



Jaké jsou role učitele v e-learningu?¹

JIŘÍ MAREŠ

Abstrakt: Přehledová studie shrnuje dosavadní snahy o poznání různých rolí učitele v případech, kdy učitelovo vyučování a studentovo učení – alespoň zčásti – probíhá ve virtuálním prostředí. Cílem této studie je najít odpověď na dvě otázky: Mění se role učitele v situacích e-learningu oproti tradiční výuce? Pokud ano, jakých hlavních podob učitelovy role nabývají? V první části studie je vysvětlen vztah mezi pojmy role – funkce – kompetence i používaná terminologie. Jádro studie tvoří tzv. systematický přehled prací publikovaných v letech 1995–2015. Vyhledávací strategie identifikovala 49 prací v angličtině a francouzštině a 11 prací v češtině. Podrobnější výklad o učitelových rolích je strukturován do čtyř oddílů: 1. teoreticky stanovené role, 2. role stanovené kvalitativními výzkumy, 3. role zjištěné kvantitativními výzkumy, 4. role identifikované smíšenými výzkumy. Závěry: Učitelova role je pojem multidimenzionální (má dimenzi pedagogickou, sociální, manažerskou, technologickou). Při e-learningu přibývá učitelových rolí, neboť kromě zvládnutí pedagogických rolí, musí učitel nově zvládnout role technické a technologické. Oproti tradiční výuce se role učitele v e-learningu posouvají k rolím typu: aktér změny, tvůrce pozitivního klimatu výuky, facilitátor učení, kouč, poradce, dokonce i spolustudující; do pozadí ustupuje dominantní role člověka řídicího průběh výuky; nově se objevují role projektanta, vývojáře, experta na technologie, technika reagujícího na technické problémy. Nelze ovšem zapomenout na skutečnost, že mnohé učitelovy role jsou kontextově podmíněné. Existuje též konceptní problém. Většina autorů ve svých úvahách postupuje tak, že ze znalosti výsledné podoby interakce učitel–studenti při e-learningu (jež je výsledkem určitých hardwarových a softwarových omezení) odvozují, které role za této konstelace může učitel plnit. Lze však postupovat i jinak: už ve chvíli, kdy projektujeme nový počítačový systém, který je určen pro vzdělávání lidí, bychom si měli stanovit, které role má plnit učitel a které role počítačový program.

Klíčová slova: učitel, sociální role, klasifikace rolí, distanční učení, e-learning, on-line učení, výzkum.

ÚVOD

Vstup technických zařízení do vzdělávání lidí mění dosavadní podobu vyučování a učení. Učitel už nemusí být v osobním,

živém kontaktu se svými studenty, nesetkává se s nimi „tváří v tvář“. Jejich vzájemný kontakt bývá zprostředkován technickými zařízeními (viz e-mail, videokonference, Skype apod.). Mění se také způsob řízení

¹ Přepracovaná a podstatně rozšířená verze textu Mareš (2014).



studentova učení, neboť mnohé činnosti přebírá počítačový program, jehož autorem může být (ale často nebývá) daný učitel. Mění se podoba diskuse mezi studenty a učitelem, neboť účastníci již nemusí být společně fyzicky přítomni na jednom místě, mohou diskutovat „na dálku“. Mění se také čas interakce a komunikace. Ta může být asynchronní, nemusí probíhat ve stejném čase. To vše ovlivňuje dosavadní role obou hlavních aktérů, zejména pak učitele (blíže viz Koch, 2014). Už v roce 2004 prohlásili Bennet a Lockyer, že je čas **re-definovat roli edukátora** pro specifický případ, kdy výuka studentů probíhá ve virtuálním prostředí.

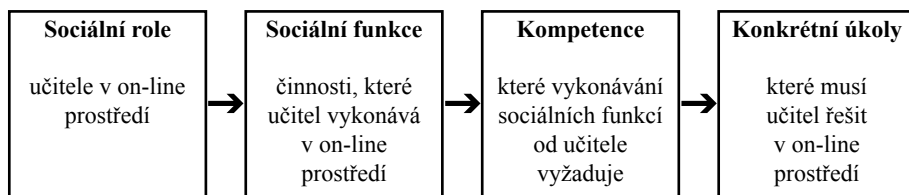
Je zřejmé, že některé tradiční role učitele zůstanou do jisté míry zachovány (např. usnadňovat studentovi učení), jiné ustupují do pozadí (kupř. být hlavním zdrojem informací pro studenty, být expert), další nově přibývají. Někteří autoři (např. Yu & Chang, 2011) tvrdí, že se v nové situaci role učitelovy značně rozšiřují. Cílené srovnávání funkcí učitele v tradičním vyučování a v e-learningu je však zatím vzácností. Výjimkou je třeba studie Díazové a Blázquez-Entonada (2009), v níž autoři dospěli k překvapivému závěru, že z pohledu studentů významný rozdíl nebyl zaznamenán. Nesledovali však, jak je tomu z pohledu učitelů samotných. Toto zjištění bude třeba ověřit dalšími výzkumy, neboť se předpokládá, že e-learning je technologie, která narušuje tradiční pořádky na vysokých školách. Ohrožuje

totiž tradiční technologii předávání poznatků na vysokých školách – přednášení (Garrison & Anderson, 2003, s. 106). Důkladný systematický přehled mnoha důležitých učitelských rolí v e-learningu (s výjimkou studie Muñoz-Carril, González-Sanmamed & Hernández-Sellés, 2013) však nebyl dosud podán. V domácí literatuře např. sonda Vančové (2007) konstatovala, že role učitele v tradiční výuce a role učitele v e-learningu spolu do značné míry korespondují. Učitel v e-learningu má však navíc několik dalších rolí, které nejsou při tradiční výuce zapotřebí (např. řízení on-line výuky, řešení technických aspektů).

Naše přehledová studie hledá (s oporou o dostupnou literaturu) odpověď na dvě výzkumné otázky: Mění se výrazněji **role učitele** v situacích e-learningu oproti tradiční výuce? Pokud ano, jakých hlavních podob nabývají? Těžiště našeho výkladu se bude týkat jen dvou úrovní školského systému, kde je situace nejprobadanější: vysokých škol a částečně i škol středních.

Ponecháváme stranou výklad o konkrétních kompetencích učitele, jež potřebuje pro práci s e-learningem (např. Williams, 2000; Rohlíková, 2005; Varvel, 2007; Bawanová & Spector, 2009), jakož i otázku, jak nacvičovat tyto kompetence jak u studentů učitelství, tak i u učitelů v činné službě.² Tím by rozsah studie neúměrně vzrostl. Celý výklad začneme zpřesněním základních pojmů.

² Viz např. profesioigram e-učitele (Černochová, 2003, s. 54) nebo výzkumy toho, jak učitele nejlépe připravit na práci s e-learningem (Gold, 2001; Denis, 2003; Guasch, Alvarez & Espasa, 2010a, 2010b, Kramarski & Michalsky, 2010, aj.).



Obr. 1. Učitelovy role, funkce, kompetence a úkoly v on-line prostředí (upraveno podle Alvarezová et al., 2009, s. 323)

ZÁKLADNÍ POJMY: ROLE, FUNKCE, KOMPETENCE

Klíčovým pojmem naší studie je pojem **role učitele**. Při charakterizování toho, co všechno má učitel v e-learningu zastat, které typy činností má vykonávat, se v zahraniční literatuře setkáváme se třemi odbornými výrazy: (sociální) role učitele, (sociální) funkce učitele a kompetence učitele. Někteří autoři je používají jako „téměř synonyma“ (např. Ayachi-Ghanouchi, Cheniti-Belcadhi & Lewis, 2010), ale obecně převládá názor, že by bylo vhodné mezi nimi rozlišovat.

Jaký je vztah mezi sociálními rolemi, sociálními funkcemi a kompetencemi učitele? Obrázek 1 prezentuje jednu z možností.

Podívejme se na obsah prvních tří základních pojmů, uvedených na obr. 1, podrobněji. **Sociální role** je sociologicky definována jako *očekávaný způsob chování*, který je vázán na sociální status jedince. Zprostředkovává vztah mezi reálně prováděnými činnostmi a jejich

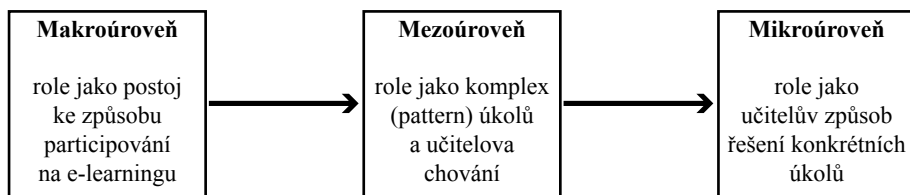
vymezením nadindividuálně platnými normami (Petrušek et al., 1996, s. 943). Psychologicky je sociální role definována jako *chování*, které je pro jedince v určitém postavení či určité situaci *vhodné a žádoucí*. Takový typ chování je od něho okolím očekáván, příp. pro ono chování existuje sociální norma (Hartl & Hartlová, 2010, s. 504).

Sociální role učitele je tedy vázána jednak na jeho formální či neformální postavení ve škole a z něho plynoucí pravomoci, jednak na určitou pedagogickou a/nebo sociální situaci. Je pochopitelné, že nositelé těžce předepsané sociální role³ (např. role učitele střední školy) vnášejí do výkonu této role své individuální zvláštnosti. Proto není výkon těžce role uniformní, ale individuálně specifický. Existují však také role, které vznikají až v průběhu společné činnosti učitele a studentů, vynořují se,⁴ protože si je daná situace vyžaduje.

V psychologii je pojem **funkce** chápán jako *způsob chování zaměřený k nějakému účelu* (Hartl & Hartlová, 2010, s. 159). Sociologie se na tento pojem dívá jinak. Říká, že ve spo-

³ Strijbos a De Laat (2010, s. 496) je označují jako *scripted roles* v e-learningu.

⁴ Strijbos a De Laat (2010, s. 496) je označují jako *emergent roles* v e-learningu.



Obr. 2. Tři úrovně plnění sociálních rolí (upraveno podle Strijbos & De Laat, 2010)

lečnosti musí docházet k provádění určitých činností, které jsou nezbytné pro existenci, fungování a vývoj společnosti, a právě takové **činnosti** označují jako funkce. Aplikováno na oblast edukace, funkcemi učitele by tedy byly ty *činnosti*, které jsou nezbytné pro existenci školy, pro vyučování a učení lidí.

Pojem **kompetence** bývá v odborné literatuře chápán dvěma rozdílnými způsoby. Jednak jako trvalejší osobnostní charakteristika, jako zvláštnost jedincovy osobnosti, jeho disponovanost. Druhý, odlišný přístup říká, že jde o soubor znalostí a dovedností, které jedinec nemá dán, ale postupně ho získává: vzděláním, výcvikem a zkušenostmi. Jde o strategické jednání, které mu dovoluje přizpůsobovat výkon profese měnícím se požadavkům sociálních situací. V našem kontextu volíme druhou možnost. **Kompetence učitele** chápeme jako soubor „vědostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství. Patří k nim kompetence pedagogické a didaktické; oborově předmětové; diagnostické a informační; sociální, psychosociální

a komunikační; manažerské a normativní; profesně a osobnostně kultivující“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 130). Kompetence je tedy učitelova získaná dovednost profesionálně jednat určitým způsobem.

V literatuře však nalezneme i odlišné pojetí, které vystačí jen s pojmem role. Přišli s ním Strijbos a De Laat a rozlišují tři základní úrovně plnění sociálních rolí (obr. 2).

Pro naši studii budeme akcentovat psychologické chápání sociální role / sociálních rolí učitele jako typů chování, které jsou pro fungování e-learningu vhodné a žádoucí. Budeme se jimi zabývat v obecné rovině, tj. odhlédneme od individuálních rozdílů při výkonu učitelských rolí mezi jednotlivými učiteli.

ROZDÍLNÉ OZNAČOVÁNÍ ČLOVĚKA V ROLI UČITELE PŘI E-LEARNINGU

V publikacích, které se věnují úvahám o roli učitele v situacích e-learningu nebo se zabývají empirickým výzkumem rolí v e-learningu, se setkáváme se dvěma základními typy označení učitelů (tab. 1).⁵

První typ nezdůrazňuje, že se jedná o případy, kdy učitel funguje v situacích e-learningu

⁵ Čtenáři se mohou v anglicky psaných pracích setkat také s termíny *eTeacher* (Schiaffino, Garcia & Amandi, 2008) nebo *virtual teacher* (Love & Simpson, 2005). Toto označení je ovšem matoucí, neboť nejde o živého učitele, ale o počítačový program, který plní některé funkce živého učitele v e-learningu, mj. diagnostikuje zvláštnosti studenta a řídí jeho učení.

**Tab. 1.** Dva typy označení učitele v situacích e-learningu

Typy	Anglický termín	Český termín
Konvenční označení učitele v situacích e-learningu	educator	edukátor
	teacher	učitel
	co-teacher	spoluvyučující, týmový učitel
	instructor	instruktor
	tutor	tutor
	moderator	moderátor
Specifické označení živého učitele v situacích e-learningu	educator in e-learning	edukátor v e-learningu
	e-teacher	e-učitel
	e-tutor	e-tutor
	e-moderator	e-moderátor
	online teacher	online učitel
	online instructor	online instruktor
	online moderator	online moderátor

gu, a autoři používají **konvenční označování** vyučujících podle toho, které činnosti především provádějí, které role ve výuce zastávají.

Druhý typ už samotnou **specifickou předponou** upozorňuje, že jde o vyučující, kteří vyučují v situacích e-learningu.

V odborných pracích, které byly publikovány ve francouzštině (Nissen, 2009), se používá méně bohatá terminologie. Obvykle se v nich pracuje s pojmem vyučující (*l'enseignant*), vyučující-tutor (*l'enseignant-tuteur*), nejčastěji však jednoduše tutor (*le tuteur*).

Nejde však pouze o terminologii. Podstatnější je podoba rolí, které učitel v e-learningu zastává, a současně postupy, jimiž autoři ke stanovení jednotlivých rolí dospěli.

Možné postupy jsme shrnuli do dvou velkých skupin: teoretické stanovení sociálních rolí, empirické zkoumání sociálních rolí.

PŘEHLED DOMÁCÍCH I ZAHRANIČNÍCH PRACÍ

Volba zkoumaných pramenů. Šlo nám o tzv. systematický přehled, který se snaží analyzovat pokud možno úplný soubor prací na dané téma za zvolené časové období (Mareš, 2013). V našem případě šlo o období 1995–2015 a téma znělo: role učitele v e-learningu. Pokud jde o jazyk textů, vyhledávali jsme práce publikované v angličtině, francouzštině a češtině.⁶

⁶ Pro vyhledání prací v angličtině a francouzštině jsme zvolili multioborovou databázi *Science Direct* a zadali klíčová slova v tomto tvaru: teacher AND role AND (e-learning OR on-line OR distance). Požadovali jsme vyhledání v názvu článku, v abstraktu a v klíčových slovech. Nalezli jsme 2103 prací. Zúžení počtu prací proběhlo ve čtyřech krocích: 1. pročitání názvů článku, 2. pročitání abstraktů, 3. volba těch prací, u nichž databáze dovozovala dostat se k plnému textu studie, 4. pročitání plných textů. Původní počet se zúžil na 49 zahraničních prací. Pokud jde o české práce, využili jsme vyhledávač Google a našli jsme 11 prací.

Z hlediska typu publikací jsme do přehledu zahrnuli monografie, kapitoly v monografiích, sborníky z konferencí, časopisecké články, doktorské disertace, rigorózní práce a diplomové práce. Z hlediska typu studií jsme akceptovali teoretické studie, přehledové studie a výzkumné studie.

Úkolem autora při tomto typu přehledu je analyzovat vybrané práce z různých hledisek. Výsledky hodnocení prezentovat v podobě přehledových tabulek. Závěry, k nimž dospívá, formulovat v podobě zobecnění. Upozorňovat na neřešené aspekty daného tématu, na rozpory v empirických nálezech i na metodologické problémy dosavadních výzkumů (Mareš, 2013, s. 30–31)

TEORETICKY STANOVENÉ UČITELSKÉ ROLE V E-LEARNINGU

V řadě publikací jsme se setkali s přístupem, který se neopírá o empirická data, nýbrž vychází z úvahy autora textu o tom, které sociální role asi učitel v rámci e-learningu plní nebo by plnit měl. Úvaha buď nabývá podoby jednoduché metafory, která konfrontuje tradiční výuku a výuku pomocí počítačů, anebo jde o systém kritérií, jenž klasifikuje možné sociální role učitele v e-learningu.⁷

Přiblížení nových rolí pomocí metafor. Nové sociální role učitele při e-

ningu se řada badatelů pokoušela vyjádřit obrazně, přeneseně. Například Clark (2002) napsal, že skončila doba, kdy učitel vystačil s křídou, tabulí a slovním výkladem (*chalk and talk*). Collison se spolupracovníky se proslavil úslovím, které se však těžko překládá do češtiny: *sage on the stage* → *guide on the side*. Volně řečeno: nastává posun od situace, kdy se moudrý člověk stával hercem, aby studenty poučil, k situaci, kdy se stává studentovým průvodcem na stránce textu určeného ke studiu (Collison et al., 2000). Mazzoliniová a Maddisonová (2003) přišly s metaforou *ghosts in the wings*, tj. jakýchsi „duchů za kulisami“, kteří zasahují do děje jen výjimečně. V obdobném smyslu mluví např. Denisová (2003) o učiteli jako o „tichém společníkovi“ (*commaditaire*). To vše jsou jen metaforické obrazy. Přibývá však badatelů, kteří se pokoušejí role učitele stanovit teoreticky, a tak vznikají různé typologie rolí.

Teoreticky stanovené role učitele. Rozsáhlá tabulka v příloze podrobněji charakterizuje učitelovy role v e-learningu, tak jak jsme je identifikovali v 17 textech. Problém, s nímž jsme se potýkali, byla nejednotnost používané terminologie a hledání hranice mezi tím, co je při označování rolí společné pro většinu autorů, a tím, co je specifické pro daného autora.

⁷ Novým rolím učitele v e-learningu věnují speciální pozornost české autorky, které se zabývají e-learningem ve výuce cizích jazyků, přesněji ve výuce angličtiny. Ať už to jsou studentky (Vančová, 2007; Kohutová, 2008), anebo vysokoškolské učitelky (Černá, 2005; Frydrychová-Klímová, 2011). Mají dobrý přehled o tom, co bylo publikováno anglicky píšícími autory, a ve svých pracích krátce shrnují vybrané přístupy, které klasifikují různé role učitele v e-learningu. Obvykle jde o typologie Bergeho (1995a, 1995b), Harasimové et al., (2001), Collinse a Bergeho (1997), Salmona (2011), projektu OTiS 2001 (Online Tutoring Skills Project – bliže viz Cornelius & Higginson, 2001), McPhersonové a Nunese (2004).



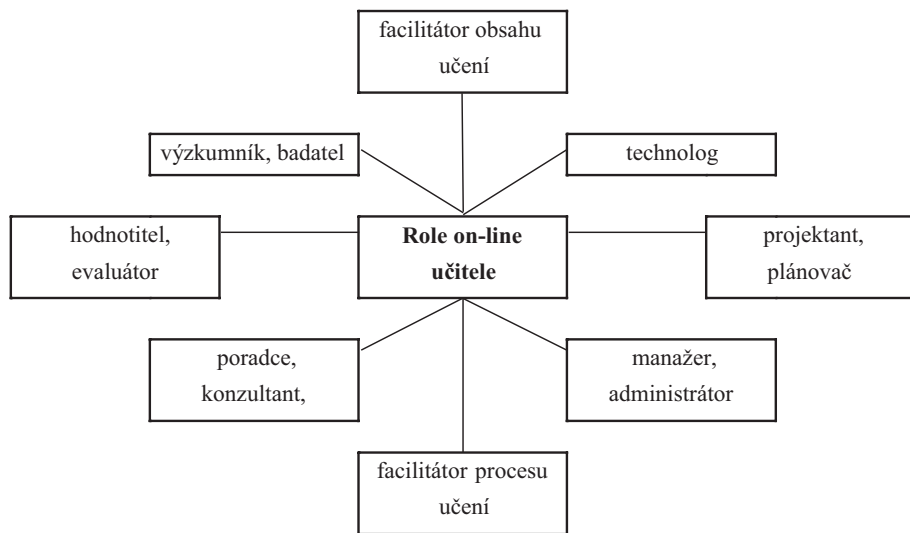
Snažili jsme se preferovat společná označení, společné termíny.

Již pouhé nahlédnutí do této tabulky upozorňuje, že existují velké rozdíly mezi autory v počtu uváděných rolí: od 2 (Květoň, 2007), přes 36 rolí (Shaikh & Khoja, 2012) až po 50 rolí (Rohlíková, 2005). V analyzovaných pracích se *nejčastěji* objevují tyto učitelovy role: administrátor, facilitátor, hodnotitel, kouč, manažer, poradce, projektant, spolužák/spolustudující, technolog, tutor, výzkumník. Pokud se nad nimi zamyslíme, naprostá většina těchto rolí je běžná i v tradiční výuce. Pro e-learning jsou specifické např. role technologa, tutora a možná i spolužáka/spolustudujícího jako člena diskusního týmu.

Mezinárodní pokus o systematické utřídění rolí učitele v e-learningu se odehrál

na konferenci, která proběhla v roce 2000 ve Velké Británii. Její účastníci diskutovali o rolích a kompetencích učitele při on-line vyučování. Výsledkem speciálního workshopu byl konsenzuální model osmi rolí učitele (obr. 3).

Vraťme se však k naší analýze. Ukazuje na slabinu většiny dosavadních přístupů k definování učitelových rolí v e-learningu. Tou je **výčtovost** seznamů rolí, bez jejich hierarchického uspořádání (příkladem je rozsáhlý seznam Rohlíkové, 2005). Druhou nectností je **rozdílná míra konkrétnosti**. Proto je třeba „technická role“ učitele rozdrobena do dílčích položek typu autor, tvůrce studijního materiálu, projektant, programátor, technik-rádce, správce sítě atd. a nevystává zřetelně jako svébytná.



Obr. 3. Konsenzuální model osmi rolí učitele při on-line výuce (Goodyear, Saimon & Spector, 2001, s. 69)



Při výčtovém přístupu bývají všechny role chápány jako stejně důležité, navzájem příliš nesouvisející, nemající „společného jmenovatele“, což vede k jednostupňovému třídění. Dochází k *prolínání* jednotlivých úrovní obecnosti. Autoři mnoha typologií „od zeleného stolu“ ve snaze po originalitě přicházejí s konglomerátem málo funkčních kategorií.

Mnohem užitečnější (a pochopitelně i pracnější) je **vícestupňové třídění**, které rozlišuje minimálně dva typy: role obecnější a role konkrétnější. Mezi klasické třídění patří třídění podle obsahového zaměření rolí. Berge (1995a, 1995b) se zamýšlel nad důležitými rolemi, jež plní učitel ve specifické pedagogické situaci – při počítačových konferencích / on-line diskusích – a stanovil čtyři:

- pedagogickou (tj. intelektuální, tutor-skou, moderátorskou),
- sociální (tj. vytvářet příznivé sociální prostředí),
- manažerskou (tj. organizační, procedurální, administrativní),
- technickou (tj. zajistit komfortní práci s počítačovým systémem a softwarem).

Podrobnější třídění zvolili Shaikh a Khoja (2012). Rozlišili pět základních rolí učitele při tvorbě personalizovaného prostředí pro učení studentů:

- role zajišťující on-line výuku a učení,
- role zajišťující fungování technologií,
- role zajišťující plánování a tvorbu projektů výuky,
- role zajišťující komunikaci a interakci,
- role zajišťující administraci a management.

Těchto pět základních rolí tvoří první úroveň třídění. Každá z nich je pak

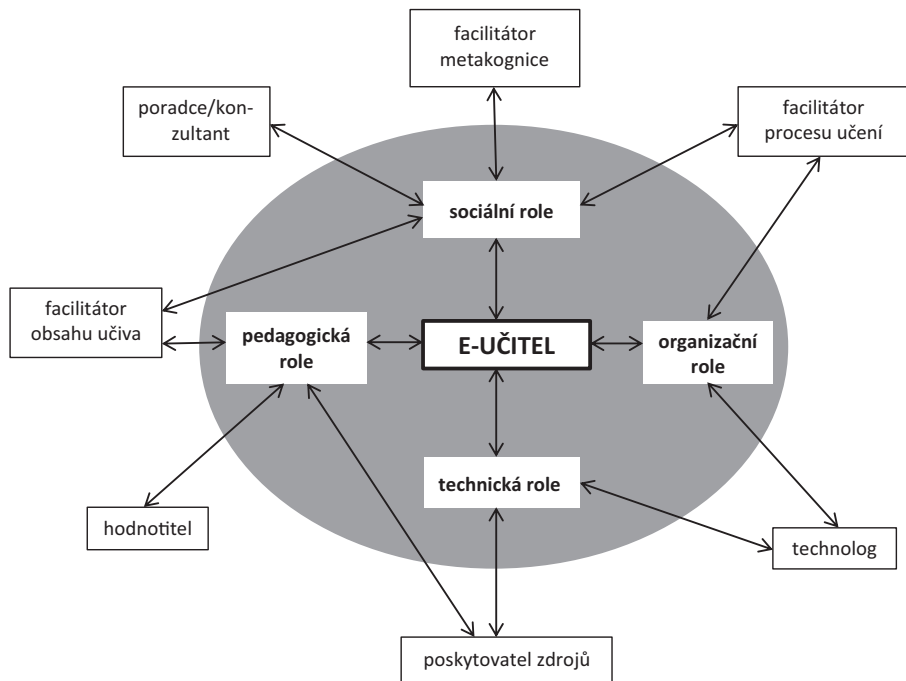
na druhé úrovni rozvedena do 4–9 dalších, konkrétnějších rolí učitele v e-learningu.

Jiný přístup prezentuje Květoň (2007). Striktně rozlišuje čtyři typy účastníků e-learningu: e-studující, e-učitel, e-vývojář a e-manažer. Až na jeden případ se nezmiňuje o tom, že by se jejich role mohly překrývat. Pokud jde o e-učitele, uvádí jen dvě základní role: autora a tutora. Jde tedy o užitečné třídění, které poukazuje na skutečnost, že učitel může být sám autorem počítačového programu anebo uživatelem hotového produktu, který vytvořil někdo jiný.

Setkáme se také s tříděním podle typu elektronické výuky. Bednaříková (2012) chápe roli vysokoškolského učitele ve dvou rovinách. V té obecné mluví o učiteli jako aktérovi e-learningu, tj. o aktivním činite-li. Má tím na mysli jeho roli v off-line výuce (prostřednictvím diskusních skupin, nástěnek) nebo jeho roli v on-line výuce (pomocí textové komunikace – chatu, sdílení aplikací, videokonferencí, virtuálních tříd apod.). Poté následuje rovina konkrétních rolí.

Existuje i třídění, které váže skupiny rolí e-učitele na rozdílné pedagogické situace, jež při online výuce vznikají. Garrot-Lavouéová et al. (2009) člení svůj soubor 16 rolí podle tří hledisek situací: komunikace, která probíhá prostřednictvím elektronických médií; individuální nebo skupinové učení studentů; krátkodobá nebo dlouhodobá edukace.

Se složitějším modelem přišly Gool-dová, Coldwellová a Craigová (2010). Nazvaly ho kombinovaný model (obr. 4).



Obr. 4. Složitější model rolí učitele v e-learningu (Gooldová et al., 2010, s. 707)

Až dosud jsme se věnovali přístupům, které jsme souhrnně označili za teoretické, tj. bez přímé opory v empirických výzkumech. Nyní je čas přejít k výzkumně doloženým pohledům na učitelské role v e-learningu.

EMPIRICKY STANOVENÉ UČITELSKÉ ROLE V E-LEARNINGU

V poslední době přibývá konkrétních výzkumů, které se snaží induktivní cestou (pomocí kvalitativního přístupu) či deduktivní cestou (pomocí kvantitativního

přístupu) dospět k určitým typům sociálních rolí učitele v situacích e-learningu. Přitom ještě v roce 2003 si Eastonová (2003) povzddechla, že role učitele v e-learningu je zatím vágní a empiricky není příliš prozkoumána. Nyní už druhá část jejího tvrzení neplatí.

Podívejme se nyní na některé empirické výzkumy různých rolí, které může učitel v situacích e-learningu zastávat.

Kvalitativní výzkumy, názory a zkušenosti učitelů a studentů zjišťují pomocí individuálních polostrukturovaných rozhovorů, diskusí v ohniskových skupinách

nebo psaní volných odpovědí na zadané otázky.

Wiesenbergová & Huttonová (1996) zkoumaly 23 vysokoškolských studentů (věk 21–50 let) a dva vysokoškolské učitele (jeden vyučoval v povinném kurzu, druhý ve volitelném). Předmětem hodnocení byly zkušenosti studentů a učitelů se synchronní a asynchronní výukou ve dvou vysokoškolských kursech. Studenti a učitelé hodnotili průběh kursu v jeho polovině a na konci. Proběhly individuální rozhovory se studenty i skupinové rozhovory se studenty a učiteli. Nahrávky byly přepsány do protokolu a analyzovány pomocí otevřeného kódování. V daném případě se jednalo o první kurzy tohoto typu se synchronní a asynchronní počítačovou výukou, takže ani učitelé, ani jejich studenti neměli s touto podobou výuky zkušenosti. Čas potřebný pro on-line výuku byl 2–3krát delší než při tradiční výuce (tvoření odpovědí, posílání odpovědí, čtení a promýšlení zpětné vazby). Obě strany zápasily s technickými problémy použití softwaru. Z pohledu učitelů se role vyučujícího změnila: více se orientoval na studenty, zvýšila se spolupráce mezi učitelem a studenty, zvýraznil se rovný přístup ke všem studentům. Autoři zpracovali své zkušenosti pro další učitele a strukturovali je podle Bergerovy typologie učitelských rolí: pedagogická, sociální, manažerská a technická.

Collins a Berge (1997) získali 73 respondentů (z toho bylo 68 % členů akademické obce vysokých škol). Respondenti odpovídali na elektronický dotazník o rolích moderátora při řízení on-line diskusí

skupiny. Dotazník měl celkem 9 položek a z toho bylo 8 položek *otevřených*, kdy respondenti mohli volně psát své názory. Autoři identifikovali tyto role moderátora při on-line diskusi: 1. filtr obsahu diskuze, 2. hasič vášní a útoků, 3. facilitátor, 4. řídicí pracovník, 5. editor, 6. povzbuzovatel, 7. expert, 8. pomáhající člověk, 9. účastník, 10. marketingový pracovník.

Williams (2003) zařadil do svého výzkumu 15 expertů (4 ředitele, 5 profesorů, 2 děkany, 2 tvůrce počítačových programů, 1 koordinátora, 1 manažera). Výchozí byl pro ně soupis 20 rolí, které podle literatury může zastávat učitel v distančním vzdělávání. Role a s nimi související kompetence učitele byly tématem diskuse v malých skupinách. Experti se měli dohodnout na závažnosti jednotlivých rolí a role (na základě diskuze) nově uspořádat. Celkem bylo identifikováno 13 rolí: 1. administrátor/manažer, 2. instruktor/facilitátor, 3. vývojář výukového programu, 4. expert na technologie, 5. facilitátor na místě / monitorující osoba, 6. osoba poskytující sociální oporu, 7. knihovník, 8. technik, 9. hodnotitel, 10. grafik, 11. trenér, 12. editor/vydavatel, 13. vedoucí/aktér změny.

Heckman a Annabiová (2005) studovali výuku jednoho vysokoškolského učitele, který pracoval se čtyřmi skupinami vysokoškolských studentů (počet studentů ve skupině se pohyboval od 27 do 34). Celkem se jednalo o 120 studentů. Každá skupina studentů absolvovala pod vedením téhož učitele čtyři tradiční diskuse tváří in tvář a čtyři on-line diskuse. Téma bylo stejné a strategie řízení diskuse



obdobné. Tradiční diskuse se nahrávala a přepsala do protokolu, on-line diskuse byla k dispozici v podobě elektronického dokumentu. Obě podoby diskuse byly podrobeny obsahové analýze, která rozlišovala tři úrovně: 1. strukturující procesy (kognitivní, sociální, vyučovací, diskursivní); 2. subkategorie, 3. specifické indikátory. V rámci první úrovně (vyučovací proces) byly identifikovány dvě základní učitelovy strategie (druhá úroveň): přímé řízení diskuse a facilitování diskuse. V rámci třetí úrovně analýzy byly stanoveny tyto indikátory: *u přímého řízení diskuse* – volba diskusní strategie, prezentování tématu, zacílení diskuse, sumarizování diskuse, učitelovo ujišťování, že porozuměl, zjišťování miskonceptů, vkládání nových poznatků, reagování na technické problémy; *u facilitování diskuse* – vtahování účastníků do diskuse, povzbuzování studentů k vyjádření názoru, identifikování shod a rozdílů, hledání konsensu, navozování příznivého klimatu, zhodnocení přínosu diskuse. Existuje výrazný rozdíl mezi tradiční a on-line diskusí. V tradiční diskusi je poměr výroků studentů a učitele 1:1, v on-line diskusi učitel otevírá prostor po studenty a sám ustupuje do pozadí (poměr 5:1).

Bailey a Cardová (2009) mluvili s 15 vysokoškolskými učiteli, kteří mají zkušenosti s on-line výukou. Základem byl polostrukturovaný rozhovor. Nahrávky rozhovoru byly přepsány do protokolu a analyzovány pomocí fenomenologické analýzy. Bylo identifikováno osm rolí učitele: 1. tvůrce dobrých vztahů; 2. zaangażovaný člověk; 3. rychle reagující člověk;

4. komunikátor; 5. organizátor; 6. technolog; 7. flexibilní člověk; 8. učitel mající vysoká očekávání.

Ocak (2011) zkoumal 117 vysokoškolských učitelů ze čtyř univerzit. Z nich 68 % mělo 3–4leté zkušenosti s kombinovanou formou výuky. Badatel jim položil osm otázek o zkušenostech s kombinovanou výukou. U 80 z oněch 117 učitelů proběhly polostrukturované rozhovory „tváří v tvář“ (nahrávaly se a byly přepsány do protokolu); u 37 učitelů byly otázky a odpovědi zprostředkovány e-mailem. Jedna z otázek zjišťovala, zda se mění role učitele, pokud vyučuje on-line. Protokoly byly podrobeny obsahové analýze. Změnu učitelových rolí explicitně uvedlo 12 % dotázaných učitelů. Role se podle učitelů posouvají od tradiční role vyučujícího ke koučovi, průvodci a technikovi. Rolí podle dotázaných učitelů přibývalo a navíc je učitel při on-line výuce musí zajišťovat najednou.

Borup et al. (2013) se věnoval 11 středoškolským učitelům. S každým z 11 učitelů uskutečnil dva polostrukturované rozhovory. Rozhovory se nahrávaly, nahrávky byly přepsány do protokolu a analyzovány pomocí srovnávacího kódování. Bylo identifikováno těchto šest rolí učitele: 1. facilitátor diskuse (se žáky, rodiči, kolegy); 2. projektant a organizátor; 3. tvůrce příznivého klimatu ve třídě; 4. on-line vyučující; 5. osoba monitorující; 6. osoba motivující.

Pokusme se o **shrnutí** těchto dílčích zjištění. Role vyučujícího se podle dotázaných učitelů a studentů mění: učitel se více orientuje na studenty a jejich učení, otevírá jim větší prostor pro aktivitu než při tradiční výuce; častěji ustupuje do po-

zadí. Jeho role se posouvají spíše ke koučovi, průvodci a technikovi. Narůstá čas potřebný pro výuku určitého tématu, což je dáno jednak vyšší aktivitou studentů, jednak technicky zprostředkovanou komunikací (tvoření odpovědí, posílání odpovědí, čtení a promyšlení zpětné vazby).

Kvalitativními výzkumy byly identifikovány především tyto učitelovy role v e-learningu: 1. organizátor, manažer, aktér změny;

2. osoba flexibilně řídící výuku; 3. osoba monitorující průběh dění; 4. facilitátor, motivátor, pomáhající osoba; 5. sumarizátor, identifikátor miskoncepce, hodnotitel; 6. tvůrce pozitivního klimatu výuky; 7. projektant, vývojář, expert na technologii, technik reagující na technické problémy. Podle názoru učitelů jim při e-learningu přibývá rolí a učitel je při on-line výuce musí zajišťovat najednou.

Tab. 2. Empirické výzkumy různých rolí učitele v situaci e-learningu

Autoři	Zkoumaný soubor	Použité metody	Hlavní výsledky
Aydin (2005)	53 vysokoškolských učitelů (většina ve věku 25–29 let)	originální dotazník OTR-CRQ (Online Teaching Roles, Competencies and Resources Questionnaire); 78 položek, odpovídá se pomocí pětistupňové škály	Dotazník předpokládá existenci osmi rolí učitele: 1. expert na obsah, 2. facilitátor procesu učení, 3. projektant/konstruktor výuky, 4. poradce/konzultant, 5. technolog, 6. hodnotitel/arbitr, 7. tvůrce studijních materiálů, 8. administrátor
Bawanová a Spector (2009)	30 expertů na on-line výuku (17 z USA, 10 z Indie, 2 ze Srí Lanky, 1 z Austrálie)	dotazník prezentující osm rolí učitele při on-line výuce; respondenti měli stanovit pořadí všech osmi rolí podle toho, nakolik přispívají k efektivitě on-line výuky; doplnit kompetence, které plnění této role vyžaduje, a cíle, které by měl učitel plnit	Experti dospěli k tomuto pořadí rolí: 1. pedagogická role, 2. profesionální role, 3. evaluační role, 4. sociální role, 5. technologická role, 6. role poradce, 7. role administrátora, 8. role výzkumníka
Zounek a Šedová (2009)	25 náhodně vybraných základních škol Jihomoravského kraje; odpovědělo 404 učitelů 1. a 2. stupně ZŠ	dotazník, který měl 25 základních položek, přičemž 5 se jich dále jemněji členilo; celkově měl dotazník 68 položek	Autoři uvádějí, že existují tři role učitele, který pracuje s ICT: 1. moderátor, 2. partner, 3. předavatel. Dotázaní učitelé ZŠ se hlásí ke dvěma až třem rolím současně, ale převládá role moderátora. Mezi vyučujícími nebyly zjištěny rozdíly, pokud jde o pohlaví či stupeň školy. V textu je ovšem zmíněna ještě čtvrtá role – autor počítačového programu.



Ayachi-Ghanouchiová et al. (2010)	43 studentů	dotazník <i>Experience-related to the Unified Modeling Language Course</i> (35 položek); vývojové diagramy každé ze šesti učitelových funkcí v distančním vzdělávání	Učitel v distančním vzdělávání plní šest funkcí: 1. pedagogickou, 2. organizační, 3. technickou, 4. socio-motivační, 5. metakognitivní, 6. evaluační.
Xie a Zhang (2012)	385 vysokoškoláků	dotazník ATRES (Assessment of Teachers' Role with E-Learning) má 18 položek	Učitel při výuce cizích jazyků plní těchto pět rolí: 1. facilitátor, 2. poradce, 3. inspirátor experimentování, 4. organizátor aktivit a hodnotitel, 5. osoba podporující různé styly učení a tvořivý přístup k učení
Muñoz-Carril et al. (2013)	166 vysokoškolských učitelů	dotazník s 9 položkami; obsah každé položky respondenti posuzovali ze dvou hledisek: a) podle úrovně zvládnutí své kompetence pracovat v e-learningu, b) podle náhledu, zda potřebují v této oblasti ještě nějaký výcvik	Učitelé si uvědomují změny, které do výuky přináší e-learning a jsou ochotni zvyšovat svoji kompetentnost ve speciálních kursech. Nejvíce si jsou jisti rolí plánovače učiva, nejméně pak rolí examinátora a evaluátora.
Badia et al. (2014)	965 vysokoškolských učitelů	dotazník s 20 položkami, na něž se odpovídalo pomocí pětistupňové škály	Spolupráci studentů při on-line výuce ovlivňuje: učitelův věk, typ předmětu, který vyučuje, zkušenosti s on-line výukou a čas věnovaný on-line výuce. Bylo identifikováno pět rolí učitele při on-line výuce: 1. aktér sociální interakce, 2. projektant výuky, 3. uživatel technologie, 4. opora studentova učení, 5. diagnostik studentova učení.
Hung a Chou (2015)	750 vysokoškoláků, z toho 367 se učilo kombinovanou formou výuky, 383 pak on-line výukou	dotazník ORBIS (Online Instructor Role and Behavior Scale), který má 16 položek + demografické a studijní položky charakterizující respondenta; odpovídá se pomocí pětistupňové škály	Dotazník předpokládá existenci pěti rolí učitele: 1. projektant kursu/organizátor, 2. facilitátor diskuse, 3. poskytovatel sociální opory, 4. facilitátor technologie, 5. projektant způsobu hodnocení studentů. Obě skupiny studentů přikládaly největší závažnost roli projektant kursu/organizátor. Na druhém místě figurovaly dvě role: facilitátor technologie a facilitátor obsahu. Při srovnání kombinované a on-line formy výuky studenti on-line výuky kladli mnohem větší důraz na facilitování diskuse.



Kvantitativní výzkumy učitelských rolí se nejčastěji opírají o dotazníky. Z metodologického pohledu to znamená, že výzkumník vychází z teoretických předpokladů o tom, které role učitel v e-learningu zřejmě plní (dotazy na ně jsou zabudovány do znění dotazníku), a empiricky ověřuje, zda se v reálné výuce skutečně vyskytují, příp. jak často se vyskytují. Náš výklad o nejčastěji používaných dotaznících je uspořádán podle časového hlediska od nejstarších k nejnovějším.

V dotaznících, které jsou uvedeny v tab. 2, jsme identifikovali 48 rolí učitele, z nichž mnohé se opakují. Nejčastěji badatelé zjišťují roli hodnotitele/evaluátora (6 případů), dále sociální roli učitele (5 případů) a roli facilitátora (4 případy). Můžeme říci, že se zajímají o komplementární lidskou složku k technické složce e-learningu. S určitým odstupem figurují čtyři další role: poradce, organizátor, projektant a technolog.

Třetí skupina analyzovaných výzkumů jsou výzkumy stavějící na **smíšeném** metodologickém **přístupu**.

Eastonová (2003) získala pro své šetření 18 vysokoškolských učitelů (věk 25–55 let) a šest akademických funkcionářů. Použila zúčastněné pozorování, individuální hloubkový rozhovor, diskusi v ohniskových skupinách, analýzu dokumentace, analýzu dat o hodnocení kvality výuky. Verbální protokoly byly analyzovány pomocí zakotvené teorie. Zjistila, že on-line výuka je náročnější na čas oproti tradiční výuce a učitelé pociťují větší pracovní zátěž. Musí se naučit komunikovat virtuálně, poskytovat studentům častěji zpětnou vazbu. Změnily se jejich postoje ke studentům, učitelé se stali

vstřícnějšími a snaží se studenty více vtahovat do učení.

Heuerová a Kingová (2004) zařadily do svého výzkumu 324 učitelů (100 učitelů s praxí 16 a více let, 149 s praxí 6–15 let, 65 s praxí 1–5 let; 2 bez praxe). Učitelé vyplňovali dva typy dotazníků: jeden byl elektronický převážně s volbou z nabídnutých odpovědí (128 položek); druhý elektronický, ale s volnými odpověďmi na položené otázky. Výzkum identifikoval pět rolí učitele v on-line výuce: 1. plánovač, 2. model/vzor pro studenty, 3. kouč, 4. facilitátor, 5. komunikátor.

De Laat et al. (2007) zvolil pro svůj výzkum dva vysokoškolské učitele a 16 studentů. Studenti tvořili dvě stabilní studijní skupiny (1 + 7 a 1 + 9). On-line výuka probíhala 10 týdnů a porovnávaly se tři fáze: počáteční, střední a závěrečná. Badatelé použili tyto metody: analýzu sociální komunikační sítě, obsahovou analýzu sdělení, analýzu celého kontextu komunikace (pomocí rozhovorů, zjišťováním kritických událostí, analýzou studentských poznámek, pomocí studentského hodnocení výuky). Výzkum ukázal, že existují rozdíly mezi zkušeným učitelem pracujícím se skupinou studentů v režimu on-line a učitelem, který s touto pedagogickou situací nemá zkušenosti. U zkušeného učitele je hustota komunikační sítě vyšší, stabilnější. Do diskuse se zapojují všichni studenti a skupina funguje jako celek. Učitel postupně ustupuje od své řídicí role a stává se jemným usměrňovatelem, moderátorem. Přebírá roli facilitátora procesu učení a – je-li třeba – i facilitátora obsahu. Přechází do role člena skupiny, spolustudujícího. Posiluje autoregulaci učení u studentů a jejich odpovědnost za výsledky učení.



Díazová a Blázquez-Entonado (2009) měli k dispozici pestrý soubor osob: tři vysokoškolské učitele, dva experty a 250 studentů (z nich 121 absolvovalo v rámci výzkumu tradiční výuku a 129 on-line výuku). Výzkumníci použili tyto metody: dotazník pro studenty (20 položek), diskusi v ohniskových skupinách studentů, polostrukturovaný rozhovor s učiteli, diskusi v ohniskových skupinách složených z učitelů i studentů (jedna diskutovala o tradiční výuce, druhá o online výuce), polostrukturovaný rozhovor s experty. Doslovné protokoly rozhovorů byly analyzovány pomocí tematické analýzy. Závěry autorů jsou nečekané: neexistuje významný rozdíl ve funkcích učitele při tradiční výuce „tváří in tvář“ a při on-line výuce. V obou případech učitel facilituje studentovo učení, kombinuje vysvětlování teoretického učiva s aktivitou studentů, navozuje a rozvíjí interakci. Pokud se přece objevují rozdíly, jsou dány spíše rozdíly mezi školami a učiteli. Některé školy se více starají o kvalitu softwaru řídicího učení, někteří učitelé se s nadšením věnují on-line výuce.

Yu a Chang (2011) získali pro své šetření 8 vysokoškolských učitelů a 29 studentů. Použili polostrukturovaný rozhovor (živý nebo zprostředkovaný digitálním zařízením). Nahraný rozhovor byl přepsán do protokolu. Doslovné protokoly rozhovorů byly analyzovány pomocí zakotvené teorie. Účastníci výzkumu také vyplňovali dotazník pro učitele a dotazník pro studenty. Závěr zní: role učitele v e-learningu nejsou jen instruktor, manažer a mentor, ale také učící se jedinec (učitel je i v roli žáka) a odborník na technologie.

Shrneme-li nejčastěji se vyskytující sociální role učitele zjištěné smíšenými výzkumy, dospějeme k těmto třem: role facilitující, sociální a role spolustudujícího.

SHRNUTÍ NÁLEZŮ

Analýza výsledků tří různých výzkumných přístupů nás dovedla k poněkud odlišným závěrům o učitelských rolích v e-learningu (tab. 3).

Tab. 3. Nejčastěji uváděné učitelské role v e-learningu

Přístup	Nejčastěji uváděné role učitele
Teoretický přístup	administrátor, facilitátor, hodnotitel, kouč, manažer, poradce, projektant, technolog, výzkumník, tutor, spolužák/spolustudující
Kvalitativní přístup	organizátor, manažer, aktér změny; osoba flexibilně řídící výuku; osoba monitorující průběh dění; facilitátor, motivátor, pomáhající osoba; sumarizátor, identifikátor miskoncepčí, hodnotitel; tvůrce pozitivního klimatu výuky; projektant, vývojář, expert na technologie, technik reagující na technické problémy
Kvantitativní přístup	hodnotitel/evaluátor; osoba zajišťující sociální aspekty; facilitátor; poradce; organizátor; projektant; technolog
Smíšený přístup	facilitátor; osoba zajišťující sociální aspekty; spolustudující

SPECIFICKÉ PŘÍSTUPY

Kromě běžných postupů v rámci kvalitativního, kvantitativního a smíšeného výzkumu se začínají objevovat nové, multidimenzionální přístupy. Jeden z nich představila Asterhanová (2011) pro analýzu činnosti moderátora při on-line diskusi. Přístup využívá grafickou metodu tzv. diskusních map. Sleduje například, v které fázi diskuse je moderátor aktivní, zda jeho výroky mají charakter neutrální, suportivní nebo nesouhlasný, který typ činnosti uskutečňuje (obracení se na někoho, informování, argumentování, komentování, kladení otázek, prezentování názoru, vysvětlování) apod.

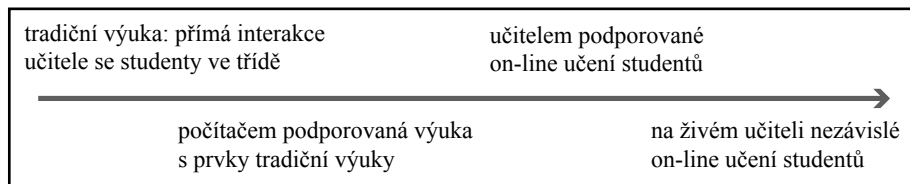
Odlišně přistupuje k celé problematice Zounek (2009), který chápe učitele jako aktivního činitele, jako aktéra. Klade si otázku, jak ovlivňuje způsob využití digitálních technologií sám učitel, jak *spoluvytváří* výslednou podobu e-learningu. Tím se liší od mnoha dalších autorů, kteří spíše sledují, jaké role systém e-learningu učiteli *přiděluje*, jak ho tím determinuje. Posledně zmíněné pojetí (a v literatuře převládající) chápe učitele jako člověka, který se *přizpůsobuje* limitům, snaží se řešit pedagogické problémy v mezích, které mu používaný hardware a software dovolí.

Zounekovi nejde tolik o tradiční členění sociálních rolí, které učitel při výuce pomocí e-learningu zastává, ale spíše o to, které role *chce* sám učitel zastávat, které mu vyhovují. Ptá se tedy, jak učitel uvazuje o e-learningu, jaké má subjektivní pojetí výuky s e-learningem. Empirický výzkum, který realizoval na Filozofické

fakultě MU spolu s R. Švaříčkem, dospěl ke třem obecným typům učitelova pojetí výuky pomocí e-learningu: konstruktivistický typ, intuitivistický typ a konečně pouhý uživatel technologií, který se nezabývá pedagogickými aspekty výuky (Zounek, 2009, s. 73–74).

Obdobně zaměřený výzkum jsme našli ve Velké Británii. Podle Mamaové a Hennessyové (2013) používání informační a komunikační techniky (dále jen ICT) závisí na *postojích* učitele k tomuto způsobu vyučování, na jeho *přesvědčení* o tom, jaká je role ICT ve výuce a jak se dá ICT využívat. Zkoumaný soubor tvořilo 11 učitelů základní školy, kteří vyučovali v 1.–6. ročníku. Smíšený výzkum měl čtyři fáze: nejprve učitelé vyplnili dotazník s uzavřenými i otevřenými otázkami, které zjišťovaly demografické údaje, učitelovu filozofii výuky, kompetentnost v práci s ICT, postoje a přesvědčení učitelů k využívání ICT ve výuce a cíle, jichž chtějí s ICT ve výuce dosáhnout. Poté následoval polostrukturovaný rozhovor, který se týkal přesvědčení učitele o tom, nakolik je využití ICT ve výuce přínosné, v jakém rozsahu se má využívat, které překážky komplikují jeho využívání, jaká je učitelova obecná pedagogická filozofie. Třetí fází bylo polostrukturované pozorování vyučovacích hodin, v nichž učitelé ICT používali. Čtvrtou fází byl druhý polostrukturovaný rozhovor s učiteli o průběhu vyučovacích hodin.

Výzkum identifikoval čtyři typy učitelů: 1. typ – ICT podporuje konstruktivistický způsob výuky oproti tradičnímu, motivuje žáky k samostatnému učení



Obr. 5. Rozdílné podoby interakce učitel-žáci a tím i rozdílné typy pedagogických situací (Good-year et al., 2001)

a učitel může lépe přihlížet k potřebám žáků; 2. typ – ICT zpestruje výuku, činí ji atraktivnější; žáci jsou více motivováni se učit; rozšiřuje učitelovy kompetence; 3. typ – ICT usnadňuje učiteli administrativní činnosti, pomáhá žákům vyhledat si informace, rozvíjí jejich technické dovednosti; 4. typ – ICT přináší riziko, že by mohla nahradit učitele; ohrožuje jeho autoritu u žáků, odvádí pozornost žáků od učení; je neosobní.

Z toho, co jsme právě uvedli, je zřejmé, že při zkoumání učitelových rolí v e-learningu se používají dva koncepční přístupy: a) učitel jako součást systému e-learningu, kompenzující jeho limity, b) učitel jako aktivní spolutvůrce systému e-learningu, stojící nad systémem samotným; promýšlí jeho podobu a optimální využití.

ZÁVĚRY

V odborné literatuře se podle Rohlíkové (2005) setkáváme se srovnáváním rolí učitele v prezenčním a distančním vzdělávání; obvykle se tyto role staví proti sobě. V literatuře (podle ní) převládá názor, že role tutora v distančním vzdělávání je širší. Její stanovisko zní: *nejde* o rozsáhlejší nebo náročnější soubor rolí. Rozdíl je spí-

še kvalitativní, protože jde o jiný styl práce (Rohlíková, 2005, s. 27).

Domácí i zahraniční studie, které jsme analyzovali, dospívají k jinému závěru: postavení učitele v e-learningu (tj. jeho sociální role i funkce) se do jisté míry *liší* oproti situaci přímého osobního kontaktu se studenty. Pedagogické situace jsou totiž odlišné, jak naznačuje obrázek 5.

Naše studium domácích i zahraničních pramenů dospělo k těmto závěrům:

- zkoumání učitelových rolí je záležitostí multidisciplinární – týká se pedagogiky, psychologie, informatiky, programování, oborových didaktik apod.;
- učitelova role je pojem multidimenzionální (má dimenzi pedagogickou, sociální, manažerskou, technologickou atd.);
- řada badatelů tento pojem považuje za víceúrovňový (existují role obecné a konkrétní; lze rozlišit mikro-, mezo- a makro-úroveň rolí);
- většina autorů se shoduje v tom, že při e-learningu *přibývá* učitelových rolí (kromě zvládnutí několika pedagogických rolí musí učitel nově zvládnout role technické a technologické);
- naše analýza zjistila, že – oproti tradiční výuce – se role učitele v e-learningu



- posouvají k rolím typu: aktér změny, tvůrce pozitivního klimatu výuky, facilitátor učení, kouč, poradce, dokonce i spolustudující; do pozadí ustupuje dominantní role člověka řídícího průběh výuky; nově se objevují role projektanta, vývojáře, experta na technologie, technika reagujícího na technické problémy;
- oproti tradiční výuce musí učitel v e-learningu zřejmě zastávat více rolí najednou, což zvyšuje jeho psychickou zátěž; zdá se, že metafora Američanů S. Ashtona, T. Robertse a L. Telese z roku 1999, že být on-line učitelem je vlastně totéž jako mít čtyři zaměstnání (tj. být pedagogem, odborníkem na sociální problematiku, manažerem a technikem), je do jisté míry pravdivá (cit. podle Maor, 2003);
 - jen někteří badatelé upozorňují na skutečnost, že učitelovy role jsou kontextově podmíněné; přitom existují rozdíly dané různými formami výuky (kombinovaná forma výuky, ryze distanční výuka), sociálními situacemi (studentovo individuální učení nebo kooperativní učení skupiny studentů; jde-li o skupinu studentů, zda se jedná o veškeré učení, nebo jen o on-line diskusi ve skupině), technickými podmínkami učení (výuka asynchronní nebo synchronní);
 - badatelé se málo zajímají o to, zda existují rozdíly mezi využitím e-learningu na základních, středních a vysokých školách; většina výzkumů (a z nich vyvozených závěrů) se zatím týká úrovně vysokých škol; to platí i pro výsledky naší analýzy;
 - většina výzkumů se nezajímá o to, zda existují rozdíly v rolích učitele, když učitel pracuje s e-learningovým systémem, který přejímá jako uživatel v hotové podobě (autorem programu je někdo jiný), anebo si ho vytvořil sám, příp. si ho upravil tak, aby jemu osobně vyhovoval;
 - většina dosavadních výzkumů se nezajímá o pedagogicko-psychologické aspekty e-learningového systému; setkáváme se spíše s obecnými charakteristikami typu *on-line environment*, *virtual teaching environment*, *on-line teaching*, *e-teaching*, *on-line instruction*; obvykle chybí údaje o míře adaptivity e-learningového systému ke zvláštnostem jednotlivých studentů;
 - mnoho badatelů chápe učitele velmi obecně jako „dospělého člověka v roli učitele“, nestuduje jeho individuální zvláštnosti, které také vstupují do hry; k výjimkám patří např. práce Zounka a Šedové (2009), v níž se autoři zajímali o učitelovo pojetí výuky, o jeho míru autonomie a tvořivosti při koncipování výuky pomocí e-learningu, o používání různých strategií práce s učitelovou mocí nad žáky (motivační, regulační, deprivanční atd.).
- Jaký je výhled? Zatím odborníci ve svých úvahách postupují tak, že ze znalosti výsledné podoby interakce učitel–studenti (jež je výsledkem určitých technických podmínek) odvozují, které role za této konstelace asi může učitel plnit. Lze však uvažovat i jinak: už ve chvíli, kdy navrhuje počítačový systém, který je určen pro vzdělávání lidí, bychom měli *předem stanovit*, které role v reálném čase



má za této konstelace učitel plnit. Goodyear a Dimitriadis (2013) upozorňují, že obvykle vznikají dvě situace.

První situace vypadá takto: projekt počítačového systému pro učení studentů je neúplný, nedostatečně specifikovaný; autoři systému předpokládají, že živý učitel bude po ruce a sám bude „za pochodu“ řešit problémy, které během fungování systému studentům vznikají. Učitel v takových případech improvizuje a pomáhá napravovat nedostatky počítačového systému; vysvětluje studentům podrobnosti, doplňuje to, na co autor systému nepamatoval.

Druhá situace je odlišná: autor počítačového systému pro učení studentů ex-

plicitně definuje roli/role učitele v daném systému, a to role v reálném provozu. Je předem jasně stanoveno, co všechno bude dělat počítačový systém a co přísluší učitelům. Citovaní autoři říkají, že stanovení hranice je snadnější, když si tvůrce konkrétního počítačového systému položí otázku: jak by fungoval můj systém úplně bez učitele, bez jeho intervencí v reálném čase. Jinak řečeno: učitel je zde brán jako expert, aktér, který zasahuje jen v jasně definovaných případech. Můžeme dodat: „nehasí“ to, co během e-learningové výuky nefunguje, na co autor systému nepamatoval. Je to směr, kterým bychom se měli vydat.

LITERATURA

- Alvarez, I., Guasch, T., & Espasa, A. (2009). University teacher roles and competencies in online learning environments: a theoretical analysis of teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 321–336.
- Asterhan, C. S. (2011). Assessing e-moderation behavior from synchronous discussion protocols with a multi-dimensional methodology. *Computers in Human Behavior*, 27, 449–458.
- Ayachi-Ghanouchi, S., Cheniti-Belcadhi, L., & Lewis, R. (2013). Analysis and modeling of tutor functions. *Computer Applications in Engineering Education*, 21(4), 657–670.
- Aydin, C. H. (2005). Turkish mentors' perception of roles, competencies and resources for online teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 6(3), 1–19.
- Badia, A., Garcia, C., & Meneses, J. (2014). Factors influencing university instructors' adoption of the conception of online teaching as a medium to promote learners' collaboration in virtual learning environments. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 141, 369–374.
- Bailey, C. J., & Card, K. A. (2009). Effective pedagogical practices for online teaching: Perception of experienced instructors. *Internet and Higher Education*, 12(3), 152–155.
- Bawane, J., & Spector, J. (2009). Prioritization of online instructor roles: Implications for competency-based teacher education programs. *Distance Education*, 30(3), 383–397.
- Bednaříková, I. (2012). Měníci se role vysokoškolského učitele v kontextu společenských změn. *Aula*, 20(1), 136–149.
- Bednaříková, I. (2013). *Tutor a jeho role v distančním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého.



- Bennet, S., & Lockyer, L. (2004). Becoming an online teacher: Adapting to a changed environment for teaching and learning in higher education. *Educational Media International*, 41(3), 231–255.
- Berge, Z. L. (1995a). Facilitating computer conferencing: recommendations from the field. *Educational Technology*, 35(1), 22–30.
- Berge, Z. L. (1995b). *The role of the online instructor/facilitator*. Dostupné z http://www.cordonline.net/mntutorial2/module_2/Reading%202-1%20instructor%20role.pdf
- Borup, M., Graham, C. R., & Drysdale, J. S. (2014). The nature of teacher engagement at an online high school. *British Journal of Educational Technology*, 45(5), 793–806.
- Bull, B. (2013). Eight roles of an effective online teacher. *Faculty focus*. Dostupné z <http://www.facultyfocus.com/articles/online-education/eight-roles-of-an-effective-online-teacher/>
- Clark, D. (2002). *The myths and realities of e-learning*. Dostupné z <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/elearning/myths.htm>
- Collins, M. P., & Berge, Z. L. (1997). *Moderating online electronic discussion groups*. Chicago: American Educational Research Association Conference, March, 14 p. Dostupné z <http://emoderators.com/wp-content/uploads/aera97c.html>
- Collison, G., Elbaum, B., & Haavind, A. et al. (2000). *Facilitation online learning. Effective strategies for moderators*. Madison: Ackwood.
- Cornelius, S., & Higgison, C. (2001). The tutor's role and effective strategies for online tutoring. In C. Higgison (Ed.), *Online tutoring e-book* (s. 2/1–2/51). Edinburgh: Heriot-Watt University.
- Černá, M. (2005). *ICT in teacher education: extending opportunities for professional learning*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Černochová, M. (2003). *Příprava budoucích učitelů na e-instruction*. Praha: AISIS.
- De Laat, M., Lally, V., & Lipponen, L. et al. (2007). Online teaching in networked learning communities: A multi-method approach to studying the role of the teacher. *Instructional Science*, 35(3), 257–286.
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance? *Distances et savoirs*, 1(1), 19–46.
- Denis, B., Watland, P., & Pirotte, S. et al. (2004). Roles and competencies of the e-tutor. Lancaster: Networked Learning Conference 2004. Dostupné z http://www.networkedlearning-conference.org.uk/past/nlc2004/proceedings/symposia/symposium6/denis_et_al.htm
- Díaz, L.nA., & Blázquez-Entonado, F. (2009). Are the functions of teachers in e-learning and face-to-face learning environments really different? *Educational Technology and Society*, 12(4), 331–343. Dostupné z http://eprints.whiterose.ac.uk/999/1/Maggie_MsP.html.
- Easton, S. S. (2003). Clarifying the instructor's role in online distance learning. *Communication Education*, 52(2), 87–105.
- Frydrychová-Klímová, B. (2011). Successful e-learning tutoring. *The Teacher: English Language Teaching*, 77(3), 1–4. Dostupné z <http://www.teacher.pl/artykuly-metodyczne/successful-elearning-tutoring/>



- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge – Falmer.
- Garrot-Lavoué, E., George, S., & Prévôt, P. (2009). Rôles du tuteur. Le Mans: Conférence EIAH, Workshop “Instrumentation des activités du tuteur – Environnements de supervision, usages et ingénierie”, 15–22. Dostupné z https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/652626/filename/EIAH_Garrot-Lavoue_final.pdf
- Gold, S. (2001). A constructivist approach to online training for online teachers. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(1), 36–57.
- Goodyear, P., & Dimitriadis, Y. (2013). In medias res: reframing design for learning. *Research in Learning Technology, Supplement*, 21, 1–13.
- Goodyear, P., Saimon, G., & Spector, J. M. et al. (2001). Competences for online teaching: A special report. *Educational Technology, Research and Development*, 49(1), 65–72.
- Goold, A., Coldwell, J., & Craig, A. (2010). An examination of the role of the e-tutor. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(5), 704–716.
- Guasch, T., Alvarez, I., & Espasa, A. (2010a). Roles and domains to teach in online learning environments: educational ICT competency framework for university teachers. In U. D. Ehlers & D. Schneckenberg (Eds.), *Changing cultures in higher education* (s. 339–353). Berlin-Heidelberg: Springer.
- Guasch, T., Alvarez, I., & Espasa, A. (2010b). University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 199–206.
- Harasim, L. M., Hiltz, S. R., & Teles, L. (2001). *Learning networks: A field guide to teaching and learning on-line*. Cambridge: MIT Press.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Heckman, R., & Annabi, H. (2005). A content analytic comparison of learning processes in online and face-to-face case study discussions. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(2).
- Heuer, B. P., & King, K. P. (2004). Leading the band: The role of the instructor in online learning for educators. *The Journal of Interactive Online Learning*, 3(1), 1–11.
- Higgison, C. C. (Ed.) (2001). *Online tutoring e-Book*. Edinburgh: Heriot-Watt University.
- Hung, M. L., & Chou, C. H. (2015). Students’ perceptions of instructors’ roles in blended and online learning environments: A comparative study. *Computers and Education*, 81, 315–325.
- Kohutová, L. (2008). *A new role of an English teacher: an e-tutor*. (Diplomová práce). Brno: Pedagogická fakulta MU.
- Koch, L. F. (2014). The nursing educator’s role in e-learning: A literature review. *Nurse Education Today*, 34(11), 1382–1387.
- Kramarski, B., & Michalsky, T. (2010). Preparing preservice teachers for self-regulated learning in the context of technological pedagogical content knowledge. *Learning and Instruction*, 20(5), 434–447.



- Květoň, K. (2007). *Základy e-learningu*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU. Dostupné z http://cit.osu.cz/dokumenty/elearning_kkveton.pdf
- Love, K., & Simpson, A. (2005). Online discussion in schools: Towards a pedagogical framework. *International Journal of Educational Research*, 43(7/8), 446–463.
- Mama, M., & Hennessy, S. (2013). Developing a typology of teacher beliefs and practices concerning classroom use of ICT. *Computers and Education*, 68, 380–387.
- Maor, D. (2003). The teacher's role in developing interaction and reflection in an online learning community. *Education Media International*, 40(1/2), 127–138.
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427–454.
- Mareš, J. (2014). Jaká je role učitele v e-learningu? In J. Kapounová & K. Kostolányová (Eds.), *Information and communication technology in education* (s. 9–18). Ostrava: University of Ostrava.
- Mazzolini, M., & Maddison, S. (2003). Sage, guide or ghost? The effect of instructor intervention on student participation in online discussion forums. *Computers and Education*, 40(3), 237–253.
- McPherson, M., & Nunes, M. B. (2004). *The role of tutors as an integral part of online learning support*. Oldenburg: Third European Distance and E-Learning Network Research Workshop. Dostupné z http://www.eurodl.org/materials/contrib/2004/Maggie_MsP.html
- Muñoz-Carril, P. C., González-Sanmamed, M., & Hernández-Sellés, N. (2013). Pedagogical roles and competencies of university teachers practicing in the e-learning environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(3), 462–487.
- Nissen, E. (2009). Quels rôles le tuteur joue-t-il en distantiel et en présentiel? Analyse des interactions verbales d'une formation hybride. In C. Develotte, F. Mangenot & E. Nissen (Eds.), *Actes du colloque Epal* (s. 1–15). Grenoble: Université Stendhal. Dostupné z http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/epal2009-nissen.pdf
- Ocak, M. A. (2011). Why are faculty members not teaching blended courses? Insights from faculty members. *Computers and Education*, 56(3), 689–699.
- Petrusek, M. (Ed.) (1996). *Velký sociologický slovník*. II. díl. Praha: Karolinum.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál.
- Rohlíková, L. (2005). *Role vysokoškolského učitele v distančním vzdělávání*. (Rigorózní práce). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Salmon, G. (2011). *E-moderating and learning online*. New York: Routledge.
- Shaikh, Z. A., & Khoja, S. A. (2012). Role of teacher in personal learning environments. *Digital Education Review*, 21(1), 22–32. Dostupné z <http://greav.ub.edu/der>
- Schiaffino, S., Garcia, P., & Amandi, A. (2008). eTeacher: Providing personalized assistance to e-learning students. *Computers and Education*, 51(4), 1744–1754.
- Strijbos, J. W., & De Laat, M. F. (2010). Developing the role concept for computer-supported collaborative learning: An explorative synthesis. *Computers in Human Behavior*, 26, 495–505.



- Vančová, S. (2007). *Teacher in e-learning*. (Diplomová práce). Praha: Filozofická fakulta UK.
- Varvel, V. E. (2007). Master online teacher competencies. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 10(1), 1–41. Dostupné z <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring101/varvel101.htm>
- Wiesenberg, F., & Hutton, S. (1996). Teaching a graduate program using computer-mediated conferencing software: Distance education futures. *The Journal of Distance Education*, 11(1), 83–100. Dostupné z <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/246/455>
- Williams, P. (2000). Making informed decisions about staffing and training: roles and competencies for distance education programs in higher education. Callaway: Conference of Distance Learning Administration, 1–6. Dostupné z <http://www.westga.edu/~distance/williams32.html>
- Williams, P. (2003). Roles and competencies for distance education programs in higher education institutions. *American Journal of Distance Education*, 17(1), 45–57.
- Xie, J., & Zhang, G. (2012). ELT teachers' role within e-learning and communicative teaching from students' perceptions. *Creative Education*, 3(Suppl.), 158–161.
- Yu, C. P., & Chang, C. Y. (2011). Using grounded theory to redefine the role of teacher and student in the e-learning environment. *Management Information System Review*, 16(2), 1–32.
- Zounek, J. (2009). *E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti*. Brno: Masarykova univerzita.
- Zounek, J., & Šedová, K. (2009). *Učitelé a technologie. Mezi tradičním a moderním pojetím*. Brno: Paido.

Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.,

Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové, Ústav sociálního lékařství;

e-mail: mares@lfhk.cuni.cz

MAREŠ, J. What are the Roles of the Teacher in E-Learning?

This review study summarises work to date on the understanding of the various roles of the teachers in cases where teaching and learning are taking place – at least in part – in virtual environments. The aim of the study is to answer two questions: Is the role of the teacher in e-learning situations changing as compared with traditional teaching? If so, then what are the main forms that the teacher's role is now taking? The first party of the study explains the relationship between the concepts of role – function – competence, and the terminology used. The core of the study is what is known as a systematic review of works published in the years 1995–2015. A search strategy identified 49 works in English and French and 111 works in Czech. A more detailed account of teacher roles is structured into four sections: 1. theoretically formulated roles, 2. roles formulated by qualitative research projects, 3. roles found by



quantitative research projects, 4. roles identified by mixed research projects. Conclusions: The role of the teacher is a multidimensional concept (it has educational, social, managerial and technological dimensions). In e-learning teacher roles multiply, because apart from the pedagogic roles, the teacher has to learn to take on technical and technological roles. As compared to traditional teaching, the roles of the teacher in e-learning shift to roles of the type: actor of change, creator of a positive climate of teaching, facilitator of learning, coach, advisor, and even fellow student; the dominant role of person directing the course of teaching recedes; instead the new roles of designer, developer, expert on technology and technician reacting to technical problems emerge. We should not, however, forget the fact that many teaching roles are contextually conditioned. There is a conceptual problem here. Most authors proceed in a way that derive from knowledge of the resulting form of teacher-student interaction in e-learning (i.e. the result of certain hardware and software limitations), which roles the teacher can fulfil given the limitations. One can, however, approach the matter differently: at the time when we are planning a new computer system intended for education, we should establish which roles the teacher should fulfil and which roles the computer programme should fulfil.

Keywords: teacher, social role, classification of roles, distance learning, e-learning, on-line learning, research.

Příloha: Teoreticky stanovené role učitele v e-learningu a autoři, kteří s těmito označeními pracují (abecední řazení rolí i autorů)

Označení role	Autoři													Četnost výskytu			
	Bawanová (2009)	Bednaříková (2012)	Bednaříková (2013)	Berge (1995)	Bull (2013)	Černá (2005)	Denisová (2003)	Denisová (2004)	Garror Lavoué (2009)	Gold (2001)	Goodyear (2001)	Gooldová (2010)	Koch (2014)		Květoň (2007)	McPhersonová (2004)	Rohlíková (2005)
administrátor	X		X				X			X		X			X		6
agitátor																X	1
aktér změny																X	1
autor		X											X				2
autor stud. opor																X	1
autoregulátor svého profesního rozvoje						X											1
autorita															X		1
badatel										X							1
cvičitel															X		1
demonstrátor																X	1
diagnostik															X		1



domovník																	X	1
editor																	X	1
edukátor			X															1
evaluátor	X															X		3
examinátor																X		1
expert na obsah								X										1
expert na znalosti						X												1
facilitátor		X				X					X					X	X	5
facilitátor metakognice							X					X						2
facilitátor obsahu							X				X	X	X					4
facilitátor procesu učení							X				X	X	X					4
hodnotitel		X				X	X	X	X		X	X	X				X	9
hodnotitel kurikula																X		1
hodnotitel kvality								X										1
chytrý člověk																	X	1
improvizátor																X		1
iniciátor					X													1
instruktor																X	X	2
intelektuální role									X						X			2
katalyzátor intelektuálních procesů								X										1
katalyzátor rozvoje studentů								X										1
katalyzátor sociálních procesů								X										1
komunikátor																	X	1
konzultant		X										X				X		3
koordinátor																	X	1
koordinátor skupinové práce								X										1
korektor																X		1
kouč		X			X			X									X	4
kritik																	X	1
kurátor																	X	1
lídr																	X	1
manažer		X	X		X			X			X	X				X	X	8
manažerská role				X											X			2
mentor					X											X	X	3
model pedagoga																X		1
model profese																X		1



model studujícího															X		1
moderátor		X														X	2
motivátor						X										X	2
nositel humoru															X		1
nositel metody															X		1
odborník																X	1
organizační role										X				X			3
organizátor								X							X	X	3
osobnost															X		1
participant																X	1
partner																X	1
pedagog	X							X									2
pedagogická role				X						X				X			3
plánovač										X						X	2
podporovatel nezávislého myšlení															X		1
podporovatel tvořivosti															X		1
podporovatel učení															X		1
pomocník															X		1
poradce	X	X	X			X	X	X		X	X	X			X		10
poskytovatel informací															X		1
poskytovatel zdrojů							X			X							2
posuzovatel možností studentů															X		1
posuzovatel pocitů studentů															X		1
posuzovatel potřeb studentů															X		1
posuzovatel talentu studentů															X		1
praktický pedagog															X		1
prodávající																X	1
profesionál	X																1
programátor																X	1
projektant						X		X	X		X			X			5
projektant výuky																X	1
průvodce					X										X	X	3
průvodce metodologií						X											1
průvodce vyučovaným předmětem						X											1



přednášející																	X	X	2
rádce																	X	X	2
sebehodnotitel																	X		1
„seřizovač ventilů“					X														1
sociální role	X			X						X					X				5
spojovatel																		X	1
spolupracovník																		X	1
spoluúčastník																		X	1
spoluzák/spolustudující					X	X		X									X		4
správce sítě																		X	1
stanovitel hranic																	X		1
supervizor																	X		1
technická role				X						X					X				3
technik			X															X	2
technik-rádce						X		X											2
technolog	X				X		X		X	X	X							X	7
teoretik																		X	1
trenér																	X		1
tutor		X			X								X			X	X	4	
tvůrce kurikula																	X		1
tvůrce pozitiv. klimatu				X															1
tvůrce projektu																	X		1
tvůrce studijního průvodce																	X		1
tvůrce učebních materiálů																	X		1
učitel																		X	1
úředník																		X	1
usměrňovatel																	X		1
„Velký bratr“				X															1
vědecká autorita																	X		1
výběrčí																		X	1
vydavatel																		X	1
vytýčovatel cílů																		X	1
výzkumník	X				X		X		X		X								5
zrcadlo pro jedince i skupinu				X															1
zprostředkovatel vzdělávací služby																	X		1