 s. ISBN 0 7494 2516 4.
9. RACE, P. *500 Tips for Open and Flexible Learning*. Kogan Page. London 1998. 172 s. ISBN 0 7494 2410 9.
10. CHUTE, A.; THOMPSON, M.; HANCOCK, B. *McGraw-Hill Handbook of Distance Learning*. McGraw-Hill Companies, Inc., USA. 1999. 236 s. ISBN 0 07 012028 5.
11. SABA, F.; TWITCHELL, D. Research in distance education: A system modeling approach. *The American Journal of Distance Education*. 2(1). 1988. s. 9–24.
12. PRŮCHA, J.; MÍKA, J. *Distanční studium v otázkách. Průvodce studujících a zájemců o studium*. CSVŠ-NCDiV. 2000. ISBN 80-86302-16-4.
13. ZLÁMALOVÁ, H. *Průručka pro tutorý distančního vzdělávání*. CSVŠ-NCDiV, Praha, 2003. 31 s. ISBN 80-86302-24-5.
14. ZLÁMALOVÁ, H. E-learning as a Modern Pedagogical and Didactical element: Some Disadvantages for Adult Learning. *New Era in Education*. Vol. 85. No. 3. 2004. s. 78–79. ISSN 0028 5048.
15. KOPECKÝ, K. *E-learning (nejen) pro pedagogy*. Hanex. Olomouc. 2006. 125 s. ISBN 80-85783-50-9.
16. ZLÁMALOVÁ, H. *Průručka pro autory distančních vzdělávacích opor, Jak psát distanční studijní text*. CSVŠ-NCDiV. Praha. 2006. 67 s. ISBN 80-86302-39-3.

Helena Zlámalová

Centrum pro studium vysokého školství v. v. i. Praha