

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

VYUŽITÍ ICT VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA
INTEGRATING ICT INTO TEACHING
CZECH LANGUAGE

Školitelka:

doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.

Autorka disertační práce:

PhDr. Lucie Bušová

130 00 Praha 3, Pod Lipami 7

obor: pedagogika

specializace: didaktika českého jazyka

březen 2011

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně a že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 29. března 2011

Podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala své školitelce, doc. PhDr. Evě Hájkové, CSc., za laskavé vedení při doktorském studiu a při psaní této práce. Za konzultace a odbornou pomoc děkuji PhDr. Ladislavu Janovci, Ph.D.

Děkuji své rodině, manželovi a přátelům za trpělivost a morální podporu.

Abstrakt

Cílem disertační práce je popsat potřebné podmínky a možnosti začlenění informačních a komunikačních technologií (ICT) do vyučování vzdělávacího oboru český jazyk a literatura. Moderní informační a komunikační technologie jsou každodenní součástí života žáků i učitelů, ale především učitelé mají největší podíl na implementaci ICT do výchovně-vzdělávacího procesu, proto se práce zaměřuje na problematiku implementace ICT z pozice učitele.

Teoretická část disertace seznamuje s novými trendy a koncepcemi, které jsou v souvislosti se zapojování ICT do primárního vzdělávání ve světě diskutovány, popisuje revizi Bloomovy taxonomie výukových cílů, jež by mohla být jako Bloomova digitální taxonomie využívána při stanovování výukových cílů v informační společnosti 21. století. Na základě známých typologií implementace ICT do vyučování přináší disertace typologii vlastní, primárně orientovanou na vzdělávací obor český jazyk a literatura, a shrnuje pozitiva a případná negativa implementace ICT do vzdělávání.

Praktická část představuje dvě výzkumné oblasti: akční průzkum a dotazníkové šetření Počítače ve výuce českého jazyka. Akční průzkum analyzuje dlouhodobé pozorování vlastní výuky českého jazyka a literatury zahrnující návštěvy počítačové učebny v průběhu jednoho školního roku. Na podkladě závěrů dotazníkového šetření, které vypovídají o nedostatečném využívání počítačů ve výuce českého jazyka a literatury, autorka naznačuje konkrétní způsoby využití vybraných aplikací ve výuce českého jazyka a literatury, nabízí učitelům vhodné postupy pro začlenění těchto aplikací do jednotlivých fází vyučovací hodiny.

Klíčová slova:

český jazyk a literatura, počítač, informační a komunikační technologie (ICT), internet, výukové počítačové programy

Abstract

The goal of this dissertation thesis is to describe the necessary conditions and possibilities of integrating information and communication technologies (ICT) into teaching Czech language and literature. Modern information and communication technologies are part of daily life of students and teachers. As especially teachers are involved into implementation of ICT into the education process, this thesis is focused on the issue from teachers point of view.

The theoretical part of the thesis introduces the new trends and concepts of integration ICT into primary education which are discussed in the world and it describes revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, which could be as Bloom's digital taxonomy used in setting learning objectives in the information society of the 21st century. Based on the known typologies of implementation ICT into teaching, this thesis introduces a new typology, which is primarily oriented on educational field Czech language and literature. Finally in this part, the thesis summarizes the pros and cons of implementation of ICT into education.

The practical part presents two research areas: action survey and a survey of using computers in teaching Czech language. Action survey analyzes long-term observation of teaching Czech language and literature, including visits of the computer labs, which was performed by the author during one school year. Based on own pedagogical experiences and the conclusions from the survey, which shows insufficient use of computers in teaching Czech language and literature, the author suggests specific ways of using selected applications in teaching Czech language and literature, and offers teachers suitable procedures for integration of these applications into individual parts of the lesson.

Keywords:

Computer, Information and Communication Technologies (ICT), Czech language and literature, Internet, computer aided learning

Úvod	4
1 Předmět studie, cíle a úkoly.....	8
2 Informační a komunikační technologie ve vzdělávání	10
2.1 STAV ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY V SOUČASNÉM ŠKOLSTVÍ	10
2.2 AKTUÁLNÍ TRENDY V OBLASTI ICT	14
2.2.1 <i>Koncept 1:1</i>	16
2.2.2 <i>Konektivismus</i>	21
2.2.3 <i>Difuzní modely</i>	25
2.3 BLOOMOVA DIGITÁLNÍ TAXONOMIE	30
2.4 OBECNÉ MOŽNOSTI UPLATNĚNÍ ICT VE VZDĚLÁVACÍM OBORU ČJL.....	38
2.4.1 <i>ICT jako podpora jednotlivých složek vzdělávacího oboru ČJL</i>	41
2.4.2 <i>ICT jako extenze</i>	44
2.4.3 <i>ICT jako zdroj poznatků a podpora při plánování a přípravě výuky</i>	45
2.4.4 <i>ICT jako digitální portfolio (žáků, učitele, školy)</i>	46
2.4.5 <i>ICT jako nástroj komunikace a spolupráce</i>	47
2.5 KLADY A ZÁPORY VÝUKY S PODPOROU ICT	47
3 Empirická část	52
3.1 AKČNÍ PRŮZKUM	52
3.1.1 <i>Východiska akčního průzkumu</i>	52
3.1.2 <i>Cíle akčního průzkumu a metody</i>	53
3.1.3 <i>Podmínky pro akční průzkum a zkoumaný vzorek</i>	54
3.1.4 <i>Akční průzkum a dílčí interpretace pozorování</i>	56
3.1.4.1 <i>Cvičení z českého jazyka (9. D)</i>	57
3.1.4.2 <i>Povinně-volitelný předmět základy žurnalistiky</i>	59
3.1.4.3 <i>Předmět český jazyk a literatura, cvičení z českého jazyka (7. B)</i>	61
3.1.5 <i>Shrnutí výsledků akčního průzkumu</i>	66
3.2 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ	68
3.2.1 <i>Východiska dotazníkového šetření</i>	68
3.2.2 <i>Hypotézy a cíle dotazníkového šetření</i>	69
3.2.3 <i>Zkoumaný vzorek a metody</i>	70
3.2.4 <i>Struktura dotazníku</i>	71
3.2.5 <i>Zjištěné výsledky a jejich interpretace</i>	77

3.2.5.1	Obecné informace.....	77
3.2.5.2	Vyhodnocení otázek	83
3.2.6	<i>Shrnutí výsledků dotazníkového šetření.....</i>	<i>101</i>
4	Využití ICT ve výuce českého jazyka a literatury.....	106
4.1	OBECNÉ DIDAKTICKÉ ZÁSADY A JEJICH APLIKACE V E-VÝUCE.....	106
4.2	ICT JAKO PODPORA V JEDNOTLIVÝCH FÁZÍCH VYUČOVACÍ HODINY	108
4.2.1	<i>Fáze první: Evokace.....</i>	<i>109</i>
4.2.1.1	Internetové diskuzní fórum.....	109
4.2.1.2	On-line brainstorming	110
4.2.1.3	Struktura vědomostí – myšlenkové mapy	110
4.2.1.4	Struktura vědomostí v čase – časová osa	111
4.2.2	<i>Fáze druhá: Uvědomění si významu informací.....</i>	<i>111</i>
4.2.2.1	Získávání informací.....	112
4.2.2.2	Práce s informacemi, systematizace a upevňování poznatků	116
4.2.3	<i>Fáze třetí: Reflexe.....</i>	<i>123</i>
4.2.3.1	Reflexní blog	123
4.2.3.2	Tvorba třídního / školního časopisu	124
4.2.3.3	Elektronická prezentace.....	125
4.2.3.4	Glog	125
4.2.3.5	Wiki reflexe	126
4.2.3.6	Vizuální reflexe	126
4.3	RVP ZV: ICT VE VZDĚLÁVACÍM OBORU ČESKÝ JAZYK A LITERATURA	127
4.4	PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE	130
4.4.1	<i>Konkrétní možnosti využití vybraných webových aplikací ve výuce ČJL.....</i>	<i>131</i>
4.4.2	<i>Žádost v elektronické podobě</i>	<i>135</i>
5	Závěr.....	138
6	Seznam zdrojů	145
6.1	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	145
6.2	SEZNAM TABULEK	152
6.3	SEZNAM ILUSTRACÍ	153
7	Přílohy	154
7.1	PŘEHLED POČÍTAČOVÝCH VÝUKOVÝCH PROGRAMŮ PRO VZDĚLÁVACÍ OBOR ČJL..	154

7.2	ČEŠTINÁŘSKÝ ROZCESTNÍK	156
7.3	PREZENTACE ÚŘEDNÍ DOPIS KROK ZA KROKEM.....	163
7.4	DOTAZNÍK POČÍTAČ VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA	168

ÚVOD

Když v roce 1969 vyslali vědci z University of California v Los Angeles po síti složené ze čtyř uzlů¹ větu „*Are you receiving this?*“, netušili, že za 40 let bude jejich síť obsahovat miliony „uzlů“ a spojovat celý svět. S touto sítí, od roku 1990 nazývanou termínem Internet,² se spojují různé metafory jako „síť sítí“ či „informační superdálnice“. Ve stejné době vytvořil CERN³ pro svoji potřebu programový komplet, který nazval web (pavučina) a následující vývoj nastínil, že další století a život v něm budou z velké části úzce spjaty s moderními informačními a komunikačními technologiemi.⁴

Slova internet a web nás potkávají na každém kroku ruku v ruce s termíny e-mail, chat či Facebook. Na své webové stránky nás odkazují státní instituce, úřady, hlasatelé v televizních novinách i redaktori novin a časopisů. Je samozřejmostí, že každé tištěné periodikum má svoji elektronickou podobu, kde mohou čtenáři sdílet své ohlasy na konkrétní téma nejen s autorem příspěvku, ale i s dalšími čtenáři. I rozhlas se dnes neposlouchá jenom „po drátě“, ale také „po síti“. Počítač se stal dalším pomocníkem moderního člověka: díky připojení k internetu se rozšiřují způsoby jeho využití o další možnosti: e-mail nahrazuje klasický, rukou psaný dopis nebo krátký telefonický hovor, pro delší komunikaci volíme chat, své zážitky zapisujeme do elektronických deníků, blogů,⁵ nebo si rovnou vytváříme vlastní webové stránky, weby, setkáváme se s přáteli na

¹ Jednotlivé uzly představovala odpovědná pracoviště na University of California v Los Angeles, Stanford Research Institute, UC Santa Barbara a University of Utah v Salt Lake City.

² „Podle školního vydání PČP píšeme: *internet* (propojené počítačové sítě); *Internet* vlastní jméno (Celosvětová informační a komunikační síť). Malé písmeno patří do trojice pojmů *intranet* – *extranet* – *internet*. Také ve významu „komunikační médium“ se stále častěji píše malé písmeno: *informace najdete na internetu; první seznámení s internetem; nabízíme připojení k internetu.*“ (SVOBODOVÁ, I.; ŠIMANDL, J.; ČERNÁ, A.; UHLÍŘOVÁ, L. *Na co se nás často ptáte*. Praha : Scientia 2002. ISBN 80-7183-260-X.) Ve své práci používám slovo internet ve významu „komunikační médium“ a píšu jej s malým počátečním písmenem.

³ Evropská organizace pro jaderný výzkum, webové stránky dostupné na <http://info.cern.ch/>.

⁴ **ICT** (angl. Information and Communication Technologies, *informační a komunikační technologie*). Termín ICT je odborníky definován různě, technologicky orientovaná vymezení definují ICT nejčastěji výčtem jednotlivých nástrojů a aplikací. Vzhledem k zaměření své práce se budu opírat o pedagogicky orientované vymezení ICT, které reflektuje především potřeby vzdělávání a jeho účastníků vztahované k technologiím, jejich možným zapojením do vzdělávání a konkrétním aplikacím, nástrojům a službám: „*ICT zahrnují prostředky moderní didaktické audiovizuální techniky a digitální technologie, které jsou založené na počítačích a na telekomunikačních službách umožňujících jejich uživatelům v maximální možné míře zpřístupnit informace a pracovat s nimi v digitální podobě (především počítače, počítačové programy, lokální počítačové sítě, internet, multimediální výukové programy na různých typech nosičů, ale také interaktivní tabule aj.)*.“ (ŠEĐOVÁ, K. ZOUNEK, J. ICT v rukou českých učitelů. *Pedagogika*, 2009, roč. 59, č. 1, s. 54. ISSN 0031-3815.)

⁵ **Blog** (z angl. slov web a log, *webový zápisník*), webová aplikace zobrazující osobní příspěvky **blogera** na jedné webové stránce, obvykle řazené od nejnovějšího k nejstaršímu.

sociálních sítích, učíme se prostřednictvím e-learningu⁶ nebo speciálních výukových systémů a získáváme informace. Rychle, přehledně, v neskutečném množství.

Právě informace a práce s nimi představuje jeden z hlavních problémů řešených současným školstvím. Po roce 1989 byly započaty snahy o odbourání přílišné encyklopedičnosti ve vzdělávání, také poslední kurikulární reforma⁷ klade důraz na to, aby se žáci na základní škole naučili s informacemi pracovat a osvojili si další dovednosti, tzv. klíčové kompetence.⁸ Práce s informacemi, schopnost porozumět psanému textu, uvažovat o něm a používat jej k dosahování svých cílů a osobnímu rozvoji úzce souvisí s úrovní čtenářské gramotnosti, která sice není v RVP jako samostatná klíčová kompetence vymezena, ale v různé míře jednotlivými kompetencemi prolíná: „Vysokou úroveň čtenářské gramotnosti si vyžadují např. klíčové kompetence k učení či k řešení problémů, které předpokládají schopnost výběru, vyhledání a třídění informací na základě jejich pochopení, propojení a systematizace; komunikativní a občanské kompetence zase vyžadují porozumění různým textům a obrazovým materiálům a schopnost kritického posouzení.“⁹ Přes všechna opatření, kterých se našemu vzdělávacímu systému v posledních dvaceti letech v oblasti práce s informacemi dostalo, zůstávají čeští žáci ve srovnávacích testech čtenářské gramotnosti pozadu za svými kolegy z ostatních zemí. V posledním mezinárodním výzkumu PISA (Programme for International Student Assessment),¹⁰ který proběhl v roce 2009 v 65 zemích celého světa a byl zaměřen na oblast čtenářské gramotnosti, se čeští patnáctiletí žáci umístili pod průměrem výsledků zemí OECD. Alarmující informací pak je skutečnost, že oproti poslednímu měření čtenářské gramotnosti v roce 2000 došlo ve výsledcích PISA v roce 2009 k výraznému zhoršení českých žáků.

Doposud neexistují relevantní výzkumy odhalující konkrétní příčiny, které vedly k tak výraznému zhoršení českých žáků ve výsledcích šetření PISA. Všeobecně se soudí, že

⁶ **E-learning**, vzdělávací proces, který v sobě zahrnuje vybrané formy elektronicky podporované výuky a studia (tvorba kurzu, šíření studijního materiálu (informací), řízení studia, komunikace mezi žáky a učiteli: výměna zkušeností a poznatků). Nověji se mluví o **blended learning** (angl. *smíšené vzdělávání*), vzdělávání postavené na kombinaci prezenčního a e-learningového vzdělávání.

⁷ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004.

⁸ RVP ZV vymezuje kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

⁹ PROCHÁZKOVÁ, I.: *Čtenářská gramotnost, klíčové kompetence a současné cíle vzdělávání*. 18. 1. 2006, [cit. 19. 11. 2010]. Dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/447/CTENARSKA-GRAMOTNOST-KLICOVE-KOMPETENCE-A-SOUCASNE-CILE-VZDELAVANI.html/>.

¹⁰ Výsledky PISA dostupné na

http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_46584327_1_1_1_1_1,00.html. Reakce MŠMT na zveřejnění výsledků PISA 2009 dostupné na <http://www.msmt.cz/pro-novinare/tiskova-konference-ke-zverejneni-vysledku-mezinarodniho-1>.

pokles čtenářské gramotnosti úzce souvisí se snižujícím se zájmem dětí o čtení klasických knih, ať už školou doporučených, nebo dětmi vybraných. Přestože je ve školách čtení i práci s knihou a textem věnováno stejné množství času (na některých školách i větší množství), než tomu bylo před rokem 2000, v mimoškolním životě dětí knihu stále častěji zastupuje počítač s připojením k internetu¹¹ a rozsáhlou nabídkou interaktivních her, případně mobilní telefony a samozřejmě televize. V oblasti moderních komunikačních a informačních technologií se nalézají další možná, také často zmiňovaná, příčina zhoršení čtenářské gramotnosti u našich žáků. Nový způsob přijímání informací prostřednictvím počítače, kde se elektronický text stává díky hypertextovým odkazům odlišným od klasického lineárního textu v tištěné podobě, může měnit (negativně, ale i pozitivně) žákovy schopnosti, které vedou ke správnému pochopení textu a jeho následné analýze. Zde si kladu otázku: „Když v druhém tisíciletí došlo k masivnímu rozvoji ICT a jeho následnému průniku do každodenního života dětských čtenářů, bylo možné ovlivnit výsledky výzkumu PISA v roce 2009 například změnou vybraných metodických postupů při práci s informacemi již v mezidobí jednotlivých výzkumů?“ Domnívám se, že ano. I šetření PISA z velké části podporuje všeobecná tvrzení, že je třeba se zaměřit ve výchovně-vzdělávacím procesu na ty metody a způsoby práce, které se orientují na žáky, tj. metody, které budou podporovat, aby se žáci stali subjektem, jenž informace s pomocí učitele vyhledává, třídí, ověřuje a aktivně s nimi pracuje. Efektivní a metodicky podpořené využití informačních a komunikačních technologií ve vyučovacím procesu je jednou z možností, jak tyto potřebné změny uskutečnit.

Mladí uživatelé internetu nejsou schopni v úplné míře pojmut množství informací, které k nim dnešní technický svět vysílá, potřebují zkušeného a erudovaného průvodce, jenž jim pomůže se ve světě informačních technologií orientovat a pohybovat. Ve své rigorózní práci *Počítačová podpora výuky českého jazyka*¹² a následném doktorském projektu jsem uvažovala nad situací, kdy bude mít učitel¹³ k dispozici pro svoje žáky vybavenou počítačovou učebnu s počítači připojenými k internetu. Do učebny budou žáci v hodinách českého jazyka s učitelem docházet a pracovat tam, učitel bude jejich průvodcem a rádcem. Za posledních šest let se však situace razantně změnila. Stolní počítače nahrazují lehčí přenosné počítače, notebooky (případně netbooky), jejichž

¹¹ V roce 2010 sledoval ČSÚ informace o dětech používajících doma internet: Doma používalo internet 84 % dětí ve věku 10–15 let a každý nebo skoro každý den pak 51 % dětí. (*Informační společnost v číslech 2011*. Praha : ČSÚ, 2011. Dostupné na <http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/p/9705-11>.)

¹² HECLOVÁ, L. *Počítačová podpora výuky českého jazyka*. (Rigorózní práce) Praha : UK PedF, 2004.

¹³ Pod pojmem učitel se v této práci rozumí všichni pedagogičtí pracovníci ve smyslu zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících bez rozdílu pohlaví.

pořizovací cena se stále snižuje, naopak se zvyšuje kapacita paměti a zlepšují se jejich technické parametry. Brzy nastane nová etapa vzdělávání, eInstruction.¹⁴ Upozorňuje na to i nově vydaná metodická příručka ICT ve škole,¹⁵ která ve své *Abecedě ICT ve vzdělávání ve 140 znacích* uvádí pod písmem J následující:

J 1:1 (jedna k jedné) – aneb co žák, to počítač, lhostejno, zda velký nebo malý, školou podporovaný či zakazovaný. Fenomén, kterému se, zdá se, nelze vyhnout.

Pro mnohé může být myšlenka *jedna k jedné* otázkou daleké budoucnosti. Obdobný problém řešili učitelé před deseti lety v souvislosti s mobilními telefony – zda by je žáci měli mít u sebe během vyučování a zda by je vůbec měli do školy nosit. A dnes je skoro samozřejmostí, že mobilní telefony vlastní již děti na prvním stupni. Musíme vzít v úvahu skutečnost, že v nejbližší době si žáci do školy budou nosit kromě vlastních telefonů i vlastní netbooky s nejnovějšími technologickými vymoženostmi. Každopádně se tedy musíme připravit na situaci, že nové technologie budou žákům přístupné a že nebudeme řešit, zda má žák k počítači s internetem přístup, ale zda s ním umí pracovat podle našich výchovně-vzdělávacích záměrů. V několika příštích letech se dostane regionálním školám štedré podpory z Evropského sociálního fondu prostřednictvím Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost, dá se tedy očekávat, že školy rozšíří své stávající hardwarové vybavení. Bude však velmi záležet především na ředitelích, zda dokážou posoudit připravenost svých učitelů na tento nový a odlišný přístup k používání technologií ve školách, nebo zda „*se nechají smýkat problémy, které před ně život postaví. Výzkumy ukazují, že pouhé nakupování a zavádění technologií do výuky zavedených tradičních metod a forem výuky nepřináší očekávané ovoce*“.¹⁶

¹⁴ Termín **eInstruction** (eVýuka) zavádí M. Černochová jako pojem pro označení výuky podporované ICT. Písmeno **e** zdůrazňuje charakteristiku ICT, která se zásadním způsobem promítá do vlastního edukačního prostředí a činností v něm probíhajících. Tyto technologie dovolují připravit, uspořádat, organizovat a řídit výuku zcela odlišnou od prezenční výuky ve třídě tak, jak ji známe ze školní praxe, na základě využití časoprostoru, lidského potenciálu, nástrojů pro komunikaci a interaktivního propojení vzdělávacích zdrojů s účastníky výuky. (ČERNOCHOVÁ, M. *Příprava budoucích učitelů na eInstruction*. Kladno : AISIS, 2003. ISBN 80-239-0938-X.) Termín eVýuka oceňuji jako funkční popis pro výuku s podporou ICT, v literatuře není dosud pravopis termínů začínajících písmenem **e** vyřešen, ve své práci se přikláním k pravopisu e-výuka, e-učitel (v návaznosti na e-mail, e-learning, e-banking) s tím, že konečné ustálení pravopisu „e-slov“ ukáže čas.

¹⁵ *Informační a komunikační technologie ve škole – metodická příručka*. Praha : VÚP, 2010.

Dostupné na <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=1947>.

¹⁶ NEUMAJER, Ondřej. *Koncept 1:1 – notebook pro každého žáka – skrývá mnohá úskalí*. 10. 11. 2009, [cit. 10. 1. 2011]. Dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/6523/KONCEPT-11-%E2%80%93-NOTEBOOK-PRO-KAZDEHO-ZAKA-%E2%80%93-SKRYVA-MNOHA-USKALI.html/>.

1 PŘEDMĚT STUDIE, CÍLE A ÚKOLY

Problematika vhodného začleňování informačních a komunikačních technologií do výchovně-vzdělávacího procesu je tématem aktuálním, v pedagogických kruzích často diskutovaným. O možné implementaci ICT do vyučování je veden dialog mezi odborníky především ve všeobecné rovině, v oblasti kurikulárních dokumentů zejména na úrovni rámcových vzdělávacích programů, diskuze zaměřené konkrétně na vzdělávací obor český jazyk a literatura jsou spíše výjimkou.¹⁷ Na českém knižním trhu nalezneme velké množství příruček typu *Internet ve škole*, *Internet pro učitele*, *Internet pro pedagogy*, *Počítač pro učitele*, *Využití počítače při vyučování atd.*,¹⁸ ale publikaci určenou přímo pro potřebu pedagoga dané aprobace, v našem případě pro učitele českého jazyka, zatím žádné nakladatelství nevydalo.¹⁹ Absence konkrétní podpory v oblasti implementace informačních a komunikačních technologií do výuky českého jazyka a literatury mě vedla k volbě tématu disertační práce *Využití informačních a komunikačních technologií ve výuce českého jazyka*.

Hlavním cílem disertační práce je popsat obecné podmínky a možnosti začlenění informačních a komunikačních technologií do vyučování vzdělávacího oboru český jazyk a literatura a navrhnout konkrétní postupy při implementaci informačních a komunikačních technologií do výuky českého jazyka. Dílčí cíle k dosažení tohoto hlavního cíle lze charakterizovat v rovině teoretické a empirické.

Cílem v teoretické části práce je analýza nejnovějších koncepcí a trendů, které v současnosti nejvíce ovlivňují implementaci ICT do primárního vzdělávání. Interpretuji Bloomovu taxonomii výukových cílů v digitálním světě, jejíž použití považuji při implementaci ICT do vzdělávání za potřebné, má-li být výsledná e-výuka funkční a

¹⁷ Oborová konference Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka a literatury se každoročně koná na UP PF v Olomouci. Na školskou praxi je zaměřena celostátní konference učitelů základních a středních škol *Počítač ve škole*, tradičně konaná na gymnáziu v Novém městě na Moravě. V rámci sběru dat k disertaci jsem založila vlastní diskuzi v diskuzním fóru metodického portálu RVP na téma ICT ve výuce českého jazyka, dostupné na <http://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=167&t=16355>.

¹⁸ KUSALA, J. *Internet ve škole – možnosti využití informací z Internetu ve výuce*. Praha : Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-709-X. RŮŽIČKA, O. *Internet pro učitele*. Praha : Computer Press, 2001. ISBN 80-7226-531-8. ZOUNEK, J.; KRÍŽ, R. *Internet pro pedagogy*. Praha : Grada Publishing, 2001. ISBN 80-247-0044-1. ROUBAL, P. *Počítač pro učitele*. Brno : Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2226-6. ČERNOCHOVÁ, M.; KOMRSKA, T.; NOVÁK, J. *Využití počítače při vyučování*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-272-6.

¹⁹ Nejnovější praktickou příručkou pro učitele je publikace *Počítač pro učitele*. Uživatele seznámí se základními informacemi o počítači, školní síti, internetu, interaktivní tabuli i dalších moderních prostředcích, prakticky s pomocí ukávek popisuje ovládání Windows, vytváření prezentací a tvorbu vlastních příprav pomocí i-tabule. Její zaměření je převážně všeobecné, neboť „v této knize není prostor na specifikaci zdrojů pro všechny vyučovací předměty, dnes jich je většinou tolik, že by každý předmět zabral minimálně stručnou knihu.“ ROUBAL, P. *Počítač pro učitele*. Brno : Computer Press, 2009. ISBN 978- 80-251-2226-6.

z dlouhodobého hlediska přínosná. Na základě komparace známých typologií využívání ICT ve vzdělávání vymezím typologii vlastní, primárně orientovanou na obecné možnosti uplatnění ICT ve vzdělávacím oboru český jazyk a literatura. V souvislosti se svou profesní orientací poukážu také na klady a zápory e-výuky.

V empirické části řeším dva výzkumné problémy, při nichž využiji kvalitativní metodu pozorování a kvantitativní metodu dotazníku. Cílem akčního průzkumu je vybrat témata vhodná pro implementaci ICT do edukačního procesu v českém jazyce a analyzovat materiály shromážděné během vlastního pozorování, které jsem uskutečňovala v průběhu jednoho školního roku při práci se žáky v počítačové učebně. Cílem dotazníkového šetření je analyzovat a popsat současný stav využití informačních a komunikačních technologií ve výuce českého jazyka, zjistit postoje učitelů k e-výuce, pochopit jejich problémy, které v souvislosti s implementací ICT do výuky řeší, a na podkladu zevrubné analýzy všech aspektů implementace ICT do výuky a na základě zkušeností z vlastní pedagogické praxe navrhnout vhodná a účinná řešení.

V souvislosti se získanými poznatky v průběhu dotazníkové šetření a akčního průzkumu rozšiřuji hlavní cíl o dimenzi v rovině praktické, kterou rozpracovávám ve zvláštních podkapitolách *ICT jako podpora v jednotlivých fázích vyučovací hodiny a Příklady dobré praxe*.

Ve své práci se snažím identifikovat důležité teoretické aspekty a vhodná praktická opatření pro implementaci ICT do výuky českého jazyka s primární orientací na činnosti pedagoga s předpokladem, že důsledkem proměny stávajícího učitele na e-učitele²⁰ dojde v konečném výsledku i k posunu tradiční výuky na e-výuku.

²⁰ M. Černochová definuje **eUčitele** jako učitele, který k podpoře své prezenční výuky používá elektronické informační a komunikační technologie a vytváří pomocí nich edukační prostředí, v němž pracují účastníci výuky. eUčitel uskutečňuje eVýuku. (ČERNOCHOVÁ, M. *Příprava budoucích eUčitelů na eInstruction*. Kladno : AISIS, 2003. ISBN 80-239-0938-X.)

2 INFORMAČNÍ A KOMUNIKAČNÍ TECHNOLOGIE VE VZDĚLÁVÁNÍ

V kapitole Informační a komunikační technologie ve vzdělávání se zabývám stavem problematiky v současném školství, shrnuji nejnovější trendy v oblasti implementace ICT do vzdělávání, nastiňuji obecné možnosti zapojení ICT do výuky a představuji Bloomovu digitální taxonomii výukových cílů. V závěru kapitoly předkládám pozitiva, která zapojení ICT do výuky přináší, poukazuji i na negativa, která musí mít každý pedagog při práci s ICT na paměti.

2.1 STAV ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY V SOUČASNÉM ŠKOLSTVÍ

Současné školství se nachází v nelehké situaci. Tradiční učňovské obory a studijní programy na středních odborných školách se mění,²¹ resp. se transformují do oborů a programů nových, komplexnějších, které mají připravit pro pracovní trh flexibilního zaměstnance ochotného se dále vzdělávat. Spolu s transformací studijních oborů a programů úzce souvisí i zavedení státní maturity, kterou budou ve školním roce 2010/2011 poprvé skládat studenti středních škol a jejíž obsah i forma jsou obsahem kritických diskuzí jak ze strany pedagogických odborníků, tak ze strany středoškolských pedagogů. Stále častěji je také odbornou veřejností diskutována otázka, zda není množství víceletých gymnázií v českém vzdělávacím systému nadbytečné, zda a jak moc je prospěšná selekce žáků pro další vzdělání již po prvním stupni základní školy. Ze studie *Přidaná hodnota studia na víceletých gymnáziích ve světle dostupných datových zdrojů*²² např. vyplývá, že se výsledky žáků devátých tříd a stejně starých studentů na víceletém gymnáziu v českém jazyce a matematice příliš neliší. Obdobné výsledky popisuje autorka studie i u absolventů čtyřletých a víceletých větví gymnázií.

České školství prochází v posledních několika letech na všech stupních škol různou mírou transformace, která je pro další rozvoj a konkurenceschopnost našeho vzdělávacího systému potřebná a má oporu v kurikulárních dokumentech. Pokud se zaměříme na oblast základního vzdělávání, je možné zjistit, že Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání nabídl školám možnosti, jak školní kurikulum upravit potřebám dnešní doby. Přesto existují některé oblasti vzdělávání, ve kterých k potřebným změnám zatím nedošlo,

²¹ Přehled vývoje počtu a struktury vzdělávacích programů, dostupné na <http://www.infoabsolvent.cz/TematickyKatalog/Sstranka.aspx?CiloveSkupiny=3&KodStranky=3.3.02>.

²² STRAKOVÁ, J.: Přidaná hodnota studia na víceletých gymnáziích ve světle dostupných datových zdrojů. *Sociologický časopis*. 2010, roč. 46, č. 2, s. 187–210.

nebo k nim dochází velmi pozvolna. Ve své práci se zaměřím na oblast informačních a komunikačních technologií a problematiku jejich implementace do edukačního procesu.

Koncepce Státní informační politiky ve vzdělávání (SIPVZ),²³ přijatá vládou České republiky v roce 2000, nastínila základní směry, kterými má české školství v oblasti informačních technologií postupovat. Tvůrci koncepce si byli vědomi, že stanovených cílů nelze dosáhnout bez kvalifikovaných učitelů, pro něž bude třeba vytvořit systém dalšího vzdělávání a nabídku vhodných modelů využití ICT ve výuce jednotlivých předmětů na různých typech a stupních škol a v institucích dalšího vzdělávání. Lze konstatovat, že prvotní plány a strategie SIPVZ byly formulovány jasně a přehledně, avšak stejně jako v jiných oblastech veřejného života zřejmě nebyl vyvinut dostatečný tlak na příslušné pracovníky, aby byla koncepce realizována v plném rozsahu. Školy si z účelově vázaných dotací v letech 2000 až 2006 zajistily do počítačových učeben vybavení, které je v mnohých případech na hranici životnosti, a získaly internetové připojení, jehož rychlost je však v některých školách pro současné potřeby nedostačující. Do konce roku 2006 získalo osvědčení o školení v úrovni Z (povinné školení pro začátečníky: základní uživatelské znalosti) 84 % všech pedagogických pracovníků, 13,4 % učitelů dosáhlo úrovně P (kompletní typ vzdělávání, který zahrnoval školení Z, školení poučených uživatelů P0 a dvě školení z volitelných modulů).²⁴ Po ukončení státní podpory realizují cíle SIPVZ ve své každodenní praxi hlavně aktivní učitelé, v případě aktivního ředitele i celé pedagogické týmy. Dále zde existuje řada škol, v nichž dochází ke stagnaci jak v tlaku na sebevzdělávání pedagogů, tak v zavádění moderních technologií do výuky. Díky dotacím z Evropského sociálního fondu vzniká řada vzdělávacích kurzů pro pedagogy, přesto se nedostává všem učitelům dostatečné metodické podpory pro využití moderních technologií v jednotlivých disciplínách,²⁵ protože obsah většiny kurzů je zaměřen především na práci s počítačem. Pokud se objevují metodicky zaměřené kurzy, pak pouze v rámci vybraných lokálních pracovišť, nejsou tedy dostupné všem pedagogům. *„Pedagogičtí pracovníci ve velké míře nepociťují potřebu věnovat se zvyšování své kvalifikace, a tak bohužel i mnozí z těch, kteří původně školením prošli, v současné době díky jejich nepoužívání nabyté dovednosti ztratili. Lze proto usuzovat, že prostředky*

²³ *Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání*. Praha : MŠMT, 2000.

²⁴ *Stav ICT vybavení českých škol v roce 2006*. MŠMT ČR, dostupné na http://www.msmt.cz/uploads/soubory/SIPVZ_files/SIPVZ_2006.pdf.

²⁵ Z výzkumu H. Marešové (ICT vzdělávání učitelů základních a středních škol) vyplynulo, že mezi učiteli převažují při nabývání ICT kompetencí metody samostudia, případně konzultace se zkušenějšími uživateli (81 % respondentů). (MAREŠOVÁ, H. ICT vzdělávání učitelů základních a středních škol. *E-pedagogium*, roč. 2010, č. 3, s. 73–88. ISSN 1213-7758.)

*původně investované hlavně do základních aplikačních dovedností učitelů, nebyly vynaloženy efektivně.*²⁶

V říjnu 2008 proto přijala vláda ČR akční plán pro realizaci „Koncepce rozvoje informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání v období 2009–2013“, tj. „Škola pro 21. století“. Projekt vypracoval expertní tým MŠMT pro oblast ICT pod vedením Milana Hausnera, ředitele ZŠ Lupáčova v Praze 3. Akční plán *Škola pro 21. století* se ve své koncepci odkazuje na hlavní cíle, které si stanovila již koncepce SIPVZ před více než deseti lety. Jedná se především o vzdělávání pedagogických pracovníků, dostupnost ICT pro učitele a žáky, poskytování výukových programů a elektronických výukových zdrojů a konektivitu. Dále pak plán *Škola pro 21. století* předkládá nové cíle, které vyplynuly jednak ze stále se zrychlujícího vývoje technologií, jednak ze změny postoje žáků k informačním technologiím:

- do vzdělávání pedagogických pracovníků promítnout současný vývoj s cílem ovlivnit metody implementace technologií ve výuce;
- sladit využití vzdělávacích technologií s probíhající reformou (implementace do ŠVP) i s ověřováním výukových výsledků žáků (státní maturita);
- podpořit maximální vliv pedagogů na obsah aktivit realizovaných žáky prostřednictvím vlastních technických prostředků ve školním i mimoškolním prostředí;
- komplexně se zabývat všemi kompetencemi potřebnými pro život v 21. století;
- věnovat zvýšenou pozornost etice využití technických prostředků s cílem minimalizovat jejich zneužívání a posílit internetovou bezpečnost;
- zajistit realizaci státní informační politiky ve vzdělávání tak, aby byly všem žákům vytvořeny srovnatelné podmínky a nedocházelo k významným sociálním dopadům způsobených rozvíráním se digitální propasti.²⁷

V návaznosti na koncepční dokument *Škola pro 21. století* vznikly webové stránky Škola21.cz, neboť podle některých autorů akčního plánu se dokument *Škola pro 21. století*

²⁶ *Škola pro 21. století. Akční plán pro realizaci „Koncepce rozvoje informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání pro období 2009–2013“ (usnesení vlády č. 1276/2008). Praha : MŠMT, 2009, [cit. 10. 11. 2010]. Dostupné na http://www.skola21.cz/akcni_plan/analyza.*

²⁷ *Škola pro 21. století. Akční plán pro realizaci „Koncepce rozvoje informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání pro období 2009 – 2013“, (usnesení vlády č. 1276/2008). Praha : MŠMT, 2009, [cit. 12. 11. 2010]. Dostupné na http://www.skola21.cz/akcni_plan/analyza.*

„vytrácí z povědomí kompetentních osob“²⁸ a je možné, že by mohlo dojít k zapadnutí předestřených cílů a vizí. Projekt Škola21.cz si jako hlavní strategické cíle klade vrátit dokument *Škola pro 21. století* zpět do povědomí pedagogické veřejnosti, „zastřešit a propagovat aktivity podporující myšlenky z daného dokumentu; sdružit subjekty, jejichž společným zájmem je naplnění vizí a strategických cílů z daného dokumentu; nabídnout nezávislé osobnosti, které jsou připraveny spolupracovat při hledání cest při využití digitálních technologií v regionálním školství.“²⁹

Stále jsou zde však učitelé, kteří si v souvislosti s implementací ICT do výchovně-vzdělávacího procesu nejsou jisti, zda jsou změny v českém vzdělávacím systému opravdu nutné, zda implementace ICT bude mít na školní výuku pozitivní dopad. V České republice panují značné rozdíly v otázce zapojování ICT do života škol. Mezi jednotlivými školami již nyní existují velké rozdíly v přístupu k žákům a v pojetí vzdělávacího obsahu. Stejně tak vybavenost moderními technologiemi je na nestejně úrovni, obvykle v závislosti na schopnosti a iniciativě ředitele a ICT koordinátora. Existují i další významné vnější faktory, které je třeba brát v úvahu a na které školy musí reagovat:

1. narůstající podíl ICT ve veřejném i soukromém životě, tj. přítomnost technologií se odráží i ve školách, ovlivňuje procesy učení, klima školy i vztahy mezi žáky a učiteli;
2. narůstající podíl ICT ve veřejném i soukromém životě, tj. přítomnost technologií se odráží i ve školách, ovlivňuje procesy učení, klima školy i vztahy mezi žáky a učiteli;
3. změna pohledu společnosti na postavení dítěte, potažmo žáka, který se dostává do rovnocenné pozice vůči dospělému (učiteli), respektuje se jeho osobnost, názor, individualita;
4. rozvoj psychologie učení a neurovědy, které pomáhají hlubšímu porozumění vzdělávacího procesu a učení se;
5. posun v soužití s národnostními menšinami, které již nejsou chápány jako přivažek, ale jako přínos společnosti. Multikulturalnost ovlivňuje prostředí školy, střetávání různých kultur a tím i odlišných postojů ke vzdělávání a životním prioritám vede k důrazu na mezikulturní porozumění a spolupráci (blíže viz základní principy konektivismu, kap. 2.2.2).

²⁸ Dostupné na <http://www.skola21.cz/>.

²⁹ Dostupné na <http://www.skola21.cz/>.

Pokud uvedené body vztáhneme k otázce implementace ICT do výuky českého jazyka, můžeme zde identifikovat vybrané oblasti, které je možné v souladu s předloženými cíli akčního plánu *Škola pro 21. století* ve výuce českého jazyka a literatury podporovat. Na tomto místě bych zdůraznila především maximální důležitost učitelova vlivu na obsah i formu aktivit realizovaných žáky v prostředí informačních sítí.

Informační a komunikační technologie v sobě skrývají velké možnosti jak pro práci a vzdělávání, tak i pro zábavu a volný čas. Žáci ve školním a dokonce už i v předškolním věku považují počítače za běžnou součást svého každodenního života, tráví u počítače velké množství svého volného času, z velké části pro svoji zábavu, nikoli pro učení a sebevzdělávání. Zaměstnaní rodiče často neví, jak své děti směřovat, aby se počítač stal i nástrojem pro rozvoj jejich osobnosti a kompetencí. Rámcové vzdělávací programy jednotlivé kompetence vymezují konkrétně a srozumitelně, je pak především na učitelích, aby je rozvíjeli také s pomocí informačních a komunikačních technologií, aby žáky seznámili s možnostmi, které jim smysluplné zapojení ICT do vzdělávacího procesu přinese. V součinnosti s rodiči bude třeba systematicky pracovat na žákovském povědomí pozitiv a negativ, která s sebou počítače v běžném životě přinášejí.

2.2 AKTUÁLNÍ TRENDY V OBLASTI ICT

Přestože se podle rámcových vzdělávacích programů vyučuje na našich školách teprve několik let,³⁰ již se objevují u některých odborníků na problematiku informačních a komunikačních technologií snahy o revizi a inovaci pojetí ICT v těchto programech. ICT panel, expertní skupina Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (VÚP), zveřejnila v roce 2008 sedm důvodů, proč inovovat pojetí ICT v rámcových vzdělávacích programech všeobecného vzdělávání. Jako jeden ze stěžejních bodů uvádí skutečnost, že *„české školy budou konfrontovány s konceptem 1:1, tedy jeden počítač na jednoho žáka, viz aktuální trend velmi levných přenosných počítačů určených pro studenty (tzv. netbooky). Toto paradigma může významně zasáhnout do organizace vzdělávacího procesu“*.³¹

³⁰ Podle vlastního školního vzdělávacího programu, zpracovaného na základě RVP ZV a RVP G, pracují základní školy od školního roku 2007/2008, gymnázia od školního roku 2009/2010.

³¹ NEUMAJER, O. *Proč a jak inovovat pojetí ICT v rámcových vzdělávacích programech*. 14. 2. 2009, [cit. 20. 11. 2010]. Dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2989/PROC-A-JAK-INOVOVAT-POJETI-ICT-V-RAMCOVYCH-VZDELAVACICH-PROGRAMECH.html/>.

Koncept 1:1 ovlivní nejen organizaci vzdělávacího procesu, ale i vlastní obsah vzdělávacích programů, očekávané výstupy a některé standardy. Naše školství již z velké části vzalo na vědomí skutečnost, že je třeba se odklonit od pouhého studia faktických znalostí a přesunout větší část výukových cílů k funkční, potažmo ICT gramotnosti.³² RVP nejsou statickým materiálem, jedná se o dynamickou jednotku, která se v čase vyvíjí, reaguje na nové trendy, odráží skutečný život a vzdělávací potřeby jejích příjemců, žáků a studentů. V mezinárodním kontextu existují různé koncepce a doporučení týkající se žákovských kompetencí, které bude nutné v nejbližší době do RVP inkorporovat. Podle neziskové organizace ISTE (The International Society for Technology in Education)³³ je nezbytné rozvíjet následující kompetence:

- tvořivost a smysl pro inovaci;
- komunikaci a spolupráci;
- vědecké myšlení a práci s informacemi;
- kritické myšlení,³⁴ řešení problému a rozhodování se;
- výchovu k občanství v digitálním věku, ochotu celoživotně se vzdělávat;
- ICT gramotnost.

Uvedené kompetence podporují i nejnovější trendy a koncepce v oblasti implementace informačních a komunikačních technologií do vzdělávání, které představuji v následujících podkapitolách.

³² **ICT gramotnost**, soubor kompetencí, které jedinec potřebuje, aby byl schopen se rozhodnout, jak, kdy a proč použít dostupné ICT a poté je účelně využít při řešení různých situací při učení i v životě v měnícím se světě. (*Gramotnosti ve vzdělávání*. Praha : VÚP, 2010, s. 57.)

³³ *The ISTE National Educational Technology Standards (NETS-S) and Performance Indicators for Students*. ISTE, 2007, [cit. 20. 11. 2010]. Dostupné na <http://www.iste.org/standards/nets-for-students/nets-student-standards-2007.aspx>.

³⁴ Zde termín **kritické myšlení** jako způsob myšlení: kriticky myslet znamená uchopit informaci a důsledně ji prozkoumat, podrobit ji nezaujatému skepticismu, porovnat s opačnými názory a s tím, co již o tématu víme, a teprve na tomto základě zaujmout určité stanovisko. (STEEL, J. L.; MEREDITH, K. S.; TEMPLE, CH.; WALTER, S. *Příručka I. Co je kritické myšlení*. Praha : Kritické myšlení, 1997.) Ve své práci zmiňují kritické myšlení v obecné rovině jako způsob myšlení, v rovině praktické jako metodu, která se opírá o model E – U – R.

2.2.1 Koncept 1:1

Myšlenka, že každý žák bude mít pro své studijní i osobní potřeby vlastní počítač, patří v naší zemi mezi nové, původ má již v roce 1985, kdy americká firma Apple Computer představila výzkumný projekt *Apple Classrooms of Tomorrow* (ACOT).³⁵ Ten definoval technologie jako **nástroj pro učení a médium pro myšlení, spolupráci a komunikaci** a jeho hlavním úkolem bylo zkoumat vztah mezi učiteli, žáky a počítači, tj. jak může každodenní rutinní zapojení ICT do vzdělávacího procesu ovlivnit vyučování a jeho průběh.

V jednotlivých zprávách z projektu se popisuje, jak probíhá osobní vývoj učitele, který se učí s technologiemi ve výuce pracovat. Pro uvědomění si, jak vypadá možný vývoj v pronikání ICT do vzdělávání (srov. kap. 2.2.3), považuji za inspirující výsledné zobecňující modely, které popisují fáze vývoje pedagogické činnosti v projektu v ACOT a vývoj přístupu učitelů k prostředkům ICT:

Třífázový model učitele, jenž se učí řídit výuku v ACOT:³⁶

- **přežívání** (Survival): učitel je zaujat svými potřebami, obává se, zda bude schopen řídit třídu, značný čas věnuje řešení problémů (se softwarem, síťovým připojením), místo toho, aby je předvídal a předcházel jim;
- **ovládnutí** (Mastery): učitel technicky zvládá práci s počítačem, začíná předvídat problémy a rozvíjí strategie pro jejich řešení;
- **účinek** (Impact): učitel se zaměřuje na důsledek své výuky.

Integrační fáze ACOT, které popisují vývoj přístupu učitelů k prostředkům ICT:³⁷

- **vstupní fáze** (Entry): učitelé si připouštějí existenci nových technických prostředků, které doposud neznali, a seznamují se s nimi. K výuce se užívají běžné pomůcky: tabule, učebnice, pracovní sešity, výuka je tradiční, má formu výkladu, uspořádání lavic a stolů je standardní. Učitelé nemají žádné, případně mají jen mizivé zkušenosti s prací na počítači, jejich aktivity se soustřeďují na základní operace;

³⁵ DWYER, D. C.; RINGSTAFF, C.; SANDHOLTZ, J. H. *Apple Classrooms of Tomorrow Research. Report Number 10*, [cit. 12. 1. 2011]. Dostupné na <http://www.apple.com/euro/pdfs/acotlibrary/rpt10.pdf>.

³⁶ Upraveno podle DWYER, D. C.; RINGSTAFF, C.; SANDHOLTZ, J. H. *Apple Classrooms of Tomorrow Research. Report Number 10*, [cit. 12. 1. 2011]. Dostupné na <http://www.apple.com/euro/pdfs/acotlibrary/rpt10.pdf> a BRDIČKA, B. *Vliv technologií na inovaci výukových metod*. Praha : UK PedF, [cit. 12. 1. 2011]. Dostupné na http://www.spomocnik.cz/pub/Web20_BB06.pdf.

³⁷ DWYER, D. C.; RINGSTAFF, C.; SANDHOLTZ, J. H.. *Apple Classrooms of Tomorrow Research. Report Number 8*, [cit. 12. 1. 2011]. Dostupné na <http://www.apple.com/euro/pdfs/acotlibrary/rpt8.pdf>.

- **fáze přijetí** (Adoption): učitelé se postupně sžívají s počítači ve výuce, ale používají je především na podporu tradičního pojetí vzdělávání, pracují s textovým editorem (žáci dostávají výklad v elektronické podobě) a programy pro podporu administrativy. V tomto období se nové technologie využívají především k výuce založené na drilu a testování. Ve vyučování stále převládají klasické tabule a učebnice;
- **fáze přizpůsobení** (Adaptation): charakteristickým rysem fáze je zvyšování produktivity a efektivity práce díky zapojení nových technologií do výuky. Žáci k řešení úkolů využívají tabulkové a textové editory, jejich výsledná práce v elektronické podobě je formálně kvalitnější, její zpracování je rychlejší, než by tomu bylo při řešení úkolu do sešitu. Počítač šetří žákům i učitelům čas, dosud se však nevyskytují aktivity, které by vybočovaly z tradičního pojetí výuky;
- **fáze osvojení** (Appropriation): učitelé i žáci umí pracovat s novými technologiemi na uživatelské úrovni, počítač se stal jejich pracovním nástrojem, žáci jej využívají k řešení svých úkolů, na kterých spolupracují se spolužáky. Do popředí se dostává projektové vyučování, které prolíná více předměty, důraz je kladen více na kooperaci žáků než na jejich vzájemnou konkurenci. Učitelé začínají přemýšlet o učení s počítači, vymýšlejí nové způsoby a experimentují;
- **fáze tvoření** (Invention): učitelé mění svůj pohled na proces učení, vidí ho jako aktivní, tvůrčí a sociálně interaktivní proces, žáci jsou podporováni v kladení otázek, své vědění si musí vytvořit vlastní prací a kooperací s ostatními. Učitelé zapojují ICT do vzdělávacích programů jako běžnou vyučovací pomůcku.

Uvedené fáze stručně zachycují zásadní změny, kterými prochází vývoj přístupu učitelů k moderním technologiím v rámci projektu ACOT. Zpráva poukazuje na důležitost učitele při implementaci ICT do vyučování, neboť pouze díky informovanému, poučenému a proškolenému učiteli může dojít k funkčnímu začlenění ICT do vzdělávacích plánů a výuky samotné.

Program ACOT nastínil i změnu rolí učitele a žáka i dalších složek vzdělávacího procesu v rámci změny přístupu ke vzdělání od instruktivního ke konstruktivnímu pojetí (viz Tabulka 1). Uvedené rozčlenění na instruktivní a konstruktivní přístup uvádí i B.

Brdička (s odkazem na klasifikaci S. Paperta)³⁸ jako výchozí model metodiky aplikace internetu ve vzdělávání.³⁹ Na tomto místě je třeba podotknout, že cílem změn v přístupu ke vzdělávání není úplný přechod od instruktivního ke konstruktivnímu pojetí, celý proces bych označila jako dlouhodobé hledání vyváženého a záměrně zvoleného poměru mezi oběma přístupy.

	instruktivní přístup	konstruktivní přístup
aktivita ve třídě	orientována na učitele, instruktivní	orientována na žáka, interaktivní
role učitele	vždy expert, znalec faktů	spolupracovník, někdy se učící
role žáka	posluchač, vždy se učící	spolupracovník, někdy expert
důraz kladen na:	fakta, memorování	vztahy mezi fakty, bádání a objevování
znalosti a dovednosti	hromadění faktografie	práce s fakty
úspěšnost	důraz kladen na kvantitu faktů	důraz kladen na kvalitu pochopení faktů
hodnocení	podle normy	podle předem daných kritérií
ICT využity pro:	dril a procvičování	komunikaci, spolupráci, získávání a sdělování informací

Tabulka 1: Proměna složek vzdělávacího procesu v rámci odlišných pojetí přístupu ke vzdělávání

Po roce 1995 se projekt ACOT transformoval do programu *Apple Classrooms of Tomorrow – Today* (ACOT²)⁴⁰ s cílem představit zásady, které pomohou vzdělávat novou americkou generaci tak, aby se pro ni středoškolské studium, optimalizované pro potřeby 21. století, stalo pevnou součástí běžného života.

V celosvětovém měřítku koncept 1:1 významně ovlivnila činnost americké organizace OLPC (One Laptop per Child),⁴¹ která chtěla podpořit vzdělávání dětí v rozvojových zemích tím, že jim nabídne finančně dostupné přenosné počítače plně vybavené open source softwarem.⁴² Na základě masového rozšíření těchto tzv. „stodolarových“ počítačů, začaly konkurenční firmy vyvíjet své „malé“ počítače, a tak došlo k rychlému rozvoji

³⁸ PAPERT, S. *The Children's Machine - Rethinking School in the Age of the Computer*. New York : Basic Books, 1994. ISBN 0465010636.

³⁹ BRDIČKA, B. *Role internetu ve vzdělávání*. Kladno : AISIS, 2003. ISBN 80-239-0106-0.

⁴⁰ Webové stránky projektu *Apple Classrooms of Tomorrow - Today* dostupné na <http://ali.apple.com/acot2/>.

⁴¹ Webové stránky organizace OLPC dostupné na <http://one.laptop.org/>.

⁴² **Open source software**, programové vybavení počítače s otevřeným zdrojovým kódem. Otevřenost zde znamená jak technickou dostupnost kódu, tak legální dostupnost (licenci software), která umožňuje, při dodržení jistých podmínek, uživatelům zdrojový kód využívat, například prohlížet a upravovat. (Encyklopedie Wikipedia, dostupné na http://cs.wikipedia.org/wiki/Open_source_software.)

v této oblasti a na trh se dostaly netbooky, které se orientují především na mobilitu a přístup k internetu. Je zřejmé, že vývoj v oblasti informačních technologií spěje k situaci, kdy budeme mít při sobě, tzn. i ve škole, mobilní zařízení, ať už telefon nebo netbook, které bude permanentně připojeno k internetu.

V českých podmínkách na tuto skutečnost reagovala společnost Intel, s níž 3. prosince 2008 podepsali zástupci MŠMT Memorandum o porozumění⁴³ představující projekt **1:1 eLearning**, což je dle společnosti Intel „synonymum pro výukové metody 21. století“.⁴⁴ Projekt 1:1 eLearning je vymezován jako učební prostředí pro rozvoj znalostí a dovedností potřebných ve 21. století (včetně mediální gramotnosti, kritického myšlení, řešení abstraktních problémů, spolupráce, globálního povědomí a občanské gramotnosti) za účelem uspět v dnešní globální ekonomii. „Získáním znalostí a dovedností 21. století se studenti mohou stát samouky a produktivními občany, pracovníky a vedoucími zaměstnanci. V 1:1 eLearning prostředích je technologie používána k vytvoření 1:1 vztahu mezi studentem a učebním prostředím studenta.“⁴⁵

Vybrané třídy⁴⁶ dostaly pro své žáky a jejich učitele notebooky s výukovým softwarem navržené speciálně pro výuku, tzv. Classmate PC, které lze používat ve třídě i doma. Intel poskytnul podporu jak v oblasti výukových objektů, tak v oblasti vzdělávacích kurzů pro učitele, součástí projektu však bohužel nebyla konkrétní koncepce metodiky, jak správně počítačů Classmate PC pro 1:1 eLearning využít. Přestože je celý projekt zatím v počáteční fázi, již známe dílčí hodnocení, která poukazují na nízkou zainteresovanost pedagogů v oblasti implementace ICT do výuky konkrétní formou 1:1: „I přes investice a pozornost organizátora projektu věnovanou technické podpoře, vzdělávání pedagogů a dodávce podpůrných programových řešení (speciální software) byl v závěru pilotního projektu zúčastněnými učiteli deklarován nízký zájem o hlubší začlenění těchto technologií do výuky. Učitelé se zpravidla snažili počítač použít jako náhradu běžných didaktických prostředků a pomůcek v tradičním (a vyzkoušeném) pojetí výuky.“⁴⁷

Porovnáme-li uvedené dílčí hodnocení s představeným modelem integračních fází ACOT, které popisují vývoj přístupu učitelů k prostředkům ICT, pak sledování učitelé již

⁴³ Memorandum o porozumění. Dostupné na <http://www.msmt.cz/ict/memorandum-msmt-intel>.

⁴⁴ MŠMT a Intel pomohou školám vyučovat digitálně. MŠMT. 3. 12. 2009, [cit. 12. 1. 2011]. Dostupné na <http://www.msmt.cz/pro-novinare/msmt-a-intel-pomohou-skolam-vyucovat-digitalne>.

⁴⁵ Memorandum o porozumění. Dostupné na <http://www.msmt.cz/ict/memorandum-msmt-intel>.

⁴⁶ ZŠ Prámoř, Brno. Gymnázium a SOŠPg Jeronýmova, Liberec.

⁴⁷ Závěrečná zpráva z výzkumného šetření pilotního projektu 1:1 eLearning. Praha : VÚP, 2009, s. 13, [cit. 12. 1. 2011]. Dostupné na http://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/6523/zaverecna_zprava_z_vyzkumneho_setreni_pilotního_projektu_11_elearning.pdf.

prošli vstupní fází (Entry), tzn. již akceptují existenci nových technických prostředků, pokročili však pouze do fáze druhé, tj. fáze přijetí (Adoption): učitelé se postupně sžívají s počítači ve výuce, ale používají je především na podporu tradičního pojetí vzdělávání. Dosažení druhého stupně v modelu integračních fází ACOT však nelze akceptovat za dostačující pro tak náročnou pedagogickou činnost, jakou je výuka v konceptu 1:1. Domnívám se, že osobním cílem každého aktivního učitele by měla být fáze tvoření (Invention), neboť teprve v této fázi může učitel realizovat e-výuku v plném slova smyslu.

Na absenci ověřených metodických postupů a příkladů dobré praxe při efektivní implementaci ICT do vzdělávání nejnověji reaguje projekt **Vzdělání21**.⁴⁸ Jedná se o iniciativu několika partnerských firem,⁴⁹ které si kladou za cíl ověřovat možnosti zapojení a využití moderních informačních technologií do výuky na základě použití profesionálně připraveného výukového a testovacího obsahu. Práce v projektu bude systematicky testována a hodnocena pomocí připravených testů a metodiky, objektivnost porovnání nových způsobů výuky s běžnými postupy bude zajištěna statistickým a analytickým vyhodnocováním.

Realizace projektu začala ve školním roce 2009/2010 ve dvou paralelních třídách šestých ročníků 3 základních škol, v září 2010 se do projektu zapojily další dvě školy. Jedna ze sledovaných tříd v každé škole pracuje v plně digitálním prostředí, žáci a učitelé mají k dispozici osobní notebooky, elektronické učebnice a interaktivní tabule. Druhá ze tříd je vybavena standardně, využívá interaktivní tabule. Projekt bude probíhat po celé čtyřleté období studia sledovaných tříd na 2. stupni ZŠ, nyní je k dispozici *Výroční hodnotící zpráva*, která shrnuje dosavadní přínosy projektu během prvního roku jeho existence: „Zapojení digitálních technologií do výuky přispívá k názornosti a tím i k větší aktivitě při vyučování a lepším výsledkům. Technologie v kombinaci s kvalitním vzdělávacím obsahem otevírají i lepší možnosti přípravy na výuku, opakování učiva a testování žáků.“⁵⁰

Ze zprávy mimo jiné vyplývá již několikrát zmiňovaná potřeba připravenosti učitelů všech předmětů pracovat s ICT: „Z výroční zprávy odborného garanta mimo jiné vyplývá, že učitelé ještě nevyužívají potenciál informačních technologií v plné míře. Prostor ke

⁴⁸ Webová stránka dostupná na <http://www.vzdelani21.cz/>.

⁴⁹ AV MEDIA, Boxed, Hewlett-Packard, Intel, Microsoft a nakladatelství Fraus.

⁵⁰ *Výroční hodnotící zpráva k projektu VZDĚLÁNÍ21*, [cit. 12. 2. 2011]. Dostupné na <http://www.vzdelani21.cz/vyrocní-zpráva/>.

zlepšení sledujeme zejména z hlediska možností interaktivity a aktivního zapojení žáků. Někteří učitelům také chybějí dovednosti při obsluze svěřených technologií.“⁵¹

Z analýzy vybraných projektů je zřejmá úzká spojitost konceptu 1:1 s blízkou budoucností vzdělávacího procesu ovlivněného moderními interaktivními technologiemi. Školy a především učitelé musí být na tento odlišný přístup k využití ICT systematicky připravováni, protože pokud budou učitelé technologie zavádět do výuky tradičními metodami a formami práce, nedosáhnou očekávaných pozitivních výsledků, které může koncept 1:1 do vzdělávání přinést. Jak americký projekt ACOT, tak české projekty 1:1 eLearning a Vzdělání21 poukazují na důležitou pozici učitele při implementaci ICT do vzdělávání, v konceptu 1:1 považují učitelovu přítomnost za nezastupitelnou. V nejbližší době bude nutné podpořit učitele nejen v jejich snaze dosáhnout fáze tvoření (podle integračních fází ACOT), ale také jim nabídnout metodickou podporu. Ve své práci nabízím učitelům konkrétní návrhy, jak inovovat metodické postupy v e-výuce (kap. 4.2), obecné možnosti shrnuji v podkapitole 2.4.

2.2.2 Konektivismus

Po desetiletí sloužilo vzdělávání k jasnému a pochopitelnému cíli – připravit žáky a studenty pro zaměstnání, kterému se budou po ukončení studia věnovat. Existovaly i různé pedagogické směry, které tyto cíle různými metodami podporovaly. V českém školství přišel určitý zásadní převrat spolu s pádem komunismu, kdy se do povědomí odborné školské veřejnosti dostávaly nové směry a trendy, které měly v zahraničí již pevné místo ve vzdělávacím procesu, neboť reflektovaly nejnovější poznatky z pedagogiky a psychologie a braly v úvahu i rychlý rozvoj v oblasti počítačů a internetu. Tuto skutečnost popsal např. i projekt ACOT, který naznačil proměnu složek vzdělávacího procesu v rámci odlišných pojetí přístupů ke vzdělávání (srov. kap. 2.2.1, Tabulka 1). Do popředí se začala dostávat modernější vzdělávací teorie, která reagovala na poznatky z pedagogických a psychologických věd a vzala v úvahu, že práce lidského mozku je proces dynamický a že učení se by mělo probíhat také na základě individuálních schopností a zkušeností žáků. **Pedagogický konstruktivismus** své teze opírá o předpoklad, že poznání a porozumění světu si musíme vystavět ve vlastním vědomí, na základě svých předchozích zkušeností při řešení problému, na základě vlastní vnitřní motivace, podporuje skupinovou a projektovou

⁵¹ *Výroční hodnotící zpráva k projektu VZDĚLÁNÍ21.* Dostupné na <http://www.vzdelani21.cz/vyrocnizprava/>.

výuku, tvořivé myšlení a učení se pochopením souvislostí.⁵² Na tomto místě je třeba zmínit, že z teorie pedagogického konstruktivismu vychází i současná školská koncepce rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé stupně vzdělávací soustavy, nabízející školám široký prostor pro uplatňování potřebných změn, např. pro již zmíněné hledání vhodného poměru mezi instruktivním a konstruktivním přístupem.

Aktuální školská koncepce ještě nebyla podrobena detailnímu zkoumání, jež by popsalo její přínosy, pozitiva, rizika, případně negativa v porovnání s předchozími a dosud platnými školními programy,⁵³ přesto se v odborném prostředí objevují tendence, jež si žádají novější a modernizovanější koncepci zohledňující aktuální stav technologií, neboť množství informací, které jsou v současné době k dispozici, již nelze zkušenostně prožít (tak, jak to pojímá pedagogický konstruktivismus). Z volně dostupných zdrojů se může každý neformálně vzdělávat, do procesu učení pronikají nové technologie v podobě webu 2.0,⁵⁴ LMS,⁵⁵ sociálních sítí,⁵⁶ videokonferencí či blogů, vzdělávání se dostává do mezinárodního (síťového) kontextu. Podle některých odborníků bude třeba konfrontovat stávající školskou koncepci s konektivismem (angl. Connectivism), tj. teorií a metodikou

⁵² PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

⁵³ Učí-li se na základních školách podle vlastního školního vzdělávacího programu povinně od školního roku 2007/2008, pak teprve po skončení letošního školního roku 2010/2011 můžeme začít hodnotit (případně porovnávat s předchozími ročníky) celkové výsledky žáků, kteří se podle ŠVP vzdělávali po celou dobu studia na 2. stupni základní školy.

⁵⁴ **Web 2.0**, ustálené označení pro etapu vývoje webu, v níž byl pevný obsah webových stránek nahrazen prostorem pro sdílení a společnou tvorbu obsahu. Týká se období od roku 2004 do současnosti. Pro web 2.0 jsou charakteristické následující vlastnosti:

- jde o snadno rozšiřitelné služby (navíc stále se vyvíjející), spravující unikátní, obtížně obnovitelné datové zdroje, jejichž hodnota stoupá, pokud jsou využívány (síťový efekt);
- důvěřují uživatelům jako spoluvůrcům (každý je konzumentem i přispěvatelem);
- využívají „kolektivní inteligenci“ (konektivistická vize znalosti existující i mimo člověka);
- pro své šíření využívají (a motivují) vlastní uživatele (většina peer-to-peer sítí a systémů);
- jsou využitelné na různých zařízeních (mobilní zařízení, pervazivní technologie);
- mají jednoduchá uživatelská i aplikační rozhraní.

PITNER, T., DRÁŠIL, P.: *Moderní metodiky, technologie a nástroje pro podporu výuky (E-learning 2.0)*, [cit. 12. 10. 2010]. Dostupné na http://www.fi.muni.cz/~tomp/papers/letni_skola2006_pitner_drasil.pdf.

⁵⁵ **LMS** (angl. learning management system, *řídící výukový systém*), systém pro řízení výuky, který pomáhá organizovat výuku v rámci e-learningu, obsahuje standardní funkce: evidence a správa žáků, kurzů a hodnocení, přehled výukových kurzů, komunikační nástroje, testování a zkoušení žáků, správu přístupových práv. Na trhu existují komerční systémy, pro školní výuku lze využít open source software **Moodle**.

⁵⁶ **Sociální síť** (angl. social network), také společenská síť, komunita; skupina lidí, která je propojena sítí a navzájem se ovlivňuje. Jako sociální sítě jsou označovány např. Facebook, Twitter, MySpace, přestože se jedná o komunitní webové prezentace (sdružuje přátele, známé, skupiny se společnými zájmy a potřebou vyměňovat si určité poznatky, zkušenosti, zážitky aj.). (Encyklopedie Wikipedia, dostupné na http://cs.wikipedia.org/wiki/Sociální_síť.)

poznávání, učení se, propojování zdrojů informací a vzdělávání v prostředí sociálních sítí.⁵⁷

Teorie konektivismu byla poprvé představena veřejnosti Georgem Siemensem (Research and Development Learning Technologies Centre, University of Manitoba) a Stephenem Downesem (Institute for Information Technology, Moncton) v prosinci 2004 na základě analýzy nedostatků dosavadních teorií učení vycházejících z behaviorismu, kognitivismu a konstruktivismu. Jedná se o teorii, která respektuje základní teze konstruktivismu, stejně však jako předchozí pedagogické teorie uvažuje v kontextu doby, reaguje na existenci „síťové generace“.⁵⁸ *„Konektivismus pohlíží na vzdělávání jako na vlastnost sítě přesahující rámec jednotlivce. Stoupající množství existujících informací a jejich snadná dostupnost vede k nutnosti porozumění chápat jako vlastnost sítě, v níž každý člen obhospodařuje jen určitou část znalostí. Potřeba řešit daný problém pak vede k dočasnému vytváření dynamicky proměnných propojení pro ten který konkrétní úkol potřebných uživatelů sítě včetně dostupných informačních zdrojů.“*⁵⁹

⁵⁷ Definice dostupná na http://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&cizi_slovo=konektivismus.

⁵⁸ Pojem síťová generace (z angl. net generation) poprvé použil ve své knize *Growing up Digital: The Rise of the Net Generation* v roce 1997 Don Tapscott pro označení lidí narozených mezi roky 1977 a 1996, kteří žijí (se) „síťovými nástroji“. Zatímco pro lidi nad 30 let je internet primárně zdrojem informací, pro síťovou generaci představuje internet především komunikaci, přátele a vztahy. *„Lidé síťové generace, řečeno ve zkratce, žijí „síťový život“:*

- využívají nové nástroje pro společnou komunikaci, zejména Facebook a další nástroje internetu;
- navzájem se ovlivňují a budují svoji „osobní značku“ v síti, zejména na internetu;
- mají výrazná a od nás odlišná očekávání vzhledem k tomu, jakým způsobem a v jakém množství přijímají informace;
- jsou připraveni spolupracovat a spolu tvořit v kontextu své sítě.“

(FRANC, D. *Lze se naučit myšlení „síťové generace“?* [cit. 15. 2. 2011]. Dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/8007/LZE-SE-NAUCIT-MYSLENI-%E2%80%99ESITOVE-GENERACE%E2%80%9C.html/>.)

⁵⁹ BRDIČKA, B. *Konektivismus: teorie vzdělávání v prostředí sociálních sítí*, [cit. 15. 9. 2010]. Dostupné na <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/10357/KONEKTIVISMUS---TEORIE-VZDELAVANI-V-PROSTREDI-SOCIALNICH-SITI.html>.

Základní principy konektivismu⁶⁰

1. Učení a znalosti se opírají o různorodé názory a zkušenosti.
2. Učení je proces propojování specializovaných uzlů nebo informačních zdrojů.
3. Zdrojem učení mohou být i neživá zařízení, technologie (znalosti jsou součástí sítě, databáze).
4. Schopnost dozvědět se více je mnohem důležitější než aktuální objem skutečných znalostí.
5. Posilování a udržování spojů je zapotřebí k soustavnému vzdělávání (budování komunity, vytváření spojů má větší efekt než pouhá snaha o pochopení dílčího uzlu).
6. Schopnost vidět a rozpoznat souvislosti mezi různými obory, myšlenkami a koncepty je klíčovou dovedností (nezbytným předpokladem pro učení jsou individuální dovednosti a různé přístupy).
7. Aktuální a přesné znalosti jsou záměrem konektivistických vzdělávacích aktivit (přijímané informace musíme interpretovat s vědomím, že nic nemusí být zítra pravda, realita se neustále mění).
8. Součástí vzdělávacího procesu je vlastní rozhodování. Výběr toho, co se budeme učit, a význam přijímaných informací musíme vidět skrze objektiv měnící se reality, což vyžaduje schopnost měnit své postoje.

Pro objektivní posouzení základních principů konektivismu jsem zvolila vlastní originální překlad původního textu s poznámkami, dále se zde soustředím na vybrané body (1., 5. a 8.) s potřebou uvést je do širších souvislostí s tématy a otázkami, jimž se ve své práci věnuji a na něž hledám odpověď. V souvislosti s konektivistickým principem, kdy se učení a znalosti opírají o různorodé názory a zkušenosti (což však není dle mého názoru myšlenka inovativní, v případě konektivismu je však myšlenkou ústřední), můžeme hovořit o multikultuře v pravém slova smyslu, tzn. jedná se o již zmíněný vnější faktor poukazující na posun v soužití s národnostními menšinami (srov. kap. 2.1), dále tento princip otevírá široké pole působnosti v součinnosti pedagogů v celé sociální síti (vzhledem k nutné potřebě soustavného vzdělávání pedagogů se nabízí možnost posilovat a udržovat „spoje“ v profesně orientované síti, v případě českého školního prostředí např. sdružené v metodickém portálu RVP).

⁶⁰ SIEMENS, G. *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Elearnspace, 2005, [cit. 15. 9. 2010]. Dostupné na <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.

Pro veškeré vzdělávání je důležitá schopnost nalézt potřebné informace vhodné ke studiu, teorie konektivismu klade schopnost učit se, dozvídat se a nalézat informace na vyšší úroveň než je aktuální objem skutečných znalostí. Zde je důležité se zamyslet nad množstvím „aktuálního objemu skutečných znalostí“. V lidském poznání jsou znalosti, které člověk musí znát, jinak se k vyšší úrovni, zde především ke schopnosti nalézt správné informace, nedostane. Blíže se této problematice věnuji v podkapitole 4.2.2.1.

Konektivismus vnímá učení jako proces, v němž se vědění nejen konzumuje, ale také vytváří. Výchozí bod (myšleno lidský jedinec) je individuální síť vědění, která má jen určitou část znalostí, ty postupuje organizacím a institucím, jež pak zpětně síť obohacují. Znalosti jsou konstruovány na základě dynamicky se měnící sítě, díky jejíž rozmanitosti lze vybrat pro každého nejvhodnější postup. Konektivismus není pouze novou teorií bez dalšího praktického uplatnění. V roce 2008 vytvořili autoři teorie George Siemens a Stephen Downes⁶¹ speciální typ on-line webového kurzu, jehož novátorství tkví v principu sdílení a volnosti. Realizovali ho pod názvem Connectivism and Connective Knowledge 2008, následně se pro podobný typ kurzu začalo používat označení MOOC.⁶² „Kurzu je hned na začátku přidělen tag, a ten pak všichni povinně používají, když sdělují získané poznatky svému okolí. Právě proto tyto kurzy nesou přívlastek „masivní“. Nejen, že se jich obvykle účastní hodně lidí, ale tito lidé o obsahu referují kolegům, předávají ho žákům, piší články do novin, do svých blogů, na Facebooku, tvítují – a, pokud to jde, snaží se na sebe vzájemně reagovat a obohacovat se.“⁶³ Z citace je patrné, že masivní otevřené on-line kurzy jsou cestou ke konektivě a spolupráci, podporují zapojení účastníků do učebního procesu. Jsem však toho názoru, že v českém školním prostředí nejsou ještě nastaveny optimální podmínky pro obdobné učební aktivity.

2.2.3 Difuzní modely

V oblasti implementace (inkorporace) informačních a komunikačních technologií do vzdělávání se v současné době často zmiňují pojmy difuze⁶⁴ a difuzní model. Jedná se o termíny spjaté se samostatným vědním oborem difuzionismem, jež „původně vznikl proto,

⁶¹ DOWNES, S. *Places to go: Connectivism & Connective Knowledge*. 2008. Dostupné na http://innovateonline.info/pdf/vol5_issue1/Places_to_Go-Connectivism_&_Connective_Knowledge.pdf

⁶² MOOC (z angl. Massive Open Online Course, *masivní otevřený on-line kurz*), kurz založený na participaci jeho účastníků, jimž je dán základní obrys daného problému, který oni dále rozvíjejí, své myšlenky a poznatky si vzájemně sdělují a referují o nich na sociálních sítích.

⁶³ BRDIČKA, B. *Masivní otevřené online kurzy*. 7. 2. 2011, [cit. 15. 2. 2011]. Dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/10725/MASIVNI-OTEVRENE-ONLINE-KURZY.html/>.

⁶⁴ difuze – pronikání, prostupování, prolínání, prosakování (*Akademický slovník cizích slov*. Praha : Academia, 2001.)

že antropologové potřebovali vysvětlit změny, které v určité společnosti vyvolaly technické vynálezy převzaté od jiné pokročilejší kultury.⁶⁵ Základní terminologie oboru a teoretický postup osvojování inovací ve společnosti popsal Everett M. Rogers, nejznámější představitel difusionismu. První vydání své knihy *Diffusion of Innovations* o šíření inovací vydal již v roce 1964, doposud poslední vydání⁶⁶ v roce 2003 se zaměřuje na šíření internetu a jeho vliv na způsob, jakým lidé komunikují a přijímají nové myšlenky. Rogers⁶⁷ rozděluje všechny nové příjemce inovací do pěti kategorií:

- inovátoři (2,5 %);
- časní osvojitelé (13,5 %);
- raná většina (34 %);
- pozdní většina (34 %);
- opozdilci (16 %).⁶⁸

Nejméně početnou kategorií tvoří **inovátoři**, první jedinci, kteří přijímají novinky. Jsou ochotni riskovat, z hlediska věku jsou v poměru k dalším kategoriím nejmladší, mají velmi dobrý přehled o odborné literatuře týkající se dané inovace, jsou v úzké interakci s ostatními inovátory, jejich doménou je komunikace. V současné digitální společnosti je můžeme označit za příslušníky síťové generace (srov. kap. 2.2.2). Mají dostatečné finanční zajištění, kterým by případné neúspěchy při osvojování nerentabilní inovace vykompenzovali. **Časnými osvojiteli** označuje Rogers druhou nejrychlejší kategorii jednotlivců, kteří inovace přijmou, pro samotnou fázi difuze se jedná o skupinu nejvýznamnější. Časní osvojitelé se soustřeďují ve své sociální skupině v roli „myšlenkových vůdců“, kteří předkládají rady a názory v oblasti novinek. Naopak představitelé skupiny **raná většina** bývají málokdy v pozici myšlenkových vůdců, nové myšlenky však přijímají dříve než lidé s průměrnou mírou inovace. **Pozdní většina** si inovace osvojuje později než lidé s průměrnou mírou inovace, a to zejména z důvodů ekonomických. Její přístup k inovacím je velmi opatrný, často skeptický, pokud není o přínosu inovace přesvědčena, nepřijme ji. **Opozdilci** patří mezi poslední skupinu, která si

⁶⁵ BRDIČKA, B. *Role internetu ve vzdělávání*. Kladno : AISIS, 2003. ISBN 80-239-0106-0.

⁶⁶ ROGERS, E. M. *Diffusion of Innovations*. New York : Free Press, 2003. ISBN 0-7432-5823-1.

⁶⁷ ROGERS, E. M. *Diffusion of Innovations*. New York : Free Press, 1995. ISBN 0-02-926671-8.

⁶⁸ B. Brdička označení jednotlivých kategorií vystihuje vhodnými ekvivalenty: inovátoři → **nadšenci**, časní osvojitelé → **vizionáři**, raná většina → **pragmatici**, pozdní většina → **konzervativci**, zpozdilci → **skeptici**. (BRDIČKA, B. *Role internetu ve vzdělávání*. Kladno : AISIS, 2003. ISBN 80-239-0106-0.)

inovace osvojuje, často až ve chvíli, kdy je v dané oblasti již další novější myšlenka. K inovacím jsou skeptičtí a nedůvěřiví, kladou důraz na tradiční hodnoty.

Z Rogersovy teorie, jež popisuje šíření inovací a nových myšlenek ve společnosti v obecné rovině, vycházejí konkrétní difuzní modely pro jednotlivé segmenty vzdělávacího procesu, v našem případě se jedná o charakteristiky vztažené k moderním informačním a komunikačním technologiím: difuzní model školy, difuzní model vzdělávacích programů, difuzní model učitele. Jak uvádí B. Brdička, „*nejjednodušší difuzní model, čili popis vývoje od nepoužívání k používání technologií, je možno definovat pro učitele.*“⁶⁹ Následující model představuje revidovanou verzi třífázového modelu učitele, jenž se učí řídit výuku v ACOT (srov. kap. 2.2.1), významným posunem je zejména vymezení čtvrtého stupně, tj. fáze inovace (Innovation), což lze považovat za důsledek začlenění třífázového modelu do modelu difuzního popisujícího šíření inovací. Brdičkův obecný popis difuzního modelu učitele (vyznačen kurzívou) rozšiřují o příklady reálných situací, s nimiž se pedagog může v rámci své osobní difuze setkat. Je třeba také podotknout, že čeští učitelé z převážné většiny prošli fází nutnosti, a to v rámci školení SIPVZ,⁷⁰ můžeme tedy na nejnižší úrovni difuzního modelu uvažovat o učitelích se základními počítačovými dovednostmi.

1. Nutnost

V první fázi se jedná o pocit potřeby věnovat čas studiu a seznamovat se s ovládním počítače, jež je často nutnou podmínkou přežití učitele na místě, jež zastává.

Učitelé se zaměřují na své osobní znalosti a potřeby při využívání informačních a komunikačních technologií. Ovládají základní aplikace (textový editor, případně tvorbu prezentací), nepoužívají však počítač k podpoře své práce (nevytváří si vlastní strukturované složky, případně podpůrné organizační struktury, např. při plánování vyučovacích hodin), nemají tolik dovedností a důvěry ve vlastní schopnosti, aby vybrané nástroje mohli použít k dosažení kurikulárních cílů. Učitelé nemusí být v této fázi přesvědčeni o pozitivních implementace ICT do výuky.

2. Mistrovství

S přibývajícím technickými znalostmi se dostává stadium mistrovství, v němž dochází

⁶⁹ BRDIČKA, B. *Difuze technologií ve škole 21. století*. 2. 11. 2009, [cit. 12. 1. 2011]. Dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/10631/DIFUZE-TECHNOLOGII-VE-SKOLE-21-STOLETI.html/>.

⁷⁰ Do konce roku 2006 prošlo školením v úrovni Z 84 % všech pedagogických pracovníků (srov. kap. 2.1).

ke zdokonalování využití technologií, osvojují se výhodnější strategie, zavádějí se lepší modely výuky a snižuje se závislost na počítačových specialistech.

Učitel nerozvíjí své znalosti a dovednosti v oblasti ICT rovnoměrně. Některé aplikace zvládá na vyšší uživatelské úrovni (např. tvoří texty, vkládá je na web), stále však není schopen předávat své zkušenosti žákům. Učitel je schopen plánovat si s využitím počítače své přípravy na hodinu a třídit je do souborů a složek. Ve výuce je schopen zařadit práci s ICT, ale pouze za předpokladu, že všichni žáci dělají totéž s pomocí vybrané softwarové aplikace (např. počítačový výukový program).

3. *Vcítění*

Ve fázi vcítění se posouvá orientace učitele směrem k žákům. Technologie nejsou již cílem, ale prostředkem běžně využívaným v mnoha výukových aktivitách. Počet prakticky se uplatňujících aplikací moderních technologií se rozšiřuje.

Učitelé pracují na integraci ICT do své výuky a vedou žáky k používání rozmanitých aplikací (aplikace webu 2.0, PowerPoint, dále kap. 2.4.1). Stále ještě experimentují, jak dosáhnout co nejlepšího využití vhodných aplikací v pedagogické praxi. ICT jsou již učebním nástrojem, nikoli solitérním učebním komponentem, zřejmý je posun zaměření výuky s ICT na potřeby žáků. Učitelé už jsou si plně vědomi vlivu technologií na žákovo učení se.

4. *Inovace*

Teprve v poslední fázi dosáhnou učitelé úplné funkční kreativity, kdy jsou schopni vlastního přizpůsobení svých výukových cílů, plánu i postupů.⁷¹

Učitelé jsou schopni používat širokou škálu aplikací s konkrétním dopadem pro svůj obor s cílem maximalizovat jejich potenciál pro vzdělávání studentů. Učitel na úrovni inovace má již sofistikované povědomí o používání všech aplikací, stává se součástí komunity, která přínosy začlenění ICT do výuky prakticky zkoumá. Na plánování a řízení výuky spolupracuje s ostatními pedagogy s cílem zefektivnit pedagogickou praxi. Vymýšlí a realizuje inovativní lekce, podporuje své žáky k neomezenému přístupu k ICT, k využívání e-learningu. Na úrovni inovace tedy můžeme hovořit o plnohodnotné e-výuce.

⁷¹ BRDIČKA, B. *Difúze technologií ve škole 21. století*. 2. 11. 2009, [cit. 12. 1. 2011]. Dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/10631/DIFUZE-TECHNOLOGII-VE-SKOLE-21-STOLETI.html/>.

Pro české školy byl na základě difuzního modelu, který vytvořilo irské Národní centrum pro technologie ve vzdělávání,⁷² připraven evaluační nástroj **Profil Škola21**. Má školám pomoci určit, „do jaké míry se jim daří začlenit informační a komunikační technologie (ICT) do života školy. Nesoustředí se pouze na technické parametry, popisuje hlavně to, jak technologie skutečně podporují výukový proces. Současně jej lze využít k plánování a následné kontrole dosahování jednotlivých cílů.“⁷³

Má-li dojít k úplnému funkčnímu začlenění ICT do života škol, považuji za nezbytné, aby si každá škola svůj difuzní model v připraveném evaluačním nástroji sestavila. Jen tak může zjistit, kterým směrem se má dále při implementaci informačních a komunikačních technologií vydat, co bude pro školu, její učitele i žáky nejpřínosnější. V rámci difuzního modelu školy bude nutné provést stejná šetření i na pedagogických pozicích tak, jak popisují výše v difuzním modelu učitele. Difuzní model lze zpracovávat na všech potřebných úrovních při zavádění inovace, na zahraničních webech lze nalézt zajímavé příklady učitelů z praxe, v nichž difuzní model napomáhá určit standardy pro jednotlivé úrovně modelu. Velmi inspirujícím a pro praxi učitele českého jazyka potřebným shledávám např. difuzní model žáka-blogera⁷⁴ sestavený kanadským učitelem Clarencem Fisherem.⁷⁵

⁷² National Centre for Technology in Education , [dostupné na http://www.ncte.ie/](http://www.ncte.ie/).

⁷³ Profil Škola21 – zapojení ICT do života školy. Dostupné na <http://skola21.rvp.cz/>.

⁷⁴ **Bloger**, autor osobních příspěvků na jedné webové stránce, **blogu** (z angl. slov web a log, *webový zápisník*).

⁷⁵ Původní anglická verze dostupná na <http://primarytech.global2.vic.edu.au/2010/07/11/blogging-rubric/>.

	1 začátečník	2 způsobilý	3 pokročilý	4 expert
Kvalita psaní	- příspěvek nemá žádný styl ani přínos - nedává žádnou novou informaci k tématu - špatně organizován	- příspěvek má částečně styl i přínos - dává novou informaci k tématu - špatně organizován	- příspěvek je do jisté míry napsán zajímavým stylem a s určitým přínosem - dává novou informaci k tématu nebo je reflektivní - dobře organizován	- napsán zajímavým stylem a s daným přínosem - velmi informativní nebo hluboce reflektivní - dobře organizován
Prezentace	- hodně překlepů a gramatických chyb - díky špatnému formátování je těžko čitelný	- několik překlepů a gramatických chyb - díky špatnému formátování je těžko čitelný	- zřídka překlepů a gramatické chyby - mohl by být trochu lépe formátován, aby byl lépe čitelný	- bez překlepů a gramatických chyb - díky bezvadnému formátování je příspěvek zajímavější a lépe čitelný
Multimédia	- žádná multimédia	- 1 multimediální příloha	- několik multimediálních příloh	- více multimediálních příloh - multimédia přináší příspěvku novou informaci nebo perspektivu
Komunita	- žádné odkazy - příspěvek nemá štítky ani kategorie	- jeden či více „jednoduchých“ odkazů - příspěvek může být kategorizován nebo opatřen štítky	- několik odkazů, které pomáhají čtenáři s porozuměním - příspěvek může být kategorizován nebo opatřen štítky	- několik odkazů, které pomáhají čtenáři s porozuměním - příspěvek je plně kategorizován a opatřen štítky

Tabulka 2: Difuzní model žáka-blogera

Při sestavování difuzních modelů pro jednotlivé participanty edukačního procesu musí autor zohledňovat cíle, kterých chce s pomocí vybrané inovace dosáhnout. V této souvislosti považují za nutné zmínit se o Bloomově digitální taxonomii, která je s problematikou difuzí úzce spjata.

2.3 BLOOMOVA DIGITÁLNÍ TAXONOMIE

Bloomova taxonomie je teorie vzdělávacích cílů, která definuje šest hierarchicky uspořádaných kategorií k vymezení cílů ve vztahu k úrovním myšlenkových operací: znalost, porozumění, aplikace, analýza, syntéza, hodnocení.⁷⁶

Přestože je Bloomova taxonomie stará více než půl století,⁷⁷ jsou její principy stále aktuální, např. tvůrci vzdělávacích koncepcí získávají v taxonomii cenný komplexní zdroj

⁷⁶ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : Grada, 2007, s. 121. ISBN 978-80-247-1821-7.

pro stanovování edukačních cílů. Taxonomie nemůže být materiálem statickým, v čase neměnným, což si uvědomovali i autoři,⁷⁸ kteří přistoupili v 90. letech minulého století k její významné úpravě. V českém pedagogickém prostředí se však revize zatím zmiňuje pouze v odborných pedagogických časopisech,⁷⁹ do povědomí širší pedagogické veřejnosti dosud nevstoupila. Zásadní změnou v rámci revize je její hlavní zaměřenost na **kognitivní doménu** jako doménu komplexní, které učitelé dávají přednost, a uspořádání taxonomie z jednorozměrné na dvourozměrný rámec:

- **dimenze kognitivního procesu** (*The cognitive process dimension*) – obsahuje položky podle míry komplexnosti: 1. pamatovat si (*remember*), 2. rozumět (*understand*), 3. aplikovat (*apply*), 4. analyzovat (*analyze*), 5. hodnotit (*evaluate*), 6. tvořit (*create*);
- **dimenze obsahová, znalostní** (*The knowledge dimension*) – je řazená od konkrétního k abstraktnímu: A. faktické (*factual*), B. konceptuální (*conceptual*), C. procedurální (*procedural*), D. metakognitivní (*meta-cognitive*).

	DIMENZE KOGNITIVNÍHO PROCESU					
ZNALOSTNÍ DIMENZE	1. Zapamatovat	2. Rozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Tvořit
A. Znalost faktů						
B. Konceptuální znalost						
C. Procedurální znalost						
D. Metakognitivní znalost						

Tabulka 3: Taxonomie vzdělávacích cílů (Hudecová, 2004)⁸⁰

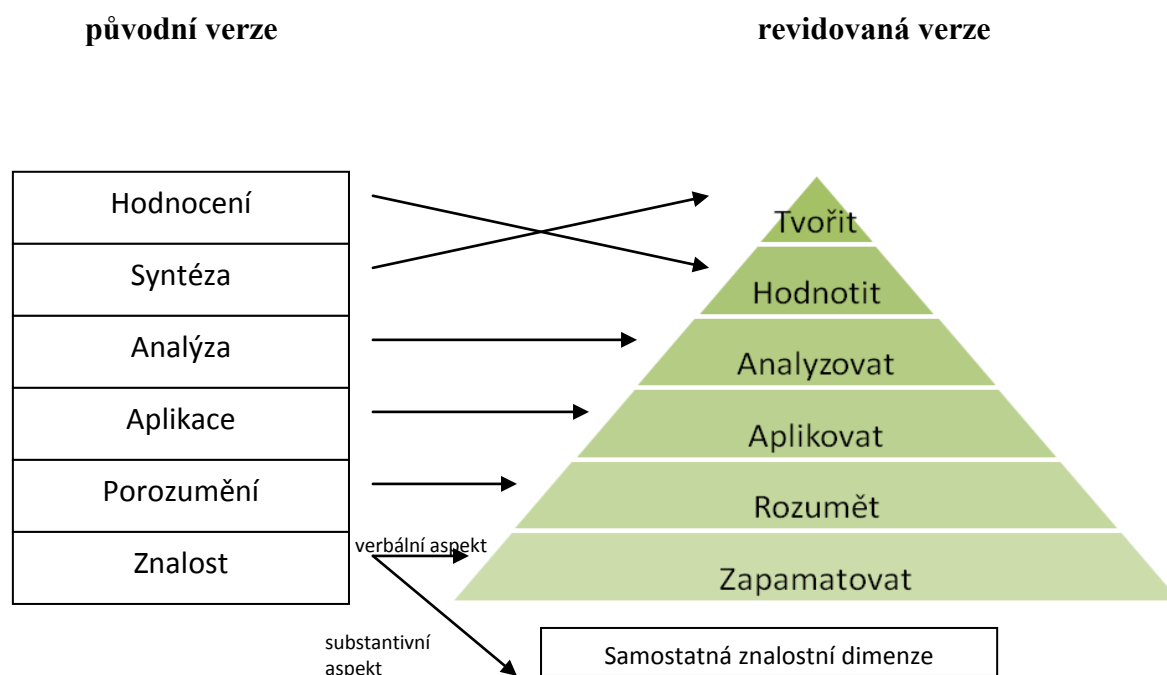
⁷⁷ BLOOM, B. (ed.) *The Taxonomy of Educational Objectives, The Clasifications of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. New York : David McKey Company, 1956.

⁷⁸ ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D.R. (eds.) *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. London : Longman, 2001. ISBN 0-8013-1903-X.

⁷⁹ BYČKOVSKÝ, P.; KOTÁSEK, J. Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 227–242. HUDECOVÁ, D. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 274–283.

⁸⁰ HUDECOVÁ, D. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 274–283.

Z ilustrace je patrné, ke kterým zásadním změnám v rámci revize došlo:



Obrázek 1: Revize Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů (upr. podle Hudecová, 2003)

Nejdůležitější změny při revizi Bloomovy taxonomie:

- a) uspořádání taxonomie do dvourozměrného rámce;
- b) nahrazení kategorie syntéza (opětovné sestavování jednotlivých prvků) kategorií **tvořit** (sestavování jednotlivých prvků + tvůrčí prvek, kritické myšlení a řešení problémů);
- c) kategorie tvořit (zahrnující v sobě původní syntézu) byla nadřazena kategorii hodnotit;
- d) terminologická změna – znalostní dimenze je vždy v substantivním tvaru (dimenze poznatků, které se má žák učit), dimenze kognitivního procesu jako verbum (vyjadřující různé kvality mentálních nároků na žákovo učení). „Autoři revize zde vycházejí z formulace cíle, který je zpravidla tvořen **spojením slovesa a podstatného jména** (např. *analyzovat situaci, vytvořit schéma, zapamatovat si přesné datum*).“⁸¹

⁸¹ HUDECOVÁ, D. *Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů*. 3. 10. 2003, [cit. 11. 3. 2011]. Dokument MS Word. Dostupné na <http://www.msmt.cz/Files/DOC/NHRevizeBloomovytaxonomieedukace.doc>.

Revize Bloomovy taxonomie cílů však nereflektuje stále větší přítomnost moderních komunikačních a informačních technologií v každodenním životě člověka, potažmo žáka a učitele, nebere v úvahu možnosti procesů a činností spojených s technologiemi webu 2.0. Na tuto skutečnost reagují někteří inovátoři v oblasti ICT ve vzdělávání a předkládají na základě zrevidované Bloomovy taxonomie revizi vlastní, digitální, pod označením Bloomova digitální taxonomie. Následující verze Bloomovy digitální taxonomie vychází z anglického originálu *Bloom's Digital Taxonomy*,⁸² kterou české pedagogické veřejnosti poprvé představil B. Brdička⁸³ a jež je specifická používáním počítačově orientovaných slov. A. Churches pro jednotlivé kategorie vymezuje klíčová slova a možné aktivity, které se v dané dimenzi kognitivního procesu mohou realizovat.⁸⁴

1. **Zapamatovat** – schopnost získávat informace (podle Anderson, Krathwohl, 2001: znovu získávat, zpětně vyvolávat nebo lokalizovat znalosti z dlouhodobé paměti).
 - klíčová slova: vyhledat („vygooglovat“), označit, pojmenovat, vybrat, rozpoznat, uložit, vytvářet záložky / oblíbené položky, zvýraznit, identifikovat;
 - možné aktivity: tvořit strukturovaný výtah (místní: OpenOffice, Word, nebo on-line: Google Docs), orientace v myšlenkové mapě, wiki, práce se šítky, služby jako ask.com (v českém prostředí např. Ptejte se knihovny⁸⁵), tvorba a použití záložek internetového prohlížeče, v prostředí webu 2.0 nástroj pro on-line záložky,⁸⁶ komunikace v sociálních sítích: místo, kde si lidé vytvářejí sítě přátel a kolegů (Facebook, Myspaces...), základní vyhledávání / vyhledávací servery (Google, Yahoo).
2. **Rozumět** – schopnost zjištěné informace zpracovávat (podle Anderson, Krathwohl, 2001: konstruovat význam sdělení zprostředkovaného ústně, písemně nebo graficky).
 - klíčová slova: interpretovat, shrnout, popisovat, komentovat, anotovat, parafrázovat, pokročile vyhledávat, vyhledávat na základě logických výrazů

⁸² CHURCHES, A. *Bloom's Digital Taxonomy*. [cit. 10. 3. 2011]. Dostupné na [http://edorigami.wikispaces.com/Bloom %27s+Digital+Taxonomy](http://edorigami.wikispaces.com/Bloom+%27s+Digital+Taxonomy).

⁸³ BRDIČKA, B. *Bloomova taxonomie v digitální světě*. 5. 5. 2008, [cit. 10. 3. 2011]. Dostupné na <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/10647/BLOOMOVA-TAXONOMIE-V-DIGITALNIM-SVETE.html>.

⁸⁴ Vzhledem k zaměření své disertace se orientuji především na oblast jazykové a literární výchovy (a s nimi spojená klíčová slova a možné aktivity), matematické, fyzikální, výtvarné aj. aspekty, které jsou v původním textu reflektovány, ve své práci neuvádím.

⁸⁵ Webové stránky dostupné na www.ptejteseknihovny.cz.

⁸⁶ Dostupné na <http://www.delicious.com/>.

(konjunkce, disjunkce a negace), klasifikovat, kategorizovat / vytvářet značky, vytvářet příklady;

- možné aktivity: pokročilé vyhledávání, blogování, vyšší stupeň kategorizování (např. záložek), psaní tweetů.⁸⁷

3. **Aplikovat** – „*aplikovat správný nástroj v podobě hardware i software, ať už jako lokální počítačový program nebo on-line službu, jež umožňuje dospět k požadovaným výsledkům*”⁸⁸ (podle Anderson, Krathwohl, 2001: používat známé postupy v daných situacích).

- klíčová slova: implementovat (zavádět), uskutečňovat, používat, spouštět (program), nahrávat (něco někam, např. přispět obrázkem na konkrétní web) / sdílet, editovat;
- možné aktivity: ilustrování, editování dat a videí; využití podcastu,⁸⁹ videa, audio a videokonference, rozvoj sdílení dokumentů, spolupráce s pomocí i-tabule.

4. **Analyzovat** – orientovat se ve struktuře a obsahu dat na internetu, (podle Anderson, Krathwohl, 2001: rozkládat celek na podstatné části, určovat jejich vzájemné vztahy a jejich vztah ke struktuře celku nebo jeho účelu).

- klíčová slova: propojovat / vytvářet vazby, organizovat, porovnávat, přiřazovat atributy, analyzovat, strukturovat, dekonstruovat, integrovat;
- možné aktivity: průzkum, anketa, dotazování; tvoření wiki, tabulek.

5. **Hodnotit** – testovat a ověřovat hodnotu a kvalitu aplikací, produktů i práce druhých – na základě jejich reakce hodnotit a posuzovat i práci vlastní⁹⁰ (podle Anderson, Krathwohl, 2001: vyjadřovat hodnotící stanoviska na základě kritérií a norem).

⁸⁷ **Tweet** (angl.), příspěvků sociální sítě Twitter v rozsahu do 140 znaků.

⁸⁸ BRDIČKA, B. *Bloomova taxonomie v digitální světě*. 5. 5. 2008, [cit. 10. 3. 2011]. Dostupné na <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/10647/BLOOMOVA-TAXONOMIE-V-DIGITALNIM-SVETE.html>.

⁸⁹ **Podcast** (z částí slov **iPod** (přehrávač digitální hudby od Apple) a **broadcast** (angl. *vysílání*), metoda šíření informací. Jde o zvukové nebo video záznamy, které autor podcastu umísťuje na internetové servery v podobě souborů (často ve formátu MP3), na které odkazuje na webových stránkách, ale především v uzpůsobeném RSS kanálu (Technologie RSS umožňuje uživatelům internetu přihlásit se k odběru novinek z webu). Ten pak specializovaný program (zvaný *podcatcher* nebo *podcast receiver*) průběžně monitoruje a nové soubory sám stahuje a nahrává do uživatelského osobního přehrávače. (Encyklopedie Wikipedia, dostupné na <http://cs.wikipedia.org/wiki/Podcasting>)

⁹⁰ „Typickým příkladem ze současnosti, na němž je možno demonstrovat postup vytváření schopnosti hodnotit, jsou školní blogy nebo elektronické časopisy. V ideálním případě kolem nich vzniká prostředí, v němž žáci na své příspěvky vzájemně reagují, a učí se tak nejen posuzovat práci druhých ale následně i svou vlastní.“ BRDIČKA, B. *Bloomova taxonomie v digitálním světě*. 5. 5. 2008, [cit. 10. 3. 2011].

- klíčová slova: kontrolovat (na základě analýzy provede kontrolu pravdivosti údajů), kriticky hodnotit, monitorovat, testovat (produkty, aplikace), ověřovat hypotézy, komentovat (prostřednictvím blogu), moderovat (např. diskuzi);
 - možné aktivity: účast v diskuzi, panelové diskuzi, diskuzním klubu; hodnotit / komentovat blog, web, záznam; spolupracovat v rámci diskuzního fóra, síťově komunikovat.
6. **Tvořit** – vlastní digitální tvorba (podle Anderson, Krathwohl, 2001: skládat prvky tak, aby vytvářely koherentní nebo funkční celek; reorganizovat prvky do nových struktur a modelů).
- klíčová slova: projektovat, konstruovat, plánovat, natáčet, animovat, videoblogovat, vydávat (komplexní wiki), režisovat, vynalézat;
 - možné aktivity: točení krátkých videí, reportáží, tvorba prezentací, vyprávění příběhů (fotopříběhů), podcast.

Pro lepší orientaci v Bloomově digitální taxonomii jsou k jednotlivým kategoriím A. Churchesem navržena činnosti slovesa (Tabulka 4), která úroveň myšlenkové operace v dané kategorii nejlépe vystihují a pro aplikaci do školní praxe jsou lépe uchopitelná. Činnosti slovesa pro Bloomovu taxonomii výukových cílů jsou upravena podle M. Pasche,⁹¹ slovesa pro cílové kategorie *hodnotit* a *tvořit* jsou zaměněna tak, jak je uvedeno v revizi L. W. Andersona a D. R. Krathwohla pro dimenzi kognitivního procesu.

Dostupné na <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/10647/BLOOMOVA-TAXONOMIE-V-DIGITALNIM-SVETE.html>.

⁹¹ PASCH, M. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-054-2.

	Cílová kategorie	Činnostní slovesa Bloomovy digitální taxonomie	Činnostní slovesa Bloomovy taxonomie
6	Tvořit	projektuje, konstruuje, plánuje, natáčí, animuje, videobloguje, vydává (komplexní wiki), režíruje, vynalézá	tvoří, (se)staví, vytvoří originál, vytvoří hypotézu, komponuje, napíše, vyřeší, předvede, stanoví, předpoví, zkombinuje
5	Hodnotit	kontroluje (na základě analýzy provede kontrolu pravdivosti údajů), kriticky hodnotí, monitoruje, testuje (produkty, aplikace), ověřuje hypotézy, komentuje (prostřednictvím blogu), moderuje (např. diskusi)	obhájí, vyvrátí, rozvíjí, kritizuje, posoudí, zaujme nebo podpoří stanovisko, dá do souvislostí, zvaží, ospravedlní, diskutuje, rozhodne, komentuje
4	Analyzovat	propojuje / vytváří vazby, organizuje, porovnává, přiřazuje atributy, analyzuje, strukturuje, dekonstruuje, integruje	porovná, analyzuje, rozdělí, vysvětlí proč, ukáže jak, nakreslí schéma, načrtne, vytvoří tabulku, vytvoří graf, roztřídí do skupin
3	Aplikovat	implementuje (zavádí), uskutečňuje, používá, spouští (program), nahrává (něco někam, např. přispívá obrázkem na konkrétní web) / sdílí, edituje	zařadí, aplikuje, nalézá, vybere, vypočítá, předvede, nakreslí, připraví, použije, odhadne, zobecní, nalezne analogii, generalizuje
2	Rozumět	interpretuje, shrnuje, popisuje, anotuje, parafrázuje, pokročile vyhledává, vyhledává na základě logických výrazů (konjunkce, disjunkce a negace), klasifikuje, kategorizuje / vytváří značky, vytváří příklady	definuje, parafrázuje, vyjádří vlastními slovy, popíše, zdůvodní, shrne, vysvětlí, objasní, ilustruje, opraví, zkontroluje, přeloží
1	Zapamatovat	vyhledává („googluje“), označí, pojmenuje, vybere, rozpozná, uloží, vytváří záložky / oblíbené položky, zvýrazňuje, identifikuje	pojmenuje, popíše, reprodukuje, seřadí, vybaví si, označí, uvede seznam, identifikuje, nazve, označí, vyjmenuje, vybere, určí, recituje

Tabulka 4: Činnostní slovesa pro Bloomovu digitální taxonomii a Bloomovu taxonomii

Uvedené možné aktivity, vymezené činnostními slovesy, lze podle jednotlivých aspektů zařadit do tabulky taxonomie výukových cílů, které jsou v rámci znalostní dimenze přesně definovány. Zde uvádím v dimenzi kognitivního procesu příklad zapamatovat pro znalostní dimenzi správa oblíbených odkazů / záložek (Tabulka 5):

	DIMENZE KOGNITIVNÍHO PROCESU
ZNALOSTNÍ DIMENZE	1. Zapamatovat Správa oblíbených odkazů / záložek
A. Znalost faktů	Přidává odkaz na webovou stránku do lišty záložek (neuvádí žádný štítek ani komentář). Záložky nejsou strukturovány ani jinak organizovány.
B. Konceptuální znalost	Přidává odkaz na webovou stránku do lišty záložek (neuvádí žádný štítek ani komentář). Záložky jsou strukturovány do složek, které jsou vhodně pojmenované. Přidává odkaz na webovou stránku do sdílených záložek v rámci sociálních sítí (občas přidá štítek nebo komentář).
C. Procedurální znalost	Přidává odkaz na webovou stránku do sdílených záložek v rámci sociálních sítí (k odkazům uvádí štítky – někdy v sg., někdy v pl., tzn. nejsou 100% účinné, systematicky přidává komentáře). Štítky jsou ve většině případů vhodná klíčová slova, komentáře jsou jednoduché.
D. Metakognitivní znalosti	Přidává odkaz na webovou stránku do sdílených záložek v rámci sociální sítě, doplňuje detailní a přínosný komentář a vhodná klíčová slova. K duplikaci tagů dochází výjimečně. V záložce nemá odkazy na neplatné webové stránky.

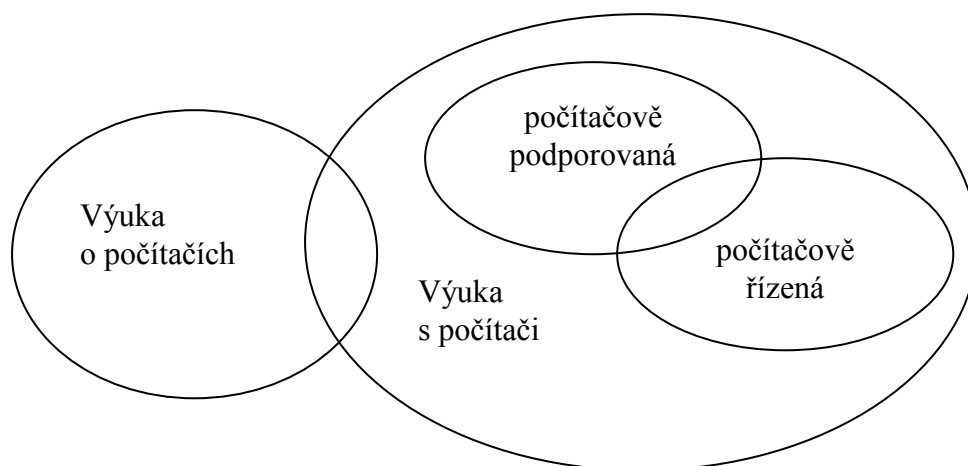
Tabulka 5: Příklad vymezení cílů na základě Bloomovy digitální taxonomie

Z příkladu je zřejmé, že každá činnost může být zanesena do tabulky taxonomie výukových cílů. V pedagogické činnosti nemůže být stanovování cílů bezúčelné, jejich vymezením si učitel definuje, co se mají žáci naučit. Pokud si učitel cíl své výuky detailně popíše (slovně, s použitím činnostních sloves zaměřených na žáka, tj. vysvětlením žakových aktivit), umožní tak žákům, aby lépe porozuměli významu a smyslu různých učebních metod a aktivit.

Z výše nastíněných možností považuji revidovanou Bloomovu taxonomii učebních cílů za důležitý podpůrný materiál, který bude třeba dále rozpracovávat tak, aby mohl učitelům pomoci při plánování a realizaci výuky s využitím ICT.

2.4 OBECNÉ MOŽNOSTI UPLATNĚNÍ ICT VE VZDĚLÁVACÍM OBORU ČJL

Obecně lze konstatovat, že informační a komunikační technologie, především počítač s vhodným výukovým softwarem a připojením k internetu, mohou pedagogové v hodinách českého jazyka využívat stejně jako každou jinou didaktickou pomůcku (slovníky, encyklopedie, nástěnné gramatické tabule aj.). Využitím počítače ve výuce ve své práci předpokládám především „výuku s počítači“, tzn. počítač jako pracovní nástroj učitele i žáka, nikoli „výuku o počítači“. Přestože se podle Jandové⁹² ve vzdělávacím procesu „výuka s počítači“ a „výuka o počítačích“ prolínají (Obrázek 2), dovolím si zde tvrdit, že ve výuce českého jazyka a literatury jednoznačně převažuje výuka s počítači, a to jak počítačově podporovaná, tak počítačem řízená.



Obrázek 2: Schéma oblastí použití počítačů ve výuce (Jandová, 1995)

Z hlediska vzdělávacího procesu můžeme počítač označit jako interaktivní audiovizuální prostředek, který nabízí pro podporu pedagogické činnosti učitele a vzdělávacího procesu žáka více možností než klasické pomůcky díky velkému množství svých základních i přidaných funkcí.

Existuje řada různě zaměřených typologií pro využívání ICT ve vzdělávání, např. typologie soustředující se na možnosti využití internetu a jeho služeb,⁹³ typologie funkcí

⁹² JANDOVÁ, L. *Počítačová výuka. Zásady tvorby výukových programů*. Plzeň : Západočeská univerzita, 1995. ISBN 80-7043-147-4.

⁹³ BRDIČKA, B.: *Role internetu ve vzdělávání*. Kladno : AISIS, 2003, ISBN 80-239-0106-0.

technických výukových prostředků,⁹⁴ komplexně je typologie vymezena u M. Černochové, která představuje šest oblastí vzdělávacího procesu, jež mohou být podporovány pomocí ICT:

1. **činnosti související s návrhem, plánováním a přípravou výuky** (např. tvorba interaktivních modelů, vyhledávání výukových zdrojů pro potřeby výuky aj.);
2. **činnosti k předávání poznatků** (vztahující se k obsahu výuky, např. procvičování a opakování zaměřené na znalosti a dovednosti žáků, demonstrace, ukázky, setkání žáků s lidmi z různých částí světa s cílem dozvědět se informace, o nichž se v učebnicích nepíše aj.);
3. **činnosti k řízení výuky** (předávání informací k organizaci práce ve škole a obecných pokynů žákům, monitorování práce žáků ve výuce aj.);
4. **činnosti související s komunikací a spoluprací účastníků výuky** (hlasování, mapování názorů a postojů, informace žáků učiteli, co a jak si připravili, k jakým výsledkům dospěli aj.);
5. **činnosti související s dalším vzděláváním učitele;**
6. **digitální portfolio⁹⁵ e-učitele** (budování vlastního informačního systému, tj. vytváření příprav, výukových materiálů, zadání úloh, námětů pro výuku případně ukládání nejlepších prací žáků, odborných článků aj.).⁹⁶

Toto vymezení postihuje jednak činnosti žáků, zahrnuje aktivity vztahující se k výuce v tradiční třídě, jednak činnosti učitele (výukové i mimovýukové), např. tvorbu digitálního portfolia, činnosti související s dalším vzděláváním učitele.

Jiný přístup představuje typologie výukových použití ICT autorů Zounka a Šed'ové, která vznikla na základě empirického šetření výzkumného projektu *ICT v každodenní práci učitele*. Autoři používají „*pro jednotlivé funkce metaforická pojmenování nebo názvy, které nejlépe vystihují danou funkci*“.

⁹⁴ HLAVATÝ, J. *Didaktická technika pro učitele*. Praha : VŠCHT, 2002. ISBN 80-7080-479-3.

⁹⁵ V souvislosti s digitálním portfoliem učitele zmiňují ve své práci i termín **digitální portfolio žáka**, tj. soubor prací žáka, které dokumentují jeho dosažené výsledky a pokroky v dané oblasti.

⁹⁶ ČERNOCHOVÁ, M. *Příprava budoucích eUčitelů na eInstruction*. Kladno : AISIS, 2003. ISBN 80-239-0938-X.

- **ICT jako nosič obsahu**

ICT zde slouží jako nosič pro výklad nové látky a lze rozlišit míru, v níž technologie úlohu nosiče převezmou. V **plně technologickém výkladu** si žáci procházejí nové učivo ve výukovém programu nebo sledují výukové video, aniž by do této činnosti učitel významnějším způsobem vstupoval. Ve **výkladu přehrávaném** vystupuje učitel v roli herce, který informace z nosiče „oživuje“ a přehrává. Orální reprodukce psaného je zde důležitá, informace se přenáší zároveň optickým i akustickým kanálem.

- **ICT jako extenze**

ICT slouží jako doplnění a rozšíření tělesných, smyslových nebo mentálních schopností uživatelů: nejčastěji ICT fungují jako extenze oka, vizualizér.

- **ICT jako pracovní nástroj**

ICT zde slouží jako pracovní nástroj, můžeme rozlišovat **aplikaci** (žáci se učí daný pracovní nástroj používat, cílem je sama činnost, obvykle mají jednoznačný algoritmus kroků) a **tvorbu** (důraz je kladen na výsledek činnosti, zadání úkolu je divergentnější než u aplikace).

- **ICT jako testovací stroj**

Patrně jedno z nejčastějších použití ICT (především PC) ve výuce. Základním cílem je procvičit získané znalosti.

- **ICT jako kulisa a doplněk**

ICT nese „přídavnou“ informaci, která je nabízena spíše jako oživení, než že by byla jádrová. Otázkou je, zda toto použití plní skutečně didaktickou funkci.⁹⁷

Pro potřeby své disertační práce jsem vytvořila vlastní typologie se zaměřením na vzdělávací obor český jazyk a literatura. Ve svém přehledu kombinuji vybrané položky obecné typologie možností využití ICT podle M. Černochové, Brdičkovu typologii soustředující se na způsoby uplatnění internetu ve vzdělávání a zařazuji i položku ICT jako extenze⁹⁸ výše představené typologie. Dělení do konkrétních typologických oblastí není direktivní, naopak je obvyklé zřetelné prolínání mezi jednotlivými položkami vymezených oblastí typologie, což souvisí s komplexním charakterem tříšložkového vzdělávacího oboru český jazyk a literatura. Vzhledem k charakteru své práce se budu orientovat především na

⁹⁷ ZOUNEK, J. ŠEĐOVÁ, K. *Učitelé a technologie: mezi tradičním a moderním pojetím*. Brno : Paido, 2009.

⁹⁸ **Extenze**, termín mediální teorie Marshalla McLuhana, který postuluje, že média jsou extenzí našich těl. (McLUHAN, M. *Jak rozumět médiím. Extenze člověka*. Praha : Odeon, 1991. ISBN 80-207-0296-2.)

využití počítače z pohledu práce učitele, neboť pro velkou část navrhovaných využití je potřeba úzké součinnosti pedagoga a žáků, některé aktivity, které zmiňuji v souvislosti s činností učitele, je možné obdobně aplikovat i na činnost žáků.

Ponecháme-li stranou využití počítače jako „lepšího psacího stroje“, může ve vzdělávacím procesu využít velké množství programového vybavení. Následující přehled má pouze ilustrující charakter, detailní rozpracování vhodných možností pro výuku českého jazyka uvádím ve čtvrté kapitole.

2.4.1 ICT jako podpora jednotlivých složek vzdělávacího oboru ČJL

Zapojení informačních a komunikačních technologií v rámci vzdělávacího oboru český jazyk a literatura můžeme rozlišit podle charakteru jednotlivých aplikací:

- aplikace přímo určené k podpoře výuky;
- aplikace nevýukové, tzn. takové, které nebyly primárně zamýšleny pro výukové účely, ale jejich možnosti a technické parametry umožnily jejich funkční využití ve vzdělávacím procesu.

Mezi aplikace přímo určené k podpoře výuky českého jazyka a literatury patří především počítačové výukové programy, monotematické CD-ROM a aplikace umožňující pracovat s pomocí interaktivní tabule. Soubor aplikací nevýukových je rozsáhlejší než soubor aplikací určených přímo k podpoře výuky, zahrnuje software sloužící k editaci textu, tabulek a tvorbě prezentací, dále pak aplikace pracující v rámci sítě internet. Možnosti zapojení nevýukových internetových aplikací do vzdělávání závisí především na kreativitě a zkušenostech učitelů, kteří pro stále nové a nové možnosti webu 2.0 nacházejí vhodné uplatnění.

Výukové programy, tj. programové vybavení počítače, které je určeno k výukovým účelům a dokáže plnit alespoň některou z didaktických funkcí (motivační, expoziční, fixační, verifikační)⁹⁹ patří na mnoha školách k nejčastěji využívaným prostředkům ICT ve výuce českého jazyka. Dostupné počítačové výukové programy pro český jazyk v sobě v přiměřeném poměru zahrnují motivační část (např. různé odkrývání obrázků za správně zvolenou odpověď) a verifikaci, nejčastěji ve formě testování. Z velké části však postrádají však expoziční učiva a kvalitní simulaci, fixace, která pomáhá upevňovat osvojené vědomosti a dovednosti, bývá obvykle totožná s úkoly verifikačními, neobsahuje však výsledné hodnocení. Převážná většina výukových programů pro český jazyk se komplexně

⁹⁹ DOSTÁL, J. Výukový software a počítačové hry – nástroje moderního vzdělávání. *Časopis pro technickou a informační výchovu*. 2009, roč. 1, č. 1. ISSN 1803-6805.

zaměřuje na pravopisnou oblast a využívá instruktivní výukové postupy, které jsou však při výuce neodvoditelných pravidel českého pravopisu, jimž se programy věnují, nenahraditelné.¹⁰⁰

S **textovým editorem** se ve svém profesním životě setkává každý člověk. Ve školním prostředí odevzdávají žáci referáty vytvořené s pomocí textového editoru, kvalita jejich zpracování úzce souvisí se schopností žáka editor používat funkčně s dodržением obecně uznávaných pravidel.¹⁰¹ Např. součástí učiva komunikační a slohové výchovy na 2. stupni je v rámci písemného projevu i vlastní tvořivé psaní (komunikační žánry: výpisek, žádost, soukromý a úřední dopis, strukturovaný životopis, pozvánka, charakteristika, subjektivně zabarvený popis, výklad, úvaha). Všechny uvedené žánry lze zpracovat v elektronické podobě s pomocí textové editoru, u podtržených položek považují elektronické zpracování v dnešní době za samozřejmé. Obdobně bude nutné do výuky českého jazyka zařadit problematiku **tvorby prezentace**, tzn. pravidla a jazykové i stylistické zásady potřebné pro vytvoření funkční prezentace. Prezentaci žáci uplatní jak při tvorbě reflexních výstupů v hodinách českého jazyka, tak ve všech dalších vzdělávacích oborech, jsou cestou k různorodým dovednostem: vyhledávání informací, formulování názorů a myšlenek, schopnost veřejného projevu atd. Práce s nevýukovými programy je v rámcových vzdělávacích programech uvedena ve vzdělávací oblasti ICT, přesto považují za nezbytné jejich implementaci do vzdělávacího oboru český jazyk a literatura. Podrobnější vysvětlení a návrh implementace uvádím v kapitole 4.3.

Mezi aplikace nevýukové, které jsou určeny širokému okruhu uživatelů, ale nebyly primárně zamýšleny pro edukační účely, můžeme zařadit aplikace a programy dostupné na internetu.

Pro podporu všech složek vzdělávacího oboru český jazyk a literatura lze i přes časté pochyby některých pedagogů využít **blog** (nezáleží, zda byl zřízen v rámci školního vyučování nebo jako blog osobní). Jednak tříbí žákův písemný projev, za důležitý aspekt zapojení blogu např. do slohové výchovy považují samotný smysl psaní blogu: žák píše pro konkrétní čtenáře (jeho publikem jsou nejen učitelé a spolužáci, ale i mimoškolní přátelé, rodiče), formát blogu vede žáka k přehlednému, stručnému vyjadřování, vlastní text si žák může dle potřeby upravovat a opravovat, může reagovat i na připomínky čtenářů. Vlastní blog podporuje žakovu potřebu umět psát všemi deseti prsty, což považují

¹⁰⁰ Přehled dostupných výukových počítačových programů je uveden v Příloze 7.1.

¹⁰¹ On-line příručka pro formální úpravu textu, obsahuje teoretickou část a praktické ukázky s úkoly a otázkami. KLUBAL, L. *Formální úprava textu*. Ostrava : Wichterlovo gymnázium, 2005. ISBN 80-903647-3-X. Dostupné na http://www.gym669ova.cz/opory/form_upr_textu.pdf.

do budoucnosti za jednu z klíčových dovedností, které by se měl žák v základním vzdělání naučit. Z hlediska formy i obsahu bude pro žáky zajímavá zkušenost s mikroblohem **Twitter**,¹⁰² především starší žáci mohou např. porovnávat své schopnosti psát o tomtéž jak na blog, tak na Twitter.

Pro systematizaci poznatků lze využít webové aplikace pro vytváření **myšlenkové mapy** a **časové osy** (blíže viz kap. 4.2.1.3 a 4.2.1.4).

Pro společné sdílení zážitků školních i mimoškolních může sloužit **webová třídní nástěnka**, jejíž použití podpoří práci s krátkými slohovými útvary (např. oznámení, zpráva, jednoduchý popis). Na on-line webovou nástěnku můžeme vkládat (připínat) své texty (poznámky, nápady, připomínky, fotky aj). Nástěnka má mnohostranné využití (např. jednoduché zprávy pro rodiče ze školního výletu, z divadelního představení, z prezentace projektu aj.), stejně jako u blogu je obsah nástěnky obvykle určen konkrétnímu adresátovi, díky tomu si žáci lépe uvědomí účelnost své školní práce.

Vyučování literární výchovy lze obohatit o knihy v elektronické podobě, tzv. e-books (angl. *elektronická kniha*). Množství digitálních ekvivalentů tištěných knih se stále zvětšuje a jejich dostupnost na internetu je velmi jednoduchá, postačí znát, případně si zjistit příslušnou adresu webové stránky. Učitelé českého jazyka a literatury ocení především digitální verze nedostupných textů starší české literatury¹⁰³ nebo další monografie dostupné např. v Digitální knihovně Městské knihovny v Praze.¹⁰⁴

Učitelé mohou svoji výuku podpořit poslechem zajímavých pořadů z internetového rádia (např. z webové stránky Čtenářský deník lze stahovat vybranou „povinnou“ četbu ve formátu MP3),¹⁰⁵ případně využití novější metody šíření informací, **podcast**, který umožňuje např. web Českého rozhlasu.¹⁰⁶ Nespornou výhodou podcastingu pro učitele je tvorba vlastního archivu vybraných pořadů.

¹⁰² **Twitter**, poskytovatel sociální sítě a mikroblohu, který umožňuje uživatelům posílat a číst příspěvky zaslané jinými uživateli, známé jako **tweety**. Tweety jsou textové příspěvky dlouhé maximálně 140 znaků, které se zobrazují na uživatelské profilové stránce a na stránkách jeho odběratelů. (Encyklopedie Wikipedia, dostupné na <http://cs.wikipedia.org/wiki/Twitter>.)

¹⁰³ Elektronická knihovna vybraných ukázek děl starší české literatury. Dostupné na <http://www.phil.muni.cz/clit/ekscil/>.

¹⁰⁴ Digitální knihovna Městské knihovny v Praze. Dostupné na <http://kramerius.mlp.cz/kramerius/Welcome.do>.

¹⁰⁵ Čtenářský deník, dostupné na <http://www.rozhlas.cz/ctenarskydenik/portal/>.

¹⁰⁶ Seznam všech dostupných podcastů Českého rozhlasu, dostupné na <http://www.rozhlas.cz/podcast/portal/>.

2.4.2 ICT jako extenze

Interaktivní tabule (i-tabule) a spolu s ní i interaktivní učebnice (i-učebnice)¹⁰⁷ jsou moderní didaktické pomůcky mající ve vzdělávacím procesu široké využití, „umožňují pedagogům zapojit do vyučovací hodiny širší škálu metod, např. metodu aktivního učení, metodu názorně demonstrační (projekce statická i dynamická), metodu objevování či metodu problémového výkladu“.¹⁰⁸ Interaktivní tabule podporuje vizuální složku vnímání vyučované problematiky, funguje jako extenze oka, vizualizér. Na tabuli lze žákům zpřístupnit „jakýkoliv obraz, jak reálný, tak racionalizovaný (schéma, graf, model). Racionalizovaný obraz je zároveň protézou myšlení, neboť umožňuje vidět jev konceptualizovaný a mentálně zpracovaný“.¹⁰⁹ Ve výuce vzdělávacího oboru český jazyk a literatura může být využita ve všech jeho třech složkách, např. v českém jazyce lze animovat či převést do interaktivní formy větné rozboru nebo rozboru stavby slova. K práci s interaktivní tabulí byla nejnověji vydána příručka *Jak nejlépe využít interaktivní tabuli*,¹¹⁰ podrobně se využití interaktivní tabule věnuje také příručka *Počítač pro učitele*,¹¹¹ největší metodickou podporu pro i-tabule nabízí portál *Ve škole*.¹¹²

Využití výukových i nevýukových **videí**¹¹³ přístupných ze sítě (případně uložených na školním serveru nebo na jiném paměťovém médiu) také podporuje vícesmyslové vnímání učiva, k němuž se video vztahuje. Pokud jsou počítače opatřeny i web kamerou, lze praktikovat i netradiční formu domácí vyučování (např. nemocný žák doma u svého počítače, ostatní žáci ve škole) či uspořádat **videokonferenci** s kolegy z partnerské školy.

Zajímavou vizuální podporou probíraného učiva umožňuje aplikace **Wordle**,¹¹⁴ s jejíž pomocí lze lineární text upravit do podoby „slovního mraku“ a využít jej např. při výuce vyhledávání klíčových slov v textu, neboť „mraky“ dávají větší prioritu slovům, která se v původním textu objevují častěji. V komunikační výchově může být aplikace Wordle

¹⁰⁷ **I-učebnice** je klasická učebnice v elektronické podobě rozšířená o výuková multimédia, dokumenty a odkazy. Nověji je možné do i-učebnice vybraných nakladatelství vkládat (navěšovat) vlastní výukové materiály (dokumenty, audia, videa, fotografie, webové odkazy apod.).

¹⁰⁸ BUŠOVÁ, L. Interaktivní tabule ve vyučování. *Český jazyk a literatura*, 2009–2010, r. 60, č. 1, s. 32.

¹⁰⁹ ZOUNEK, J. ŠEĐOVÁ, K. *Učitelé a technologie: mezi tradičním a moderním pojetím*. Brno : Paido, 2009.

¹¹⁰ Dostupné na http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=423&.

¹¹¹ ROUBAL, P. *Počítač pro učitele*. Brno : Computer Press, 2009. ISBN 978- 80-251-2226-6.

¹¹² Portál na podporu interaktivní výuky, dostupné na www.veskole.cz.

¹¹³ Zajímavá výuková videa jsou dostupná např. na <http://www.teachingvideos.co.uk/>, <http://www1.teachertube.com/>.

¹¹⁴ **Wordle** (angl.), on-line aplikace webu 2.0 umožňující z vloženého textu vygenerovat „slovní mrak“. Aplikace nejvýrazněji označuje nejfrekventovanější slova ze zdrojového textu, výsledný vzhled záleží na uživateli, lze měnit fonty, rozložení i barevná schémata. Aplikace dostupná na www.wordle.net. Zajímavé náměty na využití Wordle ve vyučování dostupné na <http://wsfcsnewteachertips.blogspot.com/2010/09/what-would-your-wordle-look-like.html>.

využita s pomocí interaktivní tabuli pro podporu brainstormingu, kdy jsou všechny nápady v podobě klíčových slov (slovních spojení) zapisovány a následně vygenerovány v „mrak“, žáci okamžitě vidí poměr zastoupení jednotlivých klíčových slov a slovních spojení.

Vizuální a zvuková složka se spojuje do jednoho souboru v **multimediálních programech**. Multimediální publikace jako zdroje informací a poznatků vhodné pro vzdělávací obor český jazyk a literatura představují především různé druhy encyklopedií, všeobecných i monotematických (viz Příloha 7.1).

2.4.3 ICT jako zdroj poznatků a podpora při plánování a přípravě výuky

Učitelé mohou získávat potřebné **informace z webových stránek**, které se věnují konkrétnímu tématu, ať už se jedná o problematiku z oblasti jazykové výchovy (např. webové stránky Internetové jazykové příručky),¹¹⁵ literární výchovy (např. nejnověji web vztahující se ke čtenářské gramotnosti)¹¹⁶ či komunikační výchovy (např. metodický web pro podporu komunikační výchovy).¹¹⁷ Mnohé odkazy na potřebné webové stránky a další podpůrné materiály pro přípravu výuky i její samotnou realizaci lze nalézt např. na portálu RVP, po získání čtenářského účtu v Národní knihovně může uživatel (učitel) prostřednictvím internetu vstupovat do vybraných informačních databází českých i zahraničních knihoven. V rámci disertace budou vhodné webové stránky týkající se vzdělávacího oboru ČJL sdruženy a dále doplňovány pod odkaz Čestínářský rozcestník¹¹⁸ na webu katedry českého jazyka (UK, PedF).

Problematika vyhledávání relevantních informací úzce souvisí s dovedností nacházet i tvořit klíčová slova. Ve výuce českého jazyka bude třeba začít systematicky podporovat a procvičovat se žáky vhodné strategie pro hledání informací v síti internet, protože chaotické a nesystematické vyhledávání nemusí dovést žáka k očekávanému výsledku (podrobněji viz kap. 4.2.2.1). Učitelé mohou své hledání zefektivnit např. výběrem profilového vyhledavače.¹¹⁹

Rozmanité aplikace webu 2.0 nabízejí širokou podporu pro plánování, přípravu a případné hodnocení výuky. Formou elektronické myšlenkové mapy si může učitel

¹¹⁵ Internetová jazyková příručka, dostupná na <http://prirucka.ujc.cas.cz/>.

¹¹⁶ Projekt Čtenářská gramotnost a projektové vyučování podporuje rozvoj čtenářské gramotnosti na základních školách. Dostupné na <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/>.

¹¹⁷ Metodická podpora pro komunikační výchovu dostupná na <http://komunikacnivychova.upol.cz/index.php/informace-o-projektu>.

¹¹⁸ Nejdůležitější odkazy pro Čestínářský rozcestník uvádím v Příloze 7.2.

¹¹⁹ Např. služba Google Scholar představuje jednoduchý způsob pro vyhledávání odborné literatury. Dostupné na <http://scholar.google.cz/>.

důkladně rozplánovat tematický plán obsahující i hypertextové odkazy na další nástroje, materiály, zdroje. Pokud potřebuje učitel získat zpětnou vazbu ke své výuce anonymně, např. formou dotazníků, může využít aplikaci SurveyMonkey¹²⁰ pro **sběr dat a vyhodnocování** dotazníků.

2.4.4 ICT jako digitální portfolio (žáků, učitele, školy)

Nejjednodušším žákovským portfoliem může být tvorba vlastního pracovního deníčku v elektronické podobě, kam si žáci budou vkládat i všechny své texty vytvořené v rámci výuky českého jazyka (elektronicky zpracované i oskenované). **Blog** v sobě skrývá velký tvůrčí potenciál a rozvíjí dovednosti písemného projevu, v rámci školní výuky tak můžeme pracovat i se specializovanými blogy (např. blog zaměřený na čtenáře různých žánrů, blog nejčastějších pravopisných chyb, blog podporující konkrétní učivo).¹²¹ Difuzní model žáka-blogera byl zmíněn již v kapitole 2.2.3 (Tabulka 2).

Moderní informační technologie mají nezastupitelné místo při sdílení vlastních tvůrčích výstupů s ostatními, v případě učitelů se jedná především o sdílení příkladů dobré praxe či výukových materiálů v elektronické podobě (např. pracovních listů, testů, prezentací, videí, lekcí pro i-tabule aj.). Pro sdílení existují na síti různé specializované portály, např. Výzkumný ústav pedagogický spravuje rozsáhlý metodický portál RVP, na kterém naleznou elektronickou podporu (zde pod zkratkou **DUM**¹²²) pro svoji výuku učitelé všech aprobací a stupňů škol. Pro on-line sdílení lze využít některou z aplikací Google Apps, které umožňují vytvářet nové dokumenty, importovat a upravovat stávající dokumenty (prezentace, formuláře, tabulky, dotazníky,¹²³ testy aj.) v prostředí webového prohlížeče zcela bezplatně. Ve veřejném prostoru může učitel publikovat i své prezentace,¹²⁴ je na jeho rozhodnutí, zda je poskytne pouze k nahlížení, nebo zda svolí, aby si uživatelé prezentaci stahovali, případně sami dále upravovali a šířili.

¹²⁰ Aplikace pro tvorbu dotazníků, dostupná na <http://www.surveymonkey.com/>.

¹²¹ Např. na cvičném blogu vranovické školy si „žáci zkouší psát, používat editor, orientovat se v systému blogů a webových stránek i správně komentovat cizí články“. Dostupné na <http://vranovicetrída.bloguje.cz/877528-privitani.php>.

¹²² **DUM**, digitální učební materiály, dostupné na <http://dum.rvp.cz/index.html>.

¹²³ Postup při tvorbě testu a dotazníku v Google Docs dostupný na <http://inapadnik.blogspot.com/2010/01/dotazniky-testy-v-docs-google.html>.

¹²⁴ Služba Slideshare umožňuje sdílet prezentace, dostupné na <http://www.slideshare.net/>.

2.4.5 ICT jako nástroj komunikace a spolupráce

Nezbytnou pomůckou pro elektronický kontakt je korespondence prostřednictvím **elektronické pošty**, díky které může učitel komunikovat jak se žáky, tak s jejich rodiči. Pro rozvíjení komunikačních kompetencí žáků může učitel do výuky zařadit komunikace prostřednictvím **chatu** či virtuální kontakt v prostředí **sociálních sítí**. E-mail (a spolu s ním i chat a telefonování) je jako základní způsob komunikace zařazen v RVP ZV v učivu vzdělávacího oboru informační a komunikační technologie, v rámci difuze ICT do vzdělávání českého jazyka bude nezbytné jazykové a komunikační aspekty e-mailu, chatu i telefonování systematicky cvičit (detailněji viz kap. 4.3).

Funkční a smysluplné začlenění ICT do vzdělávacích aktivit může učitel žákům nabídnout, přihlásí-li se spolu s nimi do některého z projektů **eTwinning**.¹²⁵ Zapojením do projektu se zahraniční školou se podpoří rozvoj týmové práce, jazykových dovedností, multikulturních vazeb i ICT gramotnosti.

Každý vyučovaný předmět může mít podporu v **LMS** (viz pozn. 55), pro školní prostředí lze využít Moodle, open source systém pro řízení výuky.

Někteří učitelé se obávají, že nové technologie se stávají prostředkem, který nahradí žákův vlastní úsudek, jeho dovednosti a schopnost kritického myšlení. Další obavou je ztráta čtenářských dovedností a pravopisných znalostí. Ale není třeba, aby pedagogové rezignovali na základní potřeby a dovednosti každého žáka. Ty musíme bezpodmínečně ve vzdělání podporovat nadále, můžeme však využít skutečnost, že jsou zde moderní technologie, se kterými jsou žáci denně ve styku, které jsou jim blízké, a využít ve vyučování jejich vybrané funkce ke svému cíli: kriticky uvažujícímu žákovi s rozvinutými čtenářskými dovednostmi a s vytříbeným jazykovým projevem psaným i mluveným.

2.5 KLADY A ZÁPORY VÝUKY S PODPOROU ICT

Zařazení práce s moderními technologiemi do edukačního procesu má svá nesporná pozitiva jak pro učitele a jejich pedagogické působení, tak pro žáky a jejich vzdělávání. Pokud učitelé kladně přijali skutečnost, že se informační a komunikační technologie

¹²⁵ **eTwinning** („e“ jako *elektronické, evropské*; twinning, angl. *párování, síťování*), projekt, ve kterém dvě i více škol z různých zemí realizují vzdělávací aktivitu na dálku – prostřednictvím informačních a komunikačních technologií. Komunita evropských škol, dostupné na <http://www.etwinning.cz/>.

postupně staly součástí jejich práce, pak jistě oceňují možnosti, které jim ICT nabízejí jak při přípravě na výuku, tak při samotném vyučování.

Moderní učitel plánuje svoji výuku v kooperaci s kolegy, podle ŠVP a s ohledem na roční plán školy, k systematizaci plánování výuky jsou mu k dispozici speciální počítačové programy. Své **přípravy** může vytvářet **v elektronické podobě**, systematicky si je ukládat do svého učitelského portfolia, případně je sdílet s ostatními kolegy prostřednictvím webu nebo DUM. Je naprosto běžné, že učitel s několikaletou praxí sesbírá a setřídí během svého působení velké množství podpůrných materiálů, textů, výstřižků, které se mu budou „někdy hodit“. Veškeré materiály může mít nyní pedagog v elektronické podobě, např. ty nejcennější si i skenovat a pro práci ve třídě používat pouze kopie. Archivace příprav na výuku na internetu (např. v Google Apps) umožní učiteli jejich snadnou **aktualizaci** kdykoliv a odkudkoliv. Učitel může s pomocí ICT spolupracovat s dalšími kolegy a odborníky, rozvíjet svoji profesní odbornost, což má pozitivní vliv na jeho další pedagogickou činnost. Oproti běžné výuce bez zapojení ICT se učitel při e-výuce nabízí řada možností, jak svoji pedagogickou činnost zefektivnit, ať už se jedná o využití i-tabule či rozličných elektronických výukových materiálů (vlastních či převzatých). Informační a komunikační technologie umožňují věrnější poznání skutečnosti, spojují teorii s praxí.

Pochopení učiva může učitel podpořit s pomocí moderních technologií díky **vizualizaci** – možnosti využít zrakový vjem. Veškeré náčrtky, grafy, jazykové rozborů lze převést do pohybu, ICT umožňují různé druhy simulací a modelů a podporují tak vícesmyslové vnímání vyučované problematiky.¹²⁶ Každý didaktický text může mít i svoji **zvukovou** podobu, tím se ještě intenzivněji multismyslové vnímání učiva podpoří.

Moderní technologie pozitivně ovlivňují i **řízení výuky** – učitelé mohou archivovat informace týkající se výsledků výuky i jednotlivých žáků (např. žákovská portfolia) a sdílet je s ostatními učiteli, což může vést k větší zaměřenosti na individuální potřeby každého žáka. S pomocí ICT může učitel zadávat a formulovat úkoly v multimediální podobě.

Pro žáky znamená zapojení ICT do výuky možnost volit si **vlastní studijní tempo**. „Tempo stanovené učitelem při běžné výuce vyhovuje průměru studijní skupiny a může vést k pasivitě vynikajících a podprůměrných studentů. Počítač respektuje individualitu

¹²⁶ Internet nabízí nespočet výukových videí, kterými lze podpořit v předmětu ČJL především složku literární (ukázky z filmů, divadelních představení, animace pohádek aj.), pro složku komunikační a jazykové výchovy bude nutné výuková videa vytvářet (např. pro komunikační výchovu mohou být první krokem jednoduchá videa věnující se nonverbální komunikaci, inspirací pro jazykovou výchovu může být projekt Multimedializace předmětu fonetika a fonologie, dostupné na <http://fonetika.upol.cz/>).

studentů.¹²⁷ Žák může dostat od učitele předem připravenou osnovu své práce s využitím počítače, bude však záležet pouze na žákovi, jak si svůj pracovní plán sestaví, kolik času věnuje jednotlivým krokům.

Spolu s možností volit si vlastní studijní tempo umožňuje počítačová výuka **individualizaci výuky**, např. počítač může díky obměně parametrů generovat individuální zadání úloh či řídit další postup podle „historie“ nebo podle posledního stavu studia. Individualizace umožňuje učiteli věnovat větší pozornost žákovi, který jeho pomoc právě potřebuje, na druhou stranu však omezuje učitele v možnosti vést třídu jako celek a pro učitele je také časově náročná: individuální komunikace trvá déle a je násobena množstvím žáků ve třídě. S individualizací úzce souvisí **řízenost** práce studentů, která je řízena podle stupňujících se studijních cílů, teprve po kvalitním osvojení určitého poznatku může žák postoupit o krok dál. „*Počítač prezentuje učitelem naplánovaný výběr informací, zadává úlohy, vede řešitele soustavou nápovědí, opravuje chyby řešení*“.¹²⁸

Žák je podporován v samostatné práci, díky rychlosti počítače má při studiu s podporou počítačového výukového programu **okamžitou zpětnou vazbu**, může si ověřit své kroky, být veden k nalezení chyby a její následné opravě. To považují hlavně u úkolů procvičujících určitý gramatický jev za velký klad. „*Počítače vytvářejí spolehlivé a přitažlivé prostředí pro učení, které dětem nevyhrožuje ani neublíží, naopak je láká a přitahuje*“.¹²⁹ Při poskytování zpětné vazby počítačem není žák ohrožen učitelovou indiskrétností tak, jak je to možné ve třídě, kdy je mu chyba vytýkána před celým kolektivem. Zpětná vazba poskytovaná počítačem, který je neosobní, může vést k **posílení vnitřní motivace** žáka pro učení: žák není hnán touhou po dobré známce a zviditelnění se před spolužáky a učitelem, žák chce mít potěšení ze správného řešení, z pochopení dané problematiky.

Při práci s počítačem tak zároveň dochází ke **změně role** jednotlivých účastníků vzdělávacího procesu. Žáci si začínají uvědomovat, že mají jistou zodpovědnost za své vlastní vzdělávání, že se musí umět zhodnotit a postupovat při práci tak, aby byl jejich výsledek akceptovatelný a aby v následných hodnotících testech obstáli. Žáci si **spoluzodpovědnost** za své vzdělávání osvojují postupně, důležité je v tomto směru jak působení školy (učitele), tak rodiny. S určitou změnou role žáka se částečně mění i **role**

¹²⁷ JANDOVÁ L. *Počítačová výuka. Zásady tvorby výukových programů*. Plzeň : PedF ZČU, 1995, s. 5. ISBN 80-7043-147-4.

¹²⁸ JANDOVÁ L. *Počítačová výuka. Zásady tvorby výukových programů*. Plzeň : PedF ZČU, 1995, s. 5. ISBN 80-7043-147-4.

¹²⁹ ČERNOCHOVÁ, M.; KOMRSKA, T.; NOVÁK, J. *Využití počítače při vyučování*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-272-6.

učitele: klasická řídicí role zůstává, pozici tázajícího však může zčásti přejímat počítač, který může nepřímo zastoupit učitele ve výkladu, objasňování problému, poskytování zpětné vazby aj. Tím se učitelům otevírá prostor pro roli konzultanta či osobního poradce.

Počítač s internetovým připojením nás spojuje s lidmi na celém světě. Svůj problém může každý uživatel konzultovat s odborníky i přáteli, případně s anonymními zájemci o dané téma. **Anonymita** a odosobnění je součástí internetu, v rámci sociálních sítí může být potlačena díky osobním profilům, kde uživatelé často předkládají nejen své fotky, ale i osobní údaje. Záleží pouze na uživatelích, zda budou uvedeným údajům důvěřovat. V této souvislosti je nezbytné opakovaně žáky poučovat o nebezpečích, která s sebou určitá anonymita počítačové sítě přináší, především se jedná o kyberšikanu, kybergrooming a sexting.¹³⁰

Počítačová výuka má také své nedostatky, kterým však můžeme předcházet nebo je odstranit (jsme-li si jich vědomi). Na prvním místě se jako nedostatek při práci s počítačem uvádí **vzdálení učitele od studenta**. Učitel se ale žákům vzdalovat nemusí. Přestože to není on, kdo při práci s počítačem předává nové poznatky a informace, pokládá otázky a objasňuje problém, stále funguje jako manažer, práci řídí.

V určitých případech se stává, že počítač natolik řídí samostatnou práci studentů, že je **potlačena** jejich **tvořivost** (především při práci s počítačovými výukovými programy), žáci se nemohou spolupodílet na řízení svého studia. Tento problém vyřešíme, pokud žákům ponecháme takovou míru řízení, která odpovídá jejich osobní vyspělosti. Podle vlastního uvážení a zhodnocení vědomostí může žák např. vynechat část výkladu, nebo naopak prostudovat výklad podrobnější. Je nutné, aby jednotlivé typy činností byly zohledněny v tematickém plánu tak, aby byl jejich poměr vyvážený.

Učitelé musí mít na paměti, že při práci s počítačem dochází k **redukci mluveného a** vlastnoručního **psaného projevu**, stále více se zmiňuje problém „uzavírání se“ ve virtuálním světě. Tato negativa by měl učitel kompenzovat např. společnou diskuzí (nikoli virtuální) nad výsledky práce, či písemným zhodnocením přínosu učení se s počítačem.

Anonymita internetu s sebou nese určitá rizika při vyhledávání potřebných informací, u kterých nemusí být zaručena jejich pravost, pravdivost a stálá přístupnost (nedostupnost,

¹³⁰ V českém internetovém prostředí existují pro dětskou klientelu specializované weby, které se negativním vlivům internetu na děti systematicky věnují, např. portál Saferinternet.cz, dostupné na <http://www.saferinternet.cz/>, projekt Bezpečný internet, dostupné na <http://www.ebezpeci.cz/>.

odstranění webu aj). S šířením informací, dat, textů a dalších elektronických materiálů souvisí dodržování autorských práv a správná citace zdrojů.¹³¹

I přes výše nastíněné meze zapojení ICT do výuky považuji za velmi vhodné (a v určitých případech dokonce za nezbytné) implementovat počítače do výchovně-vzdělávacího procesu. K úspěšné implementaci však bude nutné vycházet z dobře sestavených difuzních modelů, které by se podle zainteresovaných odborníků¹³² měly v co nejbližší době stát součástí státem garantované koncepce implementace ICT do vzdělávání. Pro jednotlivé činnosti bude třeba detailně rozpracovat cíle ve všech dimenzích kognitivního procesu tak, jak uvádím v příkladu v kapitole 2.3 (Tabulka 5). Domnívám se, že pokud bude v budoucnosti docházet k nekoordinovanému zavádění moderních technologií do školního prostředí bez důkladné a ověřené metodické podpory tak, jak se to v mnohých případech stává po ukončení projektu SIPVZ,¹³³ není zaručeno, že implementace přinese očekávané pozitivní výsledky.

¹³¹ Nové možnosti v oblasti publikování autorských děl nabízí soubor veřejných licencí Creative Commons, které např. posilují pozici autora při rozhodování, za jakých podmínek může být jeho dílo veřejně zpřístupněno a dále citováno. Dostupné na <http://www.creativecommons.cz/>.

¹³² Profil Škola21, dostupné na <http://skola21.rvp.cz/>.

¹³³ Projekt Intel Elearning 1:1, projekt Bezdrátová škola (dostupné na <http://www.sssbrno.cz/?go=projekty&pro=wifi1>).

3 EMPIRICKÁ ČÁST

V kapitole 3 představuji akční průzkum a dotazníkové šetření, které jsem v rámci zpracování disertační práce provedla. V úvodu obou šetření uvádím jejich východiska, cíle a metody. V podkapitole zabývající se akčním průzkumem detailně analyzuji výsledky pozorování a vyvozují dílčí závěry. V části věnované dotazníkovému šetření předkládám stanovené věcné hypotézy a popisují zkoumaný vzorek. Následně analyzuji získaná data z dotazníkového šetření a porovnávám je se stanovenými premisami u jednotlivých otázek dotazníku. V závěru kapitoly shrnuji celkové výsledky dotazníkového šetření, hodnotím, zda se stanovené hypotézy potvrdily, nebo naopak vyvrátily.

3.1 AKČNÍ PRŮZKUM¹³⁴

3.1.1 Východiska akčního průzkumu

Již v době svého vysokoškolského studia (1998–2003) jsem se zajímala o informační a komunikační technologie, které byly na přelomu tisíciletí označovány jako inovativní, nové, moderní, pro budoucnost nepostradatelné. Vztáhnu-li svoji osobu k Rogersově difuznímu modelu (viz kap. 2.2.3), zařadila bych se v období pregraduálního studia na pozici rané většiny, můj přístup k inovacím v oblasti ICT byl ryze pragmatický, po započetí doktorského studia a současně i vlastní pedagogické praxe jsem se v porovnání s ostatními pedagogy školy posunula do kategorie vizionářů. Na ZŠ Jeseniova jsem působila jako koordinátor školního vzdělávacího programu, získala jsem certifikaci pro výuku odborného modulu *ICT ve výuce českého jazyka a literatury*, podílela jsem se na tvorbě učebních materiálů pro předmět informační a komunikační technologie, který jsem díky svému zájmu (i přes svoji neaprobovanost) vyučovala.

V průběhu svého pedagogického působení jsem při přípravě na výuku i ve výuce samé používala všechny dostupné prostředky informačních a komunikačních technologií, které byly v té době k dispozici (počítač s připojením k internetu, skener, tiskárnu, dataprojektor, videokameru, digitální fotoaparát), co možná nejčastěji a z pohledu začínajícího pedagoga i nejefektivněji. Často jsem se setkávala s nepochopením svých starších kolegů v souvislosti s častou návštěvností počítačové učebny jak v hodinách českého jazyka s celou třídou, tak i v jiných předmětech, které jsem ve své třídě vyučovala.¹³⁵ Kolegové

¹³⁴ Pro své šetření jsem zvolila název akční průzkum, v paralele s termínem akční výzkum, své důvody k volbě názvu vysvětluji v závěru této podkapitoly.

¹³⁵ Na ZŠ Jeseniova jsem vyučovala předměty český jazyk a literatura, rodinná výchova, hudební výchova, pracovní činnosti (výuka v rámci předmětu byla dělená na klasickou pracovní výchovu a ICT – žáci se

neshledávali na práci v počítačové učebně didaktický přínos, upozorňovali mě na možnou „ztrátu času“ při častých návštěvách počítačové učebny: „Vždyť si tam stejně jen hrají a nic se nenaučí. Aby ses pak nedivila, až nebudou umět to, co mají.“ (I. K., 58 let, aprobace ČJ-OV). I přes počáteční nejistotu učitele-začátečníka jsem uvažovala o možném přínosu informačních a komunikačních technologií do výchovně-vzdělávacího procesu, a to jak na úrovni své pedagogické přípravy (systematizace příprav, možnost archivace, poznámek, reflexí a komentářů, znovupoužitelnost materiálů atd.), tak na úrovni svých žáků (podpora všech vymezených kompetencí dle RVP, které se v době mých pedagogických začátků teprve dostávaly do povědomí pedagogické veřejnosti, zefektivnění vybraných oblastí předmětu český jazyk aj.). Na základě svých zkušeností při zpracovávání diplomové a rigorózní práce, po absolvování pedagogicky zaměřených vzdělávacích kurzů, při diskuzích s pedagogy ze základních, středních i vysokých škol na oborových konferencích a především v průběhu své pedagogické praxe na základní škole jsem nabyla přesvědčení, že i přes nesouhlasná stanoviska některých kolegů bude třeba výuku českého jazyka podpořit všemi dostupnými moderními prostředky ICT tak, aby primární užitek směřoval k zefektivnění výuky českého jazyka a literatury a k podpoře žákovských kompetencí.

V souvislosti se svým doktorským studiem a s přípravami disertační práce jsem se rozhodla do své pedagogické praxe začlenit systematické pozorování, zkoumání, ověřování a následnou analýzu vybraných jevů souvisejících s implementací ICT do vyučování českého jazyka. Zvolila jsem kvalitativní druh pedagogického výzkumu, jehož účel je přímo ovlivňovat či zlepšovat určitou část výchovně-vzdělávací praxe,¹³⁶ tj. výzkum akční, který mi pomohl řešit aktuální potřeby v souvislosti s implementací ICT do výuky českého jazyka a sledovat efekty změn v edukační realitě. Vzhledem ke své malé pedagogické i výzkumné zkušenosti v průběhu bádání jsem nebyla schopna dostát všem potřebným atributům klasického akčního výzkumu, proto své šetření nazývám akčním průzkumem.

3.1.2 Cíle akčního průzkumu a metody

Hlavním cílem akčního průzkumu bylo podpořit vlastní pedagogickou praxi a ověřit si, zda mnou navržené postupy a metody práce zahrnující implementaci ICT do výuky jsou stejně účinné jako metody klasické. V rámci akčního průzkumu jsem se soustředila na konkrétní

v oblasti ICT vzdělávali v počítačové učebně 1x za 14 dní). Dále jsem vyučovala povinně-volitelné předměty Základy administrativy (psaní všemi deseti prsty) a Základy žurnalistiky.

¹³⁶ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009.

kauzální výzkumný problém, ve kterém zjišťuji, zda může být výuka v počítačové učebně plnohodnotným ekvivalentem běžného způsobu výuky mimo počítačovou učebnu.

Pro akční průzkum jsem zvolila metodu otevřeného zúčastněného pozorování, které probíhalo na základě důkladného plánování lekcí realizovaných v počítačové učebně. Zde jsem soustředěně pozorovala práci jednotlivých žáků, výsledné pozorování jsem podrobovala průběžné reflexi tak, abych byla schopna vyvodit podmínky pro další zlepšování své výukové praxe.

Záznamovým archem pro pozorování a fixaci kvalitativních dat týkajících se obecných informací a časového rozvržení byla třídní kniha a vlastní pedagogický deník, obsahující přípravy lekcí, poznámky z jednotlivých vyučovacích hodin a reflexi každé hodiny s následným doporučením pro lekci další.

V průběhu akčního průzkumu jsem si stanovila dílčí okruhy pro zkoumání:

- pozorovat míru motivovanosti žáků pro práci s počítačem v průběhu celého školního roku;
- sledovat individuální potřeby žáků při práci s počítačovými výukovými programy;
- sledovat individuální potřeby žáků při práci s nevýukovými programy;
- sledovat dovednosti žáků při vyhledávání informací ze sítě internet;
- zjišťovat pokroky v rutinních činnostech (přihlašování do systému, správa vlastního adresáře, technické dovednosti s počítačem, využívání e-mailové komunikace);
- ověřovat schopnost žáků aplikovat poznatky z komunikační a slohové výchovy na reálné texty a ve skutečných komunikačních situacích;
- pozorovat, jak ovlivňuje dovednost psát všemi deseti na počítačové klávesnici způsob žakovy práce;
- zkoušet se žáky, které možnosti pro výuku českého jazyka nabízejí vybrané aplikace (Moodle, malování – tvorba myšlenkových map, PowerPoint, sociální síť¹³⁷);
- sledovat náročnost vlastní přípravy na výuku v počítačové učebně, resp. porovnávat ji s přípravou pro výuku v běžné třídě.

3.1.3 Podmínky pro akční průzkum a zkoumaný vzorek

Vhodné pracovní podmínky a technické zázemí pro akční průzkum poskytl Mgr. Jiří Lébr, ředitel ZŠ Jeseniova v Praze 3. K dispozici byla vybavená počítačová učebna s dvaceti

¹³⁷ Žáci si vytvořili vlastní virtuální třídu na webu www.spolužáci.cz

osmi stolními počítači připojenými k internetu, zpětný projektor, mikrofony, sluchátka a skener. Počítačovou učebnu jsem mohla využívat (mimo pevně stanovené hodiny pro výuku ICT) kdykoliv. Vzhledem k nízkému zájmu ostatních pedagogů o práci v počítačové učebně jsem se žáky navštěvovala učebnu průměrně 1x týdně.

Pro práci v počítačové učebně byla stanovena pravidla podobná těm, která žáci museli dodržovat i při práci v běžné třídě:

1. Pravidla českého pravopisu, Stručná mluvnice česká, Slovník spisovné češtiny a další příručky jsou na obvyklém místě. Pokud není jejich užití **výslovně** zakázáno, jsou ti kdykoliv k dispozici.
2. Ptej se vždy, když něco nevíš, potřebuješ poradit, pomoci. Žádná otázka není hloupá.
3. Než se zeptáš, přečti si nejdříve případné písemné pokyny pro práci. Možná zde najdeš odpověď na svoji otázku.
4. Otázky můžeš klást i spolužákům.
5. Veškeré vytvořené dokumenty si průběžně ukládej.
6. Piš si přehledné poznámky (do sešitu, příp. textového editoru), dobře si je opatruj a ukládej tak, aby byly znovunalezitelné.

Akční průzkum jsem prováděla ve školním roce 2005/2006 v rámci své pedagogické činnosti se žáky dvou tříd:

Devátý ročník (9. D) – zde jsem vyučovala český jazyk a literaturu, cvičení z českého jazyka, povinně-volitelné předměty základy žurnalistiky a základy administrativy (Tabulka 6).

Sedmý ročník (7. B) – zde jsem vyučovala český jazyk a literaturu, cvičení z českého jazyka, pracovní činnosti, rodinnou a hudební výchovu (Tabulka 7).

třída 9. D	počet žáků šk. rok 2005/2006	průměrná známka z ČJ / ze cvičení z ČJ (1. pol.)	průměrná známka z ČJ / ze cvičení z ČJ (2. pol.)
dívky	9	1,9 / 1,6	2,3 / 1,7
chlapci	18	1,3 / 1,4	1,5 / 1,7

Tabulka 6: Počet žáků 9. D a průměrné známky z předmětů ČJ a cvičení z ČJ

třída 7. B	počet žáků šk. rok 2005/2006	průměrná známka z ČJ / ze cvičení z ČJ (1. pol.)	průměrná známka z ČJ / ze cvičení z ČJ (2. pol.)
dívky	10	1,5 / 1,3	1,6 / 1,6
chlapci	12	2,45 / 1,5	2,41 / 2,1

Tabulka 7: Počet žáků 7. B a průměrné známky z předmětů ČJ a cvičení z ČJ

Výzkumným souborem se tak stal dostupný soubor žáků sedmého a devátého ročníku ZŠ Jeseniova, kterou lze označit za běžnou základní školu městského typu. Na škole jsou obvykle tři paralelní třídy, jedna z nich má sportovní zaměření (žáci jsou do třídy vybíráni na základě přijímacího řízení, jedná se o žáky s výbornými studijními výsledky), mnou zkoumaný vzorek zahrnuje žáky z klasických nespportovních tříd. Žáky sedmého ročníku bych označila za milé, otevřené a spolupracující děti, v kolektivu nepanovala otevřená ani skrytá rivalita, žáci byli ochotni podílet se na všech mnou navržených činnostech, do výuky vstupovali s vlastní iniciativou. Třidu od začátku školní docházky navštěvoval žák vietnamské národnosti, jeho prospěch patřil k nejlepším ve třídě. V průběhu školního roku 2005/2006 přistoupil do třídy žák ruské národnosti, jeho zkušenosti s českým jazykem i českým vzdělávacím systémem byly velmi omezené, žák měl individuální studijní plán, proto jeho výsledky v akčním průzkumu nezohledňuji.

Žáci devátého ročníku byli nesourodou třídní skupinou, která vznikla v úvodu školního roku sloučením celé původní třídy 8. E, v níž jsem vyučovala český jazyk, a části původní třídy 8. B, kterou jsem nikdy neučila. V oblasti znalostí i přístupu k práci panovaly mezi jednotlivými skupinami značné rozdíly. Původní třída 8. E měla až na výjimku (žákyni s velkým počtem omluvených i neomluvených hodin) výborný přístup k výuce českého jazyka, začlenění nových žáků do stávajících podmínek bylo velmi náročné, jejich neochota ke kooperaci a neaktivní přístup k řešení problémů měl negativní vliv na přátelské i pracovní vztahy v rámci celé třídy. Devět žáků ze třídy si zvolilo jako povinně-volitelný předmět základy žurnalistiky.

3.1.4 Akční průzkum a dílčí interpretace pozorování

Jednotlivá pozorování akčního průzkumu zaměřená na implementaci informačních a komunikačních technologií do výchovně-vzdělávacího procesu jsem uskutečňovala pravidelně v rámci tří odlišných vyučovaných aktivit.

3.1.4.1 Cvičení z českého jazyka (9. D)

Cvičení z českého jazyka byl předmět zaměřený konkrétně na přípravu žáků na přijímací zkoušky na střední školy. Nebyl součástí běžné hodinové dotace předmětu český jazyk a literatura, jeho struktura a obsahová náplň záležela pouze na uvážení vyučujícího. Vzhledem k technickým podmínkám (v době konání předmětu cvičení z českého jazyka byla počítačová učebna jednou měsíčně obsazena) jsem zvolila pro akční průzkum způsob střídavé práce v počítačové učebně a v běžné třídě. Náplní práce v počítačové učebně byla samostatná činnost žáků s počítačovým výukovým programem *Český jazyk, přijímací zkoušky na SŠ*,¹³⁸ který obsahuje doplňovací cvičení zaměřená na pravopis, úlohy z jazyka (hláskosloví, tvarosloví, skladba, sloh, slovní zásoba a její použití) a z literatury. Každý žák pracoval individuálně s předem určeným testem, stejná verze testu pak sloužila jako klasický papírový test při práci v běžné třídě.

V prvním pololetí žáci pracovali v počítačové učebně s časově neomezenou verzí testu, cílem práce s výukovým programem bylo seznámení se strukturou a vlastním obsahem testů. Výsledné hodnocení mělo pouze informativní charakter, sloužilo jako žákova zpětná vazba. Na můj návrh zvolit si při práci s programem časově omezenou verzí testu (na 30 minut) s cílem testovat své znalosti pod časovým tlakem přistoupilo při čtvrté návštěvě počítačové učebny celkem 7 žáků (chlapců). V druhém pololetí pracovala s časově omezenou verzí testu celá třída, následné hodnocení jsem akceptovala jako plnohodnotnou známku. Pro práci v běžné třídě si žáci přinesli vytištěné testy z předchozí lekce uskutečněné v počítačové učebně, které si doma s odstupem času znovu vyplnili. V úvodu vyučovací hodiny jsme se žáky prodiskutovali nejzajímavější, případně nejobtížnější části zpracovaných testů, dále žáci vyplňovali test jim dosud neznámý, výslednou práci jsem opravila a informativně ohodnotila.

Práce v počítačové učebně činila 64 % celkové časové dotace pro předmět cvičení z českého jazyka (hodinová dotace předmětu byla 1 vyučovací hodina týdně), tj. během školního roku (44 týdnů zahrnujících všechny prázdniny a státní svátky) se žáci 28x zúčastnili výuky v počítačové učebně. Celkem během školního roku žáci zpracovali 28 testů v elektronické podobě a 40 testů v papírové podobě.

V průběhu prvního pololetí, kdy žáci pracovali s výukovým počítačovým programem s cílem zopakovat si, procvičit si a utřídit si znalosti, jsem u žáků registrovala následující zjištění:

¹³⁸ *Český jazyk, přijímací zkoušky na SŠ*. [CD-ROM]. Praha : Pachner, 2004.

1. Žáci měli pravidelnou potřebu kontroly zaznamenané odpovědi v odborné literatuře (v 90 % se jednalo o problematiku pravopisnou).¹³⁹ Kontrolu prováděli nejčastěji žáci, kteří byli klasifikováni obvykle známkou dobře, nebo dostatečně.
2. Žáci měli potřebu osobně se mnou konzultovat své pochopení týkající se předložené otázky, v převážné většině se jednalo o otázky z oblasti literární. Nejvíce konzultací k literárním otázkám jsem zaznamenala v prvních třech měsících docházky do počítačové učebny, v následujících měsících žákovské konzultace směřovaly do oblasti větné syntaxe.
3. Žáci své problémy často konzultovali i se spolužáky sedícími v nejbližším okolí počítače.
4. Možnost konzultovat problém se mnou využívali v průběhu prvních čtyř měsíců převážně žáci celkově hodnocení výborně, případně chvalitebně. Ostatní žáky jsem s nabídkou případné konzultace musela oslovovat. Všichni žáci bez rozdílu začali možnost osobní konzultace využívat po čtyřměsíčním období pravidelné práce v počítačové učebně. V průměru jsem uskutečnila 15 konzultací během jedné vyučovací hodiny.
5. Práci žáků s počítačovým programem bych označila za intenzivní, během celého školního roku jsem zaznamenala pouze pět případů, kdy se žáci věnovali jiné činnosti (pracovali v síti internet).
6. Se zvyšujícím se počtem hodin uskutečněných v počítačové učebně jsem sledovala snižující se míru motivovanosti pro práci v počítačové učebně. V září jsem si musela žáky vyzvedávat v kmenové učebně, nebyli si jisti, zda bude výuka opět probíhat v počítačové učebně, jejich nadšení po příchodu do počítačové učebny bylo viditelné. Již během druhého měsíce žáci čekali na hodinu před počítačovou učebnou (pochopili, že se jedná o činnost pravidelnou), jakýkoliv náznak radosti ze skutečnosti, že výuka bude probíhat v počítačové učebně, nebyl patrný.
7. U žáků, kteří se hlásili na střední školu, kde přijímací řízení nebylo pouhou formalitou, žáci zde museli psát přijímací test, případně se zúčastnit ústního pohovoru (jazykově orientovaná gymnázia), jsem pozorovala výrazně vyšší míru vnitřní motivace pro práci s výukovým programem. Tito žáci se mnou častěji konzultovali své problémy.

¹³⁹ V počítačové i v běžné učebně měli žáci vždy k dispozici Pravidla českého pravopisu, Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost, Akademický slovník cizích slov a Stručnou mluvnici českou.

Ze závěrečného hodnocení předmětu cvičení z českého jazyka vyplynulo, že žáci na práci v počítačové učebně nejvíce ocenili:

- možnost individuální přípravy s podporou výukového programu s volbou vlastního tempa práce (88 %);
- následnou práci s tištěnou verzí testu, která více simulovala reálné přijímací řízení na SŠ (79,5 %);
- možnost osobně se mnou konzultovat problémové otázky a úkoly (70 %).¹⁴⁰

3.1.4.2 Povinně-volitelný předmět základy žurnalistiky

Od školního roku 2005/2006 začalo 14 žáků devátých ročníků připravovat v rámci povinně-volitelného předmětu základy žurnalistiky školní časopis Jes 96. V předchozích letech časopis Jes 96¹⁴¹ z velké části sestavovali z vybraných příspěvků sami pedagogové, od září 2005 převzali pod mým pedagogickým vedením veškerou iniciativu nad obsahem, vzhledem i distribucí časopisu členové žákovské redakční rady.

Žákovskou redakční radu tvořili žáci, kteří si povinně-volitelný předmět základy žurnalistiky zvolili dobrovolně: 9 žáků (chlapců) navštěvovalo třídu 9. D, v níž jsem zároveň vyučovala český jazyk a cvičení z českého jazyka, ostatní žáci (1 chlapec a 4 dívky) navštěvovali paralelní třídy. Všichni žáci byli v obou pololetích z předmětu hodnoceni výborně.

Vlastní příspěvky¹⁴² si žáci připravovali v rámci domácí přípravy, samotné finální verze jednotlivých čísel (10 čísel v průběhu školního roku) zpracovávali v textovém editoru MS Word výhradně v počítačové učebně,¹⁴³ tiskovou verzi jsme upravovali společně (zčásti i s podporou ICT koordinátora školy, paní učitelkou Vendulou Juráškovou). Texty procházely průběžnou autokorekturou, redaktoři všechny příspěvky komentovali, žáci v určených dvojicích prováděli vzájemnou korekturu textů.

V průběhu celého školního roku, kdy jsem se se žáky na přípravách jednotlivých čísel časopisu podílela, jsem u žáků registrovala následující zjištění:

¹⁴⁰ Údaje převzaty ze závěrečné zprávy hodnocení předmětu cvičení z ČJ: Příprava na přijímací zkoušky na SŠ (vypracovala L. Bušová, ZŠ Jeseniova 96, Praha 3, školní rok 2005/2006).

¹⁴¹ Časopis Jes 96 poprvé vyšel již v roce 1993, jeho zakladateli jsou Hana Krausová a Jiří Lébr.

¹⁴² Zastoupení jednotlivých slohových útvarů a postupů bylo v časopise velmi rozmanité, žáci (i ve spolupráci se spolužáky a ostatními vyučujícími) připravovali zprávy a reportáže (především sportovní) z již konaných akcí, pokoušeli se o recenze zhlédnutých divadelních, filmových a hudebních představení, prostřednictvím rozhovorů představovali vyučující, upozorňovali na chystané zajímavé události jak v rámci školy, tak i v mimo školu. Součástí každého čísla byl i texty uměleckého stylu a původní ilustrace žáků prvního stupně.

¹⁴³ Žáci měli k dispozici počítače s připojením do sítě internet, skener, tiskárnu, dataprojektor, videokameru a fotoaparát.

1. Žáci nedokázali ve velké míře uplatňovat poznatky získané v jazykové a slohové výchově v nižších ročnících (zpráva, oznámení, pozvánka, inzerát, životopis, vypravování, popis pracovního postupu) při vlastní tvorbě textů určených ke konkrétnímu účelu (zde k publikaci v časopise): žáci nedodržovali formu informačních slohových postupů, textům chyběla věcnost, věty byly nepřiměřeně dlouhé (souvětí o pěti i více větách), i přes informativní cíl textu nevyužívali slohově neutrální prostředky. Naopak žáci dobře zvládali psaní úvahy a jednoduchých recenzí, tj. slohové útvary, s nimiž se seznamovali na konci osmého a v průběhu devátého ročníku.
2. Žáci opakovaně požadovali promítnutí finální verze jednotlivých stránek časopisu prostřednictvím dataprojektoru. Na velké ploše plátna lépe analyzovali formální nedostatky výsledné podoby časopisu než na malé obrazovce počítače (byť prostřednictvím náhledu mohli vidět celou stránku), byli schopni zaujmout svůj postoj k estetickému aspektu – zaměřovali se na vyváženost textů, ilustrací, fotografií, tabulek aj. na stránce, poukazovali na vhodnost (případně na nevhodnost) a účelnost zvolených typů písma.
3. Vizualizace stránek na velké ploše měla velký vliv na rozvíjení komunikačních kompetencí – žáci o sledovaném diskutovali společně, nikoli jen ve dvojicích, případně trojicích: museli naslouchat názorům druhých, obhajovat názory své, vzhledem k nutnosti odevzdat a vytisknout finální verzi časopisu se museli dohodnout na konečném řešení. S údivem jsem pozorovala, jak žáci (T. J. a M. F.), kteří se v běžných hodinách slovně neprojevovali, pokud k tomu nebyli přímo vyzváni, měli potřebu vyjádřit svůj názor na společnou práci, případně obhajovat svá stanoviska, názory a tvrzení.

V závěrečném hodnocení¹⁴⁴ předmětu základy žurnalistiky žáci oceňovali:

- možnost spolupracovat na reálném produktu;
- zkušenosti systematické a cílevědomé práce v týmu, který je činností pozitivně nakloněn;
- možnost vyzkoušet si různé pracovní pozice v redakčním týmu (šéfredaktor, obrazová, sportovní, kulturní a inzertní redakce, korektor).

¹⁴⁴ Údaje převzaty ze závěrečné zprávy hodnocení předmětu základy žurnalistiky (vypracovala L. Bušová, ZŠ Jeseniova 96, Praha 3, školní rok 2005/2006).

Mezi negativy zmiňovali žáci v osmi případech své mezery v pravopisných znalostech, svoji neschopnost psát rychle (resp. všemi deseti prsty) na počítačové klávesnici.

3.1.4.3 Předmět český jazyk a literatura, cvičení z českého jazyka (7. B)

Žáci ze třídy 7. B navštěvovali počítačovou učebnu z celého výzkumného souboru nejčastěji. Během sledovaného školního roku 2005/2006 (44 týdnů zahrnujících všechny prázdniny a státní svátky) činila práce v počítačové učebně 66 % celkové časové dotace pro předmět cvičení z českého jazyka (hodinová dotace předmětu byla 1 vyučovací hodina týdně, tzn. celkem 29 hodin), 20 % celkové časové dotace pro předmět český jazyk a literatura (hodinová dotace předmětu byla 4 vyučovací hodiny týdně, tzn. celkem 35 hodin). Učivo českého jazyka a literatury jsem při výuce v počítačové učebně intenzivně promítala i do dalších mnou vyučovaných předmětů: hudební výchova (zpracování referátu v textovém editoru – životopis hudebního skladatele, výroba výukových pomůcek v podobě myšlenkových map, vyhledávání informací vztahujících se k exkurzi do muzea Antonína Dvořáka; celkem 4 hodiny v počítačové učebně), pracovní činnosti (veškerou činnost, která souvisela s problematikou textového editoru a sítí internet, jsem vztahovala k problematice českého jazyka; celkem 17 hodin v počítačové učebně) a rodinná výchova (pololetní projekt Recyklace: vyhledávání, zpracovávání informací na téma recyklace, tvorba informačních letáků, pracovních listů pro žáky prvního stupně, celkem 10 hodin v počítačové učebně). Během školního roku jsem aktivity žáků 7. B v počítačové učebně pozorovala celkem 95 vyučovacích hodin.

V předmětu cvičení z českého jazyka žáci pracovali s výukovými počítačovými programy firem Silcom a Terasoft.¹⁴⁵ Hlavní náplní činnosti s výukovými programy bylo opakování, procvičování a upevňování gramatického učiva nižších ročníků.

V předmětu český jazyk a literatura jsem využívala počítačovou učebnu s dataprojektorem k expozici nového učiva:

- druhy vedlejších vět (simulace větného rozboru);
- slovtvorba (simulace slovtvorného rozboru);
- pravopis cizích slov (vyhledávání informací v síti internet – Jazyková poradna: Na co se nás často ptáte);
- stupňování přídavných jmen a příslovcí (simulace);

¹⁴⁵ Úplný přehled výukových programů využívaných v předmětu cvičení z českého jazyka viz Tabulka 6.

- výpisky, výtah (metoda myšlenkových map);
- rozšířené vyhledávání informací a podkladů na webových stránkách Městské knihovny v Praze;
- charakteristika literární postavy (porovnávání informací z internetových čtenářských deníků – na základě vlastní četby dokazovat pravdivost / nepravdivost zveřejněných informací);
- slovní zásoba (komparace slovní zásoby textů na stejné téma v různých médiích: MF Dnes, Lidové noviny, Blesk);
- popis pracovního postupu (souběžně v předmětu pracovní činnosti: aplikace malování);
- popis cesty, plánování cesty (souběžně v předmětu pracovní činnosti, zeměpis: vyhledávání a zpracování informací v elektronické mapě, využívání elektronického jízdního řádu);
- popis předmětu – téma hardware (souběžně v předmětu pracovní činnosti: souvislý text v textovém editoru, myšlenková mapa);
- vlastní životopis (kompletní zpracování v textovém editoru, metodická podpora: prezentace);
- úřední dopis (kompletní zpracování v textovém editoru, metodická podpora: prezentace);
- medailon spisovatele / hudebního skladatele (souběžně v předmětu hudební výchova: zpracování základních informací o životě a díle vybraného spisovatele v textovém editoru podle osnovy);
- moje nejoblíbenější kniha / hudební skupina / zpěvák (souběžně v předmětu hudební výchova: příprava prezentace);
- vlastní tvorba textů určených ke konkrétnímu účelu (příspěvky do školního časopisu);
- kultura mluveného projevu (komplexní rozbor videozáznamu mluveného projevu vybraných žáků).

V průběhu celého školního roku, kdy jsme se žáky docházeli v rámci výuky jednotlivých předmětů do počítačové učebny, jsem registrovala následující zjištění:

1. Při práci s výukovými počítačovými programy měla většina žáků pravidelnou potřebu kontroly zaznamenané odpovědi v odborné literatuře (v 74 % se jednalo o

problematiku pravopisnou).¹⁴⁶ Kontrolu prováděli žáci průběžně bez rozdílu jejich celkové klasifikace.

2. Při práci s výukovými počítačovými programy měli žáci potřebu osobně se mnou konzultovat své pochopení týkající se předložené otázky, úkolu, případně konkrétního gramatického jevu.
3. Možnost osobní konzultace využívali pravidelně všichni žáci po celé sledované období. V průměru jsem uskutečnila 20 konzultací během jedné vyučovací hodiny.
4. Žáci své problémy (technické i obsahové) při práci s výukovými počítačovými programy často konzultovali i se spolužáky sedícími v nejbližším okolí počítače.
5. Žáci si při práci s počítačovými výukovými programy důsledně vedli písemný deník, do něhož si zaznamenávali jednak název procvičené oblasti gramatického učiva, jednak zásadní chyby, kterých se při práci (často i opakovaně) dopouštěli. Práci žáků s počítačovým programem označuji jako intenzivní, během celého školního roku jsem nezaznamenala případy, kdy by se žáci věnovali jiné činnosti (např. pracovali v síti internet).
6. Míra motivovanosti pro práci v počítačové učebně byla u žáků v prvním pololetí vysoká, v druhém pololetí (se zvyšujícím se počtem hodin uskutečněných v počítačové učebně) klesala – žáci začali práci v učebně považovat za běžnou aktivitu.
7. Žáci dokázali ve velké míře uplatňovat poznatky získané v jazykové a slohové výchově v šestém ročníku (zpráva, oznámení, pozvánka, inzerát, jednoduchý popis) při vlastní tvorbě textů určených ke konkrétnímu účelu (zde k publikaci v časopise). Zde shledávám zjevný pozitivní dopad výuky v počítačové učebně: ze jmenovaných slohových útvarů jsme se žáky v počítačové učebně zpracovávali v předchozím školním roce inzerát, pozvánku a zprávu. Žáci měli své práce uložené v osobním adresáři, při tvorbě příspěvků do školního časopisu tak mohli čerpat inspiraci z již tvořených textů.
8. Žáci oceňovali vizualizaci a simulaci větných rozborů, oproti rozboru na tabuli v běžné třídě byli žáci v počítačové učebně schopni provést až o 4 větné rozborů více, tzn. počítač zefektivnil práci v této oblasti trojnásobně. V průběhu školního roku se grafický záznam rozboru vět jednoduchých a souvětí (1 věta hlavní a 1 věta vedlejší) u patnácti žáků výrazně zpřehlednil: graf byl vertikálně i horizontálně

¹⁴⁶ V počítačové i v běžné učebně měli žáci vždy k dispozici Pravidla českého pravopisu, Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost, Akademický slovník cizích slov a Stručnou mluvnici českou.

symetrický, základní skladební dvojice byla naznačena i při nevyjádřeném podmětu. V porovnání s předchozím školním rokem, kdy byli žáci vedeni k zaznamenávání počátečních písmen slov zastupujících jednotlivé větné členy, preferovali žáci po systematickém nácviku rozboru vět s pomocí elektronické myšlenkové mapy v písemném rozboru vět zapisování celých slov do grafického schématu. Tento jev (z časového hlediska negativní, z hlediska zpětné kontroly pozitivní) je důsledkem práce s elektronickou myšlenkovou mapou, kde mohli žáci napsanou větu jednoduše tahem myši rozsegmentovat do požadovaného grafického schématu, vizuální kontrola provedení rozboru byla pro žáky snazší, což se zřejmě snažili uplatňovat i při klasickém rozboru v běžném pracovním sešitě.

9. V běžné třídě zvládalo v úvodu školního roku bezchybně rozbor stavby slova 43 % žáků, po systematizaci poznatků a pravidelné přípravě rozboru stavby slova s pomocí počítačové simulace provádělo v závěru roku rozbor stavby slova bezchybně 82 % žáků.
10. V běžné třídě zvládalo v úvodu školního roku bezchybně slovtvorný rozbor pouze 30 % žáků, po systematizaci poznatků a pravidelné přípravě rozboru s pomocí počítačové simulace provádělo v závěru roku slovtvorný rozbor bezchybně 84 % žáků.
11. Při slovtvorném rozboru se žáci seznámili se základními technickými kroky pro vytváření elektronické myšlenkové mapy,¹⁴⁷ v průběhu školního roku se jejich dovednosti při tvorbě map viditelně zdokonalovaly, např. v rámci projektu Recyklace již žáci tvořili mapy ve vyšších třídách myšlenkových operací, než byla prvotní pozice znalosti – své údaje dokázali pro mapu vhodně analyzovat, na základě dvou map pro odlišné komodity k recyklaci byli schopni syntézy společných charakteristických prvků.
12. Žáci byli v síti internet často konfrontováni s nespisovnou podobou jazyka, při získávání informací ze sítě je tato skutečnost vedla k častějšímu ověřování získaných elektronických informací v tištěných příručkách.
13. Metoda elektronických myšlenkových map žákům výrazně pomohla při správě vlastních výpisků a výtahů, v rámci domácí přípravy žáci zpracovávali vybrané

¹⁴⁷ Metoda myšlenkových map byla vyučována již v úvodu šestého ročníku v tematickém okruhu Práce s textem a odbornou literaturou: výpisky, výtah. (BUŠOVÁ, L. *Tematický plán: český jazyk a literatura pro šestý ročník*. Praha : ZŠ Jeseniova, 2004.)

tematické celky, s nimiž jsme v hodinách v běžné třídě pracovali. V závěru roku měl každý žák ve svém adresáři v průměru 15 myšlenkových map.

14. Ve spolupráci s knihovnicemi z Městské knihovny v Praze (pobočka Mariánské náměstí) se žáci naučili zpřesnit a zacílit své vyhledávání na vybranou informaci (práce s klíčovými slovy, katalogy, katalogovými listky). Tuto dovednost využívali ve všech ostatních předmětech.
15. Na základě komparace vybraných textů z internetových čtenářských deníků žáci pochopili nutnost předkládat v deníku svůj původní text, nikoli kompilaci textů dostupných na síti.
16. Při popisu pracovního postupu, kdy byl od žáků očekáván i hlasový výstup, se žáci výrazně zdokonalili v mluvním projevu: po opakovaném nahrávání projevu ubývalo vatových slov, neočekávaných pauz v řeči, žáci začali častěji využívat prostředky koherence textu (v návaznosti na probírané učivo se jednalo především o příslovce místa a času).
17. Žáci tvořili vlastní fiktivní životopis: Můj život za 20 let. Při hledání potřebných pokladů (vzdělání, pracovní zkušenosti) byly intenzivně podporovány mezioborové vazby (občanská výchova: volba dalšího studijního zaměření, možnosti uplatnění na trhu práce). Při sestavování životopisů vyplynula potřeba utřídit a doplnit znalosti týkající se zkratk akademických titulů a názvů (popř. příslušných zkratk) vysokých škol a univerzit.
18. Při sestavování úředního dopisu byla neocenitelná možnost upravovat text až do okamžiku samotného tisku. Žáci se v průběhu jedné hodiny naučili strukturovat úřední dopis, v další hodině si prostřednictvím e-mailu zasílali pouze vlastní obsahy fiktivních úředních dopisů mezi občanem a úředníkem, učili se formulovat své žádosti (zviditelnění přechodu před školou, zvýšení počtu nádob na tříděný odpad), stížnosti (na stálý nedostatek odpadkových košů a laviček v parku) a adekvátně na ně reagovat.
19. Při vypracování medailonu se žáci naučili přehledně strukturovat text, vybírat podstatné a pro danou potřebu adekvátní informace, důsledně citovali jak použitou literaturu, tak zdroje, z nichž čerpali.
20. Dovednost analyzovat a vyhodnotit nejdůležitější klíčová slova (slovní spojení, věty) žáci prokázali při vlastní přípravě jednoduché elektronické prezentace.

3.1.5 Shrnutí výsledků akčního průzkumu

Jsem si vědoma toho, že vzhledem k výběru výzkumného souboru, v mém případě souboru žáků 7. a 9. ročníku ZŠ Jeseniova, nelze získané výsledky zobecňovat, že výsledky jsou platné pouze pro tento konkrétní soubor. Nabyté zkušenosti z každodenní pedagogické praxe však ukazují, byť na omezeném vzorku žáků, že lze v běžném školním kolektivu při návštěvnosti vybavené počítačové učebny alespoň jedenkrát týdně implementovat informační a komunikační technologie do výuky českého jazyka s dlouhodobým účinkem.

Ze systematického pozorování práce žáků v počítačové učebně vyplynuly tyto závěry: Zatímco v předchozím školním roce byla práce v počítačové učebně motivačním prvkem, případně formou odměny za dobře vykonanou práci v běžné třídě, při pravidelné docházce žáků do počítačové učebny byla viditelná ztráta motivačního efektu práce v počítačové učebně – postupem času považovali žáci práci v počítačové učebně za běžnou pracovní činnost, počítač už nebyl atrakcí, raritou, ale stal se samozřejmou nutností, nezbytnou potřebou k práci. U žáků 7. ročníku trval motivační efekt delší dobu než u žáků 9. ročníku zřejmě z prostého důvodu jejich mladšího věku – počítače pro ně byly novější a atraktivnější než pro žáky 9. ročníku. I přes rozdílné vstupní podmínky v klimatu třídy pracovali žáci 7. a 9. třídy v počítačové učebně stejně efektivně.

Longitudinální pozorování prokázala u žáků zřetelněji se rýsující kompetence komunikativní: žáci trpělivěji a pozorněji naslouchali promluvám ostatních žáků, využívali pozitiva (rychlost, snadnou dostupnost) ICT jak pro kvalitní a účinnou komunikaci, tak pro vlastní studium; kompetence k řešení problémů a kompetence k učení: žáci byli akceschopnější, uměli si snáze sami (případně mezi sebou) poradit, uměli rychleji vyhledávat a třídit informace vhodné k řešení problému, osvědčené postupy (myšlenkové mapy) aplikovali při řešení obdobných výukových témat, na základě pochopení vyhledaných informací je efektivně používali v tvůrčích činnostech.

Při každé činnosti měla většina žáků pravidelnou potřebu kontroly zaznamenané odpovědi v odborné literatuře. Kontrolu provádělo průběžně devatenáct žáků¹⁴⁸ 7. B bez rozdílu jejich celkové klasifikace, v 9. D prováděli kontrolu především žáci s celkovou klasifikací dobře a dostatečně. Z komparace údajů (srov. kap. 3.1.4.1 a 3.1.4.3) vyvozují, že žáci 9. D neměli potřebu ověřovat si pravopisnou problematiku v příručkách, neboť si byli svými nabytými pravopisnými znalostmi jistí (zatímco i žáci 7. B klasifikovaní

¹⁴⁸ Ti žáci, kteří neprojevovali zájem pracovat s příručkami v běžné třídě, tak nečinili ani v počítačové učebně přesto, že zde mohli dostat díky počítači okamžitou zpětnou vazbu o tom, zda jejich volba, případně ověření byly správné, či nikoli.

stupněm výborně si pravopisné jevy v příručkách pravidelně ověřovali). Zájem o ověřený zdroj informace, respektování odborné autority považuji za pozitivní ovlivnění kvality učebního procesu.

V každém předmětu, který jsem v počítačové učebně vyučovala, měli žáci možnost se mnou osobně konzultovat svůj problém, nejasnou otázku. Ve třídě 7. B osobní konzultace využívali pravidelně všichni žáci po celé sledované období. V 9. D počet osobních konzultací v průběhu školního roku rostl: první čtyři měsíce konzultovali převážně žáci celkově hodnocení výborně, případně chvalitebně, ostatní žáci museli být ke konzultacím vyzýváni. Všichni žáci bez rozdílu začali možnost osobní konzultace využívat po čtyřměsíčním období pravidelné práce v počítačové učebně. Z komparace zjištěných údajů usuzuji na větší otevřenost a přístupnost žáků 7. B k osobním konzultacím – žáci se nebáli vyslovit otázku, přiznat svoji nevědomost, případnou chybu. Žáci 9. D využívali konzultace především k ujištění o svých soudech, žáci celkově klasifikovaní známkou dobře a dostatečně konzultovali nejméně ze všech. Zde jsem pozorovala dva odlišné důvody absence osobních konzultací ze strany žáků: stud a neangažovanost, tzn. část žáků se styděla přiznat mi svoji neznalost, 2 žákyně neměly o problematiku bližší zájem.¹⁴⁹

Žáci při všech sledovaných aktivitách využívali možnost konzultovat svoji práci se spolužákem. Na rozdíl od běžné třídy, kdy se tato činnost často stávala rušivým faktorem, jsem kooperaci mezi žáky v počítačové učebně vítala. Často mezi sebou vyřešili problém sami bez potřeby jej konzultovat se mnou, významně se tak rozvíjela jejich kompetence komunikační: vyslechnout problém, nabídnout řešení, obhájit svůj názor. S posunem aktivit od instruktivního přístupu, kde řešení obvykle byla jednoznačná (převážně práce s výukovými programy), k aktivitám konstruktivního přístupu docházelo ve větší míře k diskuzím nad řešeným problémem: kooperace při tvorbě prezentace, odlišné názory na strukturu myšlenkové mapy.

Pozitivní přínos při práci v počítačové učebně mělo časté používání dataprojektoru pro vizualizaci učiva. Vybraná témata byla v expoziční fázi prezentována, při práci s výukovými programy jsem mohla promítnout obrazovku počítače, na němž např. žák řešil zásadní problém vhodný k objasnění před celou třídou.

Za důležité považuji zmínit různou míru náročnosti vlastní přípravy na vyučovací hodiny: příprava na vyučovací hodinu, ve které pracovali žáci s výukovými počítačovými programy, byla časově méně náročná než příprava na lekce zaměřené na expozici učiva.

¹⁴⁹ Specifičnost předmětu základy žurnalistiky, kde lze osobní konzultaci označit jako pracovní metodu, nedovoluje srovnání s předměty vyučovanými v 7. B a 9. D.

V druhém případě jsem značnou část svého času věnovala přípravám prezentací, vyhledáváním a tříděním vhodných podkladů pro výuku, ověřováním odkazů, s nimiž jsem chtěla v hodině pracovat. Celkově bych práci na přípravách pro výuku v počítačové učebně označila za psychicky a jednoznačně časově náročnější než přípravu lekcí v běžné třídě (s podporou učebnice a pracovních sešitů). Při přípravách činností ve výuce v 7. ročníku byla významným pozitivním faktem skutečnost, že jsem ve třídě učila více předmětů než jen český jazyk. Žáci byli z mé strany konfrontováni stále se stejným stylem přístupu při implementaci ICT do výuky, v porovnání s žáky 9. ročníku bych označila ICT kompetence žáků 7. B za srovnatelné, přestože se jednalo o žáky o dva roky mladší.

3.2 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

3.2.1 Východiska dotazníkového šetření

Na základě projektu SIPVZ měla začít podpora přechodu české vzdělávací soustavy ke znalostní společnosti, tj. společnosti, která vyžaduje inovativní, na zpracování znalostí zaměřený vzdělávací systém. Protože práce s informacemi je úzce spjata s intenzivním využíváním informačních a komunikačních technologií, stali se jednou z cílových skupin projektu učitelé (a v závislosti na nich i jejich žáci). V rámci projektu SIPVZ byla většina učitelů proškolená v oblasti ICT na několika úrovních, v obecné rovině na úrovni Z a P (viz kap. 2.1), v odborných znalostech si učitelé mohli vybrat kurzy dle své aprobace. Učitelé českého jazyka měli možnost volit si odborný modul *ICT ve výuce českého jazyka a literatury*, jehož jsem byla během své pedagogické praxe odborným lektorem. Školení se zúčastňovali obvykle všichni učitelé českého jazyka příslušné školy a také všichni učitelé prvního stupně, kteří ve svých třídách vyučovali český jazyk. Během seminářů jsem se setkávala s velkou nedůvěrou k možnostem zařazení ICT do výuky českého jazyka, především u učitelů druhého stupně. Učitelé nejčastěji argumentovali nedostatkem času a špatným technickým zázemím, neviděli významná pozitiva a smysluplnost práce s počítači v hodinách českého jazyka. Sami také přiznávali svoji neznalost jednotlivých aplikací a podpůrných materiálů z oblasti ICT, které by mohli do výuky českého jazyka zařadit. Z vlastní pedagogické praxe jsem však měla jiné, ve většině případů pozitivní zkušenosti, jak popisují ve výše uvedeném akčním průzkumu (srov. kap. 3.1.5). Během seminářů jsem tak učitelům nastínila všechny dostupné možnosti využití ICT, které byly toho času k dispozici, a z jejich pozitivních reakcí jsem nabyla dojmu, že se budou snažit své postoje k moderním technologiím přehodnotit a začnou práci s informačními a komunikačními technologiemi do své pedagogické činnosti častěji a účelně zapojovat.

3.2.2 Hypotézy a cíle dotazníkového šetření

Na základě svých zkušeností z projektu SIPVZ, jehož součástí byl i kurz *ICT ve výuce českého jazyka a literatury*, jsem oslovila učitele českého jazyka s dotazníkovým šetřením, abych se přesvědčila, do jaké míry se jim zařazení ICT do edukačního procesu daří uskutečňovat.

Cíle dotazníkového šetření jsou rozděleny do dvou rovin. V rovině teoretické analyzují a popisují současný stav využití ICT ve výuce českého jazyka. Cílem v rovině praktické je zjistit, jakých podmínek je třeba dosáhnout, aby bylo možné pomoci učitelům zapojit ICT do výuky, jak je v jejich snaze podporovat a které podpůrné materiály jim poskytnout, aby byli při zavádění ICT do výuky přístupnější.

Pro své dotazníkové šetření jsem si zvolila tři základní hypotézy, které dále člením na hypotézy dílčí tak, abych pokryla všechny oblasti problematiky stanovené v úvodu šetření.

H1: Učitelé absolvovali v rámci projektu SIPVZ příslušná školení, proto při své pedagogické praxi využívají informační a komunikační technologie.

Dílčí hypotézy:

- Práci s počítačem častěji zařazují do vyučování učitelé v nejmladší věkové kategorii (21–30 let), protože měli možnost setkat se s ICT při svém vysokoškolském studiu.
- Učitelé převážně navštěvují PC učebnu, počítač ve své kmenové třídě mají pouze někteří učitelé na prvním stupni.

H2: Učitelé používají ICT ve výuce i v přípravě na ni, jejich počítačová gramotnost je na dobré úrovni, proto mají přehled o webových stránkách vhodných k podpoře výuky ČJ.

Dílčí hypotézy:

- Učitelé využívají počítačové výukové programy jako plnohodnotný výukový nástroj, práci s ním zařazují ve všech fázích výuky.
- Pokud učitelé zařazují práci s výukovými počítačovými programy jako prostředek prověřování a hodnocení vědomostí a dovedností žáků, tak výslednou práci vždy hodnotí.
- Učitelé mají nízké sebevědomí při hodnocení své informační gramotnosti.
- Respondenti v nejnižší věkové kategorii se hodnotí v informační gramotnosti nejlépe.

H3: Učitelé zařazují do výuky práci s počítačovými výukovými programy a internetem, proto

umí konkretizovat požadavky jak pro vhodně sestavený výukový program pro žáky, tak pro obsah webové stránky, která by jim sloužila při přípravě na vyučování.

3.2.3 Zkoumaný vzorek a metody

Při přípravě dotazníkového šetření jsem zvolila formu kvantitativního postupu zkoumání, aby bylo možné na rozsáhlém počtu respondentů provést důkladnou deskripci a analýzu stavu předložené problematiky.

Předvýzkum a pilotní ověřování dotazníku probíhalo ve školním roce 2005/2006 v rámci kurzu SIPVZ *ICT ve výuce českého jazyka a literatury*, jehož jsem byla lektorkou, a účastnilo se ho celkem 35 učitelek českého jazyka vyučujících na pražských základních školách. Věkové rozpětí skupiny bylo 32–61 let, návratnost dotazníku byla 100 %.

V průběhu března 2007 jsem e-mailem oslovila ředitele vybraných základních škol v Praze, ve městech a na vesnicích, které byly pro mne dostupné, s žádostí o spolupráci. V případě souhlasu vedení školy s provedením dotazníkové šetření jsem dostatečný počet dotazníků osobně distribuovala učitelům prvního stupně a učitelům českého jazyka na 2. stupni spolu s okolkovanou obálkou, aby mohli vyplněné dotazníky zaslat zpět na moji adresu.

Skupinu respondentů dotazníkového šetření tvořili učitelé, kteří ve školních letech 2007/2008 a 2008/2009 vyučovali český jazyk na prvním nebo na druhém stupni ZŠ. V dotazníku se uvádí i možnost praxe učitele na střední škole, pro dotazníkové šetření jsem však záměrně volila běžné základní školy, které nemají např. souběžné studium na víceletém gymnáziu.

Dotazníkové šetření probíhalo od dubna do prosince roku 2008 na vybraných základních školách v Praze, Chomutově, Odolené Vodě, Mostě, Litvínově, Lounech, Slaném, Obrnicích, Braňanech, Bečově, Úvalech, Újezdu nad Lesy, Říčanech, Strupčicích, Běchovicích, Cítolibeč, Žalanech, Kostomlatech pod Milešovkou, Radonicích, Údlících a Oseku. Omezení na Čechy nebylo záměrné, je jen důsledkem toho, že se mi nepodařilo navázat potřebný kontakt s moravskými školami.

Celkem bylo rozdáno 550 dotazníků, zpět jsem obdržela 320 dotazníků vyplněných a 82 dotazníků nevyplněných.

3.2.4 Struktura dotazníku

Dotazník (viz Příloha 7.4) obsahuje celkem 18 otázek, tři otázky jsou uzavřené dichotomické, šest otázek je otevřených, zbylých 9 otázek má charakter polouzavřených výčtových položek. Respondenti si mohli vybrat současně několik odpovědí, popř. doplnit odpověď vlastní.

Výzkumné otázky byly koncipovány tak, aby pokryly nejdůležitější oblasti problematiky ICT ve vyučování v době zadávání dotazníku, na které jsem se ve svém průzkumu zaměřila:

- a) přístup k počítači a i-tabuli v pedagogické praxi (otázky 1, 3, 15);
- b) frekvence využití práce s počítačem ve výuce (otázky 4, 5);
- c) způsoby využívání počítače ve výuce českého jazyka a literatury (otázky 2, 6);
- d) využívání počítačových výukových programů (7–11, 16);
- e) názory a náměty na ICT podporu pedagogické činnosti (otázky 12–14);
- f) postoje k zapojování ICT do výchovně-vzdělávacího procesu (otázky 17, 18);
- g) demografické údaje, vzdělání a pedagogická praxe, vzdělání v oblasti ICT (závěrečná část dotazníku).

Otázka č. 1: Máte počítač ve své kmenové třídě?

Premisa: Jeden počítač ve své kmenové třídě mají obvykle učitelé prvního stupně, na druhém stupni je tento stav ojedinělý (vzhledem k organizaci výuky i technickým možnostem školy).

Možné odpovědi:

- ANO;
- NE (dále otázka č. 3).

Cílem otázky bylo rozlišit případ, kdy učitel má počítač ve své kmenové třídě, od situace, kdy učitel s třídou dochází do počítačové učebny vybavené daným počtem počítačů. Dále předpokládám, že počítač je v kmenové třídě obvykle jeden a je využíván k individualizaci výuky.

Při kladné odpovědi dotazovaný pokračuje otázkou č. 2, kde specifikuje způsoby využití počítače v hodinách ČJ.

Otázka č. 2 : Kterými způsoby využíváte počítač v hodinách ČJ?

Premisa: Počítač v kmenové třídě je nejčastěji používán pro individuální práci žáků s SPU se speciálními programy a pro individuální práci žáků s výukovými programy.

Možné odpovědi:

- individuální práce žáků s SPU se speciálními programy;
- práce žáků s internetem – vyhledávání a zpracování informací;
- práce s multimédií (CD-ROM, encyklopedie, slovníky);
- vyhledávání informací v internetové encyklopedii;
- individuální práce žáků s výukovými programy;
- práce s nevýukovými programy (Word, Excel, PowerPoint);
- prezentace učiva pomocí dataprojektoru;
- možnost vlastní odpovědi.

Cílem otázky bylo zjistit, zda dochází díky přítomnosti počítače v kmenové třídě k individualizaci výuky.

Otázka č. 3: Navštěvujete v hodinách ČJ počítačovou učebnu?

Premisa: Pokud učitel nenavštěvuje PC učebnu ani nemá počítač ve své kmenové třídě, je zapojování ICT do výuky nedostatečné.

Možné odpovědi:

- ANO;
- NE (dále otázka č. 11).

Cílem otázky bylo zjistit, zda učitelé využívají možnosti navštívit v hodině ČJ počítačovou učebnu.

Otázka č. 4: V jakých případech navštěvujete PC učebnu?

Premisa: Učitelé navštěvují PC učebnu v hodině jazykového vyučování s celou třídou, pokud ne, je to z důvodu omezené kapacity PC učebny.

Možné odpovědi:

- v půlené hodině jazykového vyučování;
- v hodině jazykového vyučování s celou třídou;
- v obou uvedených organizačních jednotkách;
- při samostudiu žáků mimo vyučovací jednotku ČJ;
- nepravidelně, jen v určitých situacích;

- možnost vlastní odpovědi.

Cílem otázky bylo zjistit, za jakých podmínek učitelé využívají počítačovou učebnu.

Otázka č. 5: Jak často zařazujete práci s počítačem do výuky ČJ?

Premisa: Práce s počítačem je učiteli zařazována do výuky českého jazyka pravidelně.

Možné odpovědi:

- 1x týdně;
- 2x měsíčně;
- 1x měsíčně;
- nepracuji v hodinách s PC;
- možnost vlastní odpovědi.

Cílem otázky bylo zjistit, jak často učitelé PC učebnu navštěvují.

Otázka č. 6: Co je náplní hodiny ČJ v počítačové učebně?

Premisa: Počítačová učebna se nejčastěji využívá pro individuální práci žáků s výukovými programy.

Možné odpovědi:

- individuální práce žáků s SPU se speciálními programy;
- práce žáků s internetem – vyhledávání a zpracování informací;
- práce s multimédií (CD-ROM, encyklopedie, slovníky);
- vyhledávání informací v internetové encyklopedii;
- individuální práce žáků s výukovými programy;
- práce s nevýukovými programy (Word, Excel, PowerPoint);
- prezentace učiva pomocí dataprojektoru;
- možnost vlastní odpovědi.

Cílem otázky bylo zjistit, zda učitelé do výuky zapojují práci s nevýukovými programy, především s textovým editorem.

Otázka č. 7: Které počítačové programy využíváte při hodinách českého jazyka?

Premisa: Při výuce ČJ se nejčastěji využívají programy firmy Terasoft, protože mají nejširší nabídku a jsou na školách díky marketingu firmy v největším zastoupení.¹⁵⁰

¹⁵⁰ Přesné bibliografické údaje uvedených programů uvádím v Příloze 7.1, pro dotazník jsem využila pracovní názvy programů, které jsou učitelům bližší a v pedagogické praxi jsou běžně užívané.

Možné odpovědi:

- Začínáme s češtinou – vyjmenovaná slova;
- TS Český jazyk 1 – Pravopis;
- TS Český jazyk 2 – Jazykové rozборы;
- TS Český jazyk 3 – Diktáty;
- TS Český jazyk 4 – Zábavná mluvnice brouka Koumese;
- TS Český jazyk 5 – Přijímačky;
- Didakta – Český jazyk 1;
- Didakta – Český jazyk 2;
- Diktáty s piráty;
- Zábavná čeština v ZOO;
- LANGMaster: Scio, příprava k přijímacím zkouškám;
- Diktáty Holubec;
- možnost vlastní odpovědi.

Cílem otázky bylo nepřímo zjistit, zda existují počítačové výukové programy, o jejichž existenci jsem doposud nevěděla.

Otázka č. 8: Který program pro výuku českého jazyka považujete za nejzdařilejší a proč?

Premisa: Učitelé označí za nejzdařilejší některý z produktů TS, neboť jsou uživatelsky přátelské.

Cílem otázky bylo zjistit, co nejvíce oceňují učitelé na výukovém programu.

Otázka č. 9: Ve kterých ročnících práci s výukovými počítačovými programy zařazujete?

Premisa: Učitelé nezařazují práci s výukovými počítačovými programy do výuky v první třídě, protože děti ještě dobře nezvládají techniku čtení.

Cílem otázky bylo zjistit, zda učitelé častěji zařazují práci s programy v pátých a devátých třídách, kdy se žáci připravují na přijímací zkoušky.

Otázka č. 10: S jakým cílem výukové počítačové programy pro český jazyk zařazujete do svých hodin?

Premisa: Učitelé zařazují práci s výukovými programy výhradně jako prostředek upevňování dříve osvojených vědomostí a dovedností.

Možné odpovědi:

- jako prostředek prvotního osvojení nového učiva;
- jako prostředek upevňování dříve osvojených vědomostí a dovedností;
- jako prostředek prověřování a hodnocení vědomostí a dovedností žáků;
- možnost vlastní odpovědi.

Cílem otázky bylo nepřímo zjistit, s jakým jiným cílem, než je uvedeno v nabídce, učitelé zařazují práci s výukovými programy do svých hodin.

Otázka č. 11: Pokud výukový program slouží k prověřování a hodnocení vědomostí a dovedností žáků, klasifikujete žákům výsledný výkon při práci s programem?

Premisa: Přestože slouží výukový program k prověřování a hodnocení vědomostí a dovedností žáků, není výsledný výkon klasifikován.

Možné odpovědi:

- ANO;
- NE.

Otázka č. 12: Který z níže uvedených produktů by Vám nejvíce pomohl při Vaší práci?

Premisa: Učitelé nejvíce ocení webovou stránku věnující se výhradně výuce českého jazyka.

Možné odpovědi:

- komplexní příprava na přijímací zkoušky na SŠ;
- cvičení zaměřená na jednotlivé pravopisné jevy;
- diktáty a cvičení zaměřená na procvičení pravopisných jevů v souvislých textech;
- ucelené soubory věnující se jedné jazykové oblasti, např.: _____;
- soupis webových stránek, na nichž najdete podpůrné materiály pro výuku ČJ;
- webová stránka věnující se výhradně výuce českého jazyka;
- možnost vlastní odpovědi.

Otázka č. 13: Které položky byste přivítal /-a v menu webové stránky, jež by se věnovala pouze výuce českého jazyka na ZŠ a SŠ?

Premisa: Učitelé v menu webové stránky nejvíce přivítají komplexní přípravu vyučovací jednotky s jasně formulovaným očekávaným výstupem.

Otázka č. 14: Které webové stránky (v rámci přípravy na výuku ČJ) nejčastěji navštěvujete?

Premisa: Učitelé nejčastěji navštěvují web Česká škola.

Cílem otázky bylo zjistit, které zajímavé webové stránky učitelé navštěvují.

Otázka č. 15: Používáte ve výuce interaktivní tabuli? Pokud ano, jak?

Premisa: Interaktivní tabule není na školách většinou k dispozici.

Otázka č. 16: Napište prosím, jak byste si představoval /-a ideální výukový program.

Premisa: Učitelé očekávají především program komplexně zaměřený, interaktivní a zábavný.

Cílem otázky bylo zjistit, co učitelé od výukového programu, potažmo práce s počítačem očekávají.

Otázka č. 17: Proč pracujete v hodinách češtiny s počítačem?

Premisa: Učitelé pracují v hodinách ČJ s počítačem, protože umožňuje individualizaci výuky.

Možné odpovědi:

- PC mi pomáhá při přípravě hodiny, je rychlejší, efektivnější. Přípravy mám stále k dispozici.
- PC je motivační prvek pro žáky, využívám-li počítač ve výuce, žáci pak pracují aktivněji i v běžných hodinách.
- Chci držet krok s dobou, jinak bych PC nepoužíval /-a.
- Žáci si přejí, abych práci s PC zařazoval /-a do výuky.
- Vedení školy vyžaduje, abych při výuce počítač aktivně používal /-a.
- Pokud žáci pracují s PC, mohu se jim individuálně věnovat.
- PC mi umožňuje zpětnou vazbu o vědomostech a dovednostech žáků.
- Možnost vlastní odpovědi.

Otázka č. 18: Proč nepracujete v hodinách češtiny s počítačem?

Premisa: Učitelé nepracují v hodinách češtiny s počítačem, protože mají pocit, že by nestihli žákům předat všechno učivo tak, jak jim předepisuje RVP.

Možné odpovědi:

- Jsem už starý /-á na to, abych se pořád něco učil /-a.
- Nejsem si jistý /-a, že bych zvládl /-a výuku v PC učebně, kdy každý žák pracuje dle svého tempa.
- Nestíhám si připravit dostatečně zajímavou práci, při které bych PC využil /-a.
- Hodiny s využitím PC jsou luxus, který si nemůžu dovolit, protože pak nestíhám odučit vše, co mi předepisují osnovy (ŠVP).
- Děti prosedí u PC i tak mnoho času, nebudu tento stav podporovat ještě v hodinách českého jazyka.
- Možnost vlastní odpovědi.

3.2.5 Zjištěné výsledky a jejich interpretace

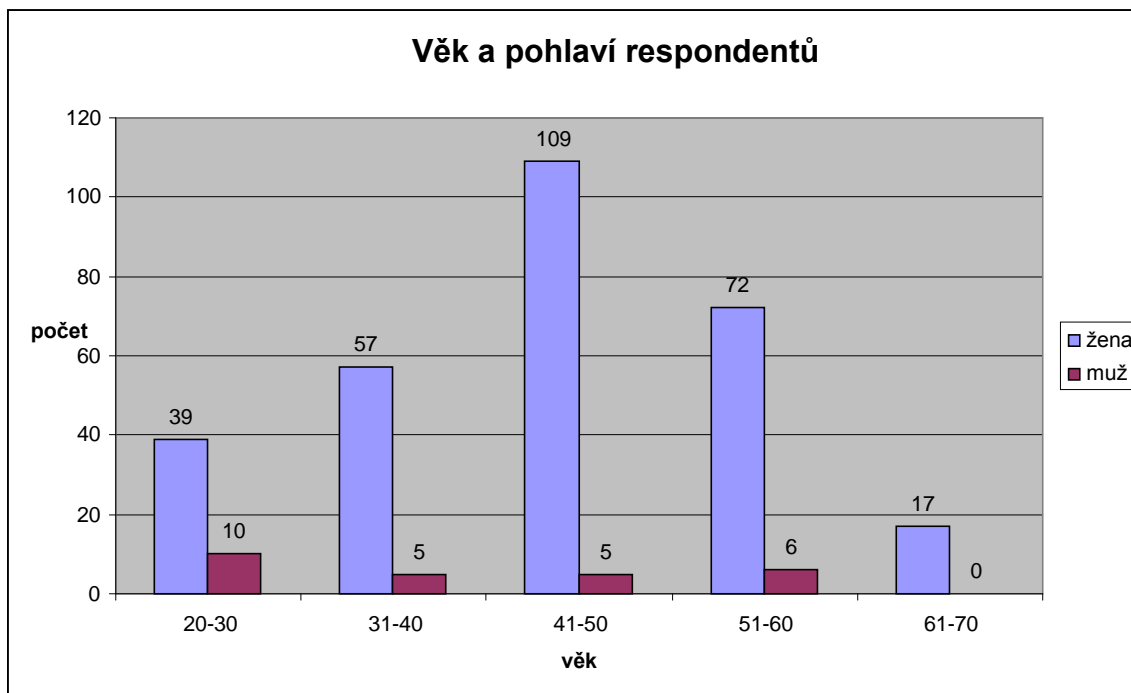
Výsledky dotazníkového šetření jsem rozčlenila do dvou částí: v první části vyhodnocuji informace o respondentech, jednotlivé údaje prezentuji v kontextu údajů ostatních tak, abych mohla potvrdit, či vyvrátit své hypotézy. V druhé části vyhodnocuji odpovědi u jednotlivých otázek, komentuji je a dávám do souvislosti s předloženými premisami.

3.2.5.1 Obecné informace

V oblasti obecných informací jsem u dotazovaných respondentů zjišťovala jejich věk a pohlaví, místo působení, stupeň školy, na kterém vyučují, a případnou (ne-)aprobovanost. Účastníci dotazníkové šetření hodnotili svoji počítačovou gramotnost a uváděli, která počítačová školení v souvislosti s pedagogickou činností absolvovali.

Věk a pohlaví respondentů

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 320 respondentů, z toho 294 žen a 26 mužů (Obrázek 3). Největší počet učitelů, resp. učitelek, je z věkové kategorie 41 až 50 let.



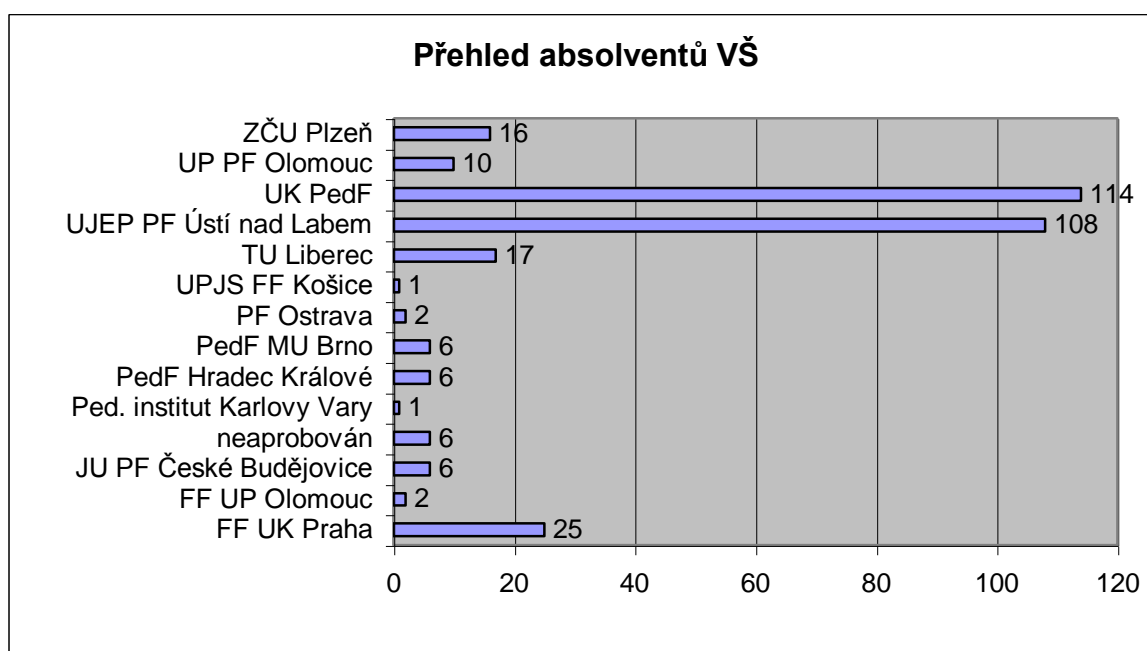
Obrázek 3: Věk a pohlaví respondentů

Přehled absolventů VŠ a jejich aprobovanost

V šetření jsem zjišťovala fakta týkající se vysokoškolského studia dotazovaných učitelů (Obrázek 4). Zastoupení absolventů jednotlivých fakult v šetření je nerovnoměrné, což může být způsobeno konkrétní pozicí škol,¹⁵¹ ve kterých jsem dotazníkové šetření prováděla. V dotazníkovém šetření jsou tak nejvíce zastoupeni absolventi UK PedF v Praze a UJEP PF v Ústí nad Labem. Za pozitivní fakt můžeme považovat skutečnost, že český jazyk vyučuje přes 98 % aprobovaných pedagogů, z toho 7 mužů na prvním stupni (Obrázek 5).

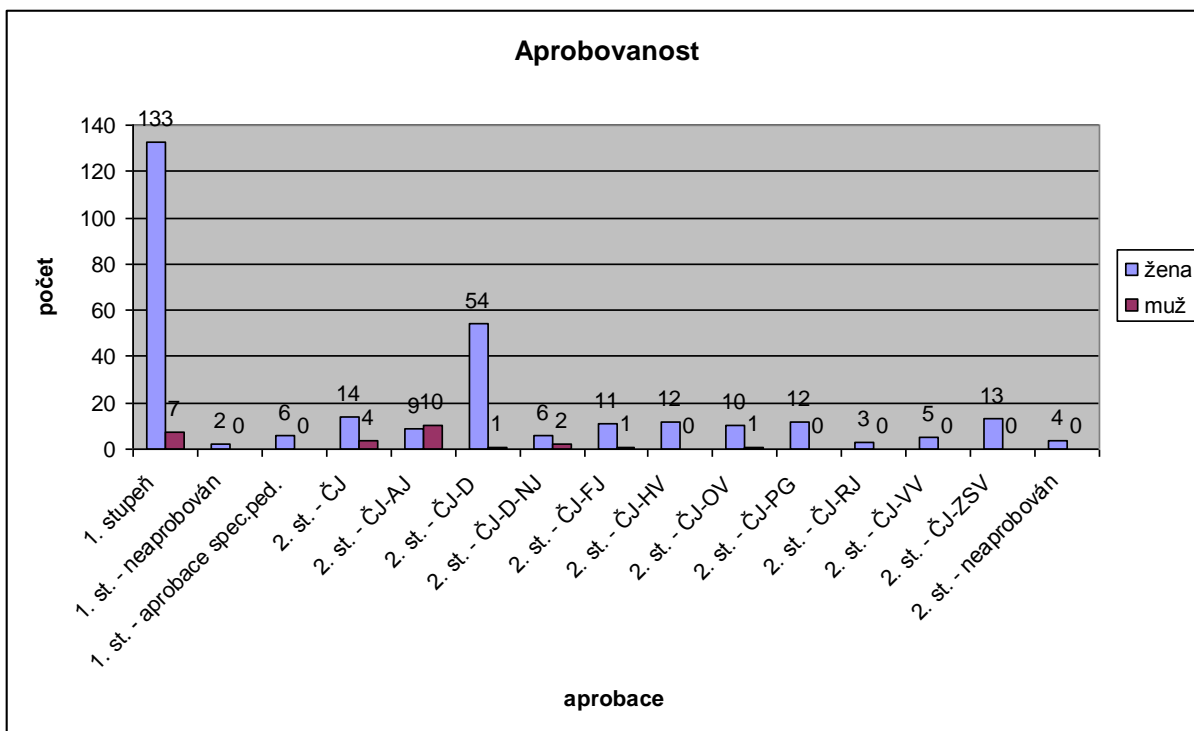
Místo působení respondentů

V dotazníkovém šetření jsem se dotazovala na místo působení. Na vesnici působí 63 respondentů, ve městě 132 respondentů a ve velkoměstě, tzn. Praze, 125 respondentů. Pro jiný úhel pohledu jsem propojila data týkající se lokality s daty sumarizujícími věkové rozpětí dotazovaných. Z grafu (Obrázek 6) je zřejmé, že v nejmladší věkové kategorii vyučuje nejméně učitelů na vesnici, u nejstarší věkové kategorie je to naopak.

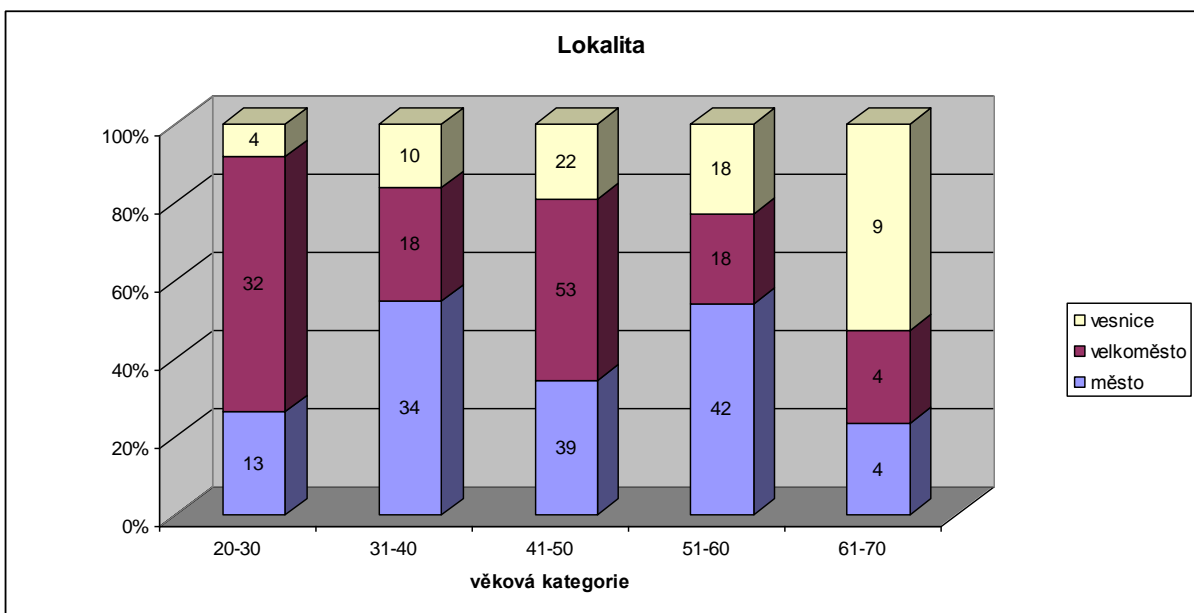


Obrázek 4: Přehled absolventů VŠ

¹⁵¹ Dotazníkové šetření probíhalo především v hlavním městě Praha a okolních vesnicích a v severočeských městech Most, Chomutov, Teplice, Ústí nad Labem a jejich blízkém okolí.



Obrázek 5: Aprobovanost respondentů

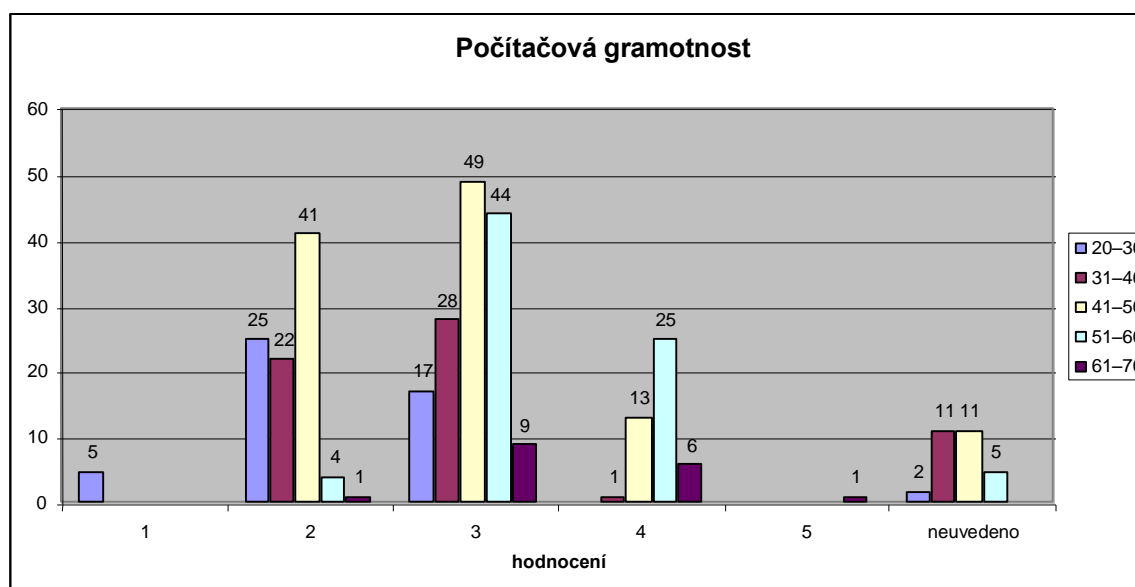


Obrázek 6: Lokalita

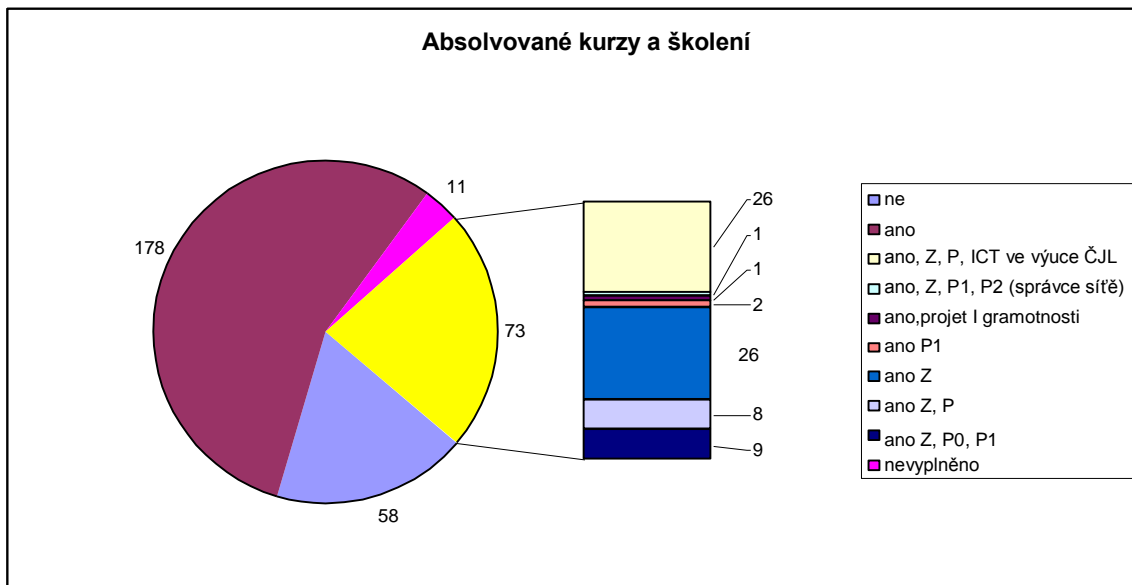
Počítačová gramotnost, kurzy, školení

Sebehodnocení počítačové gramotnosti provedlo 291 respondentů. Polovina učitelů ohodnotila svoji počítačovou gramotnost za dobrou (50,5 %), 32 % učitelů se hodnotí chvalitebně, což považují v kontextu možností, které ICT nabízejí a co všechno by s nimi mohl člověk umět, za pozitivní výsledek (Obrázek 7).

Proškolenost učitelů v oblasti ICT je vysoká. Žádné školení neabsolvovalo pouze 18,1 % učitelů (Obrázek 8). Učitelé bohužel ve velké míře pouze uváděli, že školení absolvovali, další specifikaci již provedlo pouze 73 učitelů. Z výsledků je patrné, že kurz *ICT ve výuce českého jazyka a literatury* absolvovalo pouze 26 pedagogů, tj. 8,1 % z celkového počtu dotazovaných respondentů.



Obrázek 7: Počítačová gramotnost



Obrázek 8: Absolvované kurzy a školení

3.2.5.2 Vyhodnocení otázek

Vyhodnocení otázek jsem vypracovala v tabulkovém procesoru do kontingenční tabulky a pomocí filtrace dat dávala jednotlivé výsledky do souvislostí. Pokud není u vyhodnocení konkrétní otázky uveden celkový počet respondentů, pak byla otázka zodpovězena všemi 320 respondenty. V opačném případě uvádím počet učitelů, kteří danou otázku zodpověděli, a z daných odpovědí sestavuji finální vyhodnocení otázky.

Otázka č. 1: Máte počítač ve své kmenové třídě?

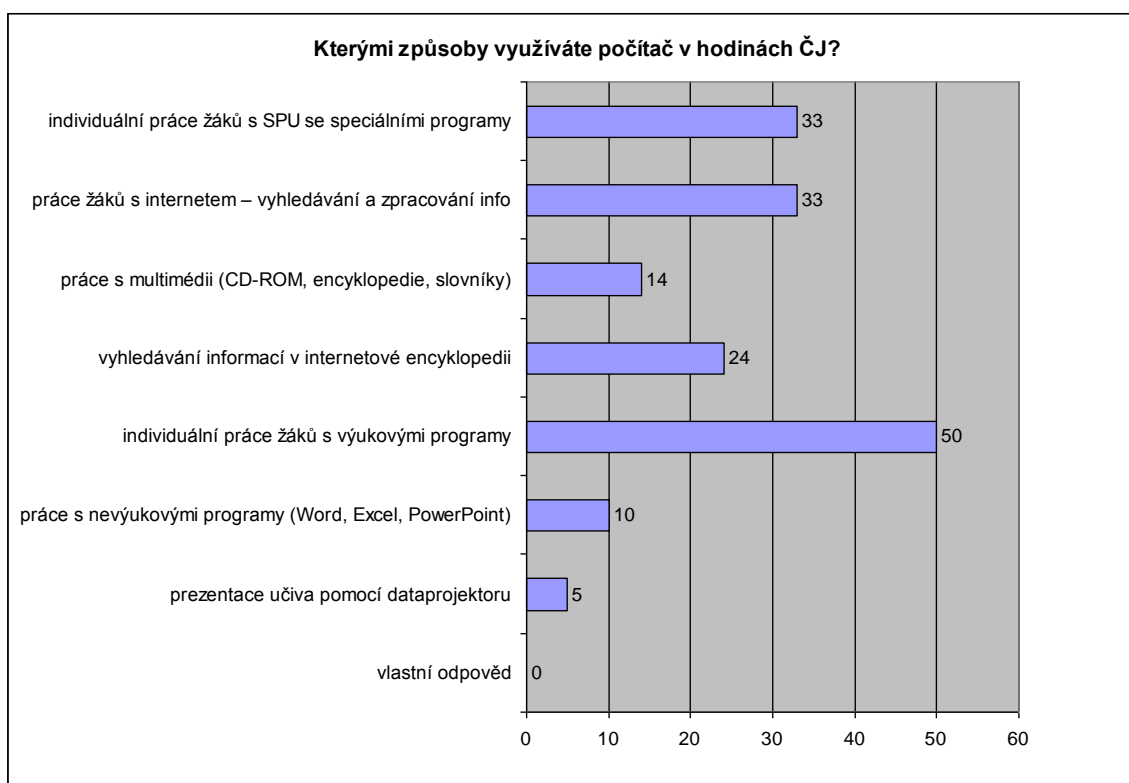
Výsledek dotazníkového šetření potvrdil moji premisu jen zpoloviny. Počítač ve své kmenové třídě má celkem 52 respondentů, z toho je 42 učitelů prvního stupně (Obrázek 9). U učitelů druhého stupně jsem však očekávala nulové zastoupení počítače ve třídě. Pokud jsem ho předpokládala, tak u učitelů, kteří pracují na vesnické škole. Ani tento předpoklad se mi nepotvrdil, z deseti učitelů druhého stupně majících k dispozici počítač ve třídě jsou 2 z velkoměsta, 3 z vesnice a 5 jich učí ve městě. Můj původní předpoklad, že počítač ve v kmenové třídě používán především k individualizaci výuky, byl potvrzen.



Obrázek 9: Máte počítač ve své kmenové třídě? (otázka č. 1)

Otázka č. 2: Kterými způsoby využíváte počítač v hodinách ČJ?

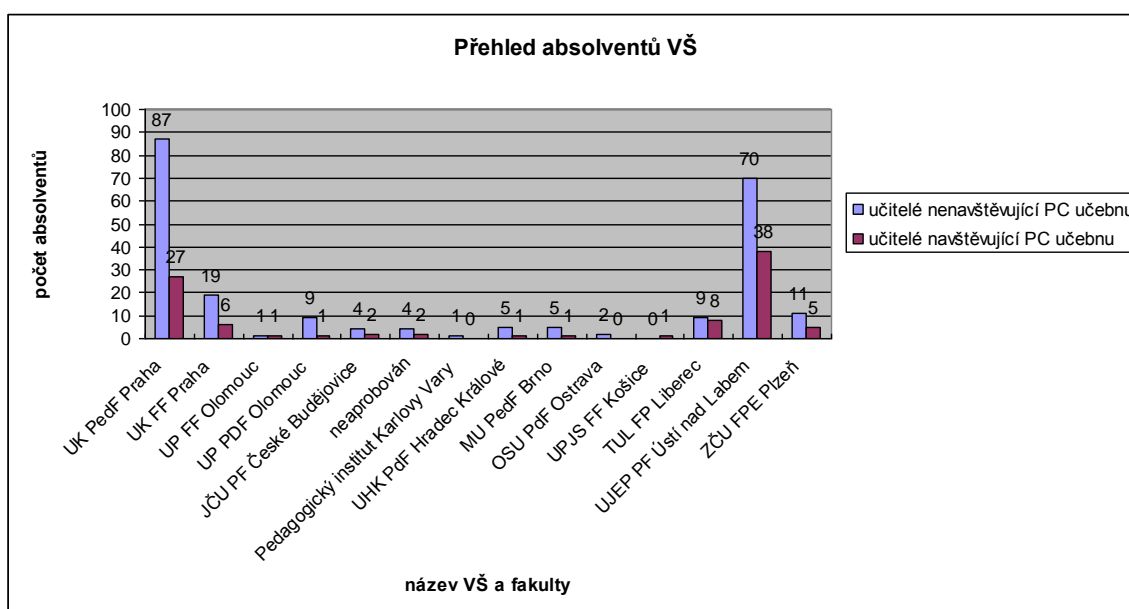
Otázku č. 2 zodpovědělo všech 52 respondentů (Obrázek 10), kteří mají počítač ve své kmenové třídě (respondenti, kteří neuvedli přítomnost počítače v kmenové třídě, zpracovávali dotazník až následující třetí otázkou). Výsledky potvrzují moji premisu, že učitelé počítač nejčastěji využívají pro individuální práci žáků s výukovými programy, dále pak pro individuální práci žáků s SPU se speciálními programy a pro práci žáků s internetem. Pouze 10 učitelů používá počítač k prezentaci učiva pomocí dataprojektoru. Za pozitivní zjištění považuji skutečnost, že počet využití počítače vykazuje nadprůměrné hodnoty u položky práce žáků s internetem, neuspokojivě pohlížím na zapojování práce s nevýukovými programy, neboť předpokládám, že práce s nimi by se měla podporovat již na prvním stupni základní školy (podrobněji kap. 4.3).



Obrázek 10: Kterými způsoby využíváte počítač v hodinách ČJ? (otázka č. 2)

Otázka č. 3: Navštěvujete v hodinách ČJ počítačovou učebnu?

Počítačovou učebnu navštěvuje 93 učitelů, tj. 29 % všech dotázaných respondentů, což považuji za velmi neuspokojivý výsledek. Pro srovnání jsem sestavila graf (Obrázek 11), který zohledňuje zastoupení jednotlivých absolventů vysokých škol při návštěvnosti počítačové učebny během jejich pedagogické praxe.¹⁵² Pokud pro objektivní srovnání vybereme fakulty s nejvyšším počtem zastoupených absolventů (UK PedF a UJEP PF), musíme si všimnout velkého procenta učitelů, kteří PC učebnu nenavštěvují, což může být v rámci dané VŠ způsobeno absencí kurzu, který by byl konkrétně zaměřen na využití ICT ve výuce českého jazyka.¹⁵³ V této souvislosti považuji za vhodné uvažovat o samostatném kurzu ICT ve výuce českého jazyka.¹⁵⁴



Obrázek 11: Navštěvujete v hodinách ČJ počítačovou učebnu? (otázka č. 3)

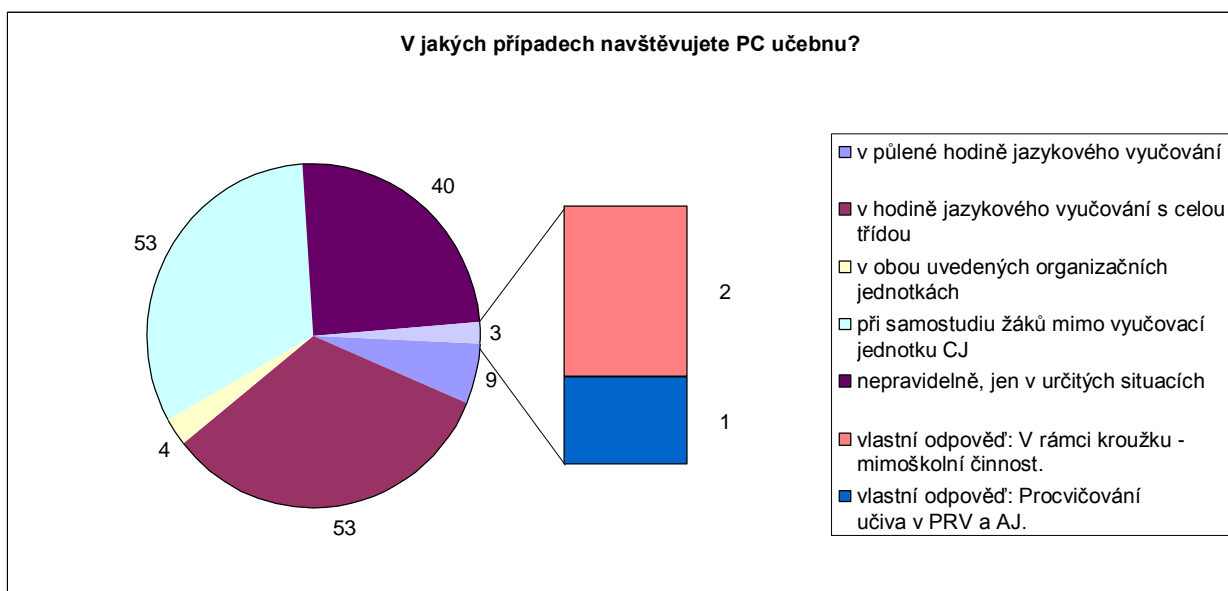
¹⁵² Pedagogickou praxí je zde myšlen pracovní poměr učitele na základní (střední) škole, nikoli pedagogická praxe v průběhu vysokoškolského studia.

¹⁵³ Na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy je ICT podpora výuky systematicky vyučována v předmětech v rámci tzv. univerzitního základu (kurzy organizuje katedra informačních technologií a technické výchovy), kurz zaměřený na ICT ve výuce českého jazyka dosud v nabídce není obsažen.

¹⁵⁴ Na některých pedagogických fakultách je oblast ICT pro daný předmět implementována přímo do oborového studia, např. kurz Internet a multimédia ve výuce ČJL (Pedagogická fakulta UP v Olomouci, katedra českého jazyka a literatury).

Otázka č. 4: V jakých případech navštěvujete počítačovou učebnu?

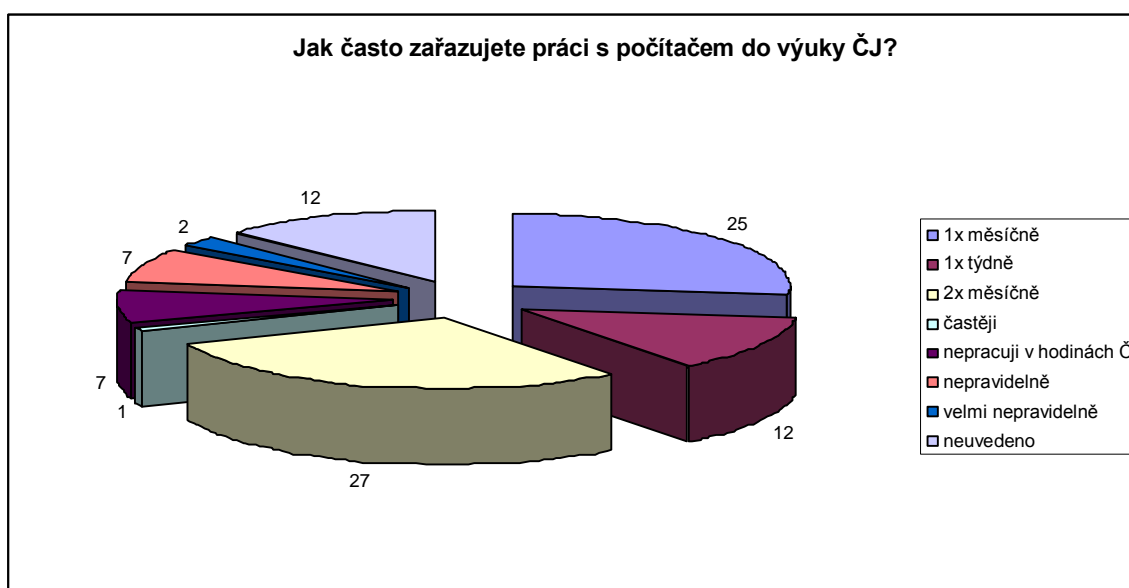
Počítačovou učebnu navštěvuje s celou třídou v hodině jazykového vyučování 57 % učitelů, stejné procento učitelů odkazuje žáky do počítačové učebny při samostudiu mimo vyučovací jednotku (zde předpokládám, že samostudium se odehrává i mimo počítačovou učebnu, především u domácího počítače). Z výsledků je patrné (Obrázek 12), že z 93 pedagogů navštěvujících počítačovou učebnu ji 40 navštěvuje pouze nepravidelně: 22 učitelů udává poznámku při nižším počtu žáků ve třídě, popř. při vyšší nemocnosti, tzn. že v počítačové učebně není dostatek počítačů; 5 učitelů dochází do počítačové učebny při suplování; 8 učitelů využívá počítače pro procvičení konkrétního jevu; 5 učitelů důvody k nepravidelné návštěvě počítačové učebny neudává. Výsledky potvrzují moji premisu, že učitelé navštěvují počítačovou učebnu hlavně v hodině jazykového vyučování s celou třídou, pokud ji s celou třídou nenavštěvují (ale možná by ji rádi navštěvovali), je to především z důvodu omezené kapacity počítačové učebny. Tento stav však může být v budoucnu díky konceptu 1:1 změněn, učitelé již nebudou muset se žáky nikam docházet. Bude otázkou dalšího zkoumání, jak se tato nová skutečnost promítne do vyučování s podporou ICT.



Obrázek 12: V jakých případech navštěvujete PC učebnu? (otázka č. 4)

Otázka č. 5: Jak často zařazujete práci s počítačem do výuky ČJ?

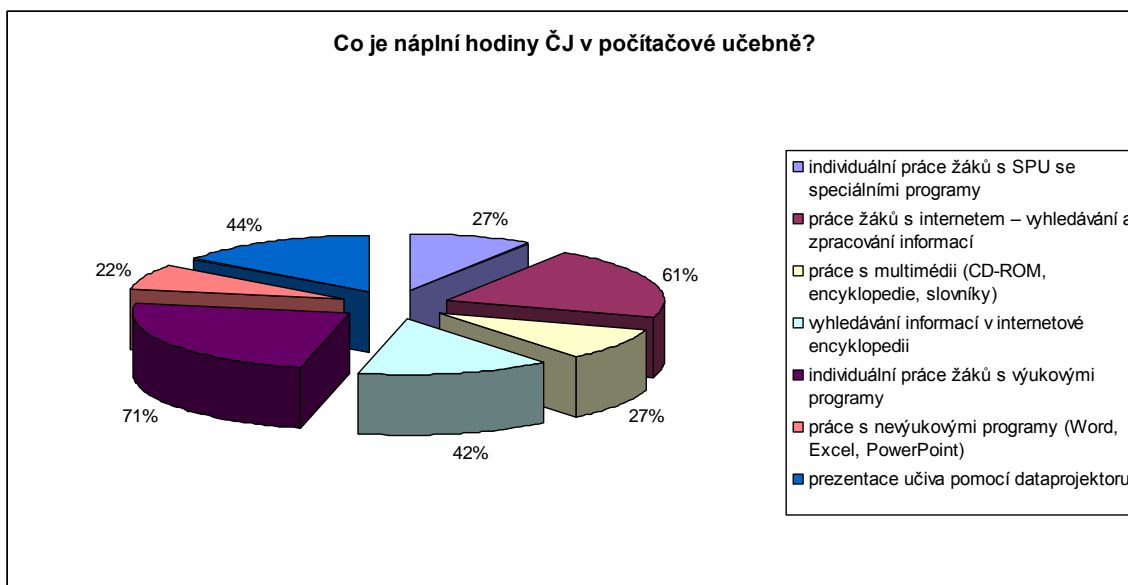
V současných podmínkách je dle mého názoru optimální, aby učitel zařazoval práci s počítačem do výuky českého jazyka alespoň jedenkrát týdně. Tuto možnost udává pouze 12 učitelů z celkového počtu 93 učitelů navštěvujících počítačovou učebnu (Obrázek 13). Poměr učitelů 1. a 2. stupně, kteří uvádějí své odpovědi u jednotlivých časových údajů, je téměř vyrovnaný. Výsledky nepotvrzují moji premisu, kdy jsem předpokládala, že učitelé zařazují práci s počítačem do výuky českého jazyka pravidelně. Na základě získaných údajů považuji frekvenci návštěvnosti PC učebny učiteli za nedostačující.



Obrázek 13: Jak často zařazujete práci s počítačem do výuky ČJ? (otázka č. 5)

Otázka č. 6: Co je náplní hodiny ČJ v počítačové učebně?

Výsledky šetření potvrzují moji premisu, že počítač se nejčastěji využívá pro individuální práci žáků s výukovými programy, tuto možnost volilo 71 % učitelů z celkového počtu 93 učitelů, druhou nejčastější volenou položkou byla práce žáků s internetem (Obrázek 14). Velmi nízké procentuální zastoupení shledávám u položky týkající se práce s nevýukovými programy, neboť jak uvádím dále (viz kap. 4.3), přestože je práce s textovým editorem součástí očekávaných výstupů vzdělávacího oboru ICT, považuji za nezbytné podporovat ji i v rámci výuky českého jazyka.



Obrázek 14: Co je náplní hodiny ČJ v počítačové učebně? (otázka č. 6)

Otázka č. 7: Které počítačové programy využíváte při hodinách českého jazyka?

Otázka nebyla zodpovězena 39 učiteli, kteří navštěvují počítačovou učebnu, přesto šetření potvrdilo můj předpoklad, že nejvíce učitelé používají výukové programy firmy Terasoft (Tabulka 8). Jen o málo menší zastoupení však měly produkty firmy Silcom (Diktáty s piráty a Zábavná čeština v ZOO). Učitelé dále uvedli 4 produkty, které nebyly v úvodní nabídce: Alík – Můj první slabikář (Silcom), Slabikář – Chytré dítě, Český jazyk – přijímací zkoušky na SŠ (Pachner) a Škola hrou (Matik).¹⁵⁵ Výukový počítačový program pro český jazyk, o jehož existenci bych nevěděla, se bohužel v dotaznících nevyskytl.

¹⁵⁵ Úplné bibliografické údaje počítačových výukových programů pro vzdělávací obor český jazyk a literatura uvádím v Příloze 7.1.

Název a výrobce výukového programu	Zastoupení v %	Počet
TS Začínáme s češtinou – vyjmenovaná slova	54 %	50
TS Český jazyk 1 – Pravopis	57 %	53
TS Český jazyk 2 – Jazykové rozbory	52 %	48
TS Český jazyk 3 – Diktáty	58 %	54
TS ČJ 4 – Zábavná mluvnice brouka Koumese	48 %	45
TS Český jazyk 5 – Přijímačky	32 %	30
Didakta – Český jazyk 1	0 %	0
Didakta – Český jazyk 2	0 %	0
Diktáty s piráty (Silcom)	48 %	45
Zábavná čeština v ZOO (Silcom)	35 %	33
LANGMaster: Scio, příprava k přijímacím zkouškám	0 %	0
Diktáty Holubec	0 %	0
Nezodpovězeno	42 %	39
Alík – Můj první slabikář (Silcom)	4 %	4
Slabikář – Chytré dítě (Pachner)	6%	6
Český jazyk – přijímací zkoušky na SŠ (Pachner)	6 %	6
Škola hrou (Matik)	2 %	2

Tabulka 8: Počítačové výukové programy pro český jazyk (otázka č. 7)

Otázka č. 8: Který program pro výuku českého jazyka považujete za nejzdařilejší a proč?

Otázka byla zodpovězena 44 učiteli, kteří navštěvují počítačovou učebnu, případně mají počítač ve své kmenové učebně. Učitelé pouze uváděli jméno nejzdařilejších programů, důvody bohužel nikoli. Učitelé nejvíce oceňovali produkty firmy Terasoft: 24 hlasů pro program Pravopis (případně jeho části), 6 hlasů pro Jazykové rozbory a 5 hlasů pro Diktáty. Pět dotázaných nedokázalo problematiku posoudit, neboť neměli dostatečné vybavení výukovými počítačovými programy různých firem. Tři pedagogové neudávají preferenci konkrétního výukového programu a jeden učitel uvádí poznámku: „Všechny programy mají něco dobrého.“

Otázka č. 9: V kterých ročnících práci s výukovými počítačovými programy zařazujete?

Otázka byla zodpovězena 70 učiteli, kteří navštěvují PC učebnu, a 25 učiteli, kteří mají počítač ve své kmenové třídě. Škála odpovědí je velmi rozsáhlá, od zaznamenání pouze jednoho daného ročníku (předpokládám toho, v němž právě učitel vyučuje) po záznam celého vzdělávacího stupně (jak prvního, tak druhého). Z výsledků vyplývá:

V první a druhé třídě zařazují práci s výukovými programy pouze 3 z dotázaných učitelů. Tento výsledek jsem uváděla jako premisu pro první ročník, protože zde děti ještě dostatečně nezvládají techniku čtení, neočekávala jsem však stejně nízké zastoupení práce s výukovými programy v ročníku druhém, ve kterém by už práce s programy mohla přispět k procvičování vybraných jazykových oblastí (psaní I/Y po měkkých a tvrdých souhláskách). Pokud učitelé 1. stupně práci s výukovými počítačovými programy do vyučování zařazují, děje se tak převážně ve 3., 4. a 5. ročníku.

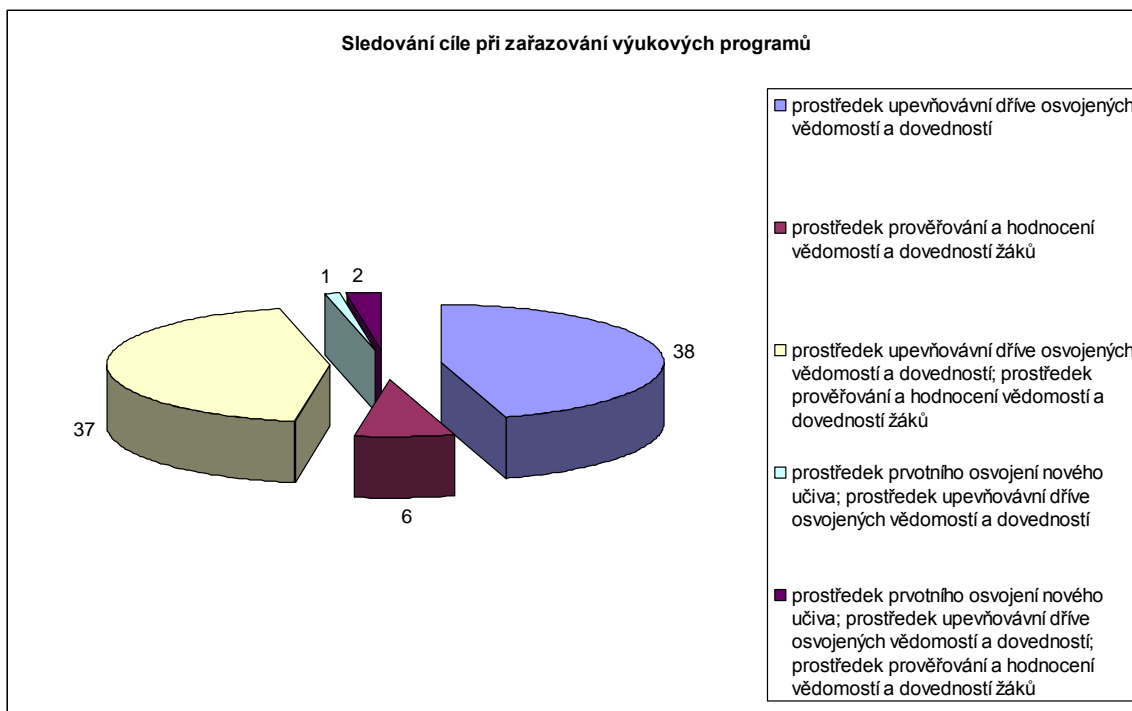
Pokud učitelé 2. stupně práci s výukovými počítačovými programy do vyučování zařazují, děje se tak ve všech ročnících, ve kterých právě vyučují.

Otázka č. 10: S jakým cílem výukové počítačové programy pro český jazyk zařazujete do svých hodin?

Otázka byla zodpovězena 85 učiteli, z toho 12 učitelů využívá pouze počítač ve své kmenové třídě, 16 učitelů má počítač ve své kmenové třídě a zároveň dochází do počítačové učebny.

Šetření z velké části potvrdilo moji premisu, v níž jsem předpokládala, že učitelé zařazují práci s výukovými programy výhradně jako prostředek upevnování dříve osvojených vědomostí a dovedností (Obrázek 15). Tuto možnost volilo celkem 78 učitelů, z toho 37 učitelů připojilo i možnost, kdy zařazují práci s výukovými programy jako prostředek prověřování a hodnocení vědomostí a dovedností žáků, 1 učitelka připojila i možnost, kdy zařazuje práci s výukovými programy jako prostředek prvotního osvojení nového učiva, 2 učitelé zvolili všechny 3 možné odpovědi.

Jiný cíl, než bylo uvedeno v nabídce, a to „pro zpestření“, uvedl 1 učitel.



Obrázek 15: Sledování cíle při zařazování výukových programů (otázka č. 10)

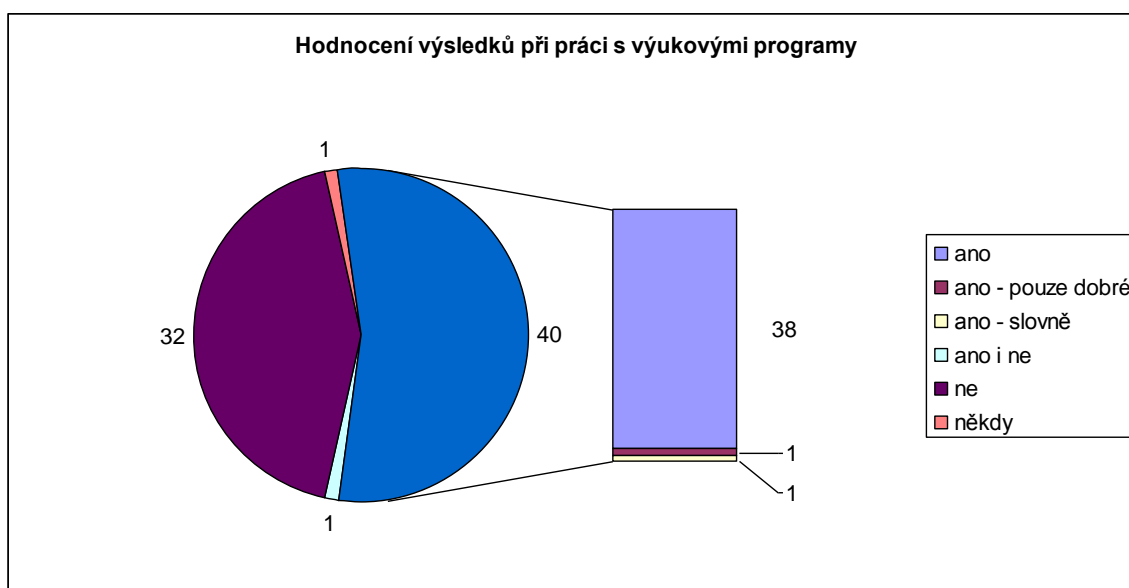
Otázka č. 11: Pokud výukový program slouží k prověřování a hodnocení vědomostí a dovedností žáků, klasifikujete žákům výsledný výkon při práci s programem?

Přestože v předchozí otázce č. 10 pouze 45 učitelů uvedlo, že používá výukový program i s cílem prověřovat a hodnotit vědomosti a dovednosti žáků, v otázce č. 11, která na otázku č. 10 navazuje, odpovědělo o 29 učitelů více. Tato skutečnost může spočívat v nejasnosti pedagogů, s jakým cílem výukové programy do vyučovací hodiny zařazují.

Pokud budu při vyhodnocení otázky č. 11 brát v úvahu data z otázky č. 10, tzn. že pouze 45 učitelů uvedlo, že používá výukový program i s cílem prověřovat a hodnotit vědomosti a dovednosti žáků, tak 27 z těchto učitelů výsledný výkon žáka hodnotí, 1 učitel výkon hodnotí, pouze pokud je dobrý, 1 učitel výkon hodnotí pouze někdy.

Přehled výsledků u všech dotázaných nastiňuje následující graf (Obrázek 16), z něhož vyplývá, že 43 % učitelů, kteří zodpověděli otázku, výsledný výkon nehodnotí, výukový program tedy slouží pouze k prověření vědomostí a dovedností bez následné fáze konečného hodnocení. Zde můžeme také hledat vysvětlení, proč na otázku č. 11 odpovědělo o 29 učitelů více než na otázku předchozí. Učitelé hodnotí (zřejmě však pouze ústně, slovně, případně se jedná o dílčí hodnocení), výslednou práci však neklasifikují. Z velké části tak výsledky potvrzují moji úvodní premisu, v níž jsem předpokládala, že

přestože výukový program slouží k prověřování a hodnocení vědomostí a dovedností žáků, není jejich výsledný výkon klasifikován.



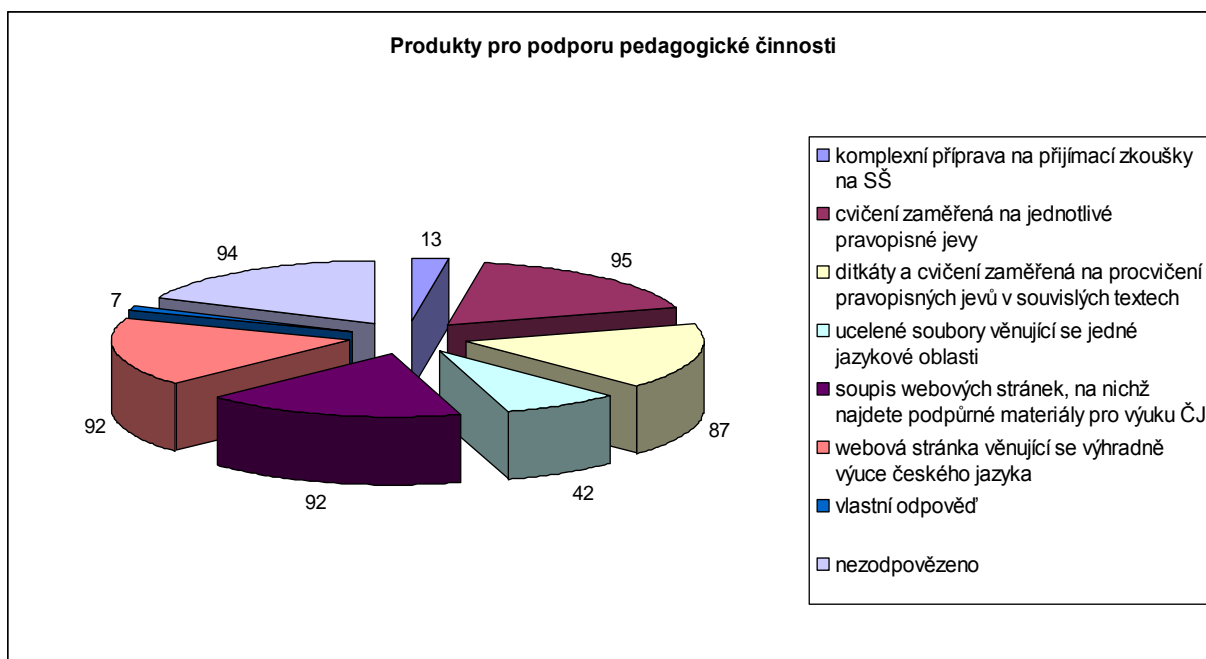
Obrázek 16: Hodnocení výsledků při práci s výukovými programy (otázka č. 11)

Otázka č. 12: Který z níže uvedených produktů by Vám nejvíce pomohl při Vaší práci?

Otázka byla zodpovězena 226 respondenty, škála odpovědí byla velice různorodá, od výběru pouze jedné položky až po výběr pěti položek (Obrázek 17). Výsledný graf zobrazuje četnost zvolení jednotlivých položek. Moje premisa „Učitelé nejvíce ocení webovou stránku věnující se výhradně výuce českého jazyka.“ byla více méně potvrzena, ve stejném počtu postrádají učitelé i soupis webových stránek, na nichž najdou podpůrné materiály pro výuku českého jazyka. Zarážející je však skutečnost, že ještě více než webovou stránku věnující se výhradně výuce českého jazyka postrádají učitelé cvičení zaměřená na jednotlivé pravopisné jevy. Přitom celá oblast pravopisu je detailně rozpracována jednak v učebnicích a příslušných pracovních sešitech, kterých je na trhu dle mého názoru až přebytek, jednak se soustavnému procvičování pravopisu věnují výukové vzdělávací programy (např. firma Terasoft uvedla na trh zcela novou řadu výukových programů pro český jazyk, které pokryjí celou oblast pravopisu). Pochopitelnější může být vysoká volitelnost odpovědi „diktáty a cvičení zaměřená na procvičení pravopisných jevů v souvislých textech“, neboť mnoho učebnic i pracovních sešitů procvičuje pravopisné

jevy izolovaně, bez dalšího kontextu, což může vést k nedostatečné fixaci správného pravopisu a tím pak oprávněnosti požadavku učitelů na výše zmiňovanou položku.

Vlastní odpověď volilo pouze 7 dotázaných, kteří by pro podporu své práce nejvíce ocenili komplexní jazykovou příručku pro 1. stupeň, časopis věnovaný pouze výuce českého jazyka (3x zodpovězeno z toho jednou s poznámkou „ve stylu časopisu Moderního vyučování“), soubory netradičních cvičení pro výuku slohu, on-line pravidla českého pravopisu, počítačové programy pro výuku slohu (2x zodpovězeno).



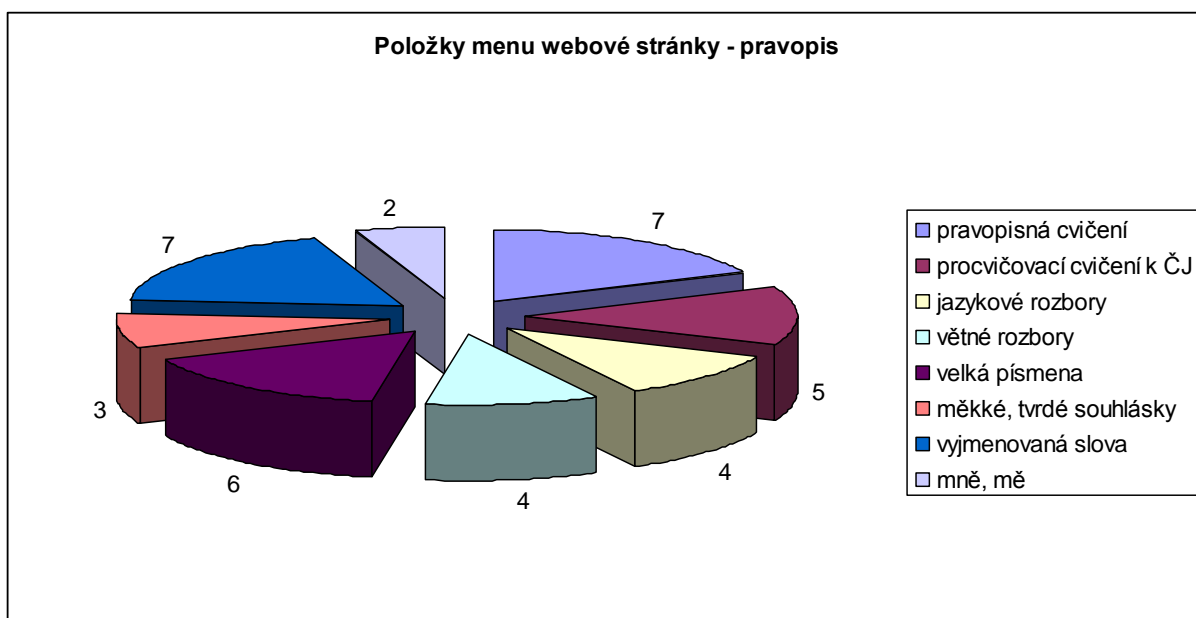
Obrázek 17: Produkty pro podporu pedagogické činnosti (otázka č. 12)

Otázka č. 13: Které položky byste přivítal /-a v menu webové stránky, jež by se věnovala pouze výuce českého jazyka na ZŠ a SŠ?

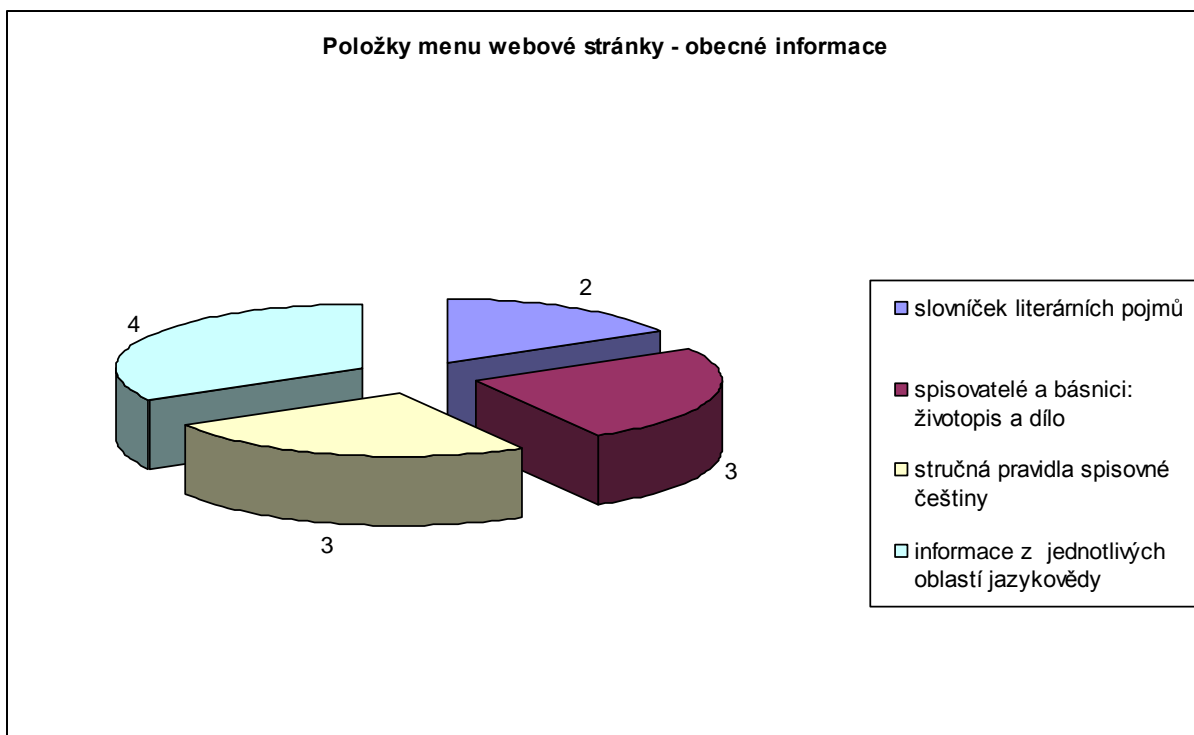
Otázku zodpovědělo celkem 136 učitelů, odpověď neuvedlo 184 pedagogů, tj. 58 % všech respondentů, z toho 110 učitelů nenavštěvuje počítačovou učebnu ani nemá počítač ve své kmenové třídě. Z tak vysokého poměru lze usuzovat, že učitelé, kteří nemají k počítačům při své pedagogické práci přístup, nemají potřebu se o problematiku ICT ve výuce zajímat.

Výsledky otázky č. 13 potvrzují předchozí zjištění u otázky č. 12, kdy učitelé nejvíce postrádají podporu v oblasti pravopisu, což považují ze svého pohledu za nepochopitelné. Na základě odpovědí předpokládám, že největší výukový potenciál při práci s počítačem vidí učitelé v podpoře pravopisného učiva. Tato problematika je natolik závažná a rozsáhlá, že si bude žádat další prozkoumání.

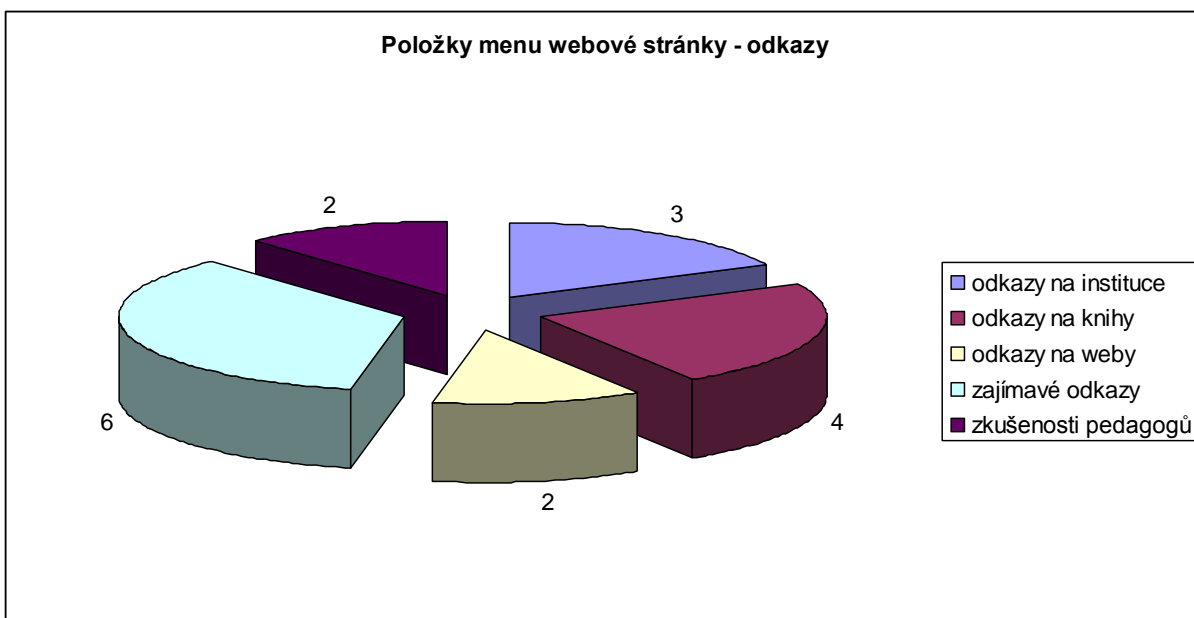
Odpovědi jsou velmi rozmanité, někteří respondenti uváděli pouze jednu položku, jiní i tři a více položek (především u oblasti pravopisu). Pro lepší přehlednost jsem jednotlivé odpovědi rozčlenila tematicky do 6 okruhů: pravopis (38 odpovědí, Obrázek 18), obecné informace (12 odpovědí, Obrázek 19), odkazy (17 odpovědí, Obrázek 20), programy (31 odpovědí, Obrázek 21), práce s textem (32 odpovědí, Obrázek 22), webová podpora (25 odpovědí, Obrázek 23).



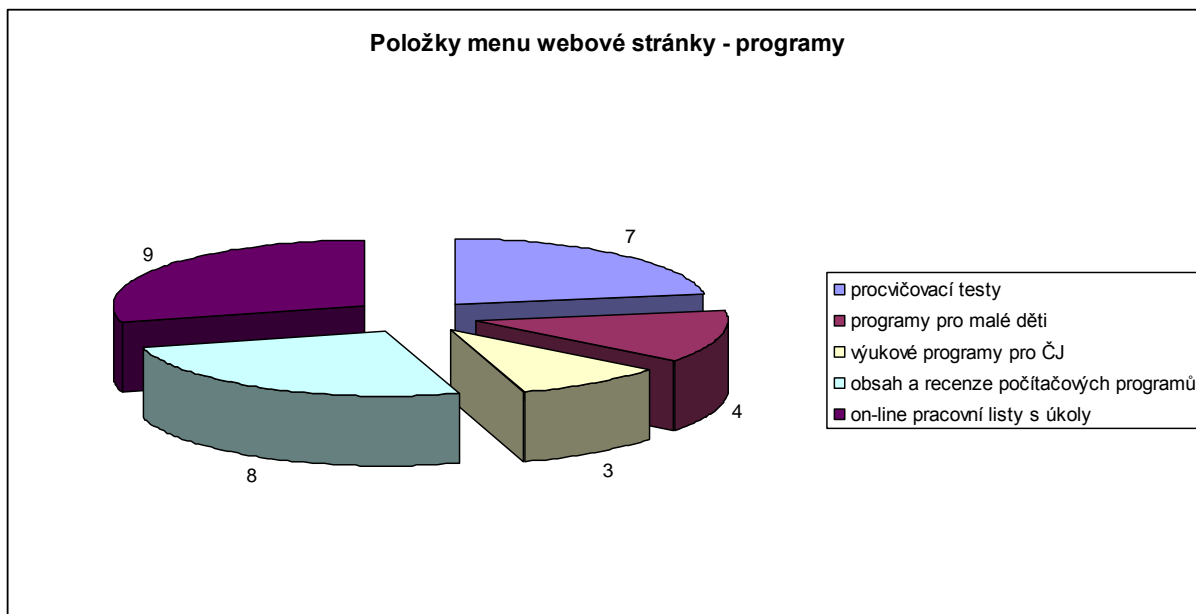
Obrázek 18: Položky menu webové stránky – pravopis (otázka č. 13)



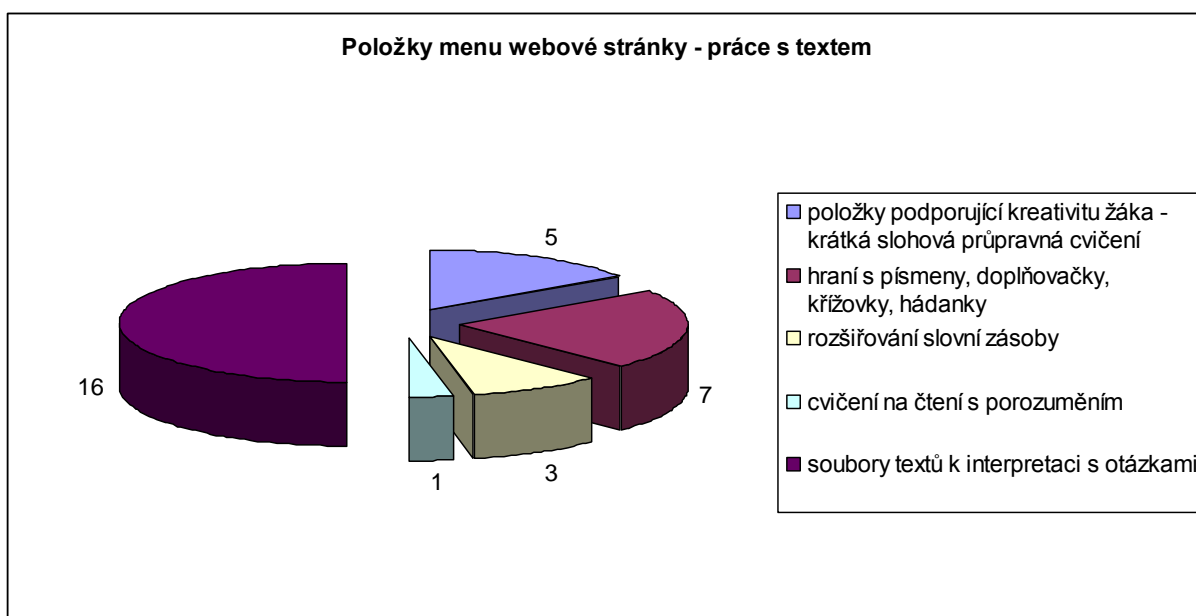
Obrázek 19: Položky menu webové stránky – obecné informace (otázka č. 13)



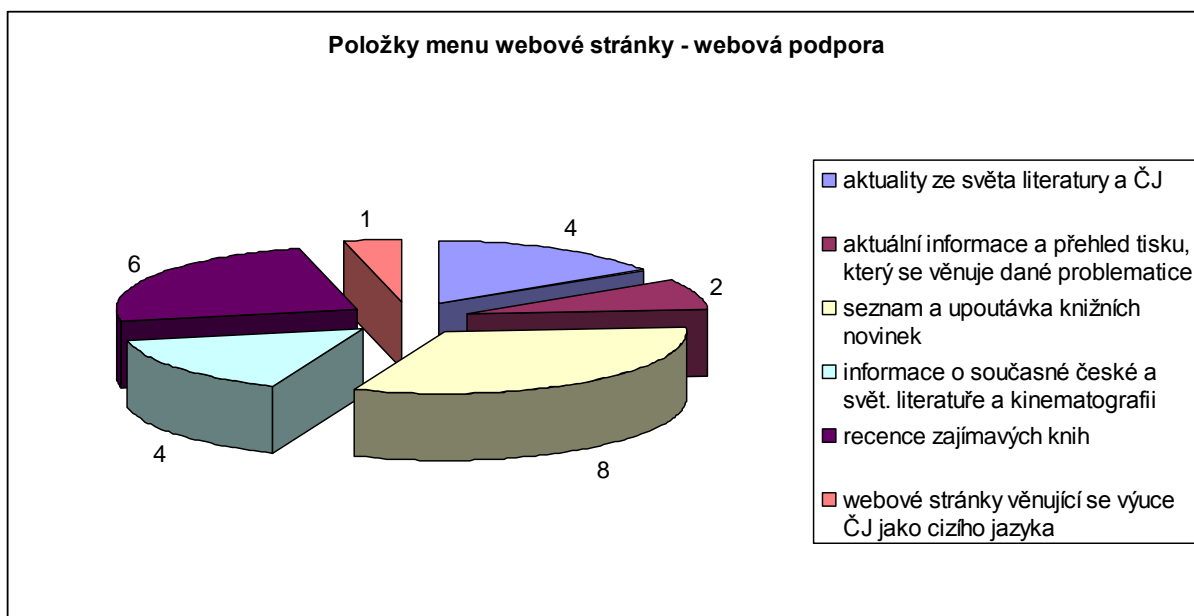
Obrázek 20: Položky menu webové stránky – odkazy (otázka č. 13)



Obrázek 21: Položky menu webové stránky – programy (otázka č. 13)



Obrázek 22: Položky menu webové stránky – práce s textem (otázka č. 13)



Obrázek 23: Položky menu webové stránky – webová podpora (otázka č. 13)

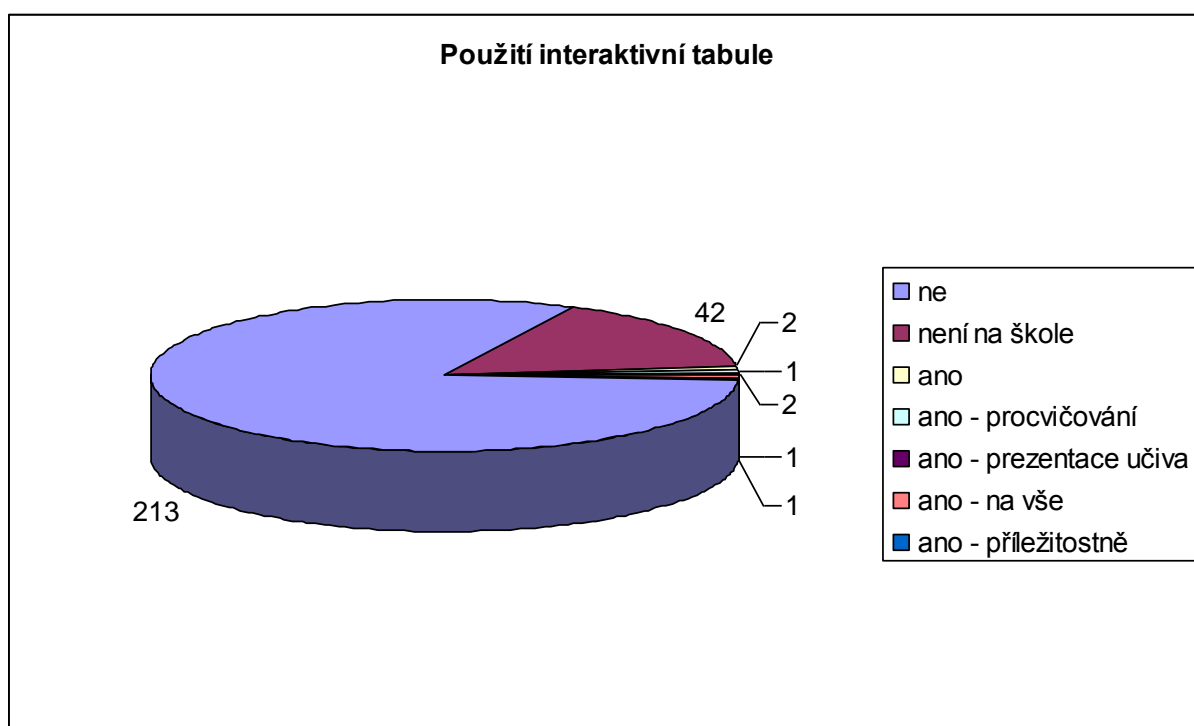
Otázka č. 14: Které webové stránky (v rámci přípravy na výuku ČJ) nejčastěji navštěvujete?

Otázku zodpovědělo pouze 32 respondentů, z toho navíc 4 respondenti uvedli, že nenavštěvují vůbec žádné stránky, a 4 respondenti uvedli, že v rámci přípravy na výuku ČJ nenavštěvují žádné webové stránky (tzn. předpokládám, že při přípravě na jejich druhý aprobační předmět některý web navštěvují).

Z výčtu navštěvovaných webových stránek jsem nezískala žádnou inspiraci, objevovala se jména všeobecně známých institucí a firem: Seznam (4x), Scio, Výzkumný ústav pedagogický, Cermat, Wikipedia, Fraus. Dále pak weby www.iliteratura.cz (nezávislý a neziskový internetový literární časopis), www.e-stranky.cz (volně dostupná tvorba webových stránek) a ewa.cz (katalog odkazů pro vzdělávání). Dva respondenti uvedli obecnou odpověď, navštěvují weby zaměřené na dětskou literaturu a různé vyhledavače.

Otázka č. 15: Používáte ve výuce interaktivní tabuli? Pokud ano, jak?

Otázku zodpovědělo 262 respondentů, z toho 213 učitelů interaktivní tabuli ve výuce nepoužívá, 42 učitelů explicitně uvádí, že ji nemají ve škole k dispozici (Obrázek 24). I-tabuli tedy využívá pouze 7 respondentů, z toho 1 učitel pouze příležitostně, naopak 1 učitelka na vše. Jedná se o učitelku z pražské základní školy, jejíž ředitel patří mezi iniciátory plánu Škola21. Z průzkumu vyplývá, že i-tabuli využívají češtináři pouze na 4 školách, v nichž dotazníkový průzkum probíhal.



Obrázek 24: Použití interaktivní tabule (otázka č. 15)

Otázka č. 16: Napište prosím, jak byste si představoval /-a ideální výukový program.

Otázka byla zodpovězena 102 respondenty, odpovědi jsou rozmanité, věcné, stručné, týkají se převážně funkčnosti, jednoduché a intuitivní ovladatelnosti „ideálního“ výukového programu, méně si všímají zaměření a vlastního obsahu programu. V souvislosti s programem učitelé nejčastěji používají adjektiva zábavný, atraktivní, poučný, srozumitelný, stručný, přehledný, krokovatelny, komplexní, on-line, navazující na RVP. Program by měl obsahovat část teoretickou (výklad, základní pojmy), procvičovací, názornou (vztahující se k výkladu: ukázky), testovací (úkoly, kontrolní otázky). Učitelé by ocenili, kdyby žáci s výukovým programem uměli pracovat zcela samostatně, aby program

vycházel z reálného života a ze skutečných textů (např. v zadávání úkolů – popis situace z obchodu, z dopravního prostředku aj.). Respondenti nekladli žádné požadavky na technické parametry programu: ozvučení, hlasový vstup, animaci či interaktivnost.

Otázka č. 17: Proč pracujete v hodinách češtiny s počítačem?

Otázku zodpovědělo 121 učitelů, kteří navštěvují počítačovou učebnu nebo mají počítač ve své kmenové třídě (Obrázek 25). Škála odpovědí byla velice různorodá, od výběru pouze jedné položky až po výběr pěti položek. Výsledný graf zobrazuje četnost zvolení jednotlivých položek.

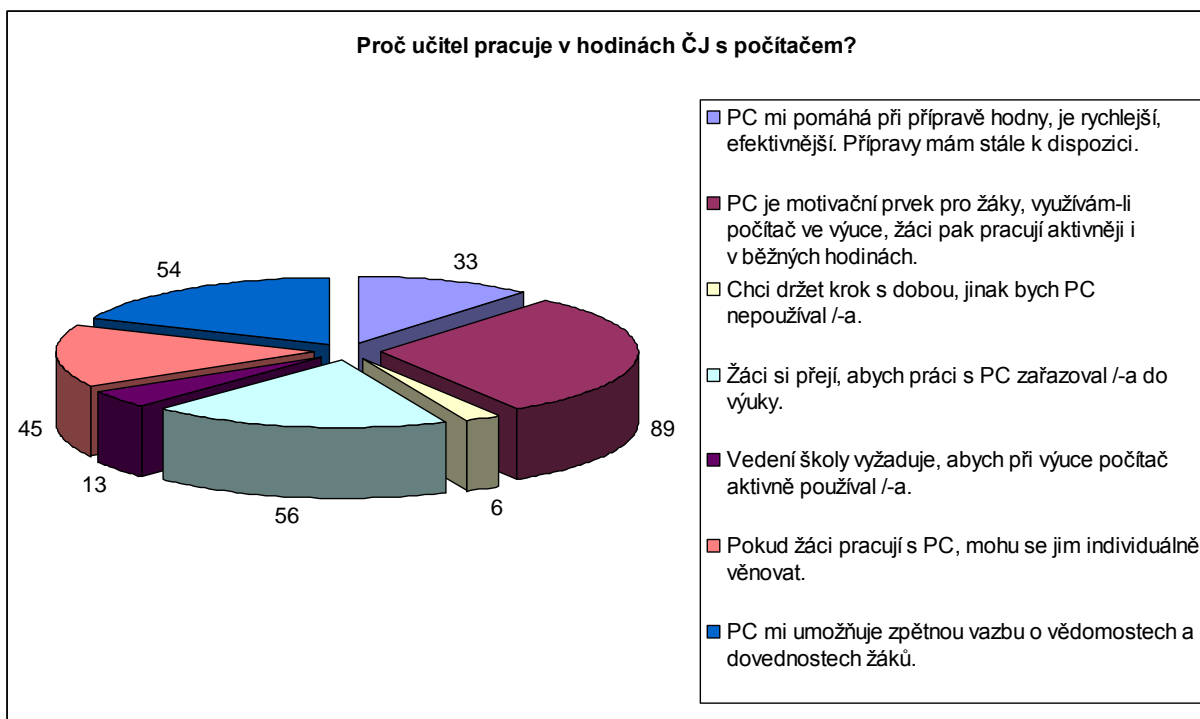
Nejvíce učitelů (74 %) uvádí, že v hodinách českého jazyka s počítačem pracují, protože počítače jsou motivačním prvkem pro žáky, a pokud je využívají, žáci pracují aktivněji i v běžných hodinách. Na druhém místě v četnosti odpovědí (46 %) pak stojí skutečnost, že si žáci přejí, aby učitel práci s počítačem do výuky zařazoval. Z těchto odpovědí je možné usoudit, že učitelé si jsou vědomi, jak velký vliv mají na jejich žáky moderní technologie a jsou ochotni tohoto vlivu využít ve svůj prospěch – ke zkvalitnění a zatraktivnění vyučovacího procesu.

Pouze 13 učitelů uvádí, že vedení školy vyžaduje, aby při výuce počítač aktivně využívali. Tento fakt potvrzuje nejen mé přesvědčení, že především na vedení jednotlivých škol, na jejich koncepci a vizi závisí, jak rychle a jak kvalitně bude implementace ICT do výuky probíhat.

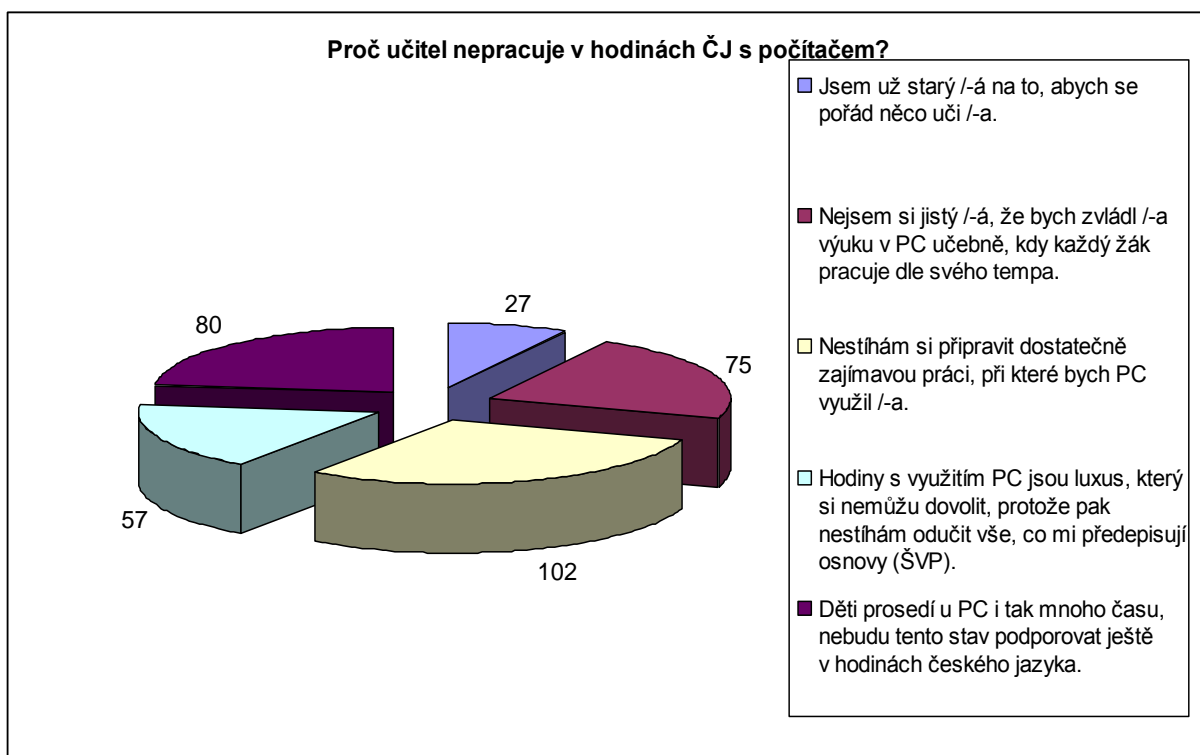
Otázka č. 18: Proč nepracujete v hodinách češtiny s počítačem?

Otázku zodpovědělo 144 učitelů, kteří navštěvují počítačovou učebnu nebo mají počítač ve své kmenové třídě (Obrázek 26). Škála odpovědí byla velice různorodá, od výběru pouze jedné položky až po výběr pěti položek. Výsledný graf zobrazuje četnost zvolení jednotlivých položek.

Nejvíce učitelů uvádí, že v hodinách ČJ nepracují s počítačem, protože si nestíhají připravit dostatečně zajímavou práci, při které by PC využili.



Obrázek 25: Proč učitel pracuje v hodinách ČJ s počítačem (otázka č. 17)



Obrázek 26: Proč učitel nepracuje v hodinách ČJ s počítačem (otázka č. 18)

3.2.6 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

V úvodu dotazníkové šetření jsem si stanovila tři hlavní okruhy hypotéz, které jsem chtěla v rámci šetření potvrdit, případně vyvrátit, a na základě zjištěných výsledků poskytnou učitelům cílenou a účinnou podporu pro implementaci ICT do výchovně-vzdělávacího procesu.

Hlavní hypotéza H1, ve které jsem usuzovala, že učitelé absolvovali v rámci projektu SIPVZ příslušná školení, proto při své pedagogické praxi využívají informační a komunikační technologie, se nepotvrdila. Dotazovaní učitelé informační a komunikační technologie při výuce nepoužívají v plné míře (pouze 29 % všech respondentů navštěvuje počítačovou učebnu), přestože podle získaných výsledků (viz Obrázek 8) převážná většina z nich některé školení absolvovala.

Dílčí hypotéza „Práci s počítačem častěji zařazují do vyučování učitelé v nejmladší věkové kategorii (21–30 let), protože měli možnost setkat se s ICT při svém vysokoškolském studiu.“ se nepotvrdila. Z celkového počtu 320 respondentů pouze 19 učitelů (5 %) z věkové kategorie 21–30 let zařazuje práci s počítačem do vyučování. Nejčastěji zařazují práci s počítačem do své výuky učitelé ve věkové kategorii 41–50 let, celkem se jedná o 48 respondentů (15 %). Na základě výsledků tak lze uvažovat o dvou důvodech, proč učitelé v nejmladší věkové kategorii nezařazují práci s počítačem častěji než jejich starší kolegové: začínající učitelé nemají dostatečné zkušenosti pro tradiční vedení třídy a obávají se nevyzkoušených způsobů práce s ICT (přestože sami prostředky ICT ovládají a svoji informační gramotnost hodnotí nejlépe ve srovnání s ostatními zkoumanými respondenty starších věkových kategorií, srov. Obrázek 7), nebo se začínající učitelé při své studiu na vysoké škole s problematikou implementace ICT do výuky neseznámili, takže neví, jak vhodně ICT do své pedagogické praxe začlenit. Osobně se přikláním k druhému jmenovanému důvodu, můj názor potvrzuje i ředitel základní školy Lupáčova v Praze: „*Absolvent pedagogické fakulty je ve většině případů zběhlý v práci s počítačem, mail ani internet či google mu nejsou cizí, ale při vstupu do třídy najednou tyto dovednosti mizí a mezi mladšími a staršími kantory není žádných výraznějších rozdílů.*“¹⁵⁶

Dílčí hypotéza „Učitelé převážně navštěvují PC učebnu, počítač ve své kmenové třídě mají pouze někteří učitelé na prvním stupni.“ se nepotvrdila. Z celkového počtu respondentů má počítač ve své třídě 42 učitelů prvního stupně a 10 učitelů druhého stupně,

¹⁵⁶ HAUSNER, M: *Učitelé pro jednadvacáté století? Aneb jak budoucí učitelé pracují s multimediálními zdroji*. 13. 11, 2010, [cit. 12. 1. 2011]. Dostupné na http://www.veskole.cz/%28Ojg1%29/a3372_ucitele-pro-jednadvacate-stoleti-aneb-jak-budouci-ucitele-pracuji-s-multimedialnimi-zdroji.html.

tzn. celkem 16 % všech respondentů, počítačovou učebnu navštěvuje 29 % všech dotázaných respondentů, v případě návštěvnosti počítačové učebny se tedy nejedná o převážnou většinu.

Hlavní hypotéza H2, ve které jsem usuzovala, že učitelé používají ICT ve výuce i v přípravě na ni, jejich počítačová gramotnost je na dobré úrovni, proto mají přehled o webových stránkách vhodných k podpoře výuky ČJ, se nepotvrdila. Přestože více než polovina dotazovaných učitelů hodnotí svoji počítačovou gramotnost jako dobrou (50,5 %) a 93 dotázaných jako velmi dobrou (32 %), nemají učitelé kvalitní přehled o webových stránkách vhodných k podpoře výuky českého jazyka. K otázce, která návštěvnost webových stránek zjišťovala, se vyjádřilo pouze 32 respondentů z celkového počtu 320 a výčet stránek, které ve své odpovědi uvedli, nemůžeme považovat za reprezentativní vzorek webových stránek vhodných k podpoře výuky českého jazyka a literatury. Zde musíme brát také v úvahu i osobnostní rozměr učitele. Učitel může mít vysokou počítačovou gramotnost, stále však záleží pouze na něm, na jeho ochotě přinášet do výuky nové, doposud neověřené způsoby a metody práce. V této oblasti pedagogického působení vidím velké nedostatky. Učitelé nejsou systematicky podporováni k dalšímu vzdělávání, stále není zákonně ustanovena nutnost jejich kariérního růstu, sebezvzdělávání závisí z velké části na vlastní iniciativě pedagoga. Učitelé by přitom mohli využívat moderní technologie k výměně svých zkušeností, velké možnosti ke spolupráci pedagogů s mimoškolními kolegy nabízí portál RVP, který umožňuje konektivitu oborových pedagogů v rámci celé republiky, pokud o to projeví zájem. Přesto například mnou založená diskuze ICT ve výuce českého jazyka na portálu RVP obsahuje za dobu svého trvání (5 měsíců) pouze 11 příspěvků od šesti uživatelů (učitelů českého jazyka).¹⁵⁷

Dílčí hypotéza „Učitelé využívají počítačové výukové programy jako plnohodnotný výukový nástroj, práci s ním zařazují ve všech fázích výuky.“ se nepotvrdila. Pouze 2 respondenti uvedli, že využívají počítačové výukové programy ve všech fázích výuky jako prostředek prvotního osvojení nového učiva, prostředek upevňování dříve osvojených vědomostí a dovedností a jako prostředek prověřování a hodnocení vědomostí a dovedností žáků.

Dílčí hypotéza „Pokud učitelé zařazují práci s výukovými počítačovými programy jako prostředek prověřování a hodnocení vědomostí a dovedností žáků, tak výslednou práci

¹⁵⁷ Diskuze ICT ve výuce českého jazyka, dostupná na <http://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=167&t=16355>.

vždy hodnotí.“ se také nepotvrdila, neboť pouze 51% respondentů, kterým slouží výukový program k prověřování a hodnocení vědomostí a dovedností žáků, výsledný výkon klasifikuje.

Dílčí hypotéza „Učitelé mají nízké sebevědomí při hodnocení své informační gramotnosti.“ nebyla v rámci dotazníkového šetření potvrzena. Pokud by mělo být prokázáno nízké sebevědomí při sebehodnocení počítačové gramotnosti, pak by se učitelé museli hodnotit dostatečně, případně nedostatečně. Z šetření však vyplývá, že svoji počítačovou gramotnost označila jako dobrou polovina z 291 dotázaných (50,5 %), 93 dotázaných (32 %) se hodnotila chvalitebně a pět respondentů označilo svoji počítačovou gramotnost za výbornou. Výsledky šetření v oblasti počítačové gramotnosti pro mne nejsou překvapením, odpovídají zcela skutečnému stavu popsanému dříve (kap. 2.1), kdy konstatuji, že v rámci kurzů SIPVZ získalo do konce roku 2006 osvědčení o školení v úrovni Z 84% všech pedagogických pracovníků. V mém šetření svoji počítačovou gramotnost označuje za dostačující 83,5 % respondentů, přesto pouze 3 % všech dotázaných navštěvují počítačovou učebnu alespoň 1x týdně. Na základě tohoto procentuálního nepoměru (83,5 % pedagogů se označuje za počítačově gramotné, ale pouze 3 % zařazují práci s počítačem pravidelně do své výuky) usuzuji, že učitelé nemají dostatečné metodické znalosti pro implementaci ICT do výuky českého jazyka.

Dílčí hypotéza „Respondenti v nejnižší věkové kategorii se hodnotí v informační gramotnosti nejlépe.“ byla výzkumným šetřením potvrzena. Dokazují to výsledky sebehodnocení rozdělené podle věkových kategorií (viz Obrázek 7), z nichž je zřejmé, že mladší učitelé se hodnotí na škále hodnocení nejlépe, v rozmezí 1–3, zatímco starší učitelé se hodnotí v rozmezí 3–5.

Hlavní hypotéza H3, ve které jsem usuzovala, že učitelé zařazují do výuky práci s počítačovými výukovými programy a internetem, proto umí konkretizovat požadavky jak na vhodně sestavený výukový program pro žáky, tak na obsah webové stránky, která by jim sloužila při přípravě na vyučování, byla potvrzena. Učitelé systematicky konkretizovali požadavky pro obsah webové stránky určené pro podporu výuky i na vhodně sestavený výukový program pro žáky. Proto pro mne jsou ostatní výsledky dotazníkového šetření velkým zklamáním. Jako lektorka a učitelka podporující zavádění moderních technologií do vyučování jsem překvapena neochotou zkoumaného vzorku k zapojování ICT do vyučování.

Jako lektorka seminářů SIPVZ jsem nabyla dojmu, že učitelé chápou důležitost, potřebnost a efektivnost zapojení ICT do vzdělávacího procesu, že si uvědomují, jak se svět kolem nás dramaticky rychle mění a s ním se mění i učitelova pozice ve výchovně-vzdělávacím procesu. V řadě odborných příspěvků¹⁵⁸ týkajících se implementace ICT do vzdělávání se zmiňuje skutečnost, že učitel už není jediným zdrojem informací, stává se ředitelem (manažerem) žákova učení, podporuje a propojuje vztah výchovy a vzdělání. Jeho funkce je nezastupitelná, on motivuje, nadchne, ale může také odradit. Ve své nové pozici manažera žákova učení navíc vybírá, co bude konkrétním obsahem žákova učení. On rozhoduje, kterým směrem se bude udávat žákovo poznávání a které problémy bude žák řešit. A zde vidím možné důvody negativního postoje učitelů k e-výuce. Domnívám se, že mnozí učitelé nejsou na novou roli manažera vnitřně připraveni, obávají se svého selhání. Převážná většina učitelů nepatří do tzv. síťové generace, jejich přístup ke vzdělávání je veskrze tradiční, někomu se může zdát, že jsou učitelé neochotní přijímat novinky do své práce, v případě ICT však usuzuji, že se ve většině případů nejedná o neochotu, ale o prostý strach. Strach z nového, nepoznaného, nevyzkoušeného – oblast informačních a komunikačních technologií je tak rozsáhlá, že se v ní nezkušený uživatel (byť odborně erudovaný a zkušený učitel) neumí dostatečně zorientovat. Navíc jde o oblast, ve které žáci jsou a stále více budou schopnějšími uživateli než jejich učitelé. Pokud však učitelů přistoupí na skutečnost, že mohou být žáci v určité oblasti vzdělanějšími a uživatelsky zdatnějšími, domnívám se, že to nesmírně podpoří vzájemné partnerství mezi žáky a učitelem, můžeme zde hovořit o otevřeném partnerském a kooperujícím vztahu, který je pro vzájemnou důvěru i celý edukační proces nesmírně důležitým a přínosným prvkem.

Obdobně příčinu negativního vztahu učitelů k e-výuce popisuje i Akční plán „Škola pro 21. století“: *„I přes realizaci reformy školství v ČR se nepodařilo zabránit prohloubení rozdílu mezi aplikací technických prostředků v osobním životě žáků a jejich využitím ve škole. Tento fakt se spolu s nedostatečnou sebedůvěrou učitelů (BECTA 2006) a jejich kvalifikací výrazným způsobem podílí na současném zvěšování nesouladu mezi potřebnými a skutečnými výukovými výsledky našich žáků.“* Akční plán uvádí na prvním místě svých hlavních cílů položku: Do vzdělávání pedagogických pracovníků promítnout současný

¹⁵⁸ Viz např. BRDIČKA, B. *Role internetu ve vzdělávání*. Kladno : AISIS, 2003. ISBN 80-239-0106-0; JANDOVÁ, L. *Počítačová výuka. Zásady tvorby výukových programů*. Plzeň : Západočeská univerzita, 1995. ISBN 80-7043-147-4; ČERNOCHOVÁ, M. *Příprava budoucích eUčitelů na eInstruction*. Kladno : AISIS, 2003. ISBN 80-239-0938-X; ZOUNEK, J. ŠEĎOVÁ, K. *Učitelé a technologie: mezi tradičním a moderním pojetím*. Brno : Paido, 2009.

vývoj s cílem ovlivnit metody implementace technologií ve výuce. Pokud však chceme vymezeného cíle dosáhnout, musíme nejdříve podpořit vzdělávání učitelů v této oblasti. Možné kroky nastiňuji v kapitole 4.

4 VYUŽITÍ ICT VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

V kapitole Využití ICT ve výuce českého jazyka a literatury popisují proměnu obecných didaktických zásad v závislosti na implementaci ICT do vzdělávání. Navrhují možné využití ICT ve výuce českého jazyka v jednotlivých fázích výuky a pro inspiraci nabízím příklady dobré praxe.

Počítač může efektivně podporovat výuku vzdělávacího oboru český jazyk a literatura ve všech jeho třech složkách: komunikační a slohové výchově, jazykové výchově i literární výchově. **Vzhledem ke svému působení v oblasti didaktiky českého jazyka** se ve své práci zaměřuji především na komunikační a slohovou výchovu a na složku jazykovou, v oblasti čtení s porozuměním se věnuji i složce literární. Navržené způsoby integrace moderních technologií do vzdělávání uvádím jako způsoby možné, vhodné, nikoli jako způsoby nutné, nezbytné. Je třeba mít stále na paměti, že informační a komunikační technologie jsou pouze dalším nástrojem, který má za úkol zkvalitnit vyučovací metody a usnadnit zprostředkování nového učiva, přestože, jak vyplývá z mého šetření, někteří učitelé je za usnadnění nepovažují. Není záměrem veškeré dění ve výuce převést do elektronické podoby, ba ani to není možné, rozhodně nenavrhují nahradit veškeré současné postupy a metody informačními a komunikačními technologiemi. ICT musíme do vyučovacího procesu integrovat funkčně. Hlavní těžiště práce i tak zůstane na procesu učení a v detailně rozpracovaných očekávaných výstupech, které vychází ze školního vzdělávacího programu a jejichž garantem je pedagog. Čím více dochází k zapojování moderních technologií do vzdělávacího procesu, tím více je nezastupitelná role učitele. Žáci i učitelé se nadále budou scházet nad problémy ve třídě, diskutovat o nich a společně je řešit, informační a komunikační technologie jim mohou jejich práci usnadnit, zefektivnit.

4.1 OBECNÉ DIDAKTICKÉ ZÁSADY A JEJICH APLIKACE V E-VÝUCE

Didaktické zásady, které platí obecně pro všechny vzdělávací obory, nabývají s příchodem ICT do vyučování nových rozměrů.

Zásada zřetele k věkovým zvláštnostem žáků je v současné české škole při výběru učiva respektována nabídkou učebnic pro jednotlivé ročníky. Na trhu dnes existuje pro obor český jazyk a literatura minimálně pět konkurenčních titulů, jejichž obsah a rozvrstvení učiva záleží především na samotných autorech, redakční radě a záměru nakladatelství. Pokud přistoupíme na koncept 1:1, můžeme si představit elektronický

materiál, chceme-li i-učebnici, která bude obsahovat maximum rozpracovaných očekávaných výstupů do jednotlivých lekcí. Učitel bude výuku pomocí i-učebnice diferencovat, určí množství a rozsah studovaných informací a zefektivní tak požadavek individuálního přístupu k žákům. I při zapojení ICT do výuky musí učitel vycházet ze žakových zkušeností, postupovat od známého a jednoduchého k novému a obtížnějšímu. Výhodou počítače je, že veškeré kroky při učení mohou být zaznamenány, žák i učitel se k nim mohou vracet. Pro učitele je tato možnost obohacující, neboť si během své pedagogické praxe může shromažďovat různé přístupy žáků k danému problému a využívat je pro další učení.

Zásada názornosti je v rámci e-výuky podporována prezentačními a simulačními programy. ICT je nosičem obsahu s konkrétní variantou výkladu přehrávaného, tzn. vše, co žák v prezentaci a simulaci vidí, doprovází učitel vhodným výkladem. Pro názornost výuky slouží také internet jako zdroj autentického jazykového materiálu, psaného i mluveného, spisovného i nespisovného.

Zásada uvědomělosti vyžaduje, aby žáci vyučované problematice porozuměli a byli schopni ji vztáhnout k praxi. S pomocí ICT můžeme žákům snadněji dokázat, že se českému jazyku, jeho syntaktickým a pravopisným pravidlům, neučí samoúčelně. Pokud žáci psali slohové práce, četl je obvykle pouze učitel, v lepším případě byly kvalitní exempláře vystaveny na nástěnce nebo uveřejněny ve školním časopise, ty nejlepší se pak mohly dostat mimo prostor školy v rámci jazykové nebo literární soutěže. Počet příjemců textu byl omezený. Pokud však žakovské práce zveřejníme na síti, počet jejich čtenářů se mnohonásobně zvýší (ať už se jedná o spolužáky, rodiče či ostatní učitele školy). Možná by pak i texty pro soutěže (případně i on-line soutěže) přímo vznikaly, což je otevřeně řečeno i cílem takových soutěží (porotci nechtějí jen posuzovat sebrané slohové práce). V prostředí sítě si žáci (i díky možnosti příspěvky komentovat) postupně uvědomí, jakým důležitým a nepostradatelným nástrojem vytříbený a kultivovaný projev může být, pevně věřím tomu, že se i pisatelé blogů a vlastníci profilů postupem času začnou více věnovat i vlastní formě sdělení.

Se zásadou vědomého osvojování učiva úzce souvisí **zásada aktivity a tvořivosti**, která je díky zapojení ICT do výuky mnohostranně podporována. Žáci nemusí být pasivními příjemci finálních informací (z učebnice, učitelova výkladu, i-učebnice), díky ICT se mohou do hledání informací a řešení problémů aktivně zapojit, výsledky své práce mají okamžitě k dispozici v elektronické podobě, mohou je sdílet s ostatními, přijímat jejich komentáře a diskutovat s nimi. Podporou k aktivitě a tvořivosti může být účast

v mezinárodním projektu eTwinning, společná práce na vybraném hesle ve wiki či příprava třídního časopisu.

Zásada soustavnosti vyžaduje „vedení žáků k poznání jazykového systému i systematický výklad učiva, navazování nových poznatků na poznatky probrané,“¹⁵⁹ postup od jednoduššího ke složitějšímu. Pro tvorbu logického systému, který je pro pochopení jazykových jevů v jednotlivých disciplínách důležitý, žákům vhodně poslouží webové aplikace typu myšlenkové mapy v rámci osobního portfolia. Každé lidské myšlení je jedinečné, jednotlivci mohou na stejnou problematiku pohlížet z různých úhlů pohledu, ve své mysli si tvoří vlastní strukturu poznání. Pro systematizaci jednotlivých poznatků z jazykového systému považují za užitečné opakované používání téže myšlenkové mapy, která bude doplňována a upravována podle aktuálního stavu poznání jejího tvůrce.

Zásada trvalosti vyžaduje, aby osvojené vědomosti žáci nezapomínali a byli je schopni prakticky uplatňovat. V rámci digitálního plánování výuky si může učitel již v samém počátku vymežit kontrolní časové body v tematickém plánu, v nichž bude docházet k tzv. spirálovému aktivnímu opakování, které je systematické a prohlubující. Díky zaznamenání žákova vývoje např. na časové ose v osobním portfoliu bude zřetelné, kdy a jak moc se žák ve svém poznání přiblížil stanovenému cíli.

4.2 ICT JAKO PODPORA V JEDNOTLIVÝCH FÁZÍCH VYUČOVACÍ HODINY

V českém vzdělávacím systému se výukový proces tradičně člení do tří fází: motivace, expozice, fixace. Jedná se o funkční a osvědčený model, který má ve školní praxi důležité postavení. V souvislosti s aktuálními trendy a koncepcemi, které jsem představila v teoretické části (viz koncept 1:1, kap. 2.2.1; konektivismus, kap. 2.2.2), jsem pro potřebu své disertační práce zvolila další model členění výukového procesu založený na konstruktivistických principech. Jedná se o model procesu učení E – U – R,¹⁶⁰ jenž rozfázování hodiny opírá o vnitřní procesy učení žáka a respektuje mechanismy přirozeného učení, objevování. Tento model považuji za bližší současnému pojetí vzdělávacího systému, jenž je orientován na žáka, jeho potřeby a klíčové kompetence, pro učitele představuje univerzální pomůcku, jak vystavět vyučovací hodinu tak, aby se i

¹⁵⁹ ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, VL. *Čeština a její vyučování*. Praha : SPN, 1998, s. 61. ISBN 80-85937-47-6.

¹⁶⁰ Zkratka E – U – R v sobě obsahuje počáteční písmena slov evokace, uvědomění si významu informací a reflexe. S modelem E – U – R v českém školním prostředí operuje mezinárodní program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Dostupné na www.kritickemysleni.cz.

v situaci řízeného učení co nejvíce podobala učení spontánnímu. Existují samozřejmě i jiné modely učení, pro své pedagogické působení i pro tuto disertační práci jsem však E – U – R zvolila proto, že se jedná o model jednoduchý a v praxi dobře realizovatelný.

4.2.1 Fáze první: Evokace

Každé nové učení začíná tím, že si žák uvědomí, vybaví (tuší, myslí), co sám ví (popř. neví) o předloženém tématu, a společně s učitelem si stanoví, s jakým cílem se bude danému tématu učit. Důležitá je verbalizace tématu, kdy si žák formuluje poznatky, otázky i nejasnosti, které mu v souvislosti s tématem vyvstávají a na které bude hledat v další fázi odpověď. Evokace je chvíle pro pochybnosti, hypotézy a otázky, žák si během této fáze vytvoří strukturu svých dosavadních vědomostí k dané problematice. První fáze třífázového modelu učení očekává od učitele trpělivost, jeho pozice je více méně pozorovací.

Pro fázi evokace nabízí rámec E – U – R tyto metody: brainstorming (individuální, párový, skupinový), volné psaní, klíčová slova, zpřeházené věty, myšlenkové mapy, kostka, analýza věcných rysů, srovnávací tabulka, T-graf a Vennův diagram.¹⁶¹ Ve své práci z některých jmenovaných metod čerpám jejich podstatu a účelně je upravuji ke vhodné implementaci do výuky českého jazyka s podporou ICT.

Fázi evokace často označují učitelé za časově náročnou v poměru k 45 minutám, které obvykle trvá vyučovací hodina. Každý žák má potřebu sdělit k tématu své stanovisko, poznatek, popřípadě vyslovuje otázku, na niž by rád získal odpověď. Právě zde vidím velký prostor pro uplatnění moderních technologií, jež nabízejí zajímavé prostředky, jak fázi evokace zefektivnit, případně i vyčlenit před samotnou vyučovací jednotku, a umožnit, aby zazněly všechny myšlenky, názory, postoje i pochybnosti. V následujícím přehledu vybrané možnosti blíže specifikuji.

4.2.1.1 Internetové diskuzní fórum

Internetové diskuzní fórum je místo v síti internet, kam mohou lidé vkládat své názory a reakce na stanovené téma. V rámci školního LMS mohou mít žáci k dispozici diskuzní fórum týkající se konkrétního tématu. Pro potřeby fáze evokace považuji za vhodnější, když se příspěvky na stránce budou zobrazovat za sebou v chronologickém pořadí, stromová struktura by mohla evokační fázi v prostředí diskuzního fóra zneřehlednit.

¹⁶¹ STEEL, J. L.; MEREDITH, K. S.; TEMPLE, CH.; WALTER, S. *Příručka III. Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Praha : Kritické myšlení, 2007.

Příspěvatelé internetové diskuze nemusí být ke stránce připojeni současně, nereagují tak bezprostředně, jako je tomu např. u chatu. Jejich příspěvky proto mohou být formulovány precizně, bez pravopisných a stylistických chyb, ke kterým často při on-line komunikaci na chatu dochází.

Pokud pedagog zařadí do evokační fáze práci v diskuzním fóru, považují za nezbytné, aby při ní zastupoval roli „moderátora“, jehož úkolem je (kromě bedlivého pozorování vývoje diskuze) upozorňovat účastníky diskuze na případné odchýlení se od tématu diskuze, zamezit zobrazení vulgárních či jinak nežádoucích příspěvků. Individuálně (např. prostřednictvím e-mailu), by měl učitel řešit pravopisné a stylistické nedostatky jednotlivých příspěvků s jejich autory.

4.2.1.2 On-line brainstorming

Technika brainstormingu¹⁶² je skupinová technika založená na spontánním přinášení nápadů na dané téma. Hlavní myšlenkou této metody je skutečnost, že lidé pracující ve skupině vymyslí na základě podnětů od ostatních členů víc, než by vymysleli sami. Důležitou podmínkou je potlačení jakýchkoliv komentářů, kritik či hodnocení navržených nápadů. Učitel v této fázi stojí v pozadí a dává co největší prostor pro myšlenky svých žáků. Brainstorming se nejčastěji uskutečňuje v úvodní fázi řešení problému, veškeré nápady se zapisují na tabuli. Pro zefektivnění vyučovací hodiny navrhuji předsunout brainstorming před vyučovací jednotku, do webového prostředí, např. na tzv. „nástěnku“ v LMS (příspěvek na nástěnky by tak byl součástí domácí přípravy). Možnou výhodou brainstormingu on-line může být jindy nechtěná anonymita. Spousta žáků si raději svůj nápad nechá pro sebe jen proto, aby se před ostatními nezesměšnila. Ne vždy jsme schopni tuto atmosféru ve třídě ovlivnit, proto jsou anonymní příspěvky na webovou nástěnku vhodnou formou, jak podpořit opravdu každou myšlenku. Současně si žáci mohou postupně uvědomit výhody metody samé, může se posílit vědomí pozitiv týmové práce. Následná fáze, roztřídění myšlenek a návrhů, pak může pokračovat v úvodu vyučovací hodiny s celou třídou.

4.2.1.3 Struktura vědomostí – myšlenkové mapy

Pro fázi evokace je důležité, aby si žák systematicky utřídil své dosavadní poznatky k dané problematice. K vytvoření struktury všech dosavadních myšlenek, úvah a teorií se nejlépe

¹⁶² **Brainstorming** (angl., doslovně *burácení mozků*, volně *burza nápadů*) termín, který nemá vhodný český ekvivalent.

hodí formát myšlenkových map. Myšlenkovou mapu můžeme jednoduše napsat tužkou na obyčejný papír (pro samostatnou přípravu konceptu referátu či obsahu odborné stati je to postup naprosto dostačující), elektronická verze myšlenkové mapy má však pro výuku velký potenciál pro podporu tvůrčí i týmové práce. Volně dostupné programy pro tvorbu myšlenkových map umožňují práci nejen ukládat a tisknout, ale i sdílet a vytvářet spolu s ostatními (samozřejmě je možnost spuštění aplikace na jakékoliv interaktivní tabuli). Pokud tedy vložíme v LMS část myšlenkové mapy s otázkou, pojmem, naznačením problému, můžeme sledovat, jak budou žáci mapu doplňovat. Je možné pracovat společně na jedné mapě, v případě potřeby může každý žák vytvořit mapu svoji a následně ji porovnat se spolužáky. Velkou výhodou elektronické myšlenkové mapy je možnost jejího uložení pro další použití.

4.2.1.4 Struktura vědomostí v čase – časová osa

Pro práci na dlouhodobějším projektu lze efektivně využít záznam událostí na časové ose tak, jak ji známe například z výuky dějepisu. Do on-line aplikace lze zaznamenávat datum, název a podrobný popis události (situace, místa, produktu), lze zde umístit i obrázek, odkaz na video, adresu v mapě či odkaz na konkrétní webovou stránku. Každý uživatel může k ose přidávat svůj komentář a např. služba Dipity¹⁶³ umožňuje i propojení se sociálními sítěmi.

Jednoduchá časová osa může podpořit např. výuku slohového útvaru vypravování. Na ose může učitel zaznamenat děj příběhu v sekvencích, které budou na časové ose prezentovány v odlišném pořadí, než tomu je ve skutečnosti. Podle jednotlivých vodítek z časové osy a podle svých čtenářských i životních zkušeností žáci text uspořádají do logické posloupnosti.¹⁶⁴ Na rozdíl od tradičního řešení obdobného úkolu v běžné třídě, kdy žáci rozdělené texty (případně části textů zastoupené ilustrací) srovnávají na lavici, můžeme na on-line časové ose využít i audiozáznam (např. z rozsáhlého archivu Českého rozhlasu) nebo krátkým videozáznam (např. z archivu České televize). Se zapojením audio a video záznamu dochází při práci s textem k jeho vícenásobnému smyslovému vnímání.

4.2.2 Fáze druhá: Uvědomění si významu informací

V druhé fázi se žákův původní koncept daného tématu dostává do konfrontace s informacemi získanými z vnějších zdrojů. „*Vhodným zdrojem informací ve škole může*

¹⁶³ Aplikace pro tvorbu časové osy, dostupná na <http://www.dipity.com/>.

¹⁶⁴ Obdobně se postupuje ve fázi evokace s použitím metody „zpreházených vět“.

být text, učitelův výklad, vyprávění pamětníka nebo experta či znalce z řad žáků, experiment, videoprojekce, návštěva muzea anebo galerie, skanzenu, rezervace, zoo, divadelní představení, film, ukázkové řešení výpočtu...¹⁶⁵ Žák nové informace zpracovává a spojuje je dohromady s informacemi, které získal ve fázi evokace – tvoří si vlastní strukturu poznání. Ve druhé fázi je velmi důležitá pozice učitele, který musí udržovat motivaci žáků pro daný problém, předkládat jim zajímavé materiály a podněty podporující dosažení stanoveného vzdělávacího cíle. S mírou zájmu o konkrétní téma žákova motivace ke studiu stoupá, případně klesá. Úkolem učitele je mít v zásobě motivační texty podněcující žákovo další studium. Pro jednotlivá témata může učitel volit konkrétní webové stránky, kterými svoji motivační snahu podpoří, v oblasti pravopisu to je například web Jazykové poradny či Internetová jazyková příručka Ústavu pro jazyk český AV ČR. V oblasti rozvíjení čtenářských kompetencí a porozumění textu skýtá velké možnosti poslech on-line čtenářského deníku¹⁶⁶ nebo sledování filmových ukázek s následnými komentáři.

Učitel iniciuje, jakými problémy a fakty se žáci zabývají, pomáhá jim propojovat nové informace s poznatky získanými ve fázi evokace. Jak je z výše uvedené citace vhodných zdrojů informací zřejmé, není mezi nimi významně zastoupena složka informačních a komunikačních technologií, přitom fáze uvědomění si významu informací může být prostřednictvím ICT realizována v několika rovinách:

4.2.2.1 Získávání informací

Učitelé i žáci mohou potřebné informace získávat z on-line zdrojů: vyhledavačů, encyklopedií konkrétních webových stránek. V souvislosti s neomezenou dostupností informací v síti internet považují za důležité diferencovat zdroje, ze kterých uživatel potřebné informace čerpá. Rozlišují:

Získávání informací z předem připravených zdrojů

Každý učitel může pro své žáky připravit vlastní webovou podporu pro dané téma. Tento způsob přípravy má své nesporné pozitivum v případě, kdy učitel potřebuje, aby si žáci o tématu nastudovali jisté informace. Připravuje-li si učitel obsah webové stránky sám, má jistotu, co je jejím obsahem. Pro tvorbu webové stránky již není třeba, aby učitel ovládal

¹⁶⁵ STEEL, J. L.; MEREDITH, K. S.; TEMPLE, CH.; WALTER, S. *Příručka III. Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Praha : Kritické myšlení 2007.

¹⁶⁶ Webová stránka nabízející ke stažení ve formátu MP3 vybrané texty, které často bývají součástí povinné četby (např. Máchovi Cikáni, Babička Boženy Němcové). Dostupné na <http://www.rozhlas.cz/ctenarsky-denik/portal/>.

kódy HTML. S pomocí aplikací webu 2.0 lze text vytvořený v textovém editoru jednoduše převést na webovou stránku. Tento způsob přípravy je však velmi časově náročný.

Získávání informací z ověřených zdrojů

Za ověřené zdroje lze považovat webové stránky oficiálních institucí, jejichž snahou je, aby veškeré zveřejňované informace byly pravdivé, v souladu s kodifikací a citační normou. Nejčastěji nalezneme potřebné odkazy jako součást webových stránek akademických pracovišť, např. Internetová jazyková příručka Ústavu pro jazyk český AV ČR, Český národní korpus (ÚČNK na FF UK v Praze). Dále se jedná o weby a portály, které jsou pod záštitou MŠMT, stále přibývá i kvalitních webů neziskových organizací.

Získávání informací z neověřených zdrojů

U značného množství informací, které jsou v síti internet zveřejněny, neuvádějí jejich autoři původní zdroj, často jsou i samotní autoři anonymní. Proto je při získávání informací z internetu důležitá vysoká míra kritičnosti. Můžeme očekávat, že autoři vkládaných informací nemají zájem uvádět čtenáře svých příspěvků v omyl tím, že budou záměrně uvádět nepravdivá data. Přesto autoři mohou sami čerpat z neověřených a již chybných zdrojů či různá fakta zaměnit. Pro některé žáky jsou informace z internetu jediným zdrojem, přestože tuto skutečnost považujeme za nesprávnou a z dlouhodobého hlediska za nepřijatelnou. Proto je důležité žákům neustále zdůrazňovat (pokud možno i na konkrétních případech dokazovat),¹⁶⁷ jaká negativa plynou při práci s informacemi z neověřených zdrojů, a vést žáky důsledně k ověřování získaných informací.

Konzultace s odborníkem

Zajímavou formou získávání informací prostřednictvím webového rozhraní je konzultace s odborníkem, specialistou na vyhledávací služby, v našem případě s knihovníkem, který má přístup k nejnovějším knihovnickým a informačním databázím. Projekt Ptejte se knihovny¹⁶⁸ je faktografickou a bibliografickou službou určenou pro širokou čtenářskou veřejnost. Ve školním vyučování můžeme práci s uvedenou stránkou ve vhodných případech využít a podpořit tak komunikační a pracovní kompetence žáků: žáci budou vedeni k samostatné práci s webem, před samotným zadáním dotazu musí prostudovat již zveřejněné odpovědi (zda již neobsahují odpověď na jimi řešenou otázku) a následně výstižně a stručně formulovat otázku vlastní.

¹⁶⁷ Například kodifikovaná pravidla pravopisu tak, jak je znají žáci ze školní příručky Pravidla českého pravopisu, nejsou na internetu k dispozici. Přesto existuje např. web www.pravidla.cz, kde je možné si ověřit správnost pravopisu vybraných slov, bohužel však bez 100% záruky.

¹⁶⁸ Dostupné na <http://www.ptejteseknihovny.cz/>.

Problematika klíčových slov

S problematikou vyhledávání relevantních informací v síti internet úzce souvisí správná volba klíčového slova (či spojení slov), jež co nejpřesněji vystihují hledanou informaci. Ve školní praxi práce s klíčovými slovy prostupuje všemi vzdělávacími obory, klíčová slova často tvoří strukturu žákovských výpisků a poznámek z probíraného učiva. Někteří pedagogové preferují zápisky strukturované do souvislých vět, tento tradiční lineární způsob pro psaní poznámek však někdy zastírá klíčová slova, která následně mají sloužit k vybavování si důležitých a podstatných informací, což může vést k horšímu zapamatování probíraného učiva. Jak uvádí Fisher, *„paměť je především procesem vytváření vazeb, spojů a asociací mezi novou informací a již existujícími strukturami znalostí. Paměť závisí značnou měrou na klíčových slovech a klíčových pojmech, které – jsou-li správně zapamatovány – se převádějí z krátkodobé paměti do paměti dlouhodobé.“*¹⁶⁹

Z hlediska potřeby umět vyhledávat a analyzovat vhodná klíčová slova pro konkrétní téma, problém či otázku preferuji v pedagogické praxi strukturované psaní poznámek a výpisků (využívající systematické využívání odrážek, šipek, pojmových a myšlenkových map atd.). Práce s klíčovými slovy je každodenní součástí žákovy práce, ať si tuto skutečnost uvědomuje, či nikoli. Z pozice učitele je důležité, aby při vytváření poznámek a zápisků z průběhu vyučovací hodiny zaujímal roli poradce, nikoli aby závěry a shrnutí, byť ve strukturované formě, žákům diktoval (jak se to v mnohých případech doposud stává). Vlastní žákova iniciativa při pořizování zápisů vybraného učiva je jedním z důležitých pilířů dovednosti vymezovat klíčová slova.

Pokud máme žáky vést k funkčnímu vyhledávání informací v síti internet, musíme s nimi problematiku klíčových slov systematicky nacvičovat a provádět již od počátku jejich školní docházky v rámci všech vzdělávacích oborů. V hodinách českého jazyka a literatury je pak nutné jednotlivé kroky správné volby klíčových slov se žáky analyzovat. Žáci si musí osvojit základní pravidla pro vymezování klíčových slov:

1. Slovo zadané do okna internetového vyhledavače by mělo být klíčem k nalezení hledané informace, tzn. klíčové slovo (spojení klíčových slov).
2. Klíčové slovo musí být relevantní, co nejlépe vystihující hledanou informaci.

¹⁶⁹ FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-966-6.

3. Klíčové slovo je srozumitelné a obvyklé v daném kontextu (např. volíme ustálenou terminologii).¹⁷⁰
4. Analýzu klíčových slov lze rozčlenit na dvě hlavní fáze. V první fázi se žáci snaží nalézt co nejvíce vhodných slov, ve druhé fázi z nich pak vybírají ta nejvhodnější, nejpřesnější.

Pokud žáci hledají nějakou informaci, pokládají si otázky, např.: „Kde najdu v Praze knihovnu?“; „Jaké I/Y se píše ve slovese ve větě *Sněhuláci táli (/y?)*.?“ V případě první otázky (Kde najdu v Praze knihovnu?) jsou klíčová slova zpravidla zjednodušením otázky → **Praha, knihovna**. Jak ve vyhledávači Google, tak na Seznamu se jako první zobrazí odkaz na webové stránky Městské knihovny v Praze.

K vyřešení druhé otázky (Jaké I/Y se píše ve slovese ve větě *Sněhuláci táli (/y?)*.) její pouhé zjednodušení na klíčová slova nepostačí. Resp. zde uvedená otázka, tradičně uváděná v jazykových příručkách jako příklad, může být vyřešena za pomoci klíčových slov **psaní i/y, sněhuláci táli**, neboť ji jako příklad uvádí i Internetová jazyková příručka, na kterou nás vyhledavač Google po zadání klíčových slov **psaní i/y, sněhuláci táli** odkáže (vyhledávání se stejnými klíčovými slovy na Seznamu zobrazí odkaz na Internetovou jazykovou příručku na druhém místě). Jakmile však pozměníme výběr slovesa (např. Sněhuláci se dívali.), zobrazený výsledek není pro zadaný dotaz (psaní i/y, sněhuláci se dívali) relevantní. V této souvislosti je třeba žáky vést k volbě klíčových slov, která daný problém uvádějí do obecnější roviny v pojmově-vztahové síti, v tomto případě např. **psaní i/y, shoda přísudku s podmínkem**.

Ve výuce českého jazyka a literatury je dovednost specifikovat klíčové momenty textu důkladně procvičována především kompozičním slohovým cvičením zaměřeným na zpracování osnovy hotového textu – žáci si ujasňují stavbu komplexního textu, základní kompoziční body zaznamenávají větně. Pro cílenější podporu výuky klíčových slov lze jednotlivé body osnovy uvádět jak větně, tak slovně – vybranými klíčovými slovy.

Další tréninkovou metodou, jak žákům usnadnit správný výběr klíčových slov, je systematizace poznatků a pojmů z oblasti jazykovědy, jejich zařazování do celkového vědomostního rámce, vymezení dílčích vztahů, především zda se jedná o vztah nadřazenosti, podřazenosti či synonymie. K vizuálnímu znázornění vzájemných vztahů myšlenek a pojmů dobře slouží myšlenkové mapy.

¹⁷⁰ Heslář školské jazykovědné terminologie, dostupný na <http://aplikace.msmt.cz/HTM/NH1388805Heslarweb.htm>.

4.2.2.2 Práce s informacemi, systematizace a upevňování poznatků

Pokud žák projde úspěšně fází vyhledávání informací, kdy si utřídil, ze kterých zdrojů bude podklady k tématu čerpat, dostává se do fáze zpracovávání informací a samotné práce s informacemi a poznatky. Nejčastěji si žáci informace uchovávají v podobě výpisků a poznámek, které si tvoří během vyučovací hodiny a které obvykle učitel zaznamenává na tabuli. Pokud probíhá vyučovací hodina s pomocí i-tabule, je možné veškeré poznámky převést do formátu dokumentu a uložit je. Pro následné nalezení potřebného dokumentu je důležitá jak jeho forma, tak i místo jeho uložení. Žáci i učitelé mohou při správě svých dokumentů používat různé aplikace, tvořit si databáze, archivy i kartotéky. Pro třídění vlastních poznámek v elektronické podobě je nesmírně důležitá systematičnost a řád. Pokud se žáci již v začátcích své práce s počítači naučí své materiály třídit a tvořit si vlastní archiv, rozhodně to při dalším studiu ocení. Učitel může snahu žáků pro archivaci poznámek motivovat vlastním archivem cvičení, podpůrných materiálů, textů, odkazů.

Jako každá oblast poznání má i jazykověda svou rozsáhlou terminologii. Již na základní škole pracují žáci s rozsáhlou terminologií, kterou si mohou strukturovat do pojmové mapy popisující různé vztahy (nadřazenosti, podřazenosti aj.) mezi termíny. Systematické vědomé třídění odborné terminologie do podoby elektronické myšlenkové mapy podporuje schopnost vymezovat pro konkrétní téma vhodná klíčová slova (podrobněji kap. 4.2.2.1).

S příchodem moderních technologií do života našich žáků se velmi usnadnil přístup k informacím, žáci by mohli poukazovat na možnost, že v současné informační společnosti není třeba se učit nazpaměť tolik učiva jako dříve, že všechny potřebné informace¹⁷¹ jsou v síti volně dostupné a lze si je „vygooglovat“. Tato myšlenka je však z velké části mylná, neboť *„dovednosti získané ve vzdělávacím oboru český jazyk a literatura jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání“*.¹⁷² Žáci musí v rámci oboru získat potřebné pravopisné, gramatické, stylistické a literární znalosti, bez kterých se, byť vybaveni nejmodernější technikou, ve svém osobním i profesním životě neobejdou.

Moderní technologie mohou ve fázi uvědomování usnadnit systematizaci a upevňování vybraného učiva. Jako příklad zde uvádím využití výukových počítačových programů při procvičování pravopisu a možnou podporu čtení s porozuměním.

¹⁷¹ Podle informací z 1. dílu cyklu přednášek Bořivoje Brdičky na téma Technologie ve škole 21. století se dnes množství informací, které se nachází v síti internet, počítá na zettabity (2⁷⁰). [cit 20. 2. 2011] Dostupné na http://www.spomocnik.cz/index.php?id_document=2495.

¹⁷² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2005, s. 20.

4.2.2.2.1 Počítačové výukové programy

Největší penzum pravopisného učiva je ve RVP¹⁷³ směřováno do prvních pěti let základní školní docházky. Oblast pravopisu¹⁷⁴ je velice rozsáhlá, jejímu procvičování by se mělo věnovat hodně času, podobně jako velké a malé násobilce v matematice. Pokud by byl časový úsek vymezený pro upevňování pravopisných pravidel zkrácen díky efektivnímu využití výukových počítačových programů, mohli by učitelé ušetřený čas věnovat novým tématům z oblasti ICT, které bude třeba do výuky českého jazyka implementovat (viz kap. 4.3).

Podporou zvládnutí pravopisu se detailně zabývají výukové počítačové programy nabízející velké množství vhodných úkolů a cvičení pro systematické opakování a procvičování s okamžitou zpětnou vazbou. Jedná se víceméně o drilovací cvičení obohacená o motivační prvky. Nejrozšířenější výukové programy na českých školách pocházejí od firmy Terasoft,¹⁷⁵ která si důležitost a nezbytnost ovládat pravopisná pravidla bez výhrady uvědomuje, a tak její produkty pokrývají veškeré pravopisné učivo základní školy.

Ve využití počítačových výukových programů pro procvičování oblasti pravopisu spatřují nesporná pozitiva jak z pozice učitele, tak z pozice žáka:

- žák si může volit vlastní tempo s výukovým programem;
- žák si může sám (případně po dohodě s učitelem) volit oblast pravopisu, kterou si potřebuje procvičit;
- žák má při práci s programem okamžitou zpětnou vazbu ke své práci, ví, kde chyboval, je veden k nápravě své chyby;
- práce s programem posiluje u žáka vnitřní motivaci, záleží pouze na něm, zda bude s programem pilně pracovat, nebo se jím jenom bezcílně „prokliká“;
- pro žáky mladšího školního věku je atraktivní motivací např. odkrývání obrázků při správné odpovědi;
- pokud žáci k procvičování a upevňování pravopisných jevů používají výukové programy, odpadá učitelům velká část kontroly písemných pravopisných cvičení.

¹⁷³ Očekávaný výstup dle RVP ZV pro 2. stupeň: V písemném projevu zvládá pravopis lexikální, slovtvorný, morfologický i syntaktický ve větě jednoduché i souvětí.

¹⁷⁴ Širokou teoretickou podporu i s praktickými ukázkami nejen pro oblast pravopisu nabízí Jazyková poradna a Internetová jazyková příručka Ústavu pro jazyk český AV ČR.

¹⁷⁵ Firma Terasoft uvádí okolo 5000 škol v ČR. [cit. 10. 6. 2009] Dostupné na <http://www.terasoft.cz/index2.htm>.

Ve využívání výukových počítačových programů spatřuji velký didaktický potenciál. V současné době má učitel možnost vytvářet si vlastní jednoduché testy s pomocí on-line aplikací,¹⁷⁶ může tak získávat okamžitou zpětnou vazbu o žákově pochopení, případném nepochopení probíraného učiva, on-line testy mohou sloužit také jako objektivní prostředek hodnocení. Pro diferenciaci výuky (jak v rámci jedné třídy, tak možná lépe v rámci celé školy) je možné vytvářet specializované webináře,¹⁷⁷ které mohou podpořit zájem žáků o vyučovanou problematiku. V případě konceptu 1:1 i během vyučovací hodiny.

4.2.2.2.2 Čtení s porozuměním

„Číst dovede ten, kdo je schopen vyhledat, získat a číst s porozuměním odpovídajícím způsobem a v odpovídající kvalitě neznámý text podstatný pro svůj osobní, profesionální nebo společenský život nebo pro svůj osobní růst, a to přiměřeně svému záměru a situačním podmínkám.“¹⁷⁸

Schopnost porozumět psanému textu¹⁷⁹ a přemýšlet o něm není dána každému člověku spolu s dovedností číst. Je třeba ji systematicky žáky učit, budovat jejich čtenářské strategie tak, aby díky kvalitnímu porozumění psanému textu mohli dosahovat svých cílů, rozvíjet své vědomosti a schopnosti a aktivně se zapojovat do společenského života.

Žáci by měli být vedeni k vlastnímu přemýšlení o tom, co čtou, jaké myšlenky jim při čtení textu běží hlavou. Je úkolem učitele pomoci žákům s výběrem vhodné knihy v závislosti na tom, které informace chtějí zjistit. Důležitá je i podpora tvorby poznámek a podstatných informací. Učitelé musí žáky vést k aktivnímu čtení, rozvíjet jejich čtenářské strategie. Pro podporu čtenářské gramotnosti vznikl webový portál Čtenářská gramotnost,¹⁸⁰ který podrobně popisuje různé čtenářské strategie, nabízí konkrétní příklady dobré praxe pro okamžité upotřebení v pedagogické praxi.

S příchodem internetu se výrazně změnil přístup ke čtení textů. Po staletí byli lidé zvyklí číst texty lineárně, mohli předpokládat určitou strukturu čteného textu. Na internetu se čtenář setkává s formou hypertextu, který do způsobu čtení textů vnáší novou dimenzi. Vznik hypertextu souvisí se způsobem lidského myšlení, které sice dosud není dostatečně

¹⁷⁶ Aplikace pro tvorbu testů a dotazníků dostupná např. na www.surveymonkey.com.

¹⁷⁷ **Webinář**, pojem vznikl spojením části adjektiva webový a substantiva seminář, tzn. seminář, který se uskutečňuje na webu za pomoci videa a hlasového zvukového vstupu a výstupu.

¹⁷⁸ ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha : Karolinum, 2005, s. 81. ISBN 80-246-0948-7.

¹⁷⁹ Očekávaný výstup dle RVP ZV pro 2. stupeň: Odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji.

¹⁸⁰ Projekt Čtenářská gramotnost a projektové vyučování, dostupné na <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/>.

prozkoumáno, ale všeobecně se míní, že myšlenkový proces člověka není lineární, že lidé často přeskakují z myšlenky na myšlenku ještě dříve, než tu původní myšlenku dokončí. Tyto přeskoky způsobují nejspíše asociace s jinými myšlenkami, které původní myšlenka vyvolala. Na podobném principu se snaží pracovat i hypertext, za jehož myšlenkové tvůrce je považován Vannervar Bush. Právě on si již v roce 1945 všiml rozdílů mezi lidským myšlením a texty, ze kterých lidstvo po staletí čerpá svá moudra. Hypertext se měl stát možností, jak napodobit tvůrčí lidské myšlení.

Myšlenka hypertextu nabyla zcela nového významu s příchodem informačních technologií. Hypertext je součástí každé webové stránky, žáci se s ním setkávají denně, a to vede i ke změně jejich čtenářského postoje: žáci přestávají být schopni číst delší lineární texty, knihy,¹⁸¹ protože jejich obsah je pro ně příliš složitý, nezáživný, dávají přednost rychlému získání informace z internetu, která je díky hypertextu opatřena velkým množstvím odkazů (ať už dalších textů, obrázků, videí, zvukových nahrávek či animací). Hypertext atomizuje klasický lineární text, nabízí postupné dávkování informací, záleží pouze na čtenáři, zda se všemi odkazy „prokliká“, nebo zda mu postačí základní informace. Na tuto skutečnost již reagovala i některá nakladatelství: „*Pohádky musíme zjednodušovat, zkracovat a převádět do dnešního jazyka. Jinak by to děti nečetly, a my musíme vydělat. Třeba popisy jsou často zbytečné a zdlouhavé,*“ vysvětluje redaktorka v článku *Cenzura pro děti 21. století*.¹⁸²

Pokud se atomizuje věcný lineární text, lze to ve vybraných příkladech považovat za přínosné (srov. např. nestrukturovaný výklad ve starších typech učebnic a novější učebnice, resp. i-učebnice, kde je lineární text omezen na nejpodstatnější informace opatřené dalšími odkazy), v případě textu uměleckého ale s tímto přístupem, kdy jsou klasické pohádky a dětské příběhy kráceny tak, aby byli čtenáři digitálního věku přístupnější, důrazně nesouhlasím. Právě popisy a drobné charakteristiky pomáhají dětem snáze uchopit rozmanitost světa, lidských charakterů, ukazují jim, co vše se dá slovy popsat, představují různorodé textové vzory a typy slohových útvarů a postupů.

Na základě výše uvedených informací se může zdát, že přínos moderních technologií pro rozvoj čtenářství je minimální nebo dokonce negativní: počítače a internet nabízejí tolik lákavých podnětů, že často nahrazují dětem čas strávený s knihou, hypertexty mají jednoduchou strukturu a tak mohou ovlivňovat postoj čtenářů, kteří raději dají přednost

¹⁸¹ Viz např. diskuze v pořadu Kontexty: Děti málo čtou. Vádí to? Dostupné na <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/210572230810032-kontexty/>

¹⁸² WANATOWICZOVÁ, K. *Cenzura pro děti 21. století*. Týden 45/2002.

multimediálnímu textu před klasickou pohádkou. Je třeba si klást otázky, jak můžeme docílit toho, aby děti zase začaly více číst, případně jak využít smysluplně informační a komunikační technologie pro rozvoj čtenářství.

Pro podporu čtenářství vznikl celonárodní projekt *Celé Česko čte dětem*, jehož cílem je oslovit rodiče, aby svým dětem denně 20 minut četli, protože jak se na webu projektu uvádí, pravidelné čtení dítěti:

- *vytváří pevné pouto mezi rodičem a dítětem;*
- *podílí se na emočním rozvoji dítěte;*
- *učí morálním hodnotám, napomáhá při výchově;*
- *rozvíjí jazyk, paměť a představivost, učí myšlení;*
- *formuje čtecí návyky a podporuje získávání vědomostí po celý život;*
- *rozšiřuje znalosti, zlepšuje soustředění, usnadňuje učení.¹⁸³*

Za povšimnutí stojí vymezení jednotlivých cílů pravidelného předčítání dětem, které v první řadě upozorňují na důležitý sociální efekt: rozvíjí se emoční inteligence dítěte, posilují se rodinné vazby, což považují v současné době za nesmírně důležité. Pro výchovu ke čtenářství má sociální aspekt čtení v rámci rodiny nezastupitelné postavení. Počítač ani jiné moderní médium nemůže osobnost rodiče při předčítání nahradit. Dítě může poslouchat pohádky na CD, lze si je pouštět z internetu, ale všetečné dětské otázky žádný přehrávač ani počítač zodpovědět neumí. Je zřejmé, že výchova ke čtenářství začíná v raném dětství, u čtení obrázkových knížek a leporel a postupuje dál přes dětské říkanky a hádanky po příběhy, pohádky a romány. Rodič je prvním průvodcem světem knih, on určuje, zda dítě kouzlu psaných příběhů podlehe, nebo zda dá přednost barevnosti a zvuku příběhů v televizi, na DVD či YouTube. Web *Celé Česko čte dětem* nabízí nejen rodičům přehled vhodných titulů pro konkrétní věkovou kategorii, projekt je podpořen výtvarnou a fotografickou soutěží, čtenářskými dílnami a ukázkami knih, z nichž předčítají známé osobnosti.

V druhé rovině se v rámci projektu *Celé Česko čte dětem* vymezují cíle pro oblast techniky čtení a jeho zdokonalování. V rámci školní výuky bývá podpora ke čtenářství důkladná především na prvním stupni, kde přístup učitele velmi ovlivňuje, co budou děti číst, zda si čtení knih oblíbí a budou v něm chtít pokračovat i ve starším školním věku. Pro potřeby žáků 2. stupně základní školy navrhuji, aby je češtináři podpořili v tvorbě on-line

¹⁸³ Projekt *Celé Česko čte dětem*, dostupné na <http://www.celeceskoctedetem.cz/>.

čtenářského deníku, který lze profilovat jako osobní, třídní, ročníkový, případně i celoškolský v rámci školního webu.

On-line čtenářský deník lze charakterizovat jako prostor pro analýzu a interpretaci přečtené knihy, jehož obsah a náročnost vypracování závisí na čtenářských zkušenostech žáků a jejich dalších vědomostech a znalostech ze slohové a literární složky oboru. U každého přečteného díla se očekávají standardní bibliografické údaje, které lze v on-line deníku propojovat hypertextovými odkazy (např. jméno autora, jméno ilustrátora, název nakladatelství, filmová verze knihy, hlavní postavy atd.). Pokud to je možné, lze i jednotlivé přečtené knihy v on-line deníku hypertextově propojovat. Kromě základních bibliografických údajů, které se zmiňují v deníku vždy a jejichž rozsah lze diferencovat (např. 1. stupeň: název díla a jméno autora; druhý stupeň: název díla, jméno autora, nakladatelství, rok vydání; na střední škole lze již vyžadovat standardní úpravu podle citační normy s ISBN), by žáci měli být podněcováni k diskusi o přečteném na odpovídající mentální úrovni. Žáci mohou např. vyjadřovat své názory na chování, vlastnosti a pocity hlavních hrdinů, mohou vysvětlit, jak by se v dané situaci zachovali oni a zda se s chováním hrdinů ztotožňují, zda je jejich životní zkušenost podobná.

Pokud bude učitel vyžadovat převyprávění vlastního obsahu, žák může vhodně využít on-line časové osy, kde se dají zaznamenat jednotlivé události i další podrobná doplnění, ilustrace, odkazy aj. Vztahy mezi jednotlivými postavami dobře zaznamená myšlenková mapa.

Psaní čtenářských deníků nepatří u žáků mezi oblíbené činnosti, svoji práci si snaží usnadňovat, často využívají zdroje z internetu, kde si svoji vlastní verzi čtenářského deníku upraví za pomoci kopírování a kompilace již zveřejněných textů,¹⁸⁴ v mnohých případech můžeme hovořit o elektronickém podvádění.¹⁸⁵ J. Čihák a R. Ibrahim ve svém příspěvku *Nebaví nás číst ... obsahy ...*¹⁸⁶ nabízejí inspirující model pro možný obsah čtenářského deníku, který kopíruje postupné osvojování znalostí vybraných slohových útvarů. Zaměřím-li se pouze na oblast vzdělávání 2. stupně ZŠ, lze zpracování obsahu přečteného díla vyžadovat nejvýše v 6. ročníku, v sedmém ročníku se přikláním ke zpracování

¹⁸⁴ Jak uvádí A. Macurová, na většině webů, které nabízejí podklady ke čtenářským deníkům, získají žáci základní informace o obsahu díla, biografické informace o autorovi, údaje o kontextu doby při vydání díla. (MACUROVÁ, A. Nebaví mne psát ... čtenářský deník ... *ČJL*, 2009–2010, roč. 60, č. 2, s. 75–91.)

¹⁸⁵ **Elektronické podvádění** popisuje J. Mareš jako souhrnný název pro nové způsoby podvádění, při kterých se uplatňují technické prostředky: počítače, počítačové sítě, laptopy, netbooky, mobilní telefony, software apod. MAREŠ, J. *Elektronické podvádění ve škole*. [on-line]. Rožnov pod Radhoštěm : ICTE, 2005, [cit. 1. 3. 2011]. Dostupné na http://www.latal.cz/management/userfiles/elektronicke_podvadeni_ve_skole-mares_jiri.pdf.

¹⁸⁶ ČIHÁK, J.; IBRAHIM, R. Nebaví nás číst ... obsahy ... *ČJL*, 2009–2010, roč. 60, č. 5, s. 233–237.

charakteristiky hlavní nebo vedlejší postavy přečteného díla (vhodnou on-line aplikací glog, viz zde 4.2.4.5), v osmém ročníku žáci píšou úvahu na téma vztahující se k přečtené knize, v deváté třídě lze začít procvičovat detailnější analýzu zvoleného díla. Charakteristiky, úvahy i interpretace díla budou nedílnou součástí žákova osobního portfolia, učitel svými poznámkami a připomínkami podporuje individualizovaný přístup k žákům (byť je tento způsob kontroly čtenářských záznamů pro učitele velmi časově náročný).

Jednou z dalších metod, jak podporovat u žáků čtenářství, jsou tzv. **čtenářské dílny**, jejichž myšlenkový základ najdeme v materiálech RWCT (angl. Reading&Writing for Critical Thinking, *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*).¹⁸⁷ V čtenářské dílně (v praxi se pro dílnu vymezuje jedna stabilní vyučovací hodina z týdenního rozvrhu) si žáci pravidelně během celého školního roku čtou knihu podle vlastního výběru, samostatnému čtení žáci obvykle věnují 20–30 minut, zbylá část hodiny je určena pro tzv. minilekci a konečné čtenářské reakce. Nesporné pozitivum při začleňování čtenářské dílny do výuky českého jazyka a literatury na druhém stupni ZŠ vidím v možnosti individualizovat výuku: žák čte knihu, jejíž náročnost odpovídá jeho aktuálním čtenářským dovednostem, své dojmy formuluje písemně (možnosti viz níže) i ústně (v rámci závěrečné čtenářské reakce). Na rozdíl od čtení textů v klasických školních čítankách, které obsahují pouze úryvky z vybraných knih, se práce ve čtenářské dílně orientuje na vědomé chtěné čtení, žáci čtou souvislé beletristické texty, hovoří o nich, přemýšlí a zaznamenávají si své poznatky tak, aby se z nich mohli stát skuteční čtenáři.

V rámci implementace ICT do výuky navrhuji vést jednotlivé čtenářské reakce na přečtenou knihu v elektronické podobě, níže uvedené možnosti nechápu jako direktivní, překládám je jako inspirující.

Podvojný deník v osobním profilu žáka v LMS, ke kterému má vyučující přístup a může vést se žákem individuální diskuzi o přečtené knize. Podvojný elektronický deník lze zařadit jako funkční podporu čtenářství na první stupeň základní školy, neboť jednotlivé záznamy nejsou rozsáhlé (žáci prvního stupně se s textovými editory teprve seznamují). Na druhém stupni ZŠ se přikláním k rozsáhlejším zápisům z četby, on-line čtenářskému deníku, jehož možnosti popisují výše.

¹⁸⁷ Podrobně popisuje systém práce ve čtenářské dílně Miloš Šlapal v příspěvku *Dílna čtení v praxi*. ŠLAPAL, M. *Dílna čtení v praxi*. Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách. 2007, č. 27, s. 13–20, ISSN 1214–5823. Dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/2719/DILNA-CTENI-V-PRAXI.html/>.

Literární e-mail o přečtené knize, které si mohou přátelé ze třídy (školy) elektronicky vyměňovat a sdílet tak své zážitky z četby. Systematická podpora psaní literárních e-mailů posiluje komunikativní kompetence, žáci se učí zapojovat účinně do vzájemné diskuze, obhajují své názory a postoje na přečtené dílo.

Rozsáhlý tvůrčí potenciál má **on-line referát** o přečtené knize podle předem dané osnovy, zpracovaný v multimediální podobě (může obsahovat namluvené ukázky, zajímavé odkazy, ilustrace) a umístěný např. jako video na YouTube. Obsah přečteného díla lze kreativně zpracovat do podoby vlastního webového komiksu¹⁸⁸ nebo v internetové aplikaci pro literární tvoření.¹⁸⁹ Vlastní tvoření rozvíjí jak kompetence pracovní, tak podporuje kompetence občanské: žáci chápou principy duševního vlastnictví, správně citují a uvádějí veškeré zdroje, z nichž při své práci čerpali.

V rámci školního LMS lze sestavovat **webový seznam přečtených knih**, který bude sloužit i ostatním spolužákům jako databáze pro možný výběr vhodné knihy ke čtení, jednotlivé položky seznamu mohou obsahovat orientační štítky i další informace o knize (názory čtenářů, hodnocení). Žáci se také mohou sdružovat ve **čtenářských fanklubech**, na webu či blogu zaměřujícím se na konkrétní knihu nebo autora.¹⁹⁰

4.2.3 Fáze třetí: Reflexe

Ve fázi reflexe se žák ohlíží za tím, co se právě naučil, uvědomuje si, které z jeho původních představ se pod vlivem nových informací potvrdily a které se naopak vyvrátily. Reflexi žák provádí dohromady se spolužáky a učitelem, uvědomuje si tak názory i postoje druhých. Důležité je, že se nejedná o zhodnocení práce žáků učitelem. Každý žák může mít ke stejnému tématu vlastní podobu reflexe, neboť již ve fázi evokace mohl dojít k různým závěrům, co o tématu ví, co by se o něm potřeboval dozvědět. Přestože je fáze reflexe nesmírně důležitá pro další učení, je z časových důvodů velmi často opomíjena. Informační a komunikační technologie nabízejí několik možností, jak fázi reflexe ve výchovně-vzdělávacím procesu podpořit.

4.2.3.1 Reflexní blog

Pro potřeby konkrétního předmětu pro danou třídu si může učitel vytvořit blog, ve kterém bude zaznamenávat reflexe žáků (anonymní i jmenovité) na právě zpracovávaný problém. Poznámky – reflexe jsou v blogu řazeny chronologicky, nejsou rozsáhlé. Blog jistě ocení i

¹⁸⁸ Aplikace pro tvorbu webového komiksu, dostupná na <http://www.toondoo.com/>.

¹⁸⁹ Aplikace pro tvorbu příběhů, dostupná na <http://storybird.com/>.

¹⁹⁰ Např. fanklub Harryho Pottera, dostupný na <http://www.potterweb.cz/web/>.

žáci, kteří jsou momentálně z jakýchkoliv důvodů mimo vyučovací proces – mohou práci svých spolužáků sledovat z domova.

Z dlouhodobého hlediska je blog¹⁹¹ cenným archivem a především pro zpětnou vazbu učitele. Učitelé prvního stupně mají výsledky své práce brzy hmatatelné: děti se naučily číst, psát. Na druhém stupni se výsledky studia žáků často ukazují až v širších souvislostech po několika letech. Pro žáky je přínosem, pokud jim blog umožní vrátit se ke svým reflexím s odstupem času: dní, měsíců, popř. i let. Vzhledem ke spirálovitě sestaveným školním vzdělávacím programům se např. s problematikou rozvíjejících větných členů setkávají v základní podobě v šestém ročníku, ve vyšších ročnících se znalosti rozvíjejících větných členů aplikují na rozlišování druhů vedlejších vět. Budou-li mít žáci možnost vrátit se ke svým úvahám, názorům a reflexím ze šestého ročníku, což jim právě blog umožní, může se takový materiál stát evokací pro téma druhů vedlejších vět v ročníku vyšším.

4.2.3.2 Tvorba třídního / školního časopisu

Tvorbu třídního / školního časopisu lze označit jako reflexi dlouhodobějšího charakteru. Není možné obdobný výstup vytvářet v závěru každé hodiny, přesto jednotlivé reflexe mohou být vhodnými příspěvky do elektronického časopisu. Na rozdíl od reflexního blogu (viz zde kap. 4.2.3.1) obsahujícího reflexe stručné, přehledné a výstižné, bude reflexe určená pro publikování v časopisu rozsáhlejší. Při psaní reflexních příspěvků do časopisu žáci jistě ocení možnost tvořit texty ke konkrétnímu účelu, např. zpráva z divadelního představení, oznámení o připravované akci aj. Za důležité považují systematickou podporu a aplikaci poznatků slohové výchovy a vhodných slohových útvarů. Časopis může obsahovat texty různých funkčních stylů, ve kterých musí autoři aplikovat komplexně své znalosti pravopisné spolu se znalostmi stylistickými, v případě uměleckého textu i znalostmi literárními. Práce na časopisu značně podporuje jednak kompetence k řešení problémů: žáci se kriticky zamýšlí nad vhodností a správností uveřejňovaného textu, svá rozhodnutí musí umět obhájit, nesou za ně plnou zodpovědnost; jednak kompetence sociální a personální: žáci kooperují ve skupině, sestavují si společně s pedagogem pravidla práce v týmu a chápou nutnost efektivně spolupracovat s ostatními při tvorbě časopisu.

¹⁹¹ Aplikace pro tvorbu blogu vhodná pro žáky základní školy, dostupná na <http://kidblog.org/home.php>.

4.2.3.3 Elektronická prezentace

Každý ukončený úkol si v závěru žádá celkové shrnutí, které žákům pomáhá ujasnit si, zda dosáhli svých předem stanovených cílů, jakou cestou jich dosáhli, zda jimi zvolená cesta byla efektivní a dosažené výsledky jsou takové, jaké si představovali. Reflexe probraného učiva může mít rozsah jednoho odstavce, pro reflexi rozsáhlejšího tématu navrhuji její zpracování do podoby elektronické prezentace,¹⁹² jejíž tvorba a následné představení před třídou významně podporuje kompetenci komunikativní: v oblasti psaného projevu žák při tvorbě prezentace formuluje a vyjadřuje své myšlenky, názory a závěry v logickém sledu, v oblasti mluveného projevu kultivovaně a výstižně sděluje svá stanoviska, volí náležitou intonaci, přízvuk, pauzy i tempo. Prezentaci vhodně využívám při komparaci vybraného aktuálního tématu s ohledem na jeho vyznění v jednotlivých médiích (noviny, časopisy, televize). Pokud žáci provádějí komparaci samostatně, musí se vzhledem k rozsahu prezentovaného materiálu soustředit na klíčové rozdíly, které dokládají ukázkami, poukazují na manipulativní komunikaci, k níž následně zaujímají vlastní názor.

4.2.3.4 Glog

Reflexe na dané téma může být zpracována také formou referátu. Pokud chceme ošetřit, aby žáci svůj referát opravdu vypracovali samostatně, s podporou citované literatury, na základě svých získaných znalostí, zkušeností a vlastní kreativity, a našim cílem je především kvalita výsledné práce, nikoli kvantita jejího obsahu, můžeme pro formu referátu zvolit výukový plakát, **glog** (glogster). Jedná se o on-line interaktivní multimediální aplikaci,¹⁹³ která může obsahovat texty, ilustrace, fotografie, grafiku, zvuky, videa, data a další přílohy. Příprava jednotlivých částí glogu účelně podporuje žakovu schopnost odlišovat fakta od názorů a hodnocení (teprve na základě uvedených faktů může žák v glogu předkládat své vlastní názory a hodnocení), pro přehlednost glogu musí žák uvádět pouze nejdůležitější informace, trénuje svoji dovednost vyhledávat klíčová slova a klíčové věty. V písemném projevu uplatní své poznatky o jazyce a stylu, dbá na gramatickou i věcnou správnost glogu.

¹⁹² Základní pravidla pro sestavení elektronické prezentace nabízí portál Úspěšná prezentace, dostupné na <http://www.uspesnaprezentace.cz/tvorba-prezentace/ms-powerpoint/pravidla-pro-tvorbu-snimku/>.

¹⁹³ Aplikace pro tvorbu glogsteru, dostupná na <http://edu.glogster.com/>.

4.2.3.5 Wiki reflexe

Reflexi lze společně se žáky zpracovat ve formě wiki.¹⁹⁴ V první fázi žáci mohou nejprve doplňovat a vylepšovat vybraná hesla ve Wikipedii (případně ve školní wiki v rámci LMS) vztahující se k probranému učivu, později mohou tvořit hesla a příspěvky vlastní. Wikipedie obsahuje přesné návody jak k technické, tak k obsahové stránce hesel, její jednoduché použití podobné textovému editoru a možnost „kolektivní inteligence“ posiluje žákovu motivaci ke zpracování hesla, výsledný produkt se stává jeho možnou pracovní vizitkou do budoucnosti. Spolupráce na společné editaci hesla silně ovlivňuje kompetenci sociální: žáci účinně spolupracují ve skupině a podílí se na vytváření pravidel společné práce, dále pak kompetenci k učení: žáci vyhledávají a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívají v tvůrčí činnosti, v případě wiki reflexe k tvorbě konkrétního hesla. Práce v systému wiki vede žáky ke správnému užívání citačních norem a dodržování autorských práv, podporuje jejich originalitu (systémy wiki snadno odhalí plagiátorství).

4.2.3.6 Vizualní reflexe

Netradičním a zajímavým postupem, jak s pomocí ICT podpořit komunikační zdatnost žáků a jejich ústní vyjadřování a schopnost argumentace, je využití mobilního telefonu. Naprostá většina telefonů, které dnes žáci používají, umožňuje kromě telefonování i fotografování a natáčení videí. Možnosti **natáčet krátké video** (s pomocí telefonu, případně i videokamery) lze ve fázi reflexe využít různými způsoby: žáci mohou natáčet krátké videospoty ze třídního i školního dění, připravovat netradiční medailonky učitelů a spolužáků na třídní web. Při přípravě videí žáci rozvíjejí kompetence komunikativní: učí se, jak naslouchat, např. v případě rozhovoru se jedná o naslouchání soustředěné a aktivní, nebo vhodně reagovat a klást další otázky. Ve fázi reflexe jsou žáci vedeni k vlastní formulaci závěrečného pochopení. Výsledná reflexe může být s pomocí telefonu natočena jako osobité „výukové“ video: žák svými slovy formuluje, co se naučil, pochopil, zvládl, případně jak se dané problematice naučil. Při tvorbě vlastního výukového videa si představuje imaginárního spolužáka, kterému získané poznatky předává, vyučuje jej. Myšlenka krátkého výukového videa není novátorská, na stejném principu vznikly např.

¹⁹⁴ **Wiki**, webové stránky (weby), které umožňují rychlou editaci a aktualizaci obsahu, nebo webové aplikace, ve kterých jsou tyto webové stránky vytvořeny. Obsah těchto webů může snadno editovat nebo upravovat libovolný návštěvník (žák) bezprostředně ve svém webovém prohlížeči. Veškeré uložené úpravy stránek jsou ukládány v paměti systému. Změny na stránkách je možné sledovat v historii stránek nebo v přehledu změn na těchto stránkách. Předchozí verze stránek mohou být kdykoliv obnoveny. Podrobnější definice dostupná na http://wiki.rvp.cz/index.php?title=0_wiki/1.FAQ/1.Co_je_wiki%3F.

stovky lekcí z algebry, geometrie a dalších oborů v rámci Khan Academy,¹⁹⁵ v českém školním prostředí jsou podobné lekce spíše výjimkou.¹⁹⁶

4.3 RVP ZV: ICT VE VZDĚLÁVACÍM OBORU ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

Vzhledem k rychlosti, jakou moderní technologie prostupují do našich životů a především do života dětí a žáků, bude v nejbližší době patrně nezbytné revidovat obsah rámcových vzdělávacích programů, které neměly možnost rozvoj v oblasti ICT svého času dostatečně reflektovat. Pro získávání informační gramotnosti a s ní spojených dovedností vyčleňují RVP samostatnou vzdělávací oblast informační a komunikační technologie, jež je zařazena jako povinná součást základního vzdělávání na obou stupních základní školy. Ve vzdělávacím oboru ICT existují očekávané výstupy, které lze z velké části realizovat právě v dalších vzdělávacích oborech, protože dosažení očekávaných výstupů ve vzdělávací oblasti informační a komunikační technologie by se nemělo realizovat na jakémkoliv příležitostném materiálu (nejde jen o zvládnutí odpovídajících technik a metod), ale mělo by probíhat přímo v ostatních předmětech a na materiálu těchto předmětů, aby žáci pochopili nutnost zvládnutí ICT a funkčnost zde získaných dovedností. Tak se např. práce s textovým editorem účelně uplatní jako součást vzdělávacího oboru český jazyk a literatura, práce s tabulkovým editorem jako součást vzdělávacího oboru matematika a její aplikace. V oboru ICT jsou očekávané výstupy, které by měly ostatní vzdělávací oblasti systematicky podporovat, ve vzdělávacím oboru český jazyk a literatura se jedná především o:

- vyhledávání informací na portálech, v knihovnách a databázích s použitím jednoduché a vhodné cesty a následné ověřování věrohodnosti informací a informačních zdrojů, posuzování jejich závažnosti a vzájemné návaznosti;
- základní způsoby komunikace pomocí internetu či jiných běžných komunikačních zařízení (e-mail, chat, telefonování);
- práci s textovými editory, při níž se uplatňují základní estetická a typografická pravidla pro práci s textem.

Pro osobní, studijní i následný profesní růst každého žáka je třeba z výše uvedených výstupů nejvíce podporovat a systematicky zařazovat do výuky českého jazyka následující položky:

¹⁹⁵ Web s krátkými výukovými videolekcemi, dostupné na <http://www.khanacademy.org/>.

¹⁹⁶ Například k problematice ICT ve výuce nabízí B. Brdička cyklus přednášek Technologie ve škole 21. století, dostupné na http://www.spomocnik.cz/index.php?id_document=2495.

1. Práce s textovým editorem

Ve školním prostředí se nejčastěji používá textový editor Microsoft Word, existují i volně dostupné textové editory, jejichž funkce je pro školní výuku plně dostačující. Doposud se po funkční stránce s textovými editory seznamují žáci ve vzdělávacím oboru ICT, obsahové a formální podobě tvořených textů se věnuje minimální pozornost, přestože správně sestavený úřední dopis (žádost, odvolání, oznámení) či vlastní životopis jsou vizitkou svého tvůrce a vypovídají mnohé o jeho dovednostech a znalostech.

Žáci velmi rádi v textovém editoru experimentují s různými typy a velikostmi písma, své referáty často odevzdávají s ozdobnými nadpisy vytvořenými pomocí WordArtu, v textu mění různé fonty písma, odstavce podbarvují. Jejich estetické cítění se pak často dostává do rozporu s funkčností textu: práce je špatně čitelná, její různobarevnost čtenáře při vnímání textu ruší, nevhodně zvolená velikost písma někdy dokonce znemožní čitelnost textu.

Považuji za vhodné, aby si žáci vyzkoušeli svůj tvůrčí potenciál při práci s textovým editorem: dovolme jim vytisknout si různé varianty téhož textu a porovnejme s nimi, jak jejich zpracování textu slouží zadanému účelu. Budou-li žáci tvořit pozvánku na školní přestavení, její forma, barevnost i obsah se budou rozhodně lišit od oficiální žádosti určené panu řediteli. Práce s chybou je v této fázi učení nezbytnou součástí. Na svých vlastních chybách si žáci mohou zcela jasně uvědomit, proč je nutné některé stanovené zásady dodržovat.

Pro zařazení práce s textovým editorem do vzdělávacího oboru český jazyk a literatura navrhuji tyto **očekávané výstupy**:

- ovládá práci s textovým editorem, dodržuje pravidla pravopisu a zásady tvorby textových dokumentů;
- efektivně využívá nastavené šablony (dopis, zpráva, teze, obálky);
- sestaví strukturovaný životopis, žádost.

2. Tvorba elektronické prezentace

Má-li obchodník v současné společnosti, která je informacemi přesycena, prodat své zboží, musí mít promyšlený marketing a nápaditou prezentaci. Stejně to platí u člověka. Chce-li říci světu, co si myslí, na co přišel, co se dozvěděl, jaké jsou jeho postoje, musí své myšlenky, vědomosti a názory ostatním vhodně sdělit, prezentovat je. Pro tvorbu prezentací slouží program PowerPoint nabízející rozmanité funkce, šablony. Pokud bude žák respektovat základní pravidla pro její tvorbu, pak se prezentace může stát vhodným způsobem, jak efektivně představovat výsledky vlastní práce (více viz kap. 4.2.3.3).

Webovou sebereprezentací jsou i osobní stránky, blogy a profily na sociálních sítích. V kapitole 4.2 představuji jejich didaktické využití, žáky však můžeme podporovat i k tvorbě osobních blogů. Tříbí si nejen písemné jazykové vyjadřování, ale zmiňují i své každodenní životní zážitky, čtenáři se tak mohou dozvědět o přečtené knize, zhlédnutém filmu, zajímavém CD pro poslech. Žáci se zároveň učí formulovat svoje postoje a názory, učí se pracovat se zpětnou vazbou, které se jim prostřednictvím sociální sítě dostává.

Tvorbu prezentace navrhuji zařadit do vzdělávacího oboru český jazyk a literatura s následujícími **očekávanými výstupy**:

- ovládá práci v aplikaci určené pro tvorbu prezentace;
- uplatňuje zásady pro tvorbu prezentace;
- zpracuje prezentaci na uživatelské úrovni;
- uplatňuje základní typografická pravidla pro práci s textem.

3. Způsoby komunikace

Internet a další moderní média s sebou přinesly nové způsoby komunikace, pro síťovou generaci je internet hlavním komunikačním kanálem. Osobní kontakt osob pro uskutečnění dialogu není nezbytný, aktéři komunikace se mohou díky síti nacházet třeba na opačných pólech zeměkoule. Při přenosu mluveného projevu pomocí videa musí žáci dodržovat techniku mluveného projevu, při vhodném nastavení kamery jsou zjevné i prostředky nonverbální a paralingvální. V některých případech však nelze reagovat na vizuální složku komunikace, o to víc musí aktéři dialogu zvládat techniku verbálního projevu, musí umět funkčně nakládat s jazykovými prostředky, aby to, co jinak účastník dialogu porozumí z přesného kontaktu s produktorem textu, vyjádřil mluvčí / pisatel dostatečně zřetelně. Při písemném dialogu jsou nonverbální a paralingvální prostředky zčásti nahrazovány

emotikony.¹⁹⁷ S novými způsoby komunikace by se žákům mělo dostávat také soustavného poučení o maximách kooperačního principu,¹⁹⁸ neboť právě maxima kvantity a maxima relevance bývají jak v on-line komunikaci, tak v síťové písemné korespondenci porušovány.

Stejně jako pro tvorbu prezentace a textového souboru, tak i pro psaní e-mailu a krátkých textových zpráv platí určitá, ve společnosti respektovaná, pravidla. Každý žák si musí být vědom své zodpovědnosti za obsah textu (zprávy), který ze své e-mailové adresy (případně z telefonu) odesílá. Vše je jeho vizitkou.

Pro oblast komunikace v rámci sítě předkládám tři **očekávané výstupy**:

- dodržuje zásady pro psaní e-mailu, SMS;
- uplatňuje komunikační normy při on-line komunikaci písemné;
- uplatňuje zásady kultivovaného projevu při on-line komunikaci mluvené.

4. Práce s informacemi

Web 2.0 přinesl nové možnosti při získávání, zpracování a prezentování informací. Při práci s informacemi musíme u žáků podporovat informační etiku, na kterou lze pohlížet z úhlu tvůrce, zprostředkovatele a uživatele informací.

Pro oblast práce s informacemi navrhuji ve vzdělávacím oboru český jazyk a literatura tyto **očekávané výstupy**:

- šíří pouze pravdivé a nezkreslené informace;
- má právo na svobodný výběr informací, ověřuje si věrohodnost informací a informačních zdrojů;
- sděluje pouze relevantní informace, vyhýbá se autoplagiátorství;
- správně cituje použité zdroje, respektuje práva autorů;
- nezkresluje záměrně výběr informací tak, že by mohl vést k deformovanému vnímání skutečnosti.

4.4 PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE

V souvislosti se zaváděním rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé stupně škol se v podpůrných materiálech ke kurikulární reformě zmiňuje termín **příklady dobré**

¹⁹⁷ **Emotikon** (angl. emoticon, používá se i varianta **emotikona**, *smajlík*), grafický symbol složený obvykle z interpunkčních a speciálních znaků, který vyjadřuje pisatelovu náladu, postoj či emoce. [cit. 1. 12. 2010]. Dostupné na <http://cs.wikipedia.org/wiki/Emotikon>.

¹⁹⁸ MACHOVÁ, S.; ŠVEHLOVÁ, M. *Sémantika a pragmatická lingvistika*. Praha, UK PedF, 2001. ISBN 80-7290-061-7.

praxe,¹⁹⁹ tj. příklady poukazující na existenci technik, metod, procesů či aktivit, jež vedou mnohem efektivněji k daným cílům než některé postupy jiné. Věřím, že díky možnostem webu 2.0, jehož aplikace umožňují jednoduché sdílení textů v jakémkoliv formátu kdekoliv v síti internet (pro české pedagogy např. na odborném portálu RVP), se příklady dobré praxe stanou běžnou součástí pedagogické činnosti učitelů. V následujících podkapitolách představuji dva příklady dobré praxe, inspirací pro jejich strukturu mi byly obsahové a formální požadavky na digitální učební materiály na portálu RVP, které by měl autor publikující na portálu dodržovat.

4.4.1 Konkrétní možnosti využití vybraných webových aplikací ve výuce ČJL

Anotace: Smyslem tohoto příkladu dobré praxe je ukázat konkrétní možnosti využití webových aplikací ve vzdělávacím oboru český jazyk a literatura.

Klíčové kompetence:

- RVP ZV → kompetence k učení → vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v tvůrčích činnostech;
- RVP ZV → kompetence k řešení problémů → vyhledává informace vhodné k řešení problému, samostatně řeší problémy;
- RVP ZV → kompetence komunikativní → využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem.

¹⁹⁹ Podle VÚP v Praze by měl být **příklad dobré praxe** v oblasti vzdělávání aktuální, zajímavý a inspirativní pro jiné učitele a tedy aplikovatelný i na jiných školách. Příklady dobré praxe lze rovněž definovat jako účinnější (méně úsilí) a efektivnější (dobré výsledky) cesty k vytčenému cíli, založené na opakovatelných postupech, které se mohou osvědčit i jinde a které může aplikovat větší počet lidí. Příklady dobré praxe představují čtenářům netradiční formy práce, dílčí vyučovací aktivity, školní projekty, nové organizační formy výuky, nové způsoby hodnocení žáků a autoevaluačních činností škol, možnosti mimovýukových aktivit apod. Cílem příkladů dobré praxe je podělit se o své pedagogické zkušenosti a výsledky a pomoci dalším učitelům při hledání efektivních vyučovacích postupů a při řešení každodenních pedagogických problémů.

Dostupné na http://pdpzv.vuppraha.cz/index.php?p=PDP&u=PDP_uvod.

Očekávané výstupy:

- základní vzdělávání → jazyk a jazyková komunikace → český jazyk a literatura → komunikační a slohová výchova → uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování;
- základní vzdělávání → jazyk a jazyková komunikace → český jazyk a literatura → komunikační a slohová výchova → v mluveném připraveném projevu vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči;
- základní vzdělávání → jazyk a jazyková komunikace → český jazyk a literatura → jazyková výchova → využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace.

Mezioborové přesahy a vazby:

- základní vzdělávání → člověk a společnost → dějepis → rozpozná základní znaky jednotlivých kulturních stylů a uvede jejich představitele a příklady významných kulturních památek, historie památek;
- základní vzdělávání → informační a komunikační technologie → zpracuje a prezentuje na uživatelské úrovni informace v textové, grafické a multimediální formě;
- základní vzdělávání → člověk a příroda → zeměpis → ovládá základy praktické topografie a orientace v terénu.

Průřezová témata:

- základní vzdělávání → osobnostní a sociální výchova → rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace;
- základní vzdělávání → osobnostní a sociální výchova → utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci.

Organizace řízení učební činnosti:

skupinová a individuální práce, dlouhodobý projekt

Organizace prostorová:

specializovaná učebna

Nutné pomůcky:

Učebna s počítačem pro každého žáka. Počítač musí mít připojení k internetu a musí obsahovat základní softwarové vybavení. Digitální kamera, digitální fotoaparát (případně mobilní telefon s funkcemi pro fotografování a natáčení videa).

Klíčová slova:

velká písmena ve jménech místních, Staré Město, virtuální a reálná procházka

Cíle:

Žák rozřídí názvy ulic podle způsobu psaní velkých písmen.

Žák sestaví myšlenkovou mapu popisující základní pravidla pravopisu psaní velkých písmen ve jménech místních.

Žák využívá dostupné služby informačních sítí k vyhledávání informací.

Popis projektu

Žáci rozdělení do skupin vytvoří virtuálního průvodce procházkou po Starém Městě. Průvodce bude zpracován pomocí časové osy, bude obsahovat popis cesty s názvy ulic, fotografie a popis významných památek, které se na cestě nacházejí, a videa s mluveným komentářem. Soupis ulic bude vyhotoven v podobě myšlenkové mapy, která bude reflektovat pravidla pravopisu pro oblast psaní velkých písmen ve jménech místních a která bude vycházet z materiálů Internetové jazykové příručky.

Projekt lze účelně rozšířit i v rámci meziškolní spolupráce s partnerskými třídami / školami jak v České republice, tak v zahraničí. Pro žáky bude velice poučné a přínosné prohlédnout si zajímavá místa, která nejsou v jejich bezprostřední blízkosti.

Možná realizace projektu:

Evokační otázky: Co si vybavíte pod názvem Staré Město pražské? Už jste se jím někdy procházeli? Kterými ulicemi jste šli a které zajímavé pamětihodnosti jste viděli?

Učitel zapisuje všechny informace do myšlenkové mapy, názvy ulic a pamětihodností píše záměrně velkými písmeny.

Uvědomění si významu informací

Žáci rozdělení do skupin s pomocí digitální mapy Prahy navrhnu kruhovou procházku po Starém Městě tak, aby návštěvníci prošli minimálně šest ulic a dvě náměstí.

Další podmínky pro stanovení trasy:

Výchozím i konečným bodem procházky bude stanice metra Náměstí Republiky.

Na trase procházky se musí nacházet ulice, jejíž název:

- a) bude obsahovat předložku (Na Příkopě, U Obecního domu);
- b) bude obsahovat číslovku (28. října);
- c) bude obsahovat slovo označující místo pro veřejný prodej (a nákup) zboží (Ovocný trh, Uhelný trh).

Žáci vyhledají potřebné podklady, na jejichž základě zpracují krátké medailonky významných pamětihodností (sochy, domy, radnice aj.) nacházejících se na jimi vybrané trase.

Žáci vyhledají informace o umístění kamer v oblasti Starého Města pro případné použití ve virtuální procházce.

Žáci (podle možností společně s učitelem během školní výuky, samostatně, s rodiči) absolvují procházku po Starém Městě, významné památky si vyfotografují, ze zajímavých míst natočí video (záběr na konkrétní památku a záběr s úhlem 360°).

Žáci vytvoří časovou osu procházky ve vhodné webové aplikaci, časová osa se tak zároveň stane možnou virtuální procházkou pro mimopražské žáky.

Reflexe

Žáci představí své virtuální procházky, vysvětlí a obhájí, proč by měla být jejich trasa nejatraktivnější pro návštěvníka. Shrnou, se kterými místními názvy se při své virtuální procházce setkali, na základě shrnutí popíší svoji myšlenkovou mapu vztahující se k všeobecným pravidlům pravopisu při psaní velkých písmen ve jménech místních.

Doporučená literatura:

POCHE, E. *Prahou krok za krokem*. Praha – Litomyšl : Paseka, 2001. ISBN 80-7185-373-9.

Doporučené odkazy:

<http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=186>

<http://www.dipity.com>

<http://www.mindmaps.cz/>

<http://www.virtualtravel.cz>

4.4.2 Žádost v elektronické podobě

Anotace: Smyslem tohoto příkladu dobré praxe je nabídnout praktickou podporu pro využití textového editoru při psaní žádosti.

Klíčové kompetence:

- RVP ZV → kompetence k řešení problémů → samostatně řeší problémy, volí vhodné způsoby řešení;
- RVP ZV → kompetence pracovní → využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost;
- RVP ZV → kompetence komunikativní → využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem.

Očekávané výstupy:

- základní vzdělávání → jazyk a jazyková komunikace → český jazyk a literatura → komunikační a slohová výchova → uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování;
- základní vzdělávání → jazyk a jazyková komunikace → český jazyk a literatura → komunikační a slohová výchova → využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem;
- základní vzdělávání → jazyk a jazyková komunikace → český jazyk a literatura → jazyková výchova → využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace.

Mezioborové přesahy a vazby:

- základní vzdělávání → informační a komunikační technologie → pracuje s textem v textovém editoru;
- základní vzdělávání → informační a komunikační technologie → uplatňuje základní estetická a typografická pravidla pro práci s textem.

Průřezová témata:

- základní vzdělávání → osobnostní a sociální výchova → umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení různých situací.

Organizace řízení učební činnosti:

individuální práce v průběhu jedné vyučovací hodiny

Organizace prostorová:

specializovaná učebna

Nutné pomůcky:

Učebna s počítačem pro každého žáka. Počítač nemusí mít připojení k internetu, musí obsahovat základní softwarové vybavení (textový editor).

Klíčová slova:

úřední dopis, textový editor

Cíl:

Žák podle návodu napíše úřední dopis v textovém editoru.

Popis vyučovací hodiny

Žáci se na základě ukázkového úředního dopisu seznámí s jednotlivými jeho částmi (jméno odesílatele, jméno adresáta, datum a místo odeslání atd.). V textovém editoru vytvoří vlastní žádost (téma dle vlastní volby nebo dle zadání, např. žádost o vystavení duplikátu čtenářského průkazu) podle pokynů vyučujícího (prezentace Úřední dopis krok za krokem).

Realizace hodiny:

Evokační otázky: Co si představíte pod pojmem úřední dopis? K čemu úřední dopis slouží?

Už jste někdy psali úřední dopis? Myslíte, že budete někdy úřední dopis psát?

Uvědomění si významu informací: Žáci popisují části představeného úředního dopisu, jednotlivé komponenty pojmenovávají a definují jejich obvyklou strukturu.

Reflexe: Žáci vytvoří vlastní úřední dopis v textovém editoru.

Podpůrné materiály:

prezentace Úřední dopis krok za krokem (Příloha 7.3)

5 ZÁVĚR

Informační a komunikační technologie pronikly do všech sfér života současné společnosti včetně školství. Potenciál ICT pro výchovně-vzdělávací proces může být velký, pokud budou využívány všechny možnosti, které informační a komunikační technologie pro výuku nabízejí; v případě vzdělávacího oboru český jazyk a literatura se jedná především o interaktivitu, konektivitu, multimediální charakter moderních technologií, příležitost pro síťovou komunikaci a přístup k neomezenému množství informací.

Zvolené téma práce ukazuje dvěma směry:

1. Na možnosti elektronické podpory edukačního procesu
 - a. z hlediska organizace vyučování – začlenění práce s elektronickými médii z dlouhodobého pohledu do práce během školního roku i z krátkodobého pohledu do konkrétní vyučovací jednotky;
 - b. z hlediska uplatnění vyučovacích metod;
 - c. z hlediska vytižení v konkrétních tématech obsahu vyučování ve vzdělávacím oboru český jazyk a literatura;
 - d. z hlediska existence konkrétních výukových počítačových programů a digitálních učebních materiálů, které jsou k dispozici učitelům jako elektronická knihovna.
2. Druhý směr, na který téma ukazuje, je připravenost učitelů metody podporované moderními informačními a komunikačními technologiemi do edukačního procesu v českém jazyce zařadit.

Na oba tyto směry ve své práci reaguji. Pro dosažení hlavního cíle své práce postihuji v teoretické části obecné podmínky pro uskutečňování e-výuky – představuji a analyzuji nejnovější trendy a koncepce (koncept 1:1, difuzní modely, teorii konektivismu), jež v současnosti nejvíce ovlivňují implementaci ICT do primárního vzdělávání, s potřebou přijmout je za své, nikoli však vedle zavedených postupů a metod, případně jako náhradu technologií starých, ale jako zcela svébytnou funkční jednotku, kterou bude nutné do výuky implementovat systematicky s důkladnou metodickou podporou. S návazností na pedagogickou praxi ukazují možnosti revidované Bloomovy taxonomie výukových cílů, jež by mohla být v podobě Bloomovy digitální taxonomie využívána při stanovování výukových cílů v informační společnosti 21. století. Na základě známých typologií implementace ICT do vyučování sestavuji pro potřebu disertace typologii vlastní, primárně orientovanou na vzdělávací obor český jazyk a literatura. S jejím využitím navrhuji vhodné

možnosti pro začleňování informačních a komunikačních technologií do vyučování českého jazyka a literatury; jedná se především o:

- systematickou a pravidelnou individuální práci žáků s vhodnými počítačovými výukovými programy a CD-ROM;
- funkční zapojování i-tabule do vyučování českého jazyka, tzn. i-tabule jako vizualizér a nástroj interaktivity, nikoli jako prostor pro učitele klikajícího na vybrané objekty;
- využití počítače ve výuce českého jazyka při zařazování témat vybraných očekávaných výstupů vzdělávacího oboru ICT, tj. důraz na mezioborové vazby v tematických oblastech (na základě hlediska jazykového a komunikačního): základní způsoby komunikace (e-mail, chat, videokonference), vyhledávání a zpracovávání informací (práce s klíčovými slovy), práce s textovým editorem (životopis, žádost, pozvánka, oznámení, školní časopis), tvorba elektronické prezentace;
- aktivní využívání webových stránek nabízející ověřené informace, např. Internetová jazyková příručka, Jazyková poradna, Český národní korpus, případně oficiální webové stránky institucí (Český rozhlas, Česká televize);
- smysluplné a cílené využití nevýukových aplikací dostupných na internetu: blogy, tweety, wiki, wordle, poster, podcast, video / audio, e-knihy, myšlenkové mapy, časové osy, atd.;
- podporu kooperace a spolupráce prostřednictvím počítačové sítě, např. na společném dlouhodobém projektu (eTwinning);
- správu výuky a materiálů určených pro výuku (LMS: Moodle, Google Apps).

Svá teoretická východiska, zpracování materiálů a závěry opírám o konkrétní šetření, která jsem provedla, a to:

1. Dlouhodobé sledování vybraných tříd při práci v počítačové učebně

Během akčního průzkumu jsem v návaznosti na aktuální probírané učivo vybrala témata vhodná pro implementaci ICT do edukačního procesu v českém jazyce, a to nejen s cílem fixace dříve osvojených vědomostí a dovedností, jak je tomu obvykle hlavně při individuální práci žáků s výukovými počítačovými programy, ale také s cílem zaměřeným na vlastní expozici učiva. Konkrétně sleduji práci v tématech: druhy vedlejších vět, slovtvorba, pravopis cizích slov, slovní zásoba, výpisky, výtah, charakteristika literární

postavy, popis pracovního postupu, popis cesty (plánování cesty), popis předmětu, vlastní životopis, úřední dopis, vyhledávání informací, medailon, vlastní tvorba textů určených ke konkrétnímu účelu (příspěvky do školního časopisu), kultura mluveného projevu.

Akční průzkum potvrzuje vhodnost využití výukových počítačových programů ve fázi fixace, např. v průběhu průzkumu bylo zjištěno nadprůměrné hodnocení zkoumaného vzorku žáků 7. B ve výsledcích srovnávacího testu, tzv. ročníkové práce,²⁰⁰ v níž se řešila problematika stupňování přídavných jmen a příslovcí. Z analýzy výsledků ročníkové práce lze vyvodit, že systematická fixace pravopisné problematiky stupňování adjektiv a adverbii s podporou výukového počítačového programu vedla u žáků 7. B k prokazatelně lepším výsledkům než jakých dosahovali žáci 7. A a 7. C, kteří v předmětu český jazyk a literatura počítačovou učebnu systematicky nenavštěvovali.

V průběhu celého školního roku jsem využívala při práci se žáky 7. B počítač s připojením k internetu i jako prostředek prvotního osvojení nového učiva, dílčí výsledky získaných znalostí z vybraných tematických oblastí dokazují pozitivní efekt při zapojení ICT ve fázi expozice učiva:

Práci s textovým editorem žáci využili při získávání znalostí o vybraných slohových útvarech, značně se zde uplatnil konstruktivní přístup práce. Žáci 7. B zpracovali na počítači přehlednější, strukturovanější a obsahově i pravopisně kvalitnější žádost než žáci 7. A, kteří počítačovou učebnu nenavštěvovali (srov. Příloha 7.3).

Vizualizace a simulace větných rozborů s pomocí počítače a dataprojektoru vedla k zefektivnění práce trojnásobně oproti práci v běžné třídě. V ročníkové práci měli žáci 7. B o 18 % lepší hodnocení v otázce věnované větnému rozboru než žáci paralelních tříd.

V grafickém záznamu rozboru vět jednoduchých a souvětí (1 věta hlavní a 1 věta vedlejší) došlo v průběhu sledovaného roku u 63 % žáků 7. B k výraznému zpřehlednění grafů.

Žáci se díky počítačové přípravě zlepšili o 39 % v činnosti rozbor stavby slova a o 44 % při slovtvorném rozboru, a to zejména v důsledku výrazně intenzivnější fixace s pomocí počítače.

V počítačové učebně pracovalo o 80 % více žáků 7. B s odbornou literaturou než v běžné třídě, což považuji za důsledek individualizace výuky v počítačové učebně, kdy

²⁰⁰ Ročníkovou prací je na ZŠ Jeseniova myšlen srovnávací test pro všechny paralelní třídy ročníku, jehož otázky jsou koncipovány na základě probraného učiva v daném ročníku. Testové otázky jsou vztaženy k úvodnímu textu uměleckého stylu (text nebo autor textu je žákům znám z čítankové četby), následující úkoly také souvisí s úvodním textem. Pro zpracování ročníkové práce jsou vyhrazeny 4 vyučovací hodiny (2 hodiny pro předmět český jazyk a literatura, 2 hodiny pro předmět matematika).

mohl každý žák použít odbornou literaturu okamžitě dle aktuální potřeby (žák se nemusel obávat, že mu v průběhu práce s literaturou uniknou podstatné informace tak, jak se to mohlo stát v běžné třídě).

Žáci se v průměru o 90 % zlepšili při vyhledávání informací v síti internet, přesněji a výstižněji formulovali svoji problémovou otázku, volili k ní vhodná klíčová slova, pro vyhledávání využívali i katalogy vyhledavače, k získaným informacím byli kritičtí, na základě mé důsledné kontroly předkládaných dat, si informace získané na internetu často ověřovali.

Prokazatelně lépe (než žáci 9. D) uměli žáci 7. B po roce intenzivního docházení do počítačové učebny sestavovat elektronické myšlenkové mapy: jejich práce byla rychlejší, struktura map přehlednější, klíčová slova dobře vystihovala hlavní problém. Tvorba myšlenkových map významně přispívala při vytváření představy obecných vzorců jak ve výuce českého jazyka, tak v dalších předmětech.

Popsaným postupem a shromážděnými analyzovanými a interpretovanými výsledky šetření dokládám dosažení vymezeného dílčího cíle v práci se žáky.

2. Dotazníkové šetření mezi učiteli k zjištění a vyhodnocení jejich postojevých aspektů k dané problematice

Z šetření, které jsem provedla v roce 2008 mezi 320 učiteli českého jazyka vybraných základních škol v Praze a v dalších městech a vesnicích České republiky, vyplývá, že 70 % respondentů si nestihá připravit dostatečně zajímavou práci, při které by počítač využili.

Na základě zevrubné analýzy všech aspektů implementace ICT navrhuji jako možné řešení této situace systematické vedení pedagogů (ředitelem školy, potřebou kariérního růstu, nejlépe však osobní iniciativou) k využívání i k vlastní publikaci metodické podpory, ať už se jedná o digitální učební materiály, odborné články, příspěvky do diskuzí, spolupráci na odborné wiki, sdílení zajímavých webových odkazů nebo tzv. příklady dobré praxe, neboť v porovnání s vlastním akčním průzkumem musím konstatovat, že i přes vysokou časovou náročnost přípravy²⁰¹ pro výuku v počítačové učebně považuji tuto zvýšenou časovou investici do elektronických příprav za nezbytnou v zájmu rozvoje vhodné metodické podpory. Všem učitelům je přístupný metodický portál RVP, kde mohou sdílet vlastní elektronické přípravy s ostatními učiteli, často se zde učitelům dostane i zpětné vazby (pozitivní i negativní) k publikovanému materiálu, účastníci

²⁰¹ Celkově považuji časovou náročnost vlastní přípravy pro výuku v počítačové učebně za nejméně dvojnásobně vyšší oproti časové náročnosti přípravy pro vyučování v běžné třídě.

diskuze vztahující se ke konkrétní elektronické přípravě vyučovací hodiny mohou sdílet své názory, vyměňovat si své praktické zkušenosti, porovnávat výsledné efekty, jež měla realizace diskutované přípravy v jejich třídě. To vše však mohou učitelé realizovat za předpokladu, že budou i oni sami součástí pedagogické komunity na portálu.

Zvládnout výuku v počítačové učebně, kdy každý žák pracuje podle svého tempa, by neumělo 52 % respondentů dotazníkového šetření. Jediným možným řešením tohoto problému nacházím v zařazování pravidelné návštěvy počítačové učebny do výuky v průběhu celého školního roku, neboť jak ukazují závěry akčního průzkumu, zkoumaný vzorek žáků pracoval po zadání práce v počítačové učebně standardním způsobem, žáci naopak oceňovali možnost pracovat vlastním tempem. Tato skutečnost navíc posilovala pozici učitele, jenž měl možnost individualizovat výuku, tj. využít způsob práce, který je v běžné třídě těžko realizovatelný. Jak dále naznačují výsledky šetření, 74 % respondentů uvádí, že v hodinách českého jazyka s počítačem pracují, protože počítače jsou motivačním prvkem pro žáky. Výsledky akčního průzkumu jsou s tímto tvrzením v rozporu, neboť jak popisují, pokud žáci do počítačové učebny docházejí pravidelně, stává se pro ně počítač běžnou pracovní pomůckou a motivační efekt se po čase ztrácí (u žáků 9. D došlo ke ztrátě motivačního efektu počítače po 2 měsících, u žáků 7. B po 5 měsících pravidelného navštěvování počítačové učebny). Nelze tedy do budoucna, zvláště s blížícím se konceptem 1:1, uvažovat o práci s počítačem jako o možném motivačním prvku pro výuku. O to víc bude třeba hledat oporu pro mnou navrhovaná řešení v rozšíření přístupů, které uplatňují, i do práce jiných učitelů.

V souvislosti se získanými poznatky v průběhu dotazníkové šetření a akčního průzkumu vytvářím teoretický základ pro využití ICT ve vyučování českému jazyku tím, že podrobně zpracovávám možnosti začlenění práce s počítačem do fází výuky, přesně řečeno stavím na metodě E – U – R, odhaluji procesy probíhající v e-výuce a navrhuji konkrétní postupy pro e-výuku českého jazyka. Dva vybrané případy zpracovávám v podobě tzv. příkladů dobré praxe tak, jak by mohly být uveřejněny v digitálních učebních materiálech např. na portálu RVP.

Má práce dokazuje aktuální situaci: Koncepty analyzované v teoretické části, jež zdůrazňují využívání elektronických výukových materiálů, podporují konektivitu a aktivizující metody práce a tvůrčí potenciál žáků, představují novou vzdělávací platformu. Lze je v edukačním procesu využít a je třeba tak činit, učitelé jsou v tomto smyslu i přesvědčeni, nicméně tak většina z nich nečiní, což potvrzuje i poslední tematická zpráva

České školní inspekce *Úroveň ICT v základních školách v ČR* (2009). Docházím tak proto ještě k dalšímu závěru: využít v přípravě učitelů (zvláště v pregraduálním studiu) obdobné metody, jakou jsem užila u svých žáků, a to systematicky a intenzivně zařazovat práci s elektronickými médii do vysokoškolské výuky didaktiky češtiny (a předpokládám i do didaktik jiných předmětů), aby se taková činnost stala pro budoucí učitele samozřejmostí. Podobně jako u žáků se jejich počáteční nadšení z jakéhokoliv kontaktu s počítačem postupně přerodilo v (téměř) samozřejmý vztah k počítači jako k běžnému (i nepostradatelnému) prostředku k řešení edukačních otázek, je naděje, že se obdobným způsobem stane využití ICT samozřejmou a nepostradatelnou součástí práce učitelovy. Stávající učitelé musí být na e-výuku systematicky připravováni a školeni. Bude nutné zajištění dalšího systematického vzdělávání tak, jak je iniciuje např. vládní koncepce Škola pro 21. století²⁰² a podporuje projekt Škola21.²⁰³ Na rozdíl od předchozího projektu SIPVZ by však mělo jít o podporu oblasti didaktické, tzn. jak ICT ve výuce funkčně využít (znalosti z oblasti technologické získali učitelé právě v kurzech SIPVZ).

Pro podporu tohoto procesu nabízím učitelům českého jazyka i např. určitou navigaci k orientaci v rodící se elektronické knihovně (ve výukových programech a různých informačních zdrojích na řadě webových stránek a zbudovaných edukačních portálech) v podobě tzv. Češtinářského rozcestníku (schéma viz Příloha 7.2), který hodlám nabídnout ke zveřejnění na webové stránce KČJ.

²⁰² Škola pro 21. století. Akční plán pro realizaci „Koncepce rozvoje informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání pro období 2009–2013“ (usnesení vlády č. 1276/2008). Praha : MŠMT, 2009.

Dostupné na http://www.skola21.cz/akcni_plan/analzya.

²⁰³ Iniciativa Škola21, webové stránky dostupné na <http://www.skola21.cz/>.

I při dosažení vytčených cílů ukazuje má práce na další otevřené problémy a otázky, které bude nutno řešit:

1. V oblasti vhodné metodické podpory se jedná o potřebu rozpracovat výukové cíle podle Bloomovy taxonomie pro konkrétní příklady očekávaných výstupů jednotlivých oblastí RVP, zejména v návaznosti na implementaci a inkorporaci ICT do dalších vzdělávacích oborů.
2. Ve své disertační práci, tzn. i v dotazníkovém šetření a akčním průzkumu, obracím většinu své pozornosti na osobu učitele, jako jednoho z hlavních aktérů vzdělávacího procesu. V následných výzkumech bude třeba zaměřit pozornost na žáky, na jejich postoje k informačním a komunikačním technologiím, na nové metody a způsoby práce, které jim moderní informační a komunikační technologie nabízejí. Zde mám na mysli především problematiku vyhledávání a zpracování informací spojenou se správnou volbou a znalostí relevantních klíčových slov, tj. jak žáci informace vyhledávají, jak postupují při volbě klíčových slov, zda u nich převažuje např. asociativní myšlení atd.
3. Další otevřený problém předestírá oblast výukových počítačových programů pro český jazyk, zde bude třeba provést zevrubnou analýzu dostupných počítačových výukových programů po stránce didaktických postupů, očekávaných výstupů i klíčových kompetencí.

6 SEZNAM ZDROJŮ

6.1 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BEJČEK, M. *Podpora výuky pomocí ICT nástrojů*. Praha : Vysoká škola manažerské informatiky a ekonomiky, 2007. ISBN 978-80-86847-24-5.
- BRANSFORD, J.; BROWN, A.; COCKING, R. *How people learn*. Washington, D.C. : National Academy Press, 2000. ISBN 0-309-07036-8.
- BRDIČKA, B. *Bloomova taxonomie v digitálním světě*. 5. 5. 2008, [cit. 10. 3. 2011]. Dostupné na <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/10647/BLOOMOVA-TAXONOMIE-V-DIGITALNIM-SVETE.html>.
- BRDIČKA, B. *Difuze technologií ve škole 21. století*. 2. 11. 2009, [cit. 12. 1. 2011]. Dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/10631/DIFUZE-TECHNOLOGII-VE-SKOLE-21-STOLETI.html/>.
- BRDIČKA, B. Jaká je budoucnost technologií ve vzdělávání? *Učitel'ské noviny*, 1997, č. 4, s. 19. ISSN 0139-5718.
- BRDIČKA, B. *Konektivismus: teorie vzdělávání v prostředí sociálních sítí*, 2. 9. 2008, [cit. 15. 9. 2010]. Dostupné na <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/10357/KONEKTIVISMUS---TEORIE-VZDELAVANI-V-PROSTREDI-SOCIALNICH-SITI.html>.
- BRDIČKA, B. *Masivní otevřené online kurzy*. 7. 2. 2011, [cit. 15. 2. 2011]. Dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/10725/MASIVNI-OTEVRENE-ONLINE-KURZY.html/>.
- BRDIČKA, B. *Role internetu ve vzdělávání*. Kladno : AISIS, 2003. ISBN 80-239-0106-0.
- BRDIČKA, B. *Technologie ve škole 21. století*. [Cyklus on-line přednášek]. Dostupné na http://www.spomocnik.cz/index.php?id_document=2495.
- BRDIČKA, B. *Vliv technologií na inovaci výukových metod*. Praha : UK PedF, [cit. 12. 1. 2011]. Dostupné na http://www.spomocnik.cz/pub/Web20_BB06.pdf.
- BUSH, V. As We May Think. *The Atlantic Monthly*, July 1945. Dostupné na <http://www.theatlantic.com/unbound/flashbks/computer/bushf.htm>.
- BUŠOVÁ, L. Interaktivní tabule ve vyučování. *Český jazyk a literatura*, 2009-2010, r. 60, č. 1, s. 32–35.
- BYČKOVSKÝ, P.; KOTÁSEK, J. Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 227–242.

- ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, VL. *Čeština a její vyučování*. Praha : SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6.
- ČERNOCHOVÁ, M. *Příprava budoucích eUčitelů na eInstruction*. Kladno : AISIS, 2003. ISBN 80-239-0938-X.
- ČERNOCHOVÁ, M.; KOMRSKA, T.; NOVÁK, J. *Využití počítače při vyučování*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-272-6.
- ČIHÁK, J.; IBRAHIM, R. Nebaví nás číst ... obsahy ... *ČJL*, 2009–2010, roč. 60, č. 5, s. 233–237.
- ČŠI: *Úroveň ICT v základních školách v ČR*, 2009. Dostupné na <http://www.csicr.cz/cz/85156-uroven-ict-v-zakladnich-skolach-v-cr>.
- DOSTÁL, J. *Interaktivní tabule – významný přínos pro vzdělávání*. 28. 4. 2009. Dostupné na <http://www.ceskaskola.cz/2009/04/jiri-dostal-interaktivni-tabule.html>.
- DOSTÁL, J. *Výukový software a počítačové hry – nástroje moderního vzdělávání*. *Časopis pro technickou a informační výchovu*. 2009, roč. 1, č. 1. ISSN 1803-6805.
- DWYER, D. C.; RINGSTAFF, C.; SANDHOLTZ, J. H. *Apple Classrooms of Tomorrow Research. Report Number 10*, [cit. 12. 1. 2011]. Dostupné na <http://www.apple.com/euro/pdfs/acotlibrary/rpt10.pdf>.
- DWYER, D. C.; RINGSTAFF, C.; SANDHOLTZ, J. H. *Apple Classrooms of Tomorrow Research. Report Number 8*, [cit. 12. 1. 2011]. Dostupné na <http://www.apple.com/euro/pdfs/acotlibrary/rpt8.pdf>.
- English in the digital age: information and communications technology and the teaching of English*. London : Cassell, 2000. ISBN 978-0-304-70623-5 .
- FIALOVÁ, I. *Genderové aspekty využívání ICT ve výuce*. Praha : UK PedF, 2009. ISBN 978-80-7290-414-3.
- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-966-6.
- FRANC, D. *Lze se naučit myšlení „síťové generace“?* [cit. 15. 2. 2011]. Dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/8007/LZE-SE-NAUCIT-MYSLENI-%E2%80%9ESITOVE-GENERACE%E2%80%9C.html/>.
- GAMBLE, N.; EASINGWOOD, N. (ed.) *ICT and literacy : information and communications technology, media, reading and writing*. London : Continuum, 2000. ISBN 978-0-8264-4810-1.
- GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno : Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X. *Gramotnosti ve vzdělávání*. Praha : VÚP, 2010.

- HAUSNER, M. *Učitelé pro jednadvacáté století? Aneb jak budoucí učitelé pracují s multimediálními zdroji*. 13. 11. 2010. Dostupné na http://www.veskole.cz/%28Ojg1%29/a3372_ucitele-pro-jednadvacate-stoleti-aneb-jak-budouci-ucitele-pracuji-s-multimedialnimi-zdroji.html.
- HAUSNER, M. *Učebnice nebo Google? Je to správně položená otázka?* 27. 5. 2010. Dostupné na <http://www.ceskaskola.cz/2010/05/milan-hausner-ucebnice-nebo-google-je.html>.
- HAUSNER, M. *Výukové objekty a interaktivní vyučování*. Liberec: Venkovský prostor, 2007. ISBN 978-80-903897-0-0.
- HECLOVÁ, L. *Počítačová podpora výuky českého jazyka*. (Rigorózní práce) Praha : UK PedF, 2004.
- HECLOVÁ, L. *Internetová podpora výuky českého jazyka*. (Diplomová práce) Praha : UK PedF, 2003.
- HÖFLEROVÁ, E. *Trénink v českém jazyce pro základní školy*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. ISBN 80-7368-241-9.
- HÖFLEROVÁ, E. *Hranice výukového hypertextu. Prostor v jazyce a literatuře*. Ústí nad Labem: UJEP, 2007. ISBN 978-80-7044-863-2.
- HÖFLEROVÁ, E. *Jazykové a literární vzdělávání žáků, učitelů a vychovatelů*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7042-361-7.
- HÖFLEROVÁ, E. *K interaktivnosti elektronických učebních textů. Komunikace s dětmi a mládeží - spojující a rozdělující*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, katedra českého jazyka a literatury s didaktikou, 2009. ISBN 978-80-7368-765-6.
- HENDL, J.: *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha : Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-549-3.
- Heslář školské jazykovědné terminologie*, dostupný na <http://aplikace.msmt.cz/HTML/NH1388805Heslarweb.htm>.
- HLAVATÝ, J. *Didaktická technika pro učitele*. Praha : VŠCHT, 2002. ISBN 80-7080-479-3.
- HUBÁČEK, J.; JANDOVÁ, E.; SVOBODOVÁ, J. *Čeština pro učitele*. Opava: OPTYS, 2002. ISBN 80-86041-30-1.
- HUDECOVÁ, D. *Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů*. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 274–283.

- HUDECOVÁ, D. *Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů*. 3. 10. 2003, [cit. 11. 3. 2011]. Dokument MS Word. Dostupné na <http://www.msmt.cz/Files/DOC/NHRevizeBloomovytaxonomieedukace.doc>.
- CHURCHES, A. *Bloom's Digital Taxonomy*, [cit. 10. 3. 2011]. Dostupné na <http://edorigami.wikispaces.com/Bloom+%27s+Digital+Taxonomy>.
- Informační a komunikační technologie ve škole – metodická příručka*. Praha : VÚP, 2010.
- Informační společnost v číslech 2011*. Praha : ČSÚ, 2011. Dostupné na <http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/p/9705-11>.)
- JANDOVÁ, E. *Konverzace na WWW chatu*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2007.
- JANDOVÁ, L. *Počítačová výuka. Zásady tvorby výukových programů*. Plzeň : Západočeská univerzita, 1995. ISBN 80-7043-147-4.
- KALHOUST, Z.; OBST, O.: *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KLUBAL, L. *Formální úprava textu*. Ostrava : Wichterlovo gymnázium, 2005. ISBN 80-903647-3-X.
- KOTRBA, T.; LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.
- KUSALA, J. *Internet ve škole – možnosti využití informací z Internetu ve výuce*. Praha : Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-709-X.
- KYRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996.
- LEASK, M.; MEADOWS, J. (ed.) *Teaching and learning with ICT in the primary school*. London ; New York : Routledge/Falmer, 2000. ISBN 0-203-13704-3.
- MACUROVÁ, A. Nebaví mne psát ... čtenářský deník ... *ČJL*, 2009–2010, roč. 60, č. 2, s. 75–91.
- MACHOVÁ, S.; ŠVEHLOVÁ, M. *Sémantika a pragmatická lingvistika*. Praha, UK PedF, 2001. ISBN 80-7290-061-7.
- MANĚNOVÁ, M. *ICT a učitel 1. stupně základní školy*. Brno : Computer Press, 2009. 978-80-251-2802-2
- MAREŠ, J. *Elektronické podvádění ve škole*. [on-line]. Rožnov pod Radhoštěm : ICTE, 2005, [cit. 1. 3. 2011]. Dostupné na http://www.latal.cz/management/userfiles/elektronicke_podvadeni_ve_skole-mares_jiri.pdf.

- MAREŠOVÁ, H. *Klasická učebnice v elektronickém věku*. Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Sborník z konference KČJL PedF UP, Olomouc, 2005. ISBN 80-244-1002-8.
- MAREŠOVÁ, H. ICT vzdělávání učitelů základních a středních škol. *E-pedagogium*, roč. 2010, č. 3, s. 73–88. ISSN 1213-7758.
- McLUHAN, M. *Jak rozumět médiím. Extenze člověka*. Praha : Odeon, 1991. ISBN 80-207-0296-2.)
- MŠMT a Intel pomohou školám vyučovat digitálně. MŠMT. 3. 12. 2009, [cit. 12. 1. 2011]. Dostupné na <http://www.msmt.cz/pro-novinare/msmt-a-intel-pomohou-skolam-vyučovat-digitalne>.
- NEUMAJER, O. *Proč a jak inovovat pojetí ICT v rámcových vzdělávacích programech*. 14. 2. 2009, [cit. 20. 11. 2010]. Dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2989/PROC-A-JAK-INOVOVAT-POJETI-ICT-V-RAMCOVYCH-VZDELAVACICH-PROGRAMECH.html/>.
- NEUMAJER, O.: *Stav ICT vybavení českých škol v roce 2006*. Praha : MŠMT, 2007.
- NEUMAJER, Ondřej. *Koncept 1:1 – notebook pro každého žáka – skrývá mnohá úskalí*. 10. 11. 2009, [cit. 10. 1. 2011]. Dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/6523/KONCEPT-11-%E2%80%93-NOTEBOOK-PRO-KAZDEHO-ZAKA-%E2%80%93-SKRYVA-MNOHA-USKALI.html/>.
- PASCH, M. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-054-2.
- PECINA, P.; ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8.
- PITNER, T., DRÁŠIL, P.: *Moderní metodiky, technologie a nástroje pro podporu výuky (E-learning 2.0)*, [cit. 12. 10. 2010]. Dostupné na http://www.fi.muni.cz/~tomp/papers/letni_skola2006_pitner_drasil.pdf.
- PROCHÁZKOVÁ, I.: *Čtenářská gramotnost, klíčové kompetence a současné cíle vzdělávání*. 18. 1. 2006. [cit. 19. 11. 2010], dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/447/CTENARSKA-GRAMOTNOST-KLICOVE-KOMPETENCE-A-SOUCASNE-CILE-VZDELAVANI.html/>.
- PROKEŠ, J. *Člověk a počítač aneb Svítání digitální kultury*. Tišnov : Sursum, 2006. ISBN 80-85799-82-0.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.* Praha : VÚP, 2007.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha : VÚP, 2004.
- ROGERS , E. M. *Diffusion of Innovations.* New York : Free Press, 1995. ISBN 0-02-926671-8.
- ROUBAL, P. *Počítač pro učitele.* Brno : Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2226-6.
- RŮŽIČKA, O. *Internet pro učitele.* Praha : Computer Press, 2001. ISBN 80-7226-531-8.
- SELWYN , N.; GORARD, S. Adults' Use of ICTs for Learning: reducing or increasing educational inequalities? *Journal of Vocational Education and Training.* 2004, r. 56, č. 2. ISSN 1363-6820.
- SIEMENS, G. *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age.* Elearnspace, 2005, [cit. 15. 9. 2010]. Dostupné na <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.
- SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách.* Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika.* Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby.* Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.
- Stav ICT vybavení českých škol v roce 2006.* MŠMT ČR, dostupné na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/stav-ict-vybaveni-ceskych-skol-v-roce-2006>.
- STEEL, J.L.; MEREDITH, K.S.; TEMPLE, CH.; WALTER, S. *Příručka III. Další strategie k rozvíjení kritického myšlení.* Praha : Kritické myšlení, 2007.
- STRAKOVÁ, J.: Přidaná hodnota studia na víceletých gymnáziích ve světle dostupných datových zdrojů. *Sociologický časopis.* 2010, roč. 46, č. 2, s. 187–210.
- SVOBODOVÁ, I.; ŠIMANDL, J.; ČERNÁ, A.; UHLÍŘOVÁ, L. *Na co se nás často ptáte.* Praha : Scientia 2002. ISBN 80-7183-260-X.
- SVOBODOVÁ, J. *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky.* Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2003. ISBN 80-7042-301-3.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova.* Praha : Karolinum, 2005, s. 81. ISBN 80-246-0948-7.
- ŠEĎOVÁ, K. ZOUNEK, J. ICT v rukou českých učitelů. *Pedagogika,* 2009, roč. 59, č. 1, s. 54–62. ISSN 0031-3815.
- Škola pro 21. století. Akční plán pro realizaci „Koncepce rozvoje informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání pro období 2009–2013“ (usnesení vlády č. 1276/2008).* Praha : MŠMT, 2009, [cit. 10. 11. 2010]. Dostupné na http://www.skola21.cz/akcni_plan/analyza.

- ŠLAPAL, M. *Dílna čtení v praxi*. Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách. 2007, č. 27, s. 13–20, ISSN 1214–5823.
- The ISTE National Educational Technology Standards (NETS-S) and Performance Indicators for Students*. ISTE, 2007, [cit. 20. 11. 2010]. Dostupné na <http://www.iste.org/standards/nets-for-students/nets-student-standards-2007.aspx>.
- VANĚČEK, D. *Informační a komunikační technologie ve vzdělávání*. Praha : České vysoké učení technické, 2008. ISBN 978-80-01-04087-4.
- VAŠUTOVÁ, J.: *Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu*. Sborník Problémy kurikula základní školy (ed. Maňák, J.; Janík, T.). Brno : Masarykova univerzita, 2006.
- WANATOWICZOVÁ, K. *Cenzura pro děti 21. století*. Týden 45/2002.
- WATTS, S. R. *English plus Information and communication technology*. Liberec, CEET, 2011. ISBN 978-80-254-8880-5.
- WAGNER, J. *Interaktivní tabule v roce 2011*. 26. 3. 2011. Dostupné na <http://www.ceskaskola.cz/search?q=wagner>.
- Závěrečná zpráva z výzkumného šetření pilotního projektu 1: 1eLearning*. Praha : VÚP, 2009, s. 13, [cit. 12. 1. 2011]. Dostupné na http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/6523/zaverecna_zprava_z_vyzkumneho_setreni_pilotniho_projektu_11_elearning.pdf.
- ZOUNEK, J. ŠEĎOVÁ, K. *Učitelé a technologie: mezi tradičním a moderním pojetím*. Brno : Paido, 2009.
- ZOUNEK, J. *ICT v životě základních škol*. Praha : Triton, 2006. ISBN 80-7254-858-1.
- ZOUNEK, J.; KŘÍŽ, R. *Internet pro pedagogy*. Praha : Grada Publishing, 2001. ISBN 80-247-0044-1.

6.2 SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Proměna složek vzdělávacího procesu v rámci odlišných pojetí přístupu ke vzdělávání.....	18
Tabulka 2: Difuzní model žáka-blogera	30
Tabulka 3: Taxonomie vzdělávacích cílů (Hudecová, 2004)	31
Tabulka 4: Činnostní slovesa pro Bloomovu digitální taxonomii a Bloomovu taxonomii	36
Tabulka 5: Příklad vymezení cílů na základě Bloomovy digitální taxonomie.....	37
Tabulka 6: Počet žáků 9. D a průměrné známky z předmětů ČJ a cvičení z ČJ.....	55
Tabulka 7: Počet žáků 7. B a průměrné známky z předmětů ČJ a cvičení z ČJ.....	56
Tabulka 8: Počítačové výukové programy pro český jazyk (otázka č. 7)	89

6.3 SEZNAM ILUSTRACÍ

Obrázek 1: Revize Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů (upr. podle Hudecová, 2003).....	32
Obrázek 2: Schéma oblastí použití počítačů ve výuce (Jandová, 1995)	38
Obrázek 3: Věk a pohlaví respondentů	78
Obrázek 4: Přehled absolventů VŠ	79
Obrázek 5: Aprobovanost respondentů	80
Obrázek 6: Lokalita	80
Obrázek 7: Počítačová gramotnost	81
Obrázek 8: Absolvované kurzy a školení	82
Obrázek 9: Máte počítač ve své kmenové třídě? (otázka č. 1)	83
Obrázek 10: Kterými způsoby využíváte počítač v hodinách ČJ? (otázka č. 2).....	84
Obrázek 11: Navštěvujete v hodinách ČJ počítačovou učebnu? (otázka č. 3).....	85
Obrázek 12: V jakých případech navštěvujete PC učebnu? (otázka č. 4)	86
Obrázek 13: Jak často zařazujete práci s počítačem do výuky ČJ? (otázka č. 5)	87
Obrázek 14: Co je náplní hodiny ČJ v počítačové učebně? (otázka č. 6).....	88
Obrázek 15: Sledování cíle při zařazování výukových programů (otázka č. 10)	91
Obrázek 16: Hodnocení výsledků při práci s výukovými programy (otázka č. 11)	92
Obrázek 17: Produkty pro podporu pedagogické činnosti (otázka č. 12).....	93
Obrázek 18: Položky menu webové stránky – pravopis (otázka č. 13)	94
Obrázek 19: Položky menu webové stránky – obecné informace (otázka č. 13)	95
Obrázek 20: Položky menu webové stránky – odkazy (otázka č. 13).....	95
Obrázek 21: Položky menu webové stránky – programy (otázka č. 13)	96
Obrázek 22: Položky menu webové stránky – práce s textem (otázka č. 13).....	96
Obrázek 23: Položky menu webové stránky – webová podpora (otázka č. 13).....	97
Obrázek 24: Použití interaktivní tabule (otázka č. 15)	98
Obrázek 25: Proč učitel pracuje v hodinách ČJ s počítačem (otázka č. 17)	100
Obrázek 26: Proč učitel nepracuje v hodinách ČJ s počítačem (otázka č. 18)	100

7 PŘÍLOHY

7.1 PŘEHLED POČÍTAČOVÝCH VÝUKOVÝCH PROGRAMŮ PRO VZDĚLÁVACÍ OBOR ČJL

TS Začínáme s češtinou – Můj první slabikář. [CD-ROM]. Hořovice : Terasoft, poslední verze 2010.

TS Český jazyk 1 – Pravopis. [CD-ROM]. Hořovice : Terasoft, poslední verze 2010.

TS Český jazyk 2 – Jazykové rozbor. [CD-ROM]. Hořovice : Terasoft, poslední verze 2010.

TS Český jazyk 3 – Diktáty. [CD-ROM]. Hořovice : Terasoft, poslední verze 2010.

TS Český jazyk 4 – Pravopisná cvičení. [CD-ROM]. Hořovice : Terasoft, poslední verze 2010.

TS Český jazyk 5 – Opakování mluvnice a literatury. [CD-ROM]. Hořovice : Terasoft, poslední verze 2010.

TS Český jazyk 6 – Procvičujeme pravopis. [CD-ROM]. Hořovice : Terasoft, poslední verze 2010.

TS Český jazyk – Vyjmenovaná slova. [CD-ROM]. Hořovice : Terasoft, poslední verze 2010.

TS Český jazyk hrou I – Vyjmenovaná slova. [CD-ROM]. Hořovice : Terasoft, poslední verze 2010.

Didakta – Český jazyk 1. [CD-ROM]. Opava : Silcom, 2001.

Didakta – Český jazyk 2. [CD-ROM]. Opava : Silcom, 2002.

Didakta – Diktáty 1. [CD-ROM]. Opava : Silcom, 2005.

Didakta – Diktáty 2. [CD-ROM]. Opava : Silcom, 2004.

Alík – Můj první slabikář. [CD-ROM]. Opava : Silcom, 2001.

Diktáty s piráty. [CD-ROM]. Opava : Silcom, 2000.

Zábavná čeština v ZOO. [CD-ROM]. Opava : Silcom, 1999.

Scio, příprava k přijímacím zkouškám Jazyk český. [CD-ROM]. Praha : LANGMaster, 2005.

Veselý slabikář. [CD-ROM]. Liberec: Matik, 1997.

Škola hrou I. [CD-ROM]. Liberec: Matik, 1997.

Škola hrou II. [CD-ROM]. Liberec: Matik, 1997.

Pravopis. [CD-ROM]. Liberec: Matik, 2010.

Jazykové rozbor. [CD-ROM]. Liberec: Matik, 1997.

PC Diktáty Holubec. [CD-ROM]. Vsetín, Tomáš Holubec 2006.

Český jazyk, přijímací zkoušky na SŠ. [CD-ROM]. Praha : Pachner, 2004.

Český jazyk – Pravopis hrou. [CD-ROM]. Praha : Pachner, 2010.

Český jazyk – PONškola. [CD-ROM]. Praha : Pachner, 2003.

DAŇKOVÁ, H. Slabikář. [CD-ROM]. Praha : Multimedia ART, 2006.

České knihy 20. století. [CD-ROM]. Praha : NKP, 2001.

Lexikon české literatury. Osobnosti, díla, instituce. A–Ř. [CD-ROM]. Pardubice : Infinity Media, 1999.

7.2 ČEŠTINÁŘSKÝ ROZCESTNÍK

ODBORNÉ PORTÁLY

www.rvp.cz

Portál *RVP* představuje hlavní metodickou podporu učitelů, podporuje zavádění rámcových vzdělávacích programů ve školách a jejich inovace. Vytváří prostředí, ve kterém se mohou učitelé navzájem inspirovat a informovat o svých zkušenostech. Portál obsahuje odborné didaktické články, diskuze, digitální učební materiály, wiki, blogy, digifolio aj.

www.ceskaskola.cz

Portál zaměřený na základní a střední školství, jejími čtenáři jsou především učitelé, školský management. Od roku 2009 prošel technologickou obměnou a postupně jsou na něm zprovoznovány nové služby webu 2.0. Česká škola je od spuštění v roce 2001 spojena s partnerským portálem [Učitelské listy](#), kromě zpravodajství z resortu se zaměřuje na využití ICT ve výuce, zatímco Učitelské listy se zaměřují na odbornou pedagogickou problematiku.

http://app.edu.cz/portal/page?_pageid=33,273723&_dad=portal&_schema=PORTAL

Portál o školství a vzdělávání spravovaný Ústavem pro informace ve vzdělávání, poskytuje systém všeobecných, dostupných, relevantních a spolehlivých informací o nabídce vzdělávacích a výchovných aktivit jak pro děti a mládež, tak i pro dospělé.

ODBORNÉ ČASOPISY

<http://nase-rec.ujc.cas.cz/>

Recenzovaný odborný časopis *Naše řeč* věnovaný češtině jako mateřskému jazyku, na webu je dostupný archiv ročníků časopisu od r. 1917.

<http://www.spn.cz/casopiscjl/index.php>

Informační web časopisu *Český jazyk a literatura*, nabízí zatím pouze obsah posledního ročníku časopisu.

<http://www.ucl.cas.cz/cs/casopis-ceska-literatura>

Recenzovaný vědecký časopis *Česká literatura* vydávaný Ústavem pro českou literaturu Akademie věd ČR, vychází šestkrát ročně, je zaměřen na zkoumání historie, poetiky, kontextů a funkcí české literatury a na problémy české a světové literárněvědné teorie. Starší ročníky časopisu (1953–1986; 1994–1998) jsou volně přístupné na stránkách Ústavu pro českou literaturu.

<http://www.ujc.cas.cz/oddeleni/index.php?page=slovo>

Slovo a slovesnost, časopis pro otázky teorie a kultury jazyka založený v roce 1935 Pražským lingvistickým kroužkem vydává Ústav pro jazyk český Akademie věd České republiky. Časopis dostupný v elektronické verzi.

<http://userweb.pedf.cuni.cz/pedagogika/>

Pedagogika, recenzovaný časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. Webová stránka obsahuje archiv údajů o anotacích, obsahu a autorech článků posledních ročníků časopisu.

<http://www.pdf.upol.cz/rychle-odkazy/casopis-e-pedagogium/>

Časopis *e-Pedagogium* je nezávislý odborný časopis určený pedagogickým pracovníkům všech typů škol. Svým obsahem je zaměřen na prezentaci výzkumných sdělení, teoretických studií a odborných prací, vztahujících se k problematice vzdělávání a školství, zejména pak z oblasti pedagogiky, speciální pedagogiky, pedagogické psychologie a oborových didaktik všeobecně vzdělávacích předmětů.

<http://www.modernivyucovani.cz/>

Webová prezentace časopisu *Moderní vyučování* obsahuje ukázky z vybraných čísel časopisu, recenze knižní novinek z oblasti pedagogiky, rozhovory se zajímavými osobnostmi aj.

<http://www.ucitelskenoviny.cz/>

Noviny zaměřené na učitele, každoročně vydávají přehledy studijních oborů na VŠ. Archiv dostupný v elektronické verzi.

<http://www.media4u.cz/>

Recenzovaný čtvrtletní časopis pro podporu vzdělávání.

JAZYKOVĚDA

<http://fonetika.upol.cz/>

Multimedializace předmětu fonetika a fonologie jako nástroj pro jeho inovaci a popularizaci.

<http://www.gym669ova.cz/opory/stylistika.pdf>

Komentovaná antologie vybraných slohových útvarů.

<http://www.ujc.cas.cz/poradna/porfaq.htm>

Jazyková poradna ÚJČ AV ČR: FAQ – Na co se nás často ptáte.

<http://www.mojecestina.cz/>

Volně dostupná webová stránka zaměřená především na mluvnicí ZŠ a poskytování výukových materiálů k českému jazyku. Každé učivo si lze procvičit v testech, při jejich vyhodnocení jsou případné chyby vysvětleny.

SLOVNÍKY A PŘÍRUČKY

<http://prirucka.ujc.cas.cz/>

Oficiální příručka češtiny z Ústavu pro jazyk český. Obsahuje slovníkovou a výkladovou část.

<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/>

Internetový slovník cizích slov.

<http://vokabular.ujc.cas.cz/>

Vokabulář webový je internetová aplikace, která od listopadu 2006 postupně zpřístupňuje zájemcům o dějiny českého jazyka především slovní zásobu historické češtiny.

<http://www.slovníkceskeliteratury.cz/>

Slovník české literatury po roce 1945. Obsahuje více než tisíc hesel českých spisovatelů a literárních časopisů z období 1945–2000. Vychází z knižního Slovníku českých spisovatelů, který vznikl v devadesátých letech v Ústavu pro českou literaturu AV ČR, a ze Slovníku českých literárních časopisů, periodických literárních sborníků a almanachů.

KNIHOVNY

www.nkp.cz

Národní knihovna České republiky.

www.jib.cz

Portál *Jednotné informační brány* umožňuje uživatelům z jednoho místa jedním vyhledávacím rozhraním využívat různé české a zahraniční zdroje (katalogy knihoven, souborné katalogy, plnotextové databáze, atd). Portál zahrnuje všeobecné i oborové zdroje.

<http://www.npkk.cz/>

Národní pedagogická knihovna Komenského.

www.mlp.cz

Webové stránky Městské knihovny v Praze.

www.ptejteseknihovny.cz

Ptejte se knihovny je faktografickou a bibliografickou službou českých knihoven nejširší veřejnosti. Odpoví na stručné konkrétní otázky krátkým seznamem knih, časopisů, popřípadě i www stránek (do 5 záznamů).

PODPORA VZDĚLÁVACÍHO OBORU ČJL

- **Materiály, prezentace, podklady pro výuku, příklady dobré praxe**

<http://athena.zcu.cz/ecestina/prez.php>

Prezentace, textové dokumenty zpracované lektory modulu ICT ve výuce českého jazyka.

<http://old.vuppraha.cz/clanek/227>

Příklady dobré praxe, které obsahuje elektronická příručka VÚP Praha, jsou zaměřeny na netradiční metody práce, dílčí vyučovací aktivity, školní projekty, organizační formy výuky, nové způsoby hodnocení žáků, autoevaluační činnosti škol, mimovýukové aktivity apod.

www.veskole.cz

Portál pro podporu interaktivní výuky, nabízí metodickou podporu pro práci s i-tabulí.

- **Myšlenkové mapy**

<https://bubbl.us/>

Bezplatná online aplikace k tvorbě myšlenkových map. Funguje i na jakékoli interaktivní tabuli. Vytvořené mapy lze ukládat, sdílet, tisknout, vytvářet společně.

<http://www.mindmaps.cz/>

Bezplatná online aplikace k tvorbě myšlenkových map. Funguje i na jakékoli interaktivní tabuli. Vytvořené mapy lze ukládat, sdílet, tisknout, vytvářet společně.

- **Textové editory**

http://www.gym669ova.cz/opory/form_upr_textu.pdf

On-line příručka pro formální úpravu textu, obsahuje teoretickou část a praktické ukázky s úkoly a otázkami.

- **Čeština pro cizince / čeština jako jazyk druhý**

<http://www.spn.cz/slovníky/CESKYJAZ.PDF>

Překladový slovníček základních pojmů učiva vzdělávacího oboru ČJL na ZŠ (vydalo SPN, 2002). Pojmy v každém slovníčku jsou přeloženy do ukrajinštiny, ruštiny,

vietnamštiny a angličtiny. (Existují i slovníčky pro fyziku, humanitní předměty, chemii, matematiku a přírodopis).

http://cestina-pro-cizince.cz/index.php?hl=cs_CZ

Webové stránky zaměřené především na zkoušku z českého jazyka pro trvalý pobyt v České republice. Portál provozuje VÚP Praha z pověření MŠMT ČR, obsahuje např. interaktivní modelovou zkoušku, která ověřuje čtení s porozuměním.

www.cestina-pro-cizince.cz

Portál *Čeština pro cizince* provozuje VÚP v Praze, je tematicky zaměřený především na zkoušku z českého jazyka pro trvalý pobyt v České republice.

www.inkluzivniskola.cz

Informační portál zaměřený na začleňování žáků-cizinců do českého vzdělávacího systému.

- **Školní časopis**

<http://www.mendelova.cz/projekty/skolni-casopis-mendelicek/jak-se-dela-skolni-casopis-aneb-skolni-casopisy-pod-lupou/publikace.pdf>

Internetová verze publikace *Jak se dělá školní časopis aneb Školní časopisy pod lupou* je návodný a praktický text, který shrnuje dosavadní zkušenosti s vydáváním časopisu při ZŠ Mendelova v Karviné. Lze jej využít jako stručný návod při tvorbě vlastního školního časopisu.

<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/medialni-vychova/mv-casopisy/kvalitni-casopis-1>

První díl cyklu na téma Školní časopis.

- **Literární výchova a čtenářství**

www.kritickemysleni.cz

Portál kurzů Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

www.celeceskoctedetem.cz

Webové stránky celostátního projektu *Celé Česko čte dětem*.

<http://www.rozhlas.cz/ctenarskydenik/portal/>

Webová stránka Českého rozhlasu, odkud lze stahovat „povinnou“ četbu ve formátu MP3 (např. Máchovi Cikáni, Babička Boženy Němcové, Povídky malostranské Jana Nerudy, Haškův Švejk aj.).

<http://www.mlp.cz/karelcapek/>

Knihy Karla Čapka ke stažení.

<http://www.fi.muni.cz/~qprokes/interpretace/index.html>

Vybrané kapitoly z interpretace uměleckých textů.

<http://www.ceska-poezie.cz/cek/>

Plnotextová databáze české poezie 19. a počátku 20. století.

<http://www.ctesyrad.cz/>

Webová stránka obsahující recenze nových knižních titulů. Čtenář se může inspirovat oblíbenou četbou známých osobností a samotných čtenářů webu.

www.ctenarska-gramotnost.cz

Projekt věnovaný čtenářské gramotnosti, web nabízí odborné články, příklady dobré praxe.

www.iliteratura.cz

Internetový literární časopis iLiteratura.cz, poskytuje informace o české a zahraniční literatuře, zaměřuje se na kritiku původních českých děl a českých překladů ze zahraničních literatur a komentuje i zahraniční díla česky dosud nevydaná. Je zacílen zejména na současnou literaturu, obsahuje bohatý archiv (přes 7600 textů).

<http://texty.citanka.cz/>

Vybrané texty starší české literatury v plném znění.

www.rostemesknihou.cz

Portál zaměřený na zvyšování čtenářské gramotnosti, učitelům nabízí přehled zajímavých knih a novinek pro děti podle věkových kategorií.

<http://www.bozenanemcova.cz/>

Webové stránky muzea Boženy Němcové.

<http://www.annefrankguide.net/cs-CZ/index.asp>

Elektronická podpora Deníku Anny Frankové.

- **Mezinárodní spolupráce**

<http://www.etwinning.net/cz/pub/index.htm>

Aktivita eTwinning („e“ jako elektronické, evropské a „twinning“ jako párování, síťování) je zaměřena na podporu spolupráce žáků i učitelů mateřských, základních a středních škol v rámci Evropské unie. eTwinning lze charakterizovat jako projekt, ve kterém dvě více

škol z různých zemí realizují vzdělávací aktivitu na dálku – prostřednictvím informačních a komunikačních technologií.

ZAHRANIČNÍ WEBY

<http://www.freetech4teachers.com/>

Stránka nabízí zajímavé volné zdroje a plány hodin pro e-výuku.

<http://www.thegateway.org/>

Portál (brána) vzdělávání ve 21. století pro americké školy. Obsahuje výukové materiály, učební plány, kurikula a odkazy na další zdroje na internetu.

MEZIOBOROVÉ PŘESAHY A VAZBY

- **Dějepis**

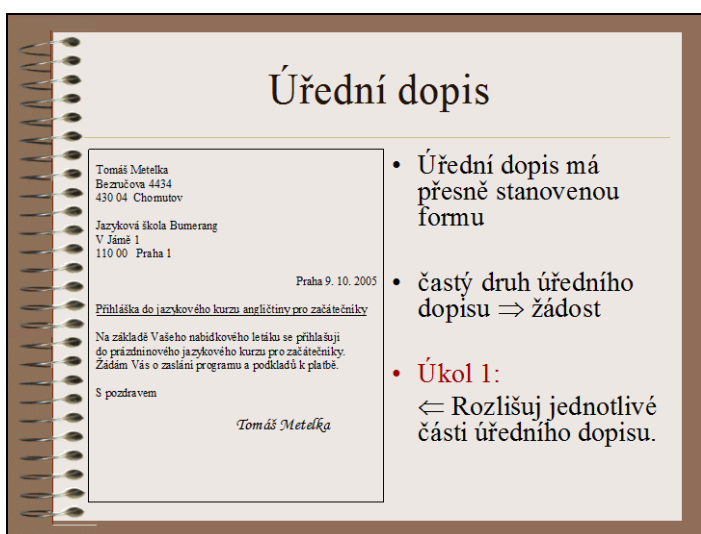
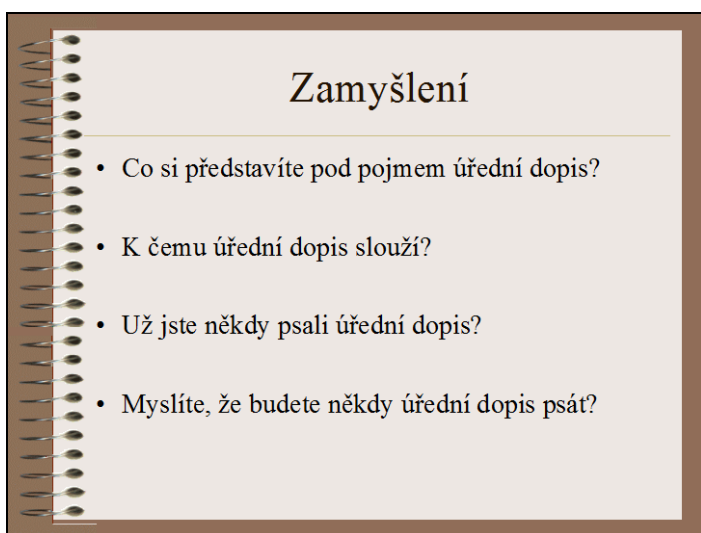
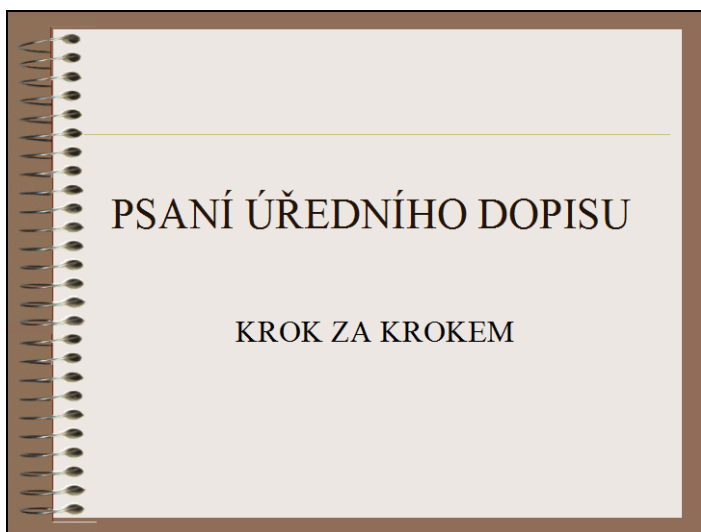
<http://dejiny.ceskatelevize.cz/>

Webové stránky doplňující animovaný seriál Lucie Seifertové Dějiny udatného českého národa. Obsahuje krátké filmové příběhy, hry, kvízy.

<http://www.rozhlas.cz/toulky/portal/>

Toulky českou minulostí.

7.3 PREZENTACE ÚŘEDNÍ DOPIS KROK ZA KROKEM



Části úředního dopisu

Tomáš Metelka
Bezručova 4434
430 04 Chomutov

Jazyková škola Bumerang
V Jámě 1
110 00 Praha 1

Praha 9. 10. 2005

Přihláška do jazykového kurzu angličtiny pro začátečníky

Na základě Vašeho nabídkového letáku se přihlašuji
do prázdninového jazykového kurzu pro začátečníky.
Žádám Vás o zaslání programu a podkladů k platbě.

S pozdravem

Tomáš Metelka

adresa odesílatele

adresa příjemce

datum

heslovité oznámení obsahu

vlastní obsah dopisu

pozdrav

vlastnoruční podpis pisatele

Adresa

Tomáš Metelka
Bezručova 4434
430 04 Chomutov

Jazyková škola Bumerang
V Jámě 1
110 00 Praha 1

- ✓ jméno a příjmení
- ✓ ulice, č.p., č.or.
- ✓ PSČ, město, popř. stát

Datum

Praha 9. 10. 2005

- ✓ název místa, kde byl dopis sepsán
- ✓ datum, kdy byl dopis sepsán

Vlastní žádost

Přihláška do jazykového kurzu angličtiny pro začátečníky

Na základě Vašeho nabídkového listáku se přihlašuji
do prázdninového jazykového kurzu pro začátečníky.
Buďte tak laskaví a zašlete mi podrobný program.

- ✓ heslovitý obsah žádosti
 - velké počáteční písmeno
 - na konci bez tečky
 - je podtržen
- ✓ vlastní sdělení

Závěr dopisu

S pozdraven

Tomáš Metelka

Příloha
Kopie maturnitního vysvědčení

- ✓ závěrečný pozdrav
- ✓ vlastnoruční podpis
- ✓ přílohy
 - slovo Přílohy je podtrženo
 - nepíšeme za ním tečku ani dvojtečku

Umění formulovat žádost

- Žádat můžeme nejen písemně, ale i ústně.
- Ústní žádost někdy formulujeme jako prosbu.
- **Úkol 2:**
Požádejte ústně o:
 - přihlášku na lyžařský kurz
 - tiskopis žádosti k přijetí na SŠ
 - půjčení mobilního telefonu
- **Úkol 3:**
Napiš vlastní žádost.

Žádost krok za krokem

1. Otevři si v textovém editoru nový soubor a **ulož** si ho do své složky.
2. Na počátek dopisu napiš **zleva** vlastní adresu (adresu odesílatele) a po vynechání dvou až tří řádků adresu příjemce (adresáta).
3. Po vynechání dalších dvou až tří řádků napiš k **pravému okraji** místo a datum.

Žádost krok za krokem

4. Vynech tři řádky a napiš **zleva** heslovitý obsah.
5. O dva řádky níž můžeš napsat oslovení a po vynechání jednoho volného řádku od oslovení následuje text.
6. Vlastní sdělení začíná **dál** od kraje. Text můžeš rozčlenit do odstavců.

Žádost krok za krokem

7. Za textem následuje závěrečný pozdrav.
8. Mezi pozdravem a vlastnoručním podpisem (**vpravo**) jsou tři řádky.
9. Přílohy se uvádějí **zleva** pět řádků pod pozdravem.

A co dál?

- žádost předáme na příslušný úřad
- základní info nalezneme na [www](#) obce
- jak na to →
 - osobně na podatelnu úřadu
 - poštou (doporučeně)
 - e-mailem (jako přílohu)

Použitá literatura

- Horáčková, M. a kol.: Český jazyk pro 7. ročník ZŠ (II. Díl – Sloh). Alter, Praha 1999.
- Kraus, J., Hoffmanová, J.: Písemnosti v našem životě. Fortuna, Praha 1996.

7.4 DOTAZNÍK POČÍTAČ VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku *Počítače ve výuce českého jazyka*, který by měl zmapovat současnou situaci využití počítačů ve výuce češtiny. V rámci své doktorské práce budu připravovat soubor webových stránek, které byste mohli vy, učitelé českého jazyka, zařadit do výuky ČJ. Jakékoliv Vaše připomínky i náměty, jak přistoupit k problematice zařazení PC do hodin češtiny, přivítám na e-mailu busova.lucie@seznam.cz.

Děkuji Vám moc za spolupráci.

Lucie Bušová (interní doktorandka KČJ PedF UK v Praze)

Dotazník – Počítače ve výuce českého jazyka

(vyhovující variantu označte křížkem)

1. **Máte počítač ve své kmenové třídě?** ANO NE (dále otázka č.3)

2. **Kterými způsoby využíváte počítač v hodinách ČJ?**
 - individuální práce žáků s SPU se speciálními programy
 - práce žáků s internetem – vyhledávání a zpracování informací
 - práce s multimédií (CD-ROM, encyklopedie, slovníky)
 - vyhledávání informací v internetové encyklopedii
 - individuální práce žáků s výukovými programy
 - práce s nevýukovými programy (Word, Excel, PowerPoint)
 - prezentace učiva pomocí dataprojektoru
 - _____

3. **Navštěvujete v hodinách ČJ počítačovou učebnu?** ANO NE (dále otázka č.5)

4. **V jakých případech navštěvujete PC učebnu?**
 - v půlené hodině jazykového vyučování
 - v hodině jazykového vyučování s celou třídou
 - v obou uvedených organizačních jednotkách
 - při samostudiu žáků mimo vyučovací hodinu ČJ
 - nepravidelně, jen v určitých situacích: _____
 - _____

5. **Jak často zařazujete práci s počítačem do výuky ČJ?**
 - 1 x týdně
 - 2 x měsíčně
 - 1 x měsíčně
 - nepracuji v hodinách s PC _____(dále otázka č. 12)

6. **Co je náplní hodiny ČJ v počítačové učebně?**
 - individuální práce žáků s SPU se speciálními programy
 - práce žáků s internetem – vyhledávání a zpracování informací
 - práce s multimédií (CD-ROM, encyklopedie, slovníky)
 - vyhledávání informací v internetové encyklopedii
 - individuální práce žáků s výukovými programy
 - práce s nevýukovými programy (Word, Excel, PowerPoint)
 - prezentace učiva pomocí dataprojektoru
 - _____

7. **Které počítačové programy využíváte při hodinách českého jazyka?**
 - TS Začínáme s češtinou – vyjmenovaná slova
 - TS Český jazyk 1 – Pravopis
 - TS Český jazyk 2 – Jazykové rozbory
 - TS Český jazyk 3 – Diktáty

- TS ČJ 4 – Zábavná mluvnice brouka Koumese
- TS Český jazyk 5 – Přijímačky
- Didakta – Český jazyk 1
- Didakta – Český jazyk 2
- Diktáty s piráty (Silcom)
- Zábavná čeština v ZOO (Silcom)
- LANGMaster: Scio, příprava k přijímacím zkouškám
- Diktáty Holubec
- _____

8. Který program pro výuku českého jazyka považujete za nejzdařilejší a proč?

9. Ve kterých ročnících práci s výukovými počítačovými programy zařazujete?

10. S jakým cílem výukové počítačové programy pro český jazyk zařazujete do svých hodin?

- jako prostředek prvotního osvojení nového učiva
- jako prostředek upevňování dříve osvojených vědomostí a dovedností
- jako prostředek prověřování a hodnocení vědomostí a dovedností žáků
- _____

11. Pokud výukový program slouží k prověřování a hodnocení vědomostí a dovedností žáků, klasifikujete žákům výsledný výkon při práci s programem?

ANO

NE

12. Který z níže uvedených produktů by Vám nejvíce pomohl při Vaší práci?

- komplexní příprava na přijímací zkoušky na SŠ
- cvičení zaměřená na jednotlivé pravopisné jevy
- diktáty a cvičení zaměřená na procvičení pravopisných jevů ve souvislých textech
- ucelené soubory věnující se jedné jazykové oblasti, např.: _____
- soupis webových stránek, na nichž najdete podpůrné materiály pro výuku ČJ
- webová stránka věnující se výhradně výuce českého jazyka
- _____

13. Které položky byste přivítal/-a v menu webové stránky, jež by se věnovala pouze výuce českého jazyka na ZŠ a SŠ?

14. Které webové stránky (v rámci přípravy na výuku ČJ) nejčastěji navštěvujete?

15. Používáte ve výuce interaktivní tabuli? Pokud ano, jak?

16. Napište prosím, jak byste si představoval /-a ideální výukový program:

17. Proč pracujete v hodinách češtiny s počítačem?

- PC mi pomáhá při přípravě hodiny, je rychlejší, efektivnější. Přípravy mám stále k dispozici.
- PC je motivační prvek pro žáky, využívám-li počítač ve výuce, žáci pak pracují aktivněji i v běžných hodinách.
- Chci držet krok s dobou, jinak bych PC nepoužíval /-a.
- Žáci si přejí, abych práci s PC zařazoval / -a do výuky.
- Vedení školy vyžaduje, abych při výuce počítač aktivně používal / -a.
- Pokud žáci pracují s PC, mohu se jim individuálně věnovat.
- PC mi umožňuje rychlou zpětnou vazbu o vědomostech a dovednostech žáků.
- _____

18. Proč nepracujete v hodinách češtiny s počítačem?

- Jsem už starý /-á na to, abych se pořád něco učil / -a.
- Nejsem si jistá, že bych zvládl /-a výuku v PC učebně, kdy každý žák pracuje dle svého tempa.
- Nestíhám si připravit dostatečně zajímavou práci, při které bych PC využil /-a.
- Hodiny s využitím PC jsou luxus, který si nemůžu dovolit, protože pak nestíhám odučit vše, co mi předepisují osnovu (ŠVP).
- Děti prosedí u PC i tak mnoho času, nebudu tento stav podporovat ještě v hodinách českého jazyka.
- _____

STATISTICKÉ ÚDAJE

- pohlaví: muž žena
- věk: 20-30 31-40 41-50 51-60 61-70
- délka pedagogické praxe: _____
- aprobace: 1. st. ČJ - _____ _____ neaprobován/-a
- absolvent VŠ: _____ (uveďte název VŠ a fakulty)
- vyučujete na: 1. st. ZŠ 2. st. ZŠ 1. i 2.st. ZŠ pouze SŠ 2. st. i SŠ
- vaše škola je v lokalitě: velkoměsto město vesnice
- vaše počítačová gramotnost: 1 2 3 4 5 (sebehodnocení jako ve škole)
- počítačové kurzy – školení: ne ano: _____
- učebnice ČJ, které využíváte ve výuce (nakl.): SPN Jinan Alter
 Fortuna _____

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.