

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
FILOZOFICKÁ FAKULTA
ÚSTAV BOHEMISTIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Využití multimediálních aplikací ve výuce literatury na střední škole

Vedoucí práce: Mgr. Markéta Maturová, Ph.D.

Autor práce: Jiří Dytrich

Studijní obor: AJL-ČJL/uSŠ

Ročník: 2.

2023

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracoval pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 24.4. 2023

.....

Jiří Dytrich

Poděkování

Tímto bych chtěl velice poděkovat své vedoucí práce, Mgr. Markétě Maturové, Ph.D., za její vedení, podporu, podnětné rady a milá slova, jež mě motivovala při psaní mé diplomové práce.

Dále bych rád poděkoval všem středoškolským pedagogům z praxe, kteří byli součástí výzkumného šetření, za sdílení cenných zkušeností, názorů a tipů, jež mě při psaní práce obohatily a rovněž mi přinesly inspiraci v oblasti využívání multimediálních technologií a aplikací ve výuce českého jazyka a literatury.

V neposlední řadě děkuji paní docentce Miroslavě Aurové za spolupráci na dotazníku a za cenné rady a podněty.

Anotace

Diplomová práce se zabývá začleňováním moderních technologií a aplikací do výuky literatury a jejich využíváním ve středoškolské praxi. V teoretické části se autor zaměřuje na komplexní zmapování této problematiky z pohledu metodického a didaktického. Uvádí zde také přehled vybraných multimediálních aplikací a programů, včetně možnosti jejich využití při výuce literatury na střední škole. V praktické části popisuje výsledky dotazníkového šetření, které zjišťovalo možnosti a způsoby zapojování multimediálních technologií a aplikací do výuky literatury na středních školách, včetně postojů učitelů a jejich zkušeností s využíváním těchto didaktických prostředků. Cílem práce je představit multimediální technologie, způsoby jejich zapojení do literárního vyučování a postoje vyučujících k těmto didaktickým prostředkům.

Klíčová slova: český jazyk; ICT; literatura; multimediální aplikace; střední škola

Abstract

The thesis deals with the incorporation of modern technologies and applications into the teaching of literature and their use in secondary school practice. In the theoretical part, the author focuses on a comprehensive mapping of this issue from the methodological and didactic point of view. It also provides an overview of multimedia applications and suggests possibilities of their use in teaching literature in secondary schools. In the practical part, the author describes the results of a questionnaire survey that investigated the possibilities and ways of integrating multimedia technologies and applications into the teaching of literature in secondary schools, including teachers' attitudes and their experiences with the use of these didactic tools. The aim of the paper is to present multimedia technologies, the ways of their integration into literature teaching and teachers' attitudes towards these didactic means.

Keywords: Czech language; ICT; literature; multimedia applications; secondary school

Obsah

Úvod	7
Teoretická část	10
1. Úvodní vymezení problematiky ICT a multimediálních aplikací ve vzdělávání	10
1.1 Pandemie COVID-19 a její důsledky pro vzdělávání v ČR	15
1.2 Pedagogická podpora českého školství v tzv. době pocovidové	19
1.2.1 Podpora žáků	19
1.2.2 Podpora pedagogů	21
1.2.3 Podpora rodičů	22
1.3 Difuzní model školy a digitální gramotnost učitelů	22
1.3.1 ICT metodik	23
1.3.2 Digitální gramotnost učitelů	28
1.3.3 Učitel 21. století	30
1.3.4 Digitální materiály	31
1.3.5 Digitální gramotnost v RVP	33
2. Historie ICT ve vzdělávání	36
2.1 Internet a m-learning	37
2.2 ICT v českém školství při COVIDu (mezinárodní srovnání)	39
3. Web 2.0 a výukové aplikace	42
3.1 ICT a aplikace ve vzdělávání optikou pedagogického výzkumu	42
3.2 Aplikace pro výuku literatury	43
Metodologie	54
Praktická část	56
4. Dotazníkové šetření a jeho cíle	56
4.1 Analýza výsledků pro Jihočeský kraj	57
4.2 Analýza výsledků pro zbytek ČR	71
4.3 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření	88
5. Závěr	90
Přílohy	93
Seznam použité literatury	101
Seznam elektronických zdrojů	102

Úvod

Moderní technologie stále více prostupují nejrůznější oblasti moderní společnosti 21. století. Na důležitosti nabírají zejména informační a komunikační technologie, zkráceně ICT (z anglického *Information and Communication Technologies*), které dnes tvoří nedílnou součást života většinové populace. Je třeba zmínit, že důležitost technologií je stále aktuálnější pro mladou generaci žáků, která bývá označována jako takzvaná Generace Z (do této generace spadají lidé narození v rozmezí od poloviny devadesátých let 20. století do roku 2012). Pro zástupce Generace Z je příznačné, že jejich rychlé životní tempo bývá tradičně spojováno s moderními technologiemi, masmédií a s okamžitým sdílením myšlenek, pocitů a informací prostřednictvím internetu. Tito mladí lidé a zejména žáci jsou na digitální prostředí a moderní technologie natolik zvyklí, že se v rámci jejich užívání neomezují pouze na domácí prostředí; technologie využívají kdekoli a kdykoli. Proto se někdy také označují jako tzv. digitální domorodci.

Vliv moderních technologií na život člověka 21. století je neodmyslitelný. Technologický výzkum postupuje kupředu rapidním tempem a jeho výsledkem jsou stále nové nástroje, aplikace a zařízení, jež primárně slouží k ulehčení každodenních činností. Zatímco dříve telefony fungovaly pouze ke komunikaci mezi mluvčími, dnešní „chytré“ telefony (neboli smartphony)¹ a tablety v sobě zahrnují celou škálu funkcí a nejrůznějších aplikací, které plně nahrazují samostatná zařízení (např. fotoaparát, budík, stopky, MP3 přehrávač). Telefony tedy dnes neslouží pouze ke komunikaci prostřednictvím hovoru nebo SMS zpráv, jejich prostřednictvím můžeme komunikovat s přáteli a rodinou pomocí videohovorů, nakupovat, poslouchat hudbu, sledovat filmy a seriály, interagovat na sociálních sítích, hrát hry a v neposlední řadě se vzdělávat. Proto není divu, že se s moderními technologiemi stále častěji setkáváme ve většině škol a vzdělávacích institucí.

Jelikož technologický rozvoj se stále větší intenzitou prostupuje oblast vzdělávání, je nezbytné, aby vzdělávací soustava dokázala včasné a adekvátně reagovat na změny a inovace, které tento rozvoj přináší. Důležitost schopnosti adaptace českého vzdělávacího systému se mimo jiné projevila v souvislosti s nedávnou celosvětovou pandemickou krizí způsobenou onemocněním COVID-19. Přestože v době vzniku této pandemie existovala celá řada nejrůznějších monografií, příruček, vědeckých i populárně-naučných publikací zabývajících se využíváním

¹ z anglického *smartphone* (doslovně chytrý telefon)

multimediálních technologií a aplikací ve výuce, mnohé české školy nebyly na tuto situaci připraveny a nedokázaly na ni včasné a adekvátně reagovat. Proto je důležité, aby učitelé a pedagogičtí pracovníci byli pravidelně edukováni v oblasti využití moderních technologií ve vzdělávání. Zjištění aktuální situace týkající se používání ICT a aplikací v českém školství proto bude jedním z cílů této diplomové práce.

Téma diplomové práce jsem si vybral také proto, že jsem aktivním uživatelem multimediálních technologií a coby budoucího pedagoga mne jejich užívání v jazykovém vzdělávání zajímá. Dále mě k výběru tématu vedl také osobní zájem o to, jak a do jaké míry jsou moderní technologie používány v současném českém školství a to, zda a v jakém rozsahu jsou tyto technologie využívány či neužívány především staršími generacemi středoškolských učitelů.

Diplomová práce si klade za cíl zjistit míru užívání multimediálních aplikací při výuce literatury na českých středních školách. Důraz je kladen především na zmapování této problematiky z hlediska metodického a didaktického.

Hlavní zdroje poznatků a informací, z nichž jsem při psaní své diplomové práce čerpal, představují odborné publikace a články zabývající se využíváním informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání, např. *Informační a komunikační technologie ve škole* (2010), *Učíme se s tabletem* (2015), *Využívání digitální gramotnosti učitelů ve výuce* (2019). Veškeré použité zdroje jsou adekvátně citovány v Seznam použité literatury.

Diplomová práce se dělí na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je rozdělena do tří oddílů. V této části se pokouším postihnout vybranou tematiku z několika různých hledisek / úhlů pohledu – teoretického, společenského, obecně didaktického, historického, technologického a metodologického s důrazem na výuku literatury na českých středních školách. Zároveň v teoretické části reflektuji i fakt, že v českém vzdělávacím systému došlo v nedávné době ke změnám provedeným v důsledku celosvětové pandemie způsobené onemocněním COVID-19.

V prvním oddílu se v obecné rovině věnuji vymezení problematiky informačních a komunikačních technologií a multimediálních aplikací ve vzdělávání. Jednotlivé kapitoly seznamují s informačními technologiemi a jejich implementací v tuzemském školství, reflektují vliv pandemie na podobu českého vzdělávacího systému, zohledňují patřičnou míru podpory účastníků vzdělávání (žáků, pedagogů, rodičů). Dále se dílčí kapitoly zabývají tzv. difúzním modelem školy, digitalizací školství a s ní souvisejícími nároky na učitele a vzdělávací

institute, digitálními vzdělávacími materiály a kompetencemi učitele 21. století. V neposlední řadě je zohledněno i zavedení „nové“ digitální gramotnosti do rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP) pro základní vzdělávání a pro gymnázia.

Druhý oddíl se v krátkosti věnuje implementaci informačních a komunikačních technologií a multimediálních aplikací do vzdělávání z historického hlediska. Nejprve je představen vývoj informačních a komunikačních technologií a jejich využívání ve vzdělávání s důrazem na české prostředí. Následující dílčí podkapitoly se zabývají využitím internetu, jeho přínosy pro vzdělávání, blíže seznamují čtenáře s konceptem tzv. m-learning a reflektují využití informačních a komunikačních technologií a podmínky pro distanční výuku v českém školství v době průběhu pandemie.

Třetí a závěrečný oddíl teoretické části práce představuje koncept tzv. Webu 2.0, přináší metodologicko-didaktický pohled na využití aplikací při vyučování a představuje přehled aplikací, webů a platforem, které je možné vhodným způsobem využít ve výuce. U vybraných digitálních nástrojů je uveden popis, jejich plusy, minusy a návrhy na konkrétní využití zmiňovaných prostředků v hodinách literatury.

Praktická část diplomové práce je tvořena jedním oddílem, jenž je dále rozdělen na tři podkapitoly. V první podkapitole jsou analyzovány výsledky dotazníkového šetření provedeného v rámci Jihočeského kraje, ve druhé jsou představeny výsledky dotazníkového šetření provedeného v rámci celé České republiky (kromě Jihočeského kraje). Třetí a poslední shrnuje výsledky vyplývající z obou šetření.

Teoretická část

1. Úvodní vymezení problematiky ICT a multimediálních aplikací ve vzdělávání

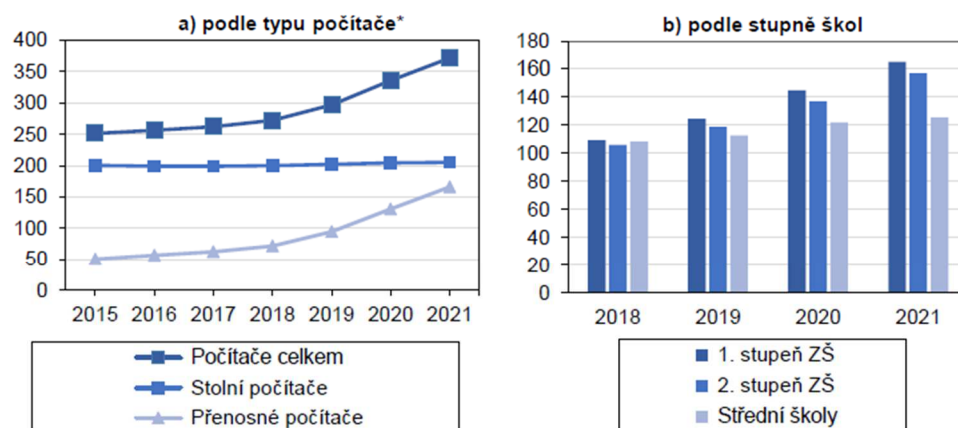
Informační a komunikační technologie (ICT) dnes pro mnohé tvoří nepostradatelnou součást života v moderním světě, jelikož prostupují nejrozličnějšími oblastmi lidské společnosti. Není tedy divu, že ICT si postupem času našly uplatnění také ve vzdělávání. Ve většině českých škol jsou dnes už zcela běžnou součástí vzdělávání/vyučování. Žáci jak základních, tak středních škol zpravidla přicházejí do kontaktu s technologiemi v rámci předmětů typu IVT (informační a výpočetní technika), INF (informatika) apod. Učitelé pak ICT využívají především jako zdroj učebních materiálů či jako podporu výuky.

Důležitost ICT ve vztahu ke vzdělávání se na celosvětové úrovni projevila téměř okamžitě po vypuknutí pandemie způsobené onemocněním COVID-19. Toto onemocnění ovlivnilo způsob života milionů lidí do takové míry, kterou zpočátku nedokázal nikdo předvídat. Zůstaneme-li u dopadu, který onemocnění COVID-19 mělo na českou vzdělávací soustavu, lockdown a nucený přechod na distanční výuku týkající se všech typů vzdělávání (tj. primárního, sekundárního, terciárního)² ukázaly, že ne všechny české školy byly na tuto situaci dostatečně připraveny. Nedostatky se projeví zejména v rovině materiálního vybavení a technologického zajištění vzdělávacích institucí.

Počáteční nedostatečná materiální vybavenost a technologická zajištěnost některých škol však ve výsledku urychlila implementaci multimediálních a komunikačních technologií do vzdělávání, o čemž vypovídá zpráva Českého statistického úřadu (ČSÚ) roku 2022, jež podává výsledky vyplývající ze šetření, které bylo provedeno v předchozím roce, tj. 2021. Zpráva seznamuje především s implementací počítačů do vzdělávání v tuzemských školách. Dle této zprávy počty školních počítačů každoročně rostou. Zpráva zmiňuje, že v roce 2021 byl žákům k dispozici zhruba 371 tisíc počítačů, což je přibližně o 115 tisíc výše než v roce 2016. Uvádí se, že klíčovým rokem pro implementaci ICT do vzdělávání byl právě rok 2019, kdy propukla pandemie způsobená onemocněním COVID-19. V tomto roce přibýlo v českých školách 25 tisíc počítačů.

² primární vzdělávání = základní škola, sekundární vzdělávání = střední škola, terciární vzdělávání = vyšší odborná škola, vysoká škola

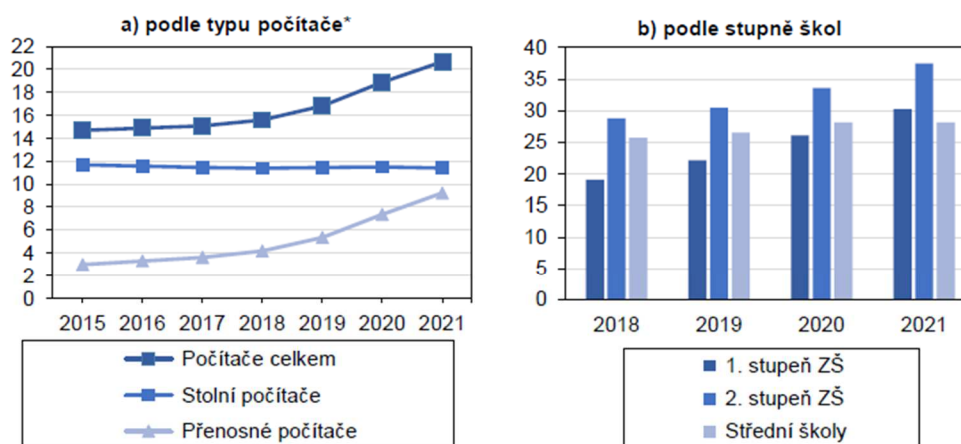
Dle zprávy ČSÚ roste především počet přenosných zařízení, přičemž nevýraznější nárůst počtu počítačů byl zaznamenán na základních školách, a to jak na prvním, tak na druhém stupni. Na středních školách se jejich počet za rok zvyšuje pomaleji, viz následující graf.



* údaje zahrnují všechny stupně škol včetně mateřských škol, VOŠ a konzervatoří
Zdroj dat: MŠMT

Graf 1: Počet počítačů přístupných žákům ve školách v ČR (v tisících), ČSÚ (2022)

S každoročním nárůstem se můžeme setkat také při zkoumání počtu počítačů na školách na 100 žáků. ČSÚ uvádí, že nejrychlejší tempo nárůstu bylo zaznamenáno v letech 2019–2020 (tzn. v době koronavirové pandemie), kdy ve školách přibylo 2,1 počítače na 100 žáků. Ze sledovaných stupňů škol byl největší nárůst zaznamenán na druhém stupni ZŠ, kde bylo v roce 2021 k dispozici 37,5 počítače na 100 žáků. Na prvním stupni bylo k dispozici 30,2 počítače na 100 žáků a na středních školách bylo k dispozici 28,1 počítače na 100 žáků.

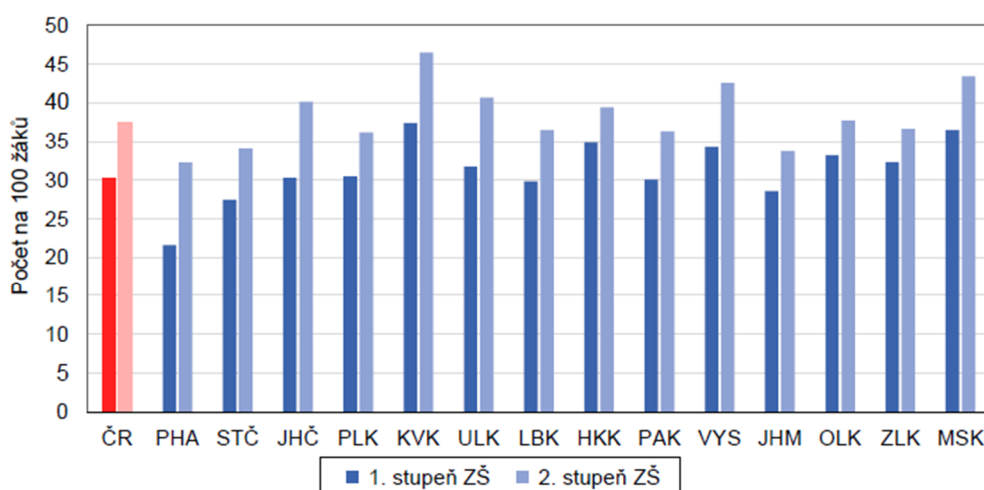


* údaje zahrnují všechny stupně škol včetně mateřských škol, VOŠ a konzervatoří
Zdroj dat: MŠMT

Graf 2: Počet počítačů přístupných žákům ve školách v ČR (počet na 100 žáků), ČSÚ (2022)

Srovnáme-li nárůst počtu počítačů na základních školách s nárůstem počtu počítačů na školách středních, můžeme dle zprávy ČSÚ za poslední tři roky zaznamenat mnohem vyšší nárůst počítačů na 100 žáků na základních školách. Základní školy měly v roce 2021 více počítačů na 100 žáků než školy střední. Pokud však srovnáme údaje o počtu počítačů na 100 žáků z roku 2018 (období před koronavirovou pandemií), zjistíme, že trend byl opačný. To znamená, že střední školy měly před pandemií vyšší počet počítačů na 100 žáků, než jaký měly školy základní. Dle ČSÚ dřívější nižší počet počítačů na základních školách pravděpodobně odrážel skutečnost, že žáci 1. stupně ve výuce počítače potřebovali méně než dnes a že předměty seznamující žáky s ICT technologiemi (např. informatika) byly zpravidla vyučovány ve vyšších ročnících – na 2. stupni.

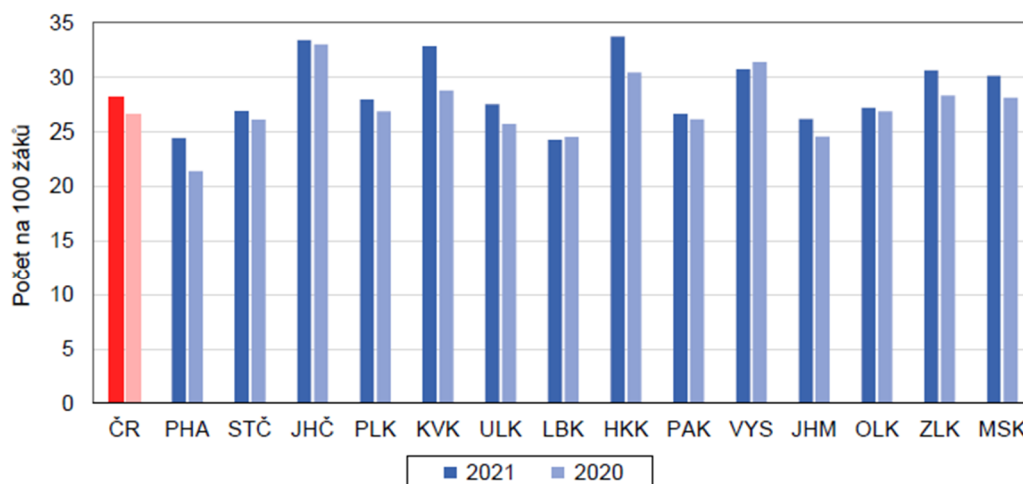
Z krajského srovnání zjišťovaných dat vyplynulo, že v roce 2021 bylo nejvíce počítačů poskytováno žákům v Karlovarském kraji, a to jak na prvním, tak na druhém stupni. Na prvním stupni bylo k dispozici v průměru 37,4 počítače na 100 žáků, na druhém stupni pak bylo k dispozici 46,5 počítače na 100 žáků. Poslední místo ve srovnání s ostatními obsadila Praha, kde bylo k dispozici 21,6 počítače na 100 žáků. ČSÚ rovněž upozorňuje na zvětšující se rozdíly ve vybavenosti základních škol počítači v posledních letech. V roce 2016 činil rozdíl mezi krajem s nejnižším a nejvyšším počtem počítačů na 100 žáků 6,6 počítačů (1. stupeň ZŠ) a 7,1 počítačů (2. stupeň ZŠ), v roce 2021 činil rozdíl 15,8 a 14,2 počítače na 100 žáků, viz následující graf.



Zdroj: MŠMT

Graf 3: Počet počítačů dostupných na základních školách podle krajů, 2021, ČSÚ (2022)

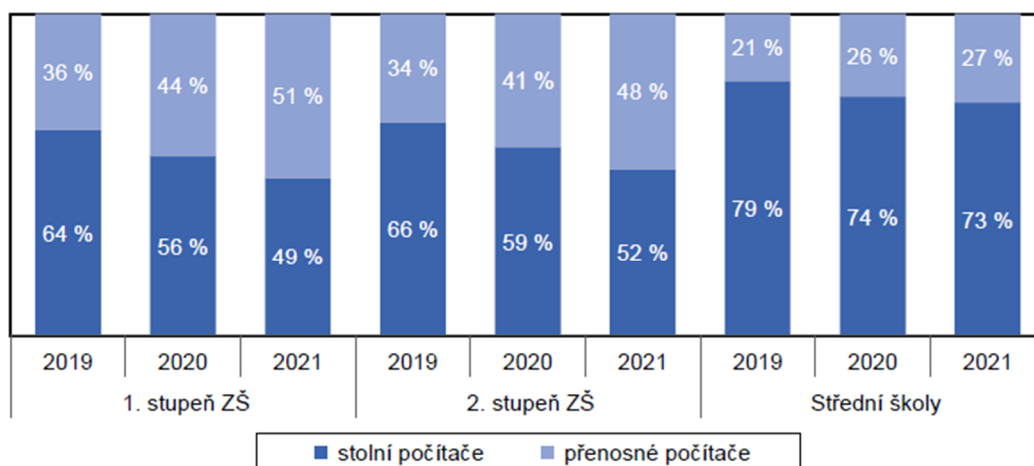
Zpráva ČSÚ dále uvádí, že z krajského šetření provedeného v rámci středních škol vyplývá, že nejvyšší počet počítačů poskytl k dispozici Královéhradecký kraj (tj. 33,7 počítačů na 100 žáků). Nejnižší počet počítačů na 100 žáků byl zaznamenán v Libereckém kraji (tj. 24,4 počítačů na 100 žáků). Přehled o počtech počítačů poskytovaných žákům na středních školách v ostatních krajích znázorňuje následující graf.



Zdroj: MŠMT

Graf 4: Počet počítačů dostupných na středních školách podle krajů, 2021, ČSÚ (2022)

Nejčastěji zastoupeným typem počítačů na českých školách jsou podle údajů ČSÚ stále ještě počítače stolní, jež tvoří 55 % všech zařízení. Přenosné počítače tvoří zbývajících 45 % zařízení. I přesto, že přenosné počítače mají minoritní zastoupení, můžeme v porovnání s daty z roku 2019 zaznamenat poměrně vysoký nárůst v jejich počtech – v roce 2019 tvořila přenosná zařízení pouze 32 % všech zařízení ve školách. Předpokládá se, že tento nárůst byl důsledkem koronavirové pandemie, jež s sebou přinesla požadavek na distanční výuku. České školy musely na tento požadavek reagovat nejen pořízením více počítačů, ale také nákupem dalšího nezbytného technologického vybavení umožňujícího přenesení výuky do on-line prostoru (např. webkamery, mikrofony, sluchátka). Počty přenosných zařízení jsou opět nejvyšší na základních školách. Na prvním stupni ZŠ tvoří přenosná zařízení 51 % počítačů, na druhém stupni pak 48 %. Na středních školách jsou počty přenosných počítačů výrazně nižší a tvoří pouze 27 % veškerých počítačů.



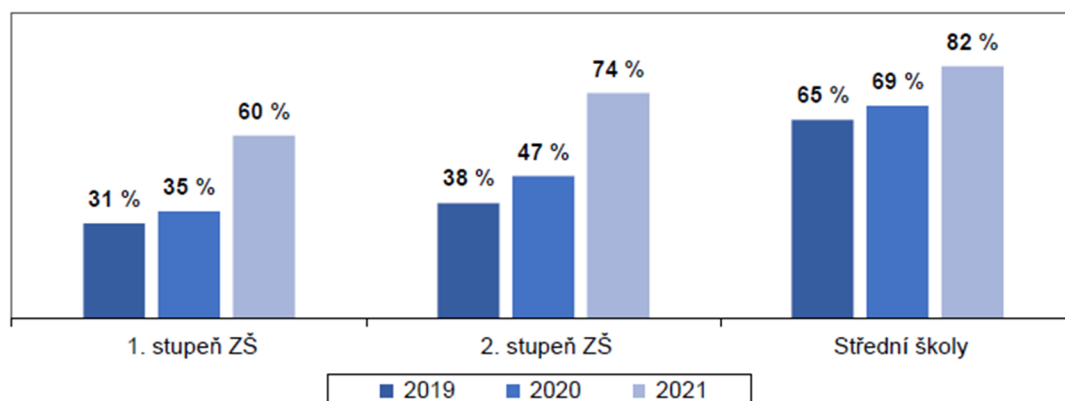
Zdroj: MŠMT

Graf 5: Struktura počítačů na jednotlivých stupních škol (%), ČSÚ (2022)

Důležitým předpokladem úspěšného zavedení a vykonávání on-line výuky je především dostatečná technologická vybavenost škol. Pozitivem, jež s sebou přinesla koronavirová krize je mírný pokles v počtu škol používajících zastaralé technologie. I přesto však ze zjištění ČSÚ vyplývá, že více jak 60 % českých škol používá počítače starší dvou let. Dalším potřebným krokem v procesu digitalizace českého vzdělávacího systému je vytvoření tzv. intranetové sítě. Jedná se o síť, kterou si pro svou každá škola vytváří pro svou vlastní potřebu. Síť je tak přístupná pouze omezenému počtu uživatelů, zpravidla personálu školy, žákům a případně také rodičům. Výhoda interní školní sítě spočívá rovněž v tom, že škola může jejím prostřednictvím pohodlně spravovat školní web, řídit školní agendu (např. Bakaláři), zveřejňovat aktuality, materiály pro výuku atp. Provozování školní intranetové sítě dále umožňuje školám poskytovat jejím uživatelům přístup k bezplatné bezdrátové Wi-Fi síti, což značně přispívá k modernizaci výuky (např. využívání [vzdělávacích] aplikací a programů), ale také k vytváření příznivých podmínek pro studium. Vytváření příznivého studijního prostředí rovněž souvisí s vyspělostí technologií, jež si žáci s sebou přinášejí do škol (např. chytré telefony, tablety, notebooky, netbooky). Dle ČSÚ je dnes školní Wi-Fi síť běžně používaná na 95 % všech základních a středních škol bez ohledu na kraj.

Nárůst technologické vybavenosti tuzemských škol je přičítán koronavirové pandemii, výrazný nárůst byl zaznamenán v letech 2019–2021. V roce 2019 byla školní počítačová síť zavedena z 31 % na prvním stupni ZŠ a z 38 % na stupni druhém. V roce 2021 byla školní počítačová síť dostupná 60 % ZŠ prvního stupně a téměř 75 % škol druhého stupně. Podíváme-

li se na střední školy, zjistíme, že intranet je dostupný více jak čtyřem pětinaš škol. Podíl škol provozujících školní internet ilustruje následující graf.



* podíl na celkovém počtu škol daného stupně
Zdroj: MŠMT

Graf 6: Podíl škol provozujících školní internet (v %*), ČSÚ (2022)

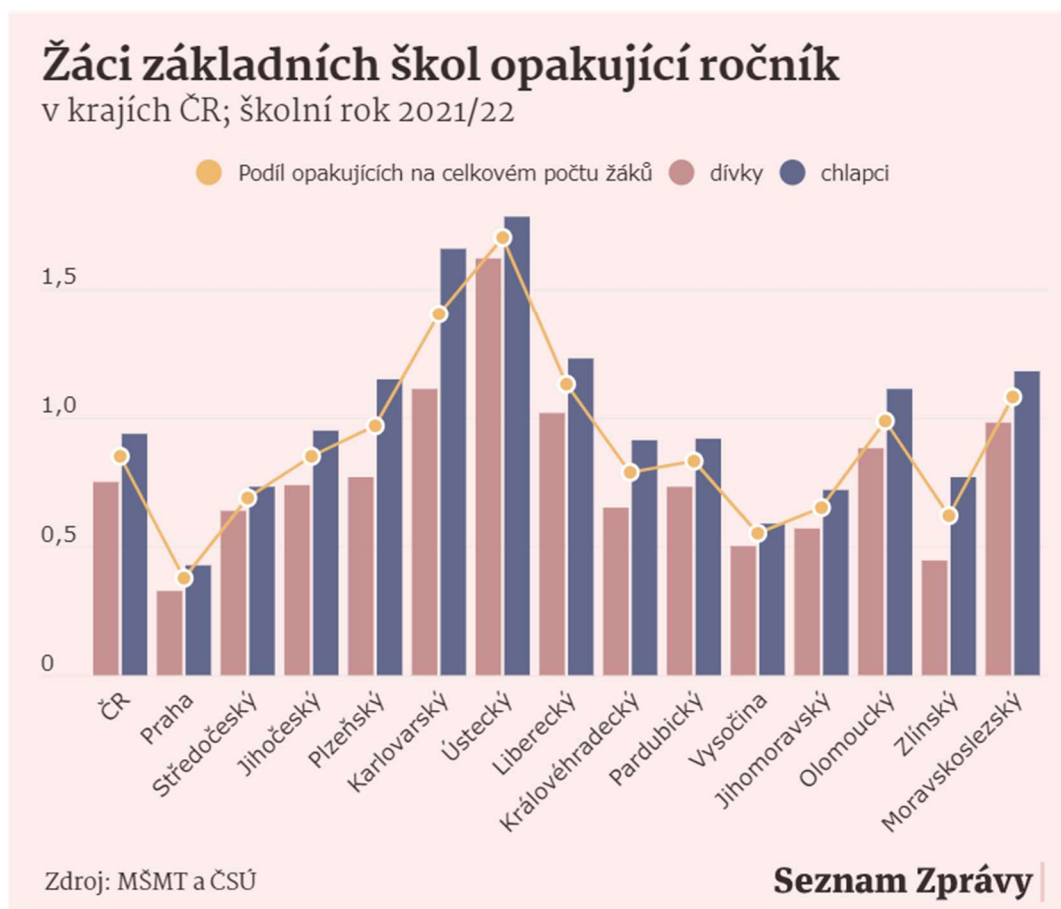
1.1 Pandemie COVID-19 a její důsledky pro vzdělávání v ČR

Vliv pandemie způsobené onemocněním COVID-19 a její důsledky na český vzdělávací systém je nepopíratelný. S důsledky pandemie týkajícími se hmotného vybavení tuzemských škol nás seznámila zpráva ČSÚ zveřejněná v letošním roce, tj. 2022. Následující podkapitola pojednává o důsledcích pandemie na aktéry vzdělávacího procesu – žáky, pedagogy a rodiče.

„Děti distanční výuku nezvládly. Covid spustil největší „epidemii“ propadlíků“ zní název článku³ zveřejněného 19. září letošního roku na webu www.seznamzpravy.cz. Článek informuje o tom, že ve školním roce 2020/2021 si muselo zopakovat ročník nejvíce dětí za poslední dobu. Celkový počet žáků, kteří v loňském školním roce propadli, je 8 204, tj. 0,85 % všech žáků. Tento počet je zároveň 2,5krát vyšší než ve školním roce 2020/2021. Článek dále informuje, že nejvíce dětí muselo opakovat 7. třídu základní školy. Kromě sedmáků měla pak pandemie největší vliv na žáky prvních tříd. Každý šestý repetent byl právě prvňák, zdůrazňuje článek. Důvodem je, že žáci prvních ročníků v mnoha případech distanční výuku jednoduše nezvládli. Zuzana Ramajzlová z Člověka v tísni zdůrazňuje, že se jedná spíše o chybu systému. Dle ní propadnutí nemá pro dítě žádný motivační prvek. Dále zmiňuje, že u žáků, s nimiž pracuje, může skutečně dojít k tomu, že základní školu nedokončí a že

³ Článek vychází ze statistik Českého statistického úřadu.

mohou mít problém pokračovat v dalším vzdělávání (In: seznamzpravy.cz). Následující graf znázorňuje počet žáků základních škol, kteří v jednotlivých krajích museli ve školním roce 2021/2022 opakovat ročník.



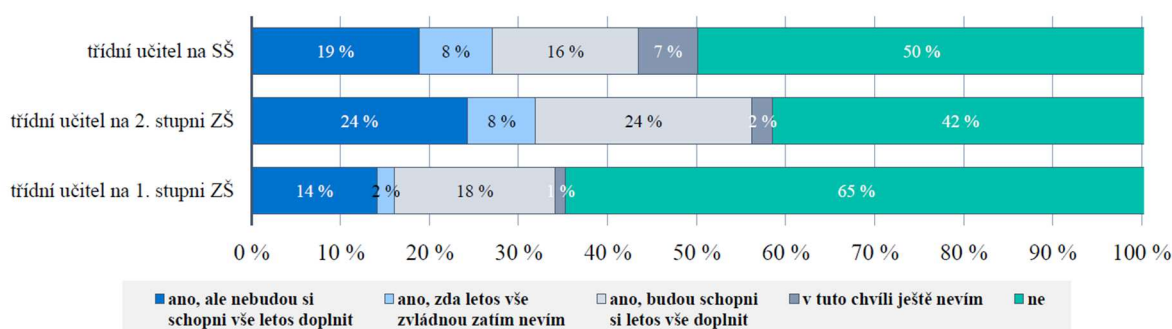
Graf 7: Žáci základních škol opakuující ročník ve školním roce 2021/22 (v krajích), Seznam Zprávy (2022)

Dopady pandemie na vzdělávání v České republice se však netýkají pouze základních škol. Česká školní inspekce (dále jen ČŠI) provedla na konci druhého pololetí školního roku 2020/2021 na základních a středních tematické šetření s cílem podpořit řešení dopadů dlouhého období distanční výuky a vytvořit několik konkrétních doporučení pro školní rok 2021/2022. O charakteru šetření, jeho průběhu a z něj vyplývajících zjištění informuje ČŠI ve své zprávě ze srpna 2021.

Šetření bylo provedeno v období měsíce června 2021 a zapojilo se do něj 1 465 základních škol a 540 škol středních, přičemž se jednalo o reprezentativní výběr škol různé velikosti a lokalizace, různých zřizovatelů, s různými přístupy, úspěchy i komplikacemi při realizaci distančního vzdělávání. Během šetření vedla ČŠI řízený rozhovor s řediteli škol a rovněž

zjišťovala další potřebné informace prostřednictvím dotazníku, jehož respondenty byli třídní učitelé.⁴

Stěžejním zdrojem informací této diplomové práce byla v kontextu důsledků pandemie na vzdělávání kapitola 8 uvedené zprávy ČŠI.⁵ Z výsledků šetření ČŠI vyplývá, že distanční výuka jednoznačně vedla k propadu vzdělávacích výsledků žáků. Za tímto propadem pak může dle ČŠI stát celá řada faktorů – problematické zapojení žáků do distanční výuky z důvodu nedostatečné technologické vybavenosti škol, špatného internetového připojení, nízké motivace žáka/rodičů. Dalším faktorem mohl být i odlišný charakter distančního vzdělávání. Zatímco u některých žáků mohl vést k posílení jejich zájmu o probírané učivo, resp. o vzdělávání, u jiných mohl naopak vést k nezájmu, apatii či pocitu, že nemusí plnit své vzdělávací povinnosti. Z dotazníkového šetření mezi třídními učiteli vyplynulo, že značnému množství žáků chybělo doplněné učivo. Jednalo se především o žáky druhého stupně základních škol a o žáky škol středních. Následující graf znázorňuje podíl tříd podle toho, zda se v nich vyskytují žáci, kterým zbývá doplnit si rozsáhle množství učiva, a zda si jej budou posle svých třídních učitelů schopni doplnit do konce školního roku 2020/2021.



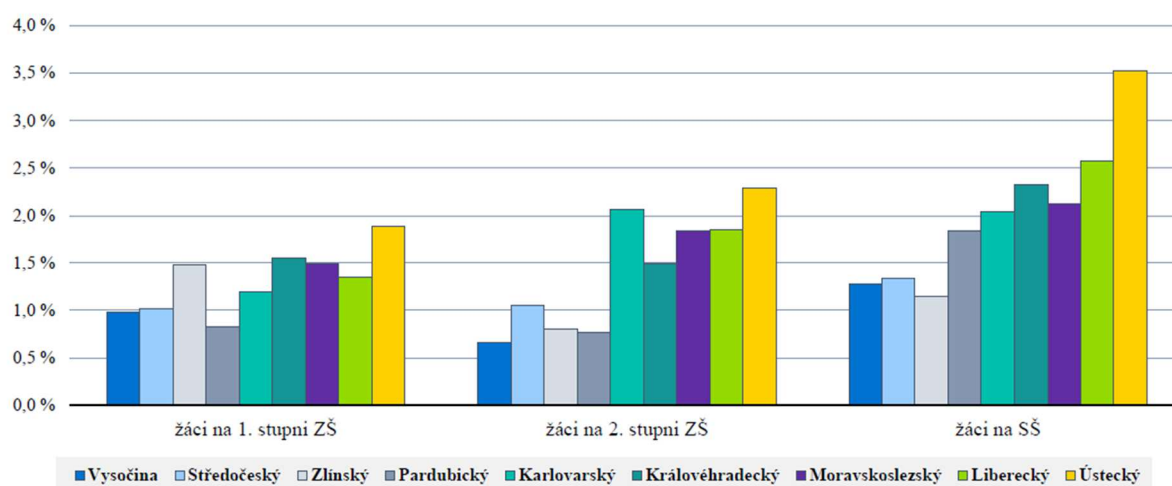
Graf 8: Podíl tříd, v nichž žákům zbývá doplnit si potřebné učivo, ČŠI (2021)

Ze šetření ČŠI vyplývá, že nejvyšší podíl tříd s výskytem žáků, kterým zbývá doplnit si učivo, byl v Ústeckém, Libereckém, Karlovarském a Královéhradeckém kraji. Nejnížší podíl byl pak zaznamenán v Kraji Vysočina, ve Zlínském kraji a v kraji Pardubickém. Podíl žáků, kterým ve školním roce 2020/2021 zbývalo doplnit si značné množství učiva činil cca 2,6 % na prvním stupni ZŠ, cca 5 % na druhém stupni ZŠ a cca 4,5 % na středních školách. Přepočteno na žáky se v té době jednalo o zhruba 14, 5 tisíce žáků na prvním stupni ZŠ, o zhruba 22 tisíc žáků

⁴ ČŠI uvádí, že dotazník vyplnilo celkem 27 815 učitelů, z toho 12 230 učitelů působících na 1. stupni ZŠ, 9 779 učitelů působících na 2. stupni ZŠ a 5 806 učitelů působících na středních školách.

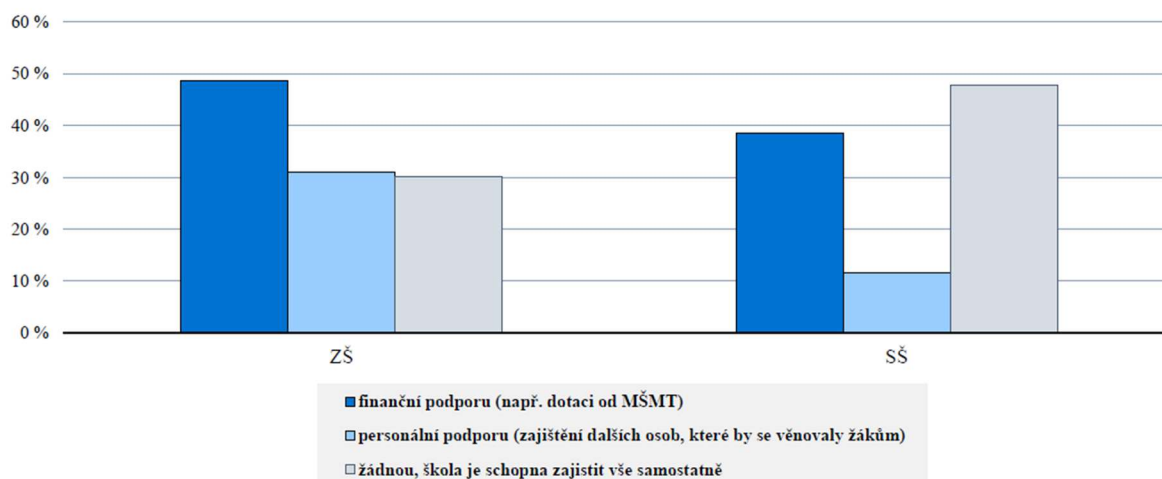
⁵ Tato kapitola seznamuje čtenáře se vzdělávacími rozdíly mezi žáky po období distanční výuky.

na druhém stupni ZŠ a zhruba 18 tisíc žáků na středních školách. Tito žáci měli dle zjištění ČŠI takové nedostatky, že pro jejich vyrovnaní měl být potřeba celý školní rok 2021/2022. Konečné počty takových žáků mohly podle ČŠI být ještě vyšší z důvodu toho, že se předpokládalo, že se mnoho nedostatků projeví po návratu do lavic, nebo že budou identifikovány až počátkem školního roku 2021/2022. Následující graf znázorňuje kraje s nejnižším a nejvyšším podílem žáků s rozsáhlými nedostatky ve znalostech.



Graf 9: Kraje s nejnižším a nejvyšším podílem žáků s rozsáhlými mezerami ve znalostech, ČŠI (2021)

Ze zprávy ČŠI dále vyplývá, že řada škol účastnících se šetření plánovala pro školní rok 2020/2022 poskytnout kroky k vyrovnaní rozdílů ve znalostech a dovednostech žáků. Nejčastěji se jednalo o poskytování doučování (buď ve formě šablon, nebo ve formě individuálních konzultací) či o plánovanou pedagogickou intervenci (s využitím asistenta pedagoga, případně školního psychologa). V neposlední řadě zpráva uvádí, že pro poskytování dostatečné podpory žákům bude zapotřebí finanční podpory ze strany státu, viz následující graf.



Graf 10: Očekávaná podpora pro zajištění doučování, ČSI (2021)

1.2 Pedagogická podpora českého školství v tzv. době pocovidové

Zmíněné dopady pandemie dokazují, že období distanční výuky s sebou přineslo řadu výzev, na které bylo mnohdy potřeba reagovat takřka bezprostředně. Jednou z těchto výzev byl i následný návrat žáků do škol a jejich (re)aklimatizace na prezenční výuku. Jelikož se žáci velmi dlouhou dobu vzdělávali doma pouze prostřednictvím svých počítačů, notebooků či tabletů, předpokládalo se, že pro řadu z nich bude přechod na prezenční výuku v mnohém problematický/náročný. Z tohoto důvodu vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky ke 31. březnu 2021 metodický manuál pro usnadnění procesu opětovného zahájení prezenční výuky a adaptace žáků ve školách. Manuál byl vydán ve spolupráci s ČŠI a Národním pedagogickým institutem. Cílem metodického manuálu bylo pomoci školám „nastavit pravidla a připravit plán nejenom pro adaptační období, ale také pro pedagogickou práci v posledním čtvrtletí tohoto školního roku“, tj. školního roku 2020/2021. Manuál rovněž zdůrazňuje, že „prožitá zkušenost se nedá odsunout ,na potom‘ a že je třeba s ní počítat a pracovat i při návratu do školy“ (Návrat žáků do škol, 2021, s. 3) tak, aby se minimalizoval vznik nežádoucích stresorů na straně žáků, učitelů a rodičů. Tato podkapitola nás blíže seznámí s obsahem manuálu.

1.2.1 Podpora žáků

Nejdůležitějším počátečním krokem po návratu žáků do škol je dle manuálu intenzivní proces adaptace, jímž měla projít každá třída, a to v minimální délce jednoho týdne (zpravidla se doporučovalo i více). Proces adaptace žáků na „jinou“ (prezenční) formu vzdělávání je v tomto ohledu klíčový. Proto je potřeba věnovat adaptaci dostatečný prostor, a to i

za cenu redukce učiva či jeho případného přesunutí do dalšího ročníku, jelikož na zdárné adaptaci záleží následný vzdělávací pokrok žáků.

Z tohoto důvodu předkládá manuál doporučení upravit v prvním adaptačním týdnu stávající školní rozvrh tak, aby v rámci výuky vznikl prostor pro aktivity zaměřené na posilování vztahů, komunikace a spolupráce, ale také pro aktivity zaměřené na podporu seberegulace. Rovněž se doporučuje věnovat dostatek prostoru duševnímu zdraví a tématům s ním souvisejícím. To znamená, že učitel by měl žáky ujistit v tom, že je zcela přirozené, pokud se někdy necítí dobře po psychické stránce, a zároveň by měl být schopný odkázat žáky na příslušné profesionály/organizace, na které se mohou v případě potřeby obrátit.

Ideálním prostorem pro diskusi témat souvisejících s duševním zdravím mohou být třídnické hodiny. V počátku adaptačního procesu doporučuje manuál realizovat třídnické hodiny každý den, v průběhu následujících týdnů pak alespoň 1–2x týdně. Není nutné, aby třídnická hodina trvala celých 45 minut. Dle manuálu stačí i 15 minut. Klíčová je v tomto případě pravidelnost, jelikož pravidelnost umožňuje vytvářet prostor k tomu, aby každý žák mohl otevřeně mluvit o tom, jak situaci vnímá, co prožívá a co potřebuje. Manuál rovněž doporučuje během prvního týdne prezenční výuky diskutovat se žáky o tom, jaké osobní výzvy pro ně distanční výuka přinesla, v čem jim vyhovovala, co pro ně bylo naopak náročné, na co se nejvíce těšili, co by ve škole chtěli zažít, čeho se obávají a s čím by chtěli pomoci.

Z obsahového hlediska navrhuje manuál v prvních týdnech učivo strukturalizovat a prioritizovat, tzn. že pedagogové by si měli jasně stanovit, jaké učivo je nezbytně nutné doplnit, aby bylo možné na něj smysluplně navázat v dalších ročnících. S tím souvisí i jasné stanovení dosažitelných vzdělávacích cílů, jež budou pro konkrétního žáka splnitelné. Důraz by tak neměl být kladen na vyplnění všech cvičení, ale na vedení žáka k porozumění dané látce a na ověření toho, zda žák splňuje očekávané výstupy. Za všech okolností je potřeba přistupovat ke každému žákovi individuálně a respektovat jeho individuální potřeby. To se samozřejmě týká i žáků nadaných či mimořádně nadaných a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Tento přístup by se měl zákonitě odrazit také na hodnocení žáků; špatné známky nejsou žádoucí, upozorňuje manuál. Naopak. Najdou-li se žáci, kteří po přechodu na prezenční formu vzdělávání vykazují nezáměr o zapojení se do výuky (a to z nejrozličnějších důvodů), není na místě, aby učitel vyhrožoval špatnými známkami, sankcemi či tresty. Negativní hodnocení

by se totiž mohlo výrazně odrazit na úspěšné adaptaci žáka. Žádoucí je naopak zjistit, zda žákovi v domácím prostředí nehrozí nebezpečí a zda si během distanční výuky neprošel traumatizujícími událostmi, jež by vyžadovaly odbornou intervenci.

Stejně by se mělo přistupovat i k hodnocení domácích úkolů. V případě, že žák úkol neodevzdá, měl by učitel takový úkol označit pouze jako nesplněný/nehodnocený.

Dlouhodobý nadměrný stres negativně působí na dětské duševní zdraví a významným způsobem může přispět k rozvoji duševního onemocnění, varuje manuál. Mezi varovné signály upozorňující na ohrožení dítěte patří např. neodevzdání zadaných úkolů, nezapojování se do výuky, nízká motivace, agrese, vzdor, nepozornost, neadekvátní reakce (pláč, podrážděnost...), zvýšený nezáměr o sociální interakci se spolužáky nebo s učitelem. Včasná identifikace problému a zajištění potřebné podpory je tak základní předpoklad úspěšné adaptace žáka. Manuál doporučuje při hledání nejvhodnější podpory spolupracovat s odborníky a vycházet z již zpracovaných doporučení, nástrojů a metodik.⁶ Vhodné je chování žáků konzultovat také se školním metodikem prevence, výchovným poradcem, případně se školním psychologem.

1.2.2 Podpora pedagogů

Manuál MŠMT rovněž zohledňuje fakt, že distanční výuka byla náročná také pro pedagogické pracovníky. Apeluje tedy na vedení školy, aby své pedagogy na obnovení prezenční výuky předem dobře připravilo a v případě potřeby jim během adaptace poskytlo podporu a pomoc. Dalším důležitým krokem je také vytvoření bezpečného pracovního prostředí, v němž se učitelé nebudou bát vyjádřit své obavy či nejistoty.

Manuál zohledňuje potřeby učitelů i v rámci dosahování vzdělávacích cílů. Zdůrazňuje, že pokud ve školním roce 2020/2021 nebude možné realizovat školní vzdělávací program (ŠVP) ve stanoveném souladu s rámcovým vzdělávacím programem (RVP), je možné přesunout některé výstupy a obsahy do dalšího ročníku. Změny vzdělávacího obsahu není nutné zanášet do stávajícího ŠVP. Postačí je promyslet a realizovat, a až to bude možné, navázat vzděláváním dle platného ŠVP. O provedených změnách by škola měla informovat žáky i jejich zákonné zástupce.

Dále se zdůrazňuje reflexe distanční výuky. Škola by měla před návratem i po návratu žáků důsledně reflektovat, jak se jim distanční výuka v kontextu vzdělávacího obsahu dařila.

⁶ O projevech dítěte se učitelé mohou anonymně poradit např. na bezplatné lince psychologické pomoci Národního pedagogického institutu či na lince bezpečí.

Reflektovány by měly být především metody výuky, které byly při distanční výuce používány, a to jak z hlediska funkčnosti ve vztahu k obsahu vzdělávání, tak z hlediska rozvoje dovedností a vzdělávacích potřeb jednotlivých žáků.

1.2.3 Podpora rodičů

Z hlediska komunikace s rodiči a zákonnými zástupci je důležité, aby je škola informovala o tom, jak bude návrat dětí do škol vypadat – na co je potřeba se připravit, co se od dětí bude v rámci adaptace očekávat, jak mohou rodiče sami přispět k úspěšné adaptaci svého dítěte atd. Rodiče by rovněž měli být informováni o všech provedených změnách týkajících se rozvrhů, organizace, průběhu vzdělávání, způsobů hodnocení apod. Dobrá struktura a jasná, srozumitelná a především jednotná komunikace ze strany školy je tedy základním předpokladem usnadnění adaptace žáka.

Klíčová je i zpětná vazba od rodičů a zákonných zástupců týkající se období distančního vzdělávání. Proto se doporučuje požádat rodiče o poskytnutí informací např. pomocí on-line dotazníku, jelikož informace získané touto cestou mohou hrát důležitou roli při adaptačním procesu.

Jelikož zpětný přechod na prezenční formu vzdělávání činil většině žákům a vzdělávacím institucím do větší či menší míry různé potíže, nabízí se otázka, zda byli ředitelé a ředitelky škol seznámeni se zmiňovaným metodickým manuálem MŠMT a do jaké míry se při přechodu na prezenční výuku řídili poskytnutými doporučeními. To však není předmětem hodnocení této diplomové práce.

1.3 Difuzní model školy a digitální gramotnost učitelů

Covidová pandemie s sebou přinesla výzvy nejen pro žáky, ale také i pro řadu zkušených pedagogů a jiných pedagogických pracovníků. Jednou z největších výzev pro mnohé z nich byla úspěšná realizace vyučovací hodiny tzv. na dálku prostřednictvím patřičných technologií, programů a aplikací. O. Neumajer (2015, s. 15) připomíná, že dle Lévyho (2000) je nutné chápat technologie jako produkty určité společnosti a kultury, že nelze hovořit o dopadech technologií na člověka, ale že je vždy nutné promýšlet jejich existenci a využití v souvislosti s jeho činností. Následující podkapitola se tedy věnuje implementaci a využívání moderních informačních a komunikačních technologií ve výuce, a to jak prezenční, tak distanční.

Chtějí-li učitelé využívat moderní technologie a aplikace efektivně, je důležité si uvědomit, že jejich využívání ve výuce není proces statický, nýbrž dynamický (B. Brdička et al., s. 17). To

znamená, že je třeba neustále dynamicky modifikovat využití technologií v souladu s aktuálními potřebami žáků i učitelů a s měnícími se výukovými cíli (ibid.). B. Brdička dále zdůrazňuje, že důležitým aspektem využívání ICT ve výuce je i soustavné hodnocení úspěšnosti stávajících postupů (ibid.).

Důležitým předpokladem pro implementaci ICT do vzdělávání je i celková připravenost školy. Výzkumy potvrdily, že není-li škola na integraci technologií na všech úrovních připravena, hrozí značené riziko neúspěchu (B. Brdička et al., s. 18). Nevhodně zvolený způsob integrace ICT do výuky mnohdy může výukové výsledky zhoršit. Proto je třeba věnovat integraci technologií do života celé školy mimořádnou pozornost.

Ve snaze předejít problémům spjatým s neúspěšným zavedením ICT do vzdělávání začaly vznikat nejrůznější manuály, jejichž hlavním cílem je poskytovat školám návod, jak postupovat v nejrůznějších etapách implementačního procesu. Jedním z nejlepších modelů je dle B. Brdičky (2010) difúzní model školy, který vznikl na základě návrhu britské agentury Becta (z anglického *British Educational Communications and Technology Agency*)⁷ a irského Národního centra pro technologie ve vzdělávání. Tento model byl pod názvem „Profil Škola 21: difúzní model pro integraci moderních technologií“ použit jako příloha Akčního plánu Škola pro 21. století schváleného MŠMT, jenž byl vydán v dubnu 2009.⁸

Zmíněný plán představuje strukturu indikátorů, jež popisují stav implementace ICT ve škole. Plán zároveň definuje 4 fáze (1. začínáme, 2. máme první zkušenosti, 3. nabýváme sebejistoty, 4. jsme příkladem ostatním); pro každou z nich je k dispozici 5 okruhů (řízení a plánování, ICT ve školním vzdělávacím programu, profesní rozvoj, integrace ICT do života školy, ICT infrastruktura). Ke každému okruhu jsou popsány indikátory, které umožňují stanovit momentální stav vývoje využití technologií v dané škole (B. Brdička et al., s. 18).

1.3.1 ICT metodik

Dalším článkem usnadňujícím implementaci ICT do vzdělávání, resp. do výuky, je takzvaný ICT metodik / ICT koordinátor, přičemž tato rozdílná pojmenování označují jednu a tu samou funkci.⁹ Pro účely diplomové práce budeme užívat označení ICT metodik.

⁷ Britská agentura pro komunikaci a technologie ve vzdělávání

⁸ HAUSNER, Milan, 2009. *Škola pro 21. století: „Škola21“*. MŠMT. Dostupné z:

https://www.msmt.cz/uploads/soubory/tiskove_zpravy/Akcni_plan_Skola_21.pdf; citováno dne 3. 12. 2022

⁹ ICT metodik / ICT koordinátor = specialista, metodik (koordinátor) v oblasti informačních a komunikačních technologií

Aby mohl učitel vykonávat funkci ICT metodika, je nutné, aby splnil všechny potřebné kvalifikační předpoklady zmíněné v § 9 vyhlášky 317/2005 (upravené vyhláškou 412/2006) a tři roky praxe. Tato vyhláška též pro učitele vykonávající tuto činnost stanovuje podmínky pro zařazení do třetí kariérního stupně (B. Brdička et al., s. 34).

Hlavní náplní práce ICT metodika by mělo být:¹⁰

- metodicky pomáhat kolegům v integraci ICT do výuky většiny předmětů;
- doporučovat a koordinovat další ICT vzdělávání pedagogických pracovníků;
- koordinovat užití ICT ve vzdělávání;
- koordinovat nákupy a aktualizace software;
- v souladu se školním vzdělávacím programem zpracovávat a realizovat ICT plán školy;
- koordinovat provoz informačního systému školy.

Kompetence ICT metodika lze dále členit do tří oblastí; těmi jsou kompetence k učení, kompetence k řízení a kompetence ke správě ICT ve škole. Pro účely diplomové práce vycházíme ze členění jednotlivých kompetencí, jak jej definuje R. Úlovec (2010):

Kompetence k učení

- role, výhody a meze využití ICT v edukačním procesu, moderní didaktické metody (Používá v praxi moderní didaktické metody, používá moderní techniku pro podporu výuky, zvládá elearningové systémy – LMS.);

- využití počítače ve vzdělávacím procesu (nad rámec vlastní odbornosti účastníka) (Radí kolegům ve využití ICT v „jejich“ předmětu, sleduje novinky ve všech oborech, předmětech.);

- organizace vedení školních žákovských a studentských projektů (Pomáhá kolegům organizovat školní žákovské projekty po stránce využití ICT, poskytuje jim IT podporu.);

- vyhledávání a hodnocení výukových a informačních zdrojů na internetu (Sleduje novinky v oblasti výukového software, informačních zdrojů a vybírá vhodné produkty pro splnění ŠVP nebo obdobného plánu.);

¹⁰ Dle B. Brdičky et al.

- užití metod distančního a kombinovaného vzdělávání podporovaného ICT (Propaguje používání LMS pro podporu distančního a kombinovaného studia, koordinuje a metodicky pomáhá využívání LMS při podpoře běžné výuky, „blended learningu“.).

Kompetence k řízení

- zpracování a realizace ICT plánu školy (Ve spolupráci s ředitelem školy připravuje ICT plán, odborně garantuje zadávací podmínky nákupů zboží a služeb souvisejících s ICT, realizuje poptávková řízení, účastní se výběrových řízení.);

- zpracování bezpečnostní politiky školy (pravidla bezpečnosti, provozní a SW řád školy) (Ve spolupráci s vyučujícími IVT připravuje pravidla pro použití HW a SW ve škole, dbá na dodržování licenčních pravidel a smluv.);

- organizace zapojení školy do regionálních (národních) projektů (Organizuje a podporuje zapojení školy do projektů města, krajů ČR a EU, podílí se na jejich řešení. Nemysleme si, že napíše a zrealizuje několik projektů pro EU, a přitom bude dělat i další práce. To nelze časově zvládnout.);

- organizace a metodická pomoc při provozu školního vzdělávacího a organizačního informačního systému (Organizuje provoz školního webu, matriky školy nebo jiných informačních systémů školy. Pomáhá kolegům s jejich využitím, psaním článků a metodicky je vede při zveřejňování informací.).

Kompetence ke správě ICT ve škole

- základní orientace v nových trendech vývoje ICT pro vzdělávání (Sleduje novinky na trhu LMS, projekční techniky, videokonferencí, digitálních učebnic, komunikačních programů a dalších technologií.);

- základní orientace v právních předpisech souvisejících s ICT (Zná bezpečnostní předpisy související s ICT, zákon o odpadech, doporučení BOZP týkající se použití dataprojektorů, nábytku a dalších zařízení.);

- znalost principů a možností počítačových sítí (Je partnerem pro firmy zajišťující realizaci sítí a jejich provoz, určuje, které služby bude poskytovat lokální síť a které „nakoupí“ škola odjinud. Připravuje vizi.);

- znalost principů a možností moderních prezentačních technologií (Navrhuje vhodná projekční zařízení, interaktivní tabule, plátna a další projekční zařízení pro konkrétní použití ve výuce. Jak je vidět z těchto kompetencí, tak ICT metodik NENÍ v žádném případě správce sítě. Pokud ICT metodik vykonává i práci správce sítě, tak to musí činit na základě jiné smlouvy.).

R. Úlovec (2010) dále zmiňuje, že není možné, aby se všem zmiňovaným činnostem věnoval jeden ICT metodik do hloubky několik hodin denně tak, jak určuje vyhláška. Především na malých školách je toto v praxi nemyslitelné. Proto se nabízí několik řešení. Jedním z nich je zaměstnat na tuto práci externistu; dalším řešením je některé služby nakupovat. Úkolem ICT metodika by pak měla být koordinace těchto zaměstnanců a služeb tak, aby bylo dosaženo co nejlepšího výsledku. Někdy může ICT metodik být kmenovým zaměstnancem jiné školy.

1.3.1.2 Přínos ICT metodika pro školy

Pro facilitaci vzdělávání v moderním světě je žádoucí, aby školy poskytovaly svým zaměstnancům možnost rozšiřovat si obzory a možnost kariérního růstu v rámci tzv. dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). To se týká i funkce ICT metodika. Zřízením tohoto postu škola získá kvalifikovaného pracovníka, který bude:¹¹

- efektivně spravovat informační a komunikační technologie ve škole;
- zodpovědně nakupovat služby (připojení k internetu, PC, informační systémy);

¹¹ Převzato z B. Brdičky et al.

- umět získávat prostředky z evropských fondů (během studia připraví záměr projektu pro evropské fondy včetně logického rámce a harmonogramu projektu);
- zvyšovat využívání ICT ve výuce.

V některých střediscích DVPP je možné získat tzv. Balíček služeb zdarma, který je poskytován i po ukončení studia.

Vykonává-li pedagogický pracovník funkci ICT metodika a má-li ukončené tříleté studium dle § 9, získává nárok na příplatek ve výši 1000–2000 Kč, a to dle § 133 Zákoníku práce v platném znění. O výši příplatku rozhoduje ředitel/ředitelka školy.

Učiteli zastávajícímu post metodika ICT se rovněž snižuje míra přímé pedagogické činnosti na základě ustanovení § 3 odst. 4 nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací činnosti: „Učiteli – metodikovi informačních a komunikačních technologií se snižuje týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti s počtem žáků ve škole:

- do 50 o 1 hodinu týdně;
- do 150 o 2 hodiny týdně;
- do 300 o 3 hodiny týdně;
- do 500 o 4 hodiny týdně;
- nad 500 o 5 hodin týdně.

Dle vyjádření MŠMT může funkci metodika ICT zastávat více učitelů. Míra snížení hodin přímé pedagogické činnosti pak závisí na rozdělení práce mezi učiteli. Toto dělení se nejčastěji uplatňuje u větších škol, viz následující příklad (B. Brdička et al., s. 37).

Škola s 680 žáky:

- Metodik ICT 1: přiděleno 510 žáků, úvazek $21 - 5 = 16$ hodin
- Metodik ICT 2: přiděleno 170 žáků, úvazek $21 - 3 = 18$ hodin

Seznam jednotlivých akreditovaných institucí vzdělávajících ICT metodiky lze najít v internetové databázi dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků MŠMT.¹² B. Brdička et al. (2010) zdůrazňuje, že v různých projektech lze vystudovat i zdarma. Následující

¹² Dostupné z: <https://dvpp.msmt.cz/advpp/vybdvpp.asp>

tabulka uvádí seznam institucí vzdělávajících ICT metodiky.¹³ Výčet v tabulce nemusí být úplný.¹⁴ Akreditace je platná tři roky od udělení.

Název a odkaz na popis	Odkaz	Cena v Kč	Akreditace od
Centrum celoživotního vzdělávání, Přírodovědecká fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě	http://www.osu.cz/fpr/cvo/	15 800	12. 12. 2008
Gymnázium Cheb	http://www.gymcheb.cz/	12 800	10. 10. 2008
Krajské centrum vzdělávání a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, Plzeň	http://www.kcvjs.cz/	19 992	11. 12. 2009
Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, Nový Jičín, příspěvková organizace	http://www.kvic.cz/	22 840	27. 6. 2008
Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání	http://www.mendelu.cz/	12 000	20. 2. 2009
Ostravská univerzita v Ostravě – Pedagogická fakulta	http://www.osu.cz/	15 000	24. 4. 2009
Střední průmyslová škola elektrotechnická	http://www.spsejecna.cz/	12 000	26. 6. 2009
Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická	http://www.fp.tul.cz/	19 000	27. 4. 2007
Univerzita Hradec Králové – Pedagogická fakulta	http://www.uhk.cz/pdf	24 000	29. 6. 2007
Vysočina Education, školské zařízení pro další vzdělávání ped. pracovníků a středisko služeb školám, příspěvková org.	http://www.vys-edu.cz/	16 000	12. 12. 2008
Vyšší odborná škola, Střední pedagogická škola a Obchodní akademie, Most, Zd. Fibicha 2778, příspěvková organizac	http://www.vos-oamost.cz/	15 000	20. 2. 2009
Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Středisko služeb školám, České Budějovice, Nemanická 7	http://www.zvas.cz/	14 200	20. 2. 2009

Obr. 1: Seznam míst školících metodiky ICT, B. Brdička et al. (2010)

Zdrojem metodických materiálů a dalších důležitých informací pro metodiky ICT mohou být následující webové stránky: <https://rvp.cz/>, <http://www.spomocnik.cz> či <http://www.metodik.cz>.

1.3.2 Digitální gramotnost učitelů

Technologický vývoj spěje v moderním světě 21. století kupředu nezastavitelnou rychlostí. Stále výrazněji se projevuje i nutnost uživatelů všech typů technologií rychle a adekvátně reagovat na změny, které s sebou vývoj přináší. V důsledku toho se ve vzdělávání v posledních

¹³ Zdroj: B. Brdička et al. (2010), s. 36

¹⁴ Některé instituce školí na více místech, např. Gymnázium Cheb školí i v Praze a Pardubicích.

letech začíná stále častěji hovořit o tzv. nových, digitálních kompetencích učitelů a ostatních pedagogických pracovníků.

L. Půbalová et al. (2011) zdůrazňuje, že k tomu, aby se učitelé stali digitálně gramotnými, v žádném případě nestačí naučit se ovládat počítač pouze mechanicky. Naopak, jedná se o proces vyvolávající potřebu celkové změny učitelských schopností – kompetencí (L. Půbalová et al., s. 10).

To však neznamená, že tzv. tradiční kompetence a dovednosti přestaneme rozvíjet na úkor kompetencí nových – digitálních. Základní dovednosti jedince číst, psát, počítat jsou neustále nutným předpokladem pro další vzdělávání a učení (Průcha, Walterová, Mareš, 2009 cit. dle O. Neumajera, 2015, s. 17). Proto bychom měli o digitálních kompetencích uvažovat pouze jako o doplnění či rozvinutí kompetencí tradičních, jež je vyžadováno moderní světem, v němž žijeme.

V souvislosti s využíváním multimediálních aplikací a moderních technologií ve vzdělávání začaly vznikat nejrůznější koncepty vymezující druhy jednotlivých gramotností. O. Neumajer (2015, s. 17) seznamuje s konceptem digitální gramotnosti, který představila Ala-Mutka ve své zprávě *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding* z roku 2011. Ala-Mutka rozlišuje čtyři složky digitální kompetence:

- **ICT gramotnost (ICT Literacy):** technické znalosti a dovednosti s ovládáním počítačů a počítačových programů;
- **Internetová gramotnost (Internet Literacy):** znalosti, dovednosti a schopnosti umožňující uživatelům počítačů orientovat se v komplexním prostředí internetu a digitálních sítí a smysluplně je využívat;
- **Informační gramotnost (Information Literacy):** schopnost vyhledávat, organizovat a zpracovávat informace;
- **Mediální gramotnost (Media Literacy):** znalosti a dovednosti umožňující jedincům interpretovat, využívat a vytvářet mediální sdělení, která mohou uživatelé použít v různých situacích.

Na základě tohoto modelu O. Neumajer (2015, s. 18) shrnuje, že „digitálně gramotní lidé mají být schopni jakýchkoliv aktivit s digitálními technologiemi, které musí řešit v rámci různých životních situací, ať už máme na mysli práci, učení, volný čas, nebo i další aspekty každodenního života“. Samotné technologie nemají tedy pro vzdělávání a učení

velkou důležitost. Zásadní je, jak jejich potenciálu dokáží využít učitelé, aby smysluplně dosahovali předem stanovených výukových cílů.

1.3.3 Učitel 21. století

Uvažování o digitální kompetenci v souvislosti s kompetencemi tradičními nás přivádí k otázce, jaký by měl vlastně být moderní učitel 21. století. O. Neumajer (2015, s. 19–21) představuje poměrně komplexní profil učitele, jehož cílem je reflektovat to, jakými dovednostmi a znalostmi by moderní učitel měl disponovat. Neumajerova koncepce vychází z profilu tzv. e-učitele (Černochová, 2003), profesní výbavy dnešního učitele Solvieové (2005) a z konceptu tzv. technologicko-didaktických znalostí obsahu (z anglického *Technological Pedagogical Content Knowledge*) Mishry a Koehlera z roku 2006. Následující přehled shrnuje profil současného moderního učitele / současné moderní učitelky tak, jak jej definuje O. Neumajer (2015).

- **Odborné znalosti a dovednosti** (znalost oboru)¹⁵ = Moderní učitel musí v dnešní rychle se měnící době neustále sledovat/studovat novinky (nejenom) ve svém oboru, aby se následně mohl poučeně a adekvátně rozhodnout, které poznatky a dovednosti jsou opravdu pro žáky podstatné, a které naopak nikoliv. Rovněž by „dnešní“ učitel měl vědět, jak digitální (mobilní) technologie uplatnit v souladu s obsahem jejich předmětu a v souladu s oborovou didaktikou, tedy s oblastí výuky.

Dále O. Neumajer cituje další vlastnosti a dovednosti moderního učitele / moderní učitelky tak, jak je definovali P. Mishra s M. J. Koehlerem (2006):

- **Technologické znalosti** = přehled o existujících dostupných technologických nástrojích a aplikacích + minimálně základní přehled o technických vlastnostech tzv. chytrých telefonů či tabletů;
- **Technologické znalosti obsahu** = způsoby, jimiž lze vzájemně propojit technologie s obsahem; znalosti o způsobech prezentace a proměnění obsahu za použití digitálních technologií – jaké aplikace využít ke konkrétním cílům;
- **Technicko-didaktické znalosti** = přehled o existenci, komponentech a potenciálu rozdílných technologií pro výuku a učení, včetně znalosti toho, jak lze charakter výuky proměnit za pomoci technologií – jak mobilní technologie ovlivní výuku;

¹⁵ Včetně technologicko-didaktických znalostí obsahu

- **Technologicko-didaktické znalosti obsahu** = vnímány jako základ kvalitní výuky s technologiemi vyžadujícími pochopení obecných pedagogických konceptů – jak propojit mobilní technologie s didaktickými metodami či formami.

V neposlední řadě O. Neumajer zmiňuje dvě dílčí skupiny vlastností a dovedností, a sice:

- **Pedagogické, didakticko-psychologické a manažerské dovednosti** = znalosti z oblasti pedagogiky, didaktiky a psychologie, např. přehled o rolích učitele, o práci s pedagogickou dokumentací, o zdrojích nových informací a poznatků, o způsobech stanovení výukových cílů a obsah výuky, o metodách práce se žáky, o způsobech práce s třídním klimatem, o znalostech z obecné, vývojové i pedagogické psychologie)
 - V oblasti managementu se pak jedná především o znalosti řízení kolektivu, řízení vyučovacího procesu, o fungování skupin atd.
 - Učitel má být ten, kdo řídí a organizuje výuku, zohledňuje potřeby žáků a reaguje na ně a kdo využívá již nabitých zkušeností a vědomostí žáků včetně oblasti digitálních technologií.;
- **Sociálně-komunikativní kompetence, včetně jazykové výbavy (i znalosti cizích jazyků)** = Znalost verbální i neverbální komunikace patří mezi klíčové kompetence učitele. O. Neumajer zdůrazňuje, že jazykový projev učitele v mateřském jazyce by měl být na vysoké úrovni. Dále akcentuje i neustále zvyšující se potřebu znát a být schopen komunikovat alespoň v jednom cizím jazyce, jelikož si to moderní doba a technologie vyžadují. Řada aplikací, jež dnes může učitel ve výuce využívat, nejsou k dispozici v češtině. Proto je dobré mít alespoň minimální znalost angličtiny. Díky znalosti cizích jazyků je v dnešní době také poměrně snadné navazovat kontakty či spolupráci s se zahraničními školami, čímž vzniká prostor pro vzájemné sdílení materiálů, nápadů, zkušeností apod.

1.3.4 Digitální materiály

V předchozím oddílu bylo zmíněno, že mezi kompetence digitálně gramotných učitelů využívajících nejrůznější formy technologií patří také i schopnost vyhledávat, organizovat a zpracovávat informace. To se týká i oblasti výukových materiálů. Mnoho učitelů dnes při tvorbě výukových materiálů používá internet. Avšak rizikem internetu je, že na něj může kdokoliv nahrát cokoliv. Proto bychom jako učitelé měli být při stahování a používání výukových materiálů z internetu nanejvýš opatrní, jelikož existuje poměrně velká šance, že v materiálu budou chyby.

Chtějí-li učitelé předejít tomu, že si stáhnou výukový materiál s chybami, měli by vědět, z jakých zdrojů je dobré materiály čerpat. Jedním z nich je Metodický portál RVP.CZ, jehož hlavním cílem je „poskytovat učitelům metodickou podporu a prostor pro sdílení výukových textů a materiálů“ (B. Brdička et al., s. 23). Portál je dostupný na adrese <https://rvp.cz/>. Od ledna 2020 je Metodický portál RVP.CZ spravován Národním pedagogickým institutem České republiky.

Výhodou Metodického portálu je, že jednotlivé příspěvky a materiály procházejí recenzním řízením, čímž se riziko, že si učitelé stáhnou materiál s chybami, výrazně snižuje. Zároveň se tím zvyšuje obsahová a didaktická správnost jednotlivých materiálů. Další výhodou portálu je, že všechny materiály jsou dostupné zdarma. Autoři článků a učebních materiálů jsou honorováni.

Metodický portál RVP.CZ zároveň funguje i jako sociální síť sdružující odborníky, učitele z praxe a další pedagogické pracovníky. Díky tomu je možné vstupovat prostřednictvím portálů do nejrůznějších diskuzí, v nichž učitelé mohou vzájemně sdílet své zkušenosti a vyjadřovat se k různým problémům/otázkám. Jelikož se jedná o moderované prostředí, „mají diskuzní fóra vysokou úroveň kvality a zároveň dochází k důležitým shrnutím diskuzí, která jsou pak publikována v dalších částech portálu“ (B. Brdička et al., s. 25).

Na zmiňovaném webu je rovněž možné se zdarma zaregistrovat, což učitelům umožňuje využívat pokročilé funkce – hodnocení a komentování obsahu, vkládání vlastních učebních materiálů, vytváření vlastních kolekcí ze zveřejněných materiálů. Učitel si prostřednictvím portálů může vytvořit a následně spravovat i vlastní digitální portfolio (tzv. digifolio), které slouží k „autoevaluaci učitele a růstu jeho profesních kvalit“ (B. Brdička et al., s. 25). „Důležitou součástí digifolia je navazování kontaktů s podobně smýšlejícími lidmi a vytváření profesních sítí“ (ibid.).

Učiteli je rovněž prostřednictvím portálu umožněno rozvíjet své znalosti a dovednosti formou nejrůznějších e-kurzů a webinářů.¹⁶

Dalšími spolehlivými zdroji materiálů jsou např. JSNS (Jeden svět na školách, viz <https://www.jsns.cz/>), DUMY.CZ (Digitální učební materiály, viz <https://www.dumy.cz/>),

¹⁶ Více o Metodickém portálu naleznete na adrese: <https://rvp.cz/> nebo např. v metodické příručce Informační a komunikační technologie ve škole (B. Brdička et al., 2010).

UčíTelka (vzdělávací pořad České Televize, viz. <https://edu.ceskatelevize.cz/kabinet/materialy>).¹⁷

Systematickou podporu učitelům a ředitelům pak poskytuje projekt SYPO (Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů, viz <https://www.projektsypo.cz/>), jehož hlavním cílem je „vytvoření, ověření a implementace systému ucelené modulární podpory, která přispívá ke zvyšování profesního rozvoje jednak vedoucích pracovníků v oblasti pedagogického řízení škol, jednak učitelů v oblasti oborových didaktik, a to prostřednictvím profesních společenství využívajících širokého spektra forem kolegiální podpory a DVPP s definovanými kritérii kvality“ (O projektu).

1.3.5 Digitální gramotnost v RVP

Zvyšující se požadavky na digitální gramotnost učitelů a dalších pedagogických pracovníků reflektuje mimo jiné i skutečnost, že v rámci revize RVP ZV¹⁸ a RVP G¹⁹ z roku 2021 byla do RVP ZV přidána nová vzdělávací oblast Informatika (dříve Informační a komunikační technologie), a že byl seznam klíčových kompetencí RVP ZV a RVP G obohacen o novou kompetenci, a sice digitální (viz níže).

¹⁷ UčíTelka je Zábavně-vzdělávací program pro žáky prvního stupně základních škol, jenž vznikl s cílem pomoci dětem a rodičům s domácí výukou během uzavření škol z důvodu šíření nemoci covid-19. Pořad je vysílán od 16. března 2020 – dosud. Projekt vznikl za podpory MŠMT.

¹⁸ RVP ZV = Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

¹⁹ RVP G = Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

Kompetence digitální

Na konci základního vzdělávání žák:

- ovládá běžně používaná digitální zařízení, aplikace a služby; využívá je při učení i při zapojení do života školy a do společnosti; samostatně rozhoduje, které technologie pro jakou činnost či řešený problém použít
- získává, vyhledává, kriticky posuzuje, spravuje a sdílí data, informace a digitální obsah, k tomu volí postupy, způsoby a prostředky, které odpovídají konkrétní situaci a účelu
- vytváří a upravuje digitální obsah, kombinuje různé formáty, vyjadřuje se za pomoci digitálních prostředků
- využívá digitální technologie, aby si usnadnil práci, zautomatizoval rutinní činnosti, zefektivnil či zjednodušil své pracovní postupy a zkvalitnil výsledky své práce
- chápe význam digitálních technologií pro lidskou společnost, seznamuje se s novými technologiemi, kriticky hodnotí jejich přínosy a reflektuje rizika jejich využívání
- předchází situacím ohrožujícím bezpečnost zařízení i dat, situacím s negativním dopadem na jeho tělesné a duševní zdraví i zdraví ostatních; při spolupráci, komunikaci a sdílení informací v digitálním prostředí jedná eticky

Obr. 2: Digitální kompetence v RVP ZV, RVP ZV (2021)

Kompetence digitální

Žák:

- ovládá potřebnou sadu digitálních zařízení, aplikací a služeb, využívá je při školní práci i při zapojení do veřejného života; digitální technologie a způsob jejich použití nastavuje a mění podle toho, jak se vyvíjejí dostupné možnosti a jak se mění jeho vlastní potřeby;
- získává, posuzuje, spravuje, sdílí a sděluje data, informace a digitální obsah v různých formátech; k tomu volí efektivní postupy, strategie a způsoby, které odpovídají konkrétní situaci a účelu;
- vytváří, vylepšuje a propojuje digitální obsah v různých formátech; vyjadřuje se za pomoci digitálních prostředků;
- navrhuje prostřednictvím digitálních technologií taková řešení, která mu pomohou vylepšit postupy či technologie; dokáže poradit s technickými problémy;
- vyrovnává se s proměnlivostí digitálních technologií a posuzuje, jak vývoj technologií ovlivňuje různé aspekty života jedince a společnosti a životní prostředí, zvažuje rizika a přínosy;
- předchází situacím ohrožujícím bezpečnost zařízení i dat, situacím ohrožujícím jeho tělesné a duševní zdraví; při spolupráci, komunikaci a sdílení informací v digitálním prostředí jedná eticky, s ohleduplností a respektem k druhým.

Obr. 3: Digitální kompetence v RVP G, RVP G (2021)

Revize tedy vyžaduje, aby digitálně gramotní byli nejen učitelé, ale i žáci, jelikož digitální kompetence „jsou chápány jako průřezové klíčové kompetence, bez kterých není možné

rozvíjet u žáků plnohodnotně další klíčové kompetence, které jsou potřebné k aktivnímu uplatnění ve společnosti a na trhu práce“ (Digitální gramotnost).

2. Historie ICT ve vzdělávání

V dnešní době mají informační a komunikační technologie ve výuce takřka nezastupitelnou roli, počítači začínají a multimediálními tabulemi končí. Běžné je dnes rovněž i využívání nejrůznějších výukových softwarů a aplikací, které jsou mnohdy žáky vnímány velmi kladně, neboť představují vítanou změnu od „klasické“ frontální výuky. Přínosem implementace těchto technologií do výuky může být zvýšená motivace či zájem o probírané učivo na straně žáka. Z historického hlediska však není možné zcela jednoznačně určit, kdy k implementaci ICT do vzdělávání došlo.

L. Půbalová et al. (s. 44–45) uvádí, že v českém prostředí začaly být technologie pro jazykové vzdělávání využívány od dvacátých let 20. století, což souvisí s počátkem rozvoje rozhlasového vysílání. Roku 1927 byl poprvé v rozhlasovém vysílání uveden kurz esperanta.²⁰ Již před druhou světovou válkou se pro výuku jazyků využívaly gramofonové desky, které byly později nahrazeny magnetofony. Pro účely diplomové práce se však v rámci počátků využití ICT ve výuce omezíme na období, které je spojeno s implementací osobních počítačů (neboli PC), tzn. na šedesátá až osmdesátá léta 20. století.

Toto období je klíčové nejen z hlediska využívání osobních počítačů, ale také z hlediska pedagogického výzkumu. Právě v tomto období se totiž začal rozvíjet pedagogický výzkum zaměřující se na programové učení, televizi a její výukové využití, efektivitu výukových videoprogramů apod. (L. Půbalová et al., s. 45). Výzkum se dále zaměřoval i na zkoumání rozdílů v míře únavy při výuce, do níž byly implementovány ICT, oproti výuce tradiční (ibid.).

Na tyto nové impulzy ve vzdělávání začala postupem času reagovat také i tehdejší ČSSR. Roku 1985 byl vládou ČSSR vypracován rozsáhlý komplexní program elektronizace ve výchově a vzdělávání v oblasti školství, jehož cílem bylo začleňování technologií do výuky, včetně vybavování škol výpočetní technikou, tvorby výukových programů, začleňování využití počítačů v jednotlivých předmětech a využívání učitelů (L. Půbalová et al., s. 45). Významným momentem souvisejícím s implementací ICT do vzdělávání byl vynález internetové sítě. Československo bylo k celosvětové internetové síti připojeno roku 1992, jeho komerční rozšíření se pak datuje k roku 1995 (ibid.).

²⁰ esperanto = uměle vytvořený mezinárodní jazyk vycházející z jazyků indoevropských

2.1 Internet a m-learning

Dnes je internet neoddělitelnou součástí moderního vzdělávání, a to z několika důvodů. Představuje studnici nepřehledného množství výukových materiálů, jež mohou poskytnout potřebnou míru podpory nejen pedagogům, ale i žákům. Pro výuku jazyků je důležitý rovněž v tom, že umožňuje učitelům a žákům přístup k tzv. autentickým materiálům (rozhovory, podcasty, novinové a časopisecké články, videa, písničky, audioknihy, knihy, filmy...), jež vytvářejí pomyslný most mezi třídou a žitou realitou a propojují tak teorii s praxí. Dalším benefitem, který internetová síť přináší, je možnost komunikovat v reálném čase s kýmkoliv na světě prostřednictvím videohovorů, případně prostřednictvím e-mailu (L. Půbalová et al., s. 45). Stále populárnější formou vzdělávání se stává také tzv. m-learning (z anglického *mobile learning*); jedná se o vzdělávání prostřednictvím (chytrých) mobilních telefonů, notebooků, tabletů apod.

Důvodem rostoucí popularity m-learningu v kontextu dnešní doby je především to, že využití mobilních technologií ve vzdělávání má značný potenciál. Nyní uvádíme přehled toho, co mohou tyto technologie ovlivnit. Přehled vychází z O. Neumajera (2015).

- **personalizace učení** – personalizace vlastního zařízení a jeho využití pro efektivní výuku, s tím souvisí i zvýšení orientace výuky na žáka a jeho odpovědnost za vlastní učení;
- **zvýšení angažovanosti (zapojení) studentů** – se zvyšující se angažovaností se zároveň snižuje riziko neúspěchu na straně žáka;
- **rozšíření a zvýšení participace studentů** – participace žáků v různých vzdělávacích aktivitách může být podpořena vhodným použitím mobilních technologií
- **hodnocení a zpětná vazba** – řada výukových mobilních aplikací a technologií dokáže žákům poskytnout okamžitou zpětnou vazbu;
- **spokojenost studentů** – spokojenost může zabránit mnohým frustracím, zároveň může být východiskem k vytvoření pozitivního vztahu k učení;
- **zvyšování digitální gramotnosti** – využití mobilních technologií pro různé vzdělávací aktivity, při nichž může narůstat míra osvojení nových vědomostí, dovedností či gramotností;
- **efektivita výuky** – mobilní technologie ovlivňují efektivitu výuky na úrovni jedince, třídy, školy;
- **změna či redefinování kurikula** – jak v obsahu, tak v metodách výuky;

- **redukování nákladů** – tzv. udělat více s menší námahou;
- **pomoc zaměstnatelnosti** – umět efektivně využívat mobilní technologie k vlastnímu učení, ale i k řešení problémů, je stále důležitější pro uplatnění na trhu práce či v dalším studiu či celoživotním vzdělávání.

Stejně jako každá forma vzdělávání, i m-learning má své výhody a nevýhody. V případě m-learningu je však bližší specifikace jednotlivých výhod či nevýhod poměrně obtížná, jelikož se vždy odvíjí od několika různých faktorů. Těmito faktory jsou věk žáků, stupeň školy, nebo její zaměření, rozdílné zkušenosti učitele a žáka, vybavení školy / vzdělávací instituce, její zaměření, cíle a obsah výuky apod. (O. Neumajer, 2015, s. 23). K obecným výhodám mobilních technologií můžeme tedy zařadit následující:²¹

- Většina dnešní mládeže vyrůstala obklopená technologiemi, umí je používat a v případě potřeby různě personalizovat. Proto není nutné žáky dlouze a složitě seznamovat s různými vzdělávacími technologiemi.
- Mobilní technologie mohou vést k osvojení si různých typů znalostí a dovedností (od konkrétních/jednoduchých k abstraktním/komplexním). Rovněž podporují aktivní učení a angažovanost žáků v procesu vlastního učení, napomáhají v přístupu k handicapovaným jedincům a umožňují kontextualizaci učení (tzn. řešení problému v reálném prostředí ve spolupráci se spolužáky a učitelem).
- Technologie dále umožňují nahrávání dat i záznam procesů učení, vytváří příležitosti pro učení „kdekoliv a kdykoliv“, nezávisle na „kabelech“, školní třídě či budově. Rovněž pomáhají překonat pomyslné bariéry mezi učním v mimoškolním a školním prostředí či v prostředí vrstevnických skupin.
- Lze je rovněž využít jako nástroj pro plánování aktivit a organizaci času (prostřednictvím připomínek, kalendářů atd.) a zároveň nám umožňují využívat tzv. mrtvý čas k učení, např. na cestách, při čekání ve frontě.

Mezi obecné potenciální nevýhody technologií ve výuce patří:²²

- Omezená velikost paměti a výdrž baterie některých zařízení.;
- Riziko vzniku poškození zařízení.;

²¹ Volně přejato z O. Neumajera (2015)

²² Volně přejato z O. Neumajera (2015)

- Riziko vzniku nepředvídatelné technické závady, což může mít výrazný negativní dopad na průběh hodiny / vzdělávacích aktivit.;
- Nedostatečná materiální vybavenost školy, jež může způsobovat výpadky signálu, a ztěžovat tak integraci technologií do výuky.;
- Využívání mobilních zařízení jako hračky ve výuce bez jasného didaktického cíle může vést k domněnce, že tato zařízení jsou ve výuce k ničemu.;
- Mobilní technologie mohou být poměrně snadno zneužity k opisování, podvádění či k šikanování učitelů i žáků.

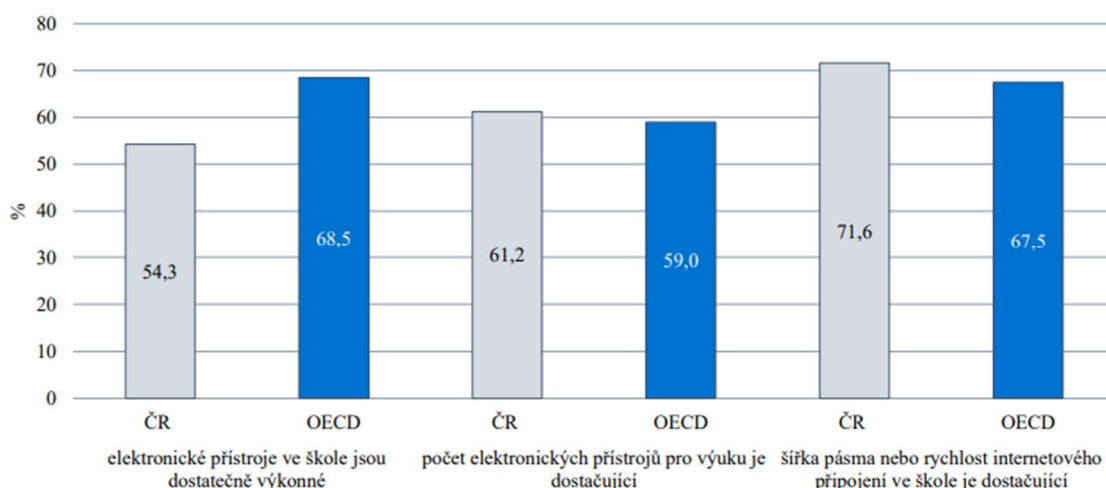
Výhody i nevýhody využití technologií vždy závisí na způsobu jejich používání. Proto bychom měli jako učitelé zvažovat, jaké jsou možnosti a meze využití technologií či různých zařízení ve výuce a jak tyto možnosti využívá či nevyužívá, nebo dokonce zneužívá uživatel (O. Neumajer, 2015, s. 25).

2.2 ICT v českém školství při COVIDu (mezinárodní srovnání)

Výrazným impulzem pro zlepšení a zrychlení procesu implementace ICT do výuky byla pandemie COVID-19. O novodobějším stavu technologické vybavenosti tuzemských škol nás seznamují výsledky zprávy ČSÚ z roku 2021, které jsou uvedeny v prvním oddílu této práce. V následující podkapitole se blíže seznámíme s výsledky šetření ČSI z ledna 2021, jež mapuje podmínky pro distanční výuku českých žáků v mezinárodním srovnání.

Ze zjištění ČSI vyplývá, že v zemích, jež jsou členy OECD²³, technologická vybavenost škol obecně roste. Bylo však zjištěno, že v 46 % českých žáků navštěvuje školy, jejichž ředitelé nepovažují elektronické přístroje používané ve škole za dostatečně výkonné. Tento podíl je v mezinárodním srovnání výrazně nadprůměrný (průměr OECD činí 31 %). Pouze necelé dvě třetiny českých žáků navštěvují školy s dostatečným počtem elektronických přístrojů pro výuku a více než čtvrtina žáků chodí do školy bez dostačující rychlosti internetového připojení, viz následující graf.

²³ Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (z anglického *Organisation for Economic Cooperation and Development*)



Graf 11: ICT vybavení ve školách (podíl patnáctiletých žáků, jejichž ředitel souhlasí s uvedenými výroky), ČSI (2023)

Podle výsledků šetření České školní inspekce z dubna 2020 využívali pedagogové v průběhu pandemie nemoci covid-19 pro on-line výuku zapůjčenou školní digitální techniku nebo svou osobní, případně chytrý telefon. Přestože v některých krajích byly ICT pro většinu učitelů k dispozici v budově školy, pedagogové využívali digitální techniku především doma.

ČŠI ve své zprávě dále zmiňuje, že v rámci šetření PISA z roku 2018 lze vysledovat kompetence českých učitelů týkající se oblasti využívání ICT ve výuce před nástupem pandemie. V rámci šetření PISA byli ředitelé škol požádáni, aby posoudili, zda učitelé v jejich škole mají dostatečné technické a pedagogické dovednosti pro začleňování ICT do výuky. Z jejich odpovědí vyplývá, že necelé dvě třetiny českých žáků (65 %) navštěvují školy, v nichž ředitel hodnotí kapacity učitelů kladně, což odpovídá průměru v zemích OECD. Nejčastěji posuzovali ICT dovednosti svých učitelů ředitelé víceletých gymnázií, kde tento podíl činí 52 %. Z tohoto zjištění vyplývají značné potřeby škol zlepšit vzdělávání učitelů v oblasti využívání ICT technologií.

ČŠI opakovaně poukazuje na stěžejní roli kvalitní metodické podpory učitelů při využívání digitálních technologií. Stejně tak tomu bylo i v době zákazu osobní přítomnosti žáků ve školách během pandemie COVID-19. Metodická podpora učitelů je podle vyjádření ředitelů v nejvyšší míře potřebná na středních školách a nejméně na prvním stupni základních škol, i zde však 45 % ředitelů uvedlo, že většina učitelů jejich školy je sice ochotna do distanční výuky integrovat ICT, ale potřebuje k tomu určitou podporu.

Zajímavý pohled na rozvoj ICT dovedností učitelů přináší tematická zpráva České školní inspekce reflektující zkušenosti žáků a učitelů základních škol s distanční výukou ve 2. pololetí školního roku 2019/2020. Více než polovina učitelů považuje své ICT dovednosti za lepší v porovnání s obdobím před vypuknutím pandemie, přičemž 21 % učitelů zaznamenalo výrazné zvýšení svých dovedností a 31 % pak jejich mírné zvýšení. ČŠI se domnívá, že příčinou zlepšení byl velký tlak na učitele využívat digitální technologie jako prostředek komunikace s žáky po plošném zákazu osobní přítomnosti žáků ve školách. S tím souvisí také rozšíření nabídky dalšího vzdělávání, které učitelé často využívali.

3. Web 2.0 a výukové aplikace

Následující kapitola seznamuje s vybranými (vzdělávacími) aplikacemi a jejich možnými přínosy pro výuku literatury. Začneme ale poněkud obecněji.

Výukové technologie a aplikace představují součást konceptu označovaného jako Web 2.0. Jedná se o termín sloužící k označení „nové generace“ webu (resp. internetových služeb), v níž byl pevný obsah webových stránek nahrazen prostorem pro sdílení a společnou tvorbu obsahu. Web 2.0 klade důraz na interaktivitu a tzv. user generated content, tedy vytváření obsahu běžnými uživateli.

Součástí konceptu Web 2.0 jsou nejen webové stránky, ale i blogy a sociální sítě jako jsou YouTube, Twitter, Facebook, Instagram, MySpace apod. Ke konceptu Webu 2.0 lze řadit i Wikipedii, jelikož svým charakterem patří mezi sítě, jejichž obsah tvoří běžní uživatelé.

B. Brdička et al. (s. 38) uvádí, že dle teoretika médií Vina Crosbieho existují tři typy médií – interpersonální média (one-to-one), masová média (one-to-many) a nynější nová média (many-to-many). Pro nová média je příznačné, že konzument má možnost vybírat si, personalizovat a zapojit se do tvorby, čímž dochází ke stírání hranice mezi producentem a konzumentem. Koncept Web 2.0 patří svým pojetím právě ke zmiňovaným novým médiím.

Informační a komunikační technologie, výukové aplikace a programy jsou rovněž součástí tzv. e-learningu. E-learningem rozumíme vzdělávání, které je vytvářeno a sdíleno elektronicky. Nerozlišuje se zde mezi učením pomocí televize, počítačového softwaru nebo internetu (L. Půbalová et al., s. 61).

3.1 ICT a aplikace ve vzdělávání optikou pedagogického výzkumu

Při rozmyšlení o vhodném způsobu integrace moderních technologií a vzdělávacích aplikací do výuky nám mohou být inspirací zahraniční výzkumy či získané zkušenosti. Avšak O. Neumajer (2015, s. 25) uvádí, že při zkoumání zkušeností zahraničních odborníků a výsledků jejich výzkumných studií je třeba si uvědomovat, že se jedná o výsledky, jež se setkaly s úspěchem ve zcela odlišném sociokulturním prostředí či vzdělávacím systému. Proto je nutné přistupovat k těmto výsledkům kritickým způsobem, bezmyšlenkově je nepřejímat a aplikovat je buď velmi opatrně, nebo je vhodným způsobem modifikovat pro naše vlastní potřeby.

O. Neumajer (2015, s. 28) dále konstatuje, že v některých případech je nutné, aby učitelé před použitím té či oné aplikace ve třídě byli dobře seznámeni s jejími možnostmi, způsoby

fungování, ale i slabinami, což může být v rámci množství aplikací nabízených na trhu značně problematické a časově náročné. K tomu mimo jiné přispívá i fakt, že některé aplikace nemusí obsahovat pedagogické instrukce, jiné nenabízejí adekvátní možnosti interakce, další nadužívají herní princip apod. (ibid.).

3.2 Aplikace pro výuku literatury

V následující podkapitole je uveden přehled internetových (webových) a desktopových aplikací, platforem a nástrojů, které lze využít při výuce literatury či při přípravě literárních hodin. Vybrány byly takové, které jsou zcela zdarma, a dále pak ty, jež umožňují uživatelům práci alespoň v omezené podobě a využívat jejich nejzákladnější funkce. Aplikace, které jsou zcela zpoplatněny, nejsou v přehledu uvedeny. Důležité je také zdůraznit, že na trhu existuje celá řada aplikací, jež fungují v zásadě na totožném principu. Z tohoto důvodu jsem se rozhodl do přehledu zařadit pouze takové, jež jsou něčím specifické, se kterými mám osobní zkušenost, a takové aplikace, u nichž spatřuji potenciál pro využití v rámci literárních hodin.

U každé z aplikací jsou uvedeny plusy a minusy tak, jak je subjektivně vnímám a hodnotím já jakožto autor této diplomové práce.

Baamboozle

- On-line nástroj pro vytváření výukových her, jež mohou posloužit k oživení hodin.
- Vytvořené hry lze použít i jako formu opakování před testem či k týmovým aktivitám/soutěžím (např. v rámci projektových dnů, ale i v rámci „běžných“ hodin).
- **plusy:**
 - Umožňuje zapojení žáků.
 - Obsahuje databázi, v níž je asi milion her, jež jsou mnohdy vytvořeny ostatními učiteli, tzn. měly by mít didaktický potenciál a jsou vhodné pro použití ve výuce.
 - Relativně přehledné uživatelské prostředí.
 - Jednotlivé hry lze využít i v rámci jiných předmětů či hodin.
- **minusy:**
 - Nepodporuje ČJ.
 - Hry vytvořené jinými uživateli nelze v bezplatné verzi programu libovolně upravovat.
 - Nenabízí zkušební bezplatnou plnou verzi.

Bookport

- On-line knihovna nabízející přístup k více než 8 800 titulům v českém jazyce včetně beletrie, populárně-naučné, umělecké či odborné literatury. Uživatelé mohou číst prakticky odkudkoliv – prostřednictvím počítače/notebooku, mobilního telefonu, tabletu či e-čtečky.
- **plusy:**
 - Možnost číst z několika různých druhů zařízení.
 - Aplikace je dostupná pro systémy iOS a Android.
 - Knihovna je neustále doplňována o nové tituly.
 - Nabízí různé typy členství, včetně členství pro organizace (školy).
 - Poskytuje ke knihám ukázky zdarma.
 - Uživatelsky přívětivé prostředí – umožňuje upravit velikost písma, zarovnání, jas obrazovky a nabízí také noční režim. Čtenář rovněž může v knize zvýrazňovat pro něj zajímavé/důležité pasáže a vkládat do textu vlastní postřehy či myšlenky. Poznámky je možné sdílet s dalšími uživateli.
 - Umožňuje synchronizaci napříč zařízeními.
 - Poskytuje 14denní zkušební verzi za 1 Kč.
 - V mobilní aplikaci je možné číst i bez připojení k internetu.
- **minusy:**
 - Bezplatná verze umožňuje používat pouze určité grafické prvky (např. obrázky, fonty...).

Canva

- On-line grafické studio, jehož prostřednictvím lze vytvářet nejrůznější typy grafického materiálu (letáky, příspěvky na blog, prezentace, reklamy na sociální sítě...).
- V rámci výuky literatury by se tento program mohl použít pro vytvoření graficky přitažlivých a zajímavých prezentací či pro vytvoření tzv. infografiky (grafické znázornění dat a informací o dané knížce – kdo jsou hlavní postavy, s jakými motivy se v knize setkáváme apod.), jež by mohla žákům sloužit, jako výchozí materiál pro utvoření si základní představy o daném díle.
- **plusy:**
 - Program podporuje ČJ – je snadné se v něm orientovat.
 - Uživatelsky přívětivé a přehledné prostředí.

- Obsahuje přednastavené „šablony“, které lze upravovat dle vlastní potřeby. Není tedy nutné vždy vytvářet vše tzv. od nuly.
- Nabízí 30denní zkušební bezplatnou plnou verzi.
- **minusy:**
 - Bezplatná verze umožňuje používat pouze určité grafické prvky (např. obrázky, fonty...).

CourseHero Literature Study Guides

- Webová stránka obsahující rozборы nejslavnějších děl především anglo-americké literatury.
- Tento web může velmi dobře sloužit jako studijní pomůcka, jelikož obsahuje nejen detailní rozборы děl, ale i další grafy, infografiky, diagramy, znázornění časové osy díla, propracované popisy postav, odkazy na YouTube videa, diskuzní fórum atd.
- CourseHero Literature Study Guides by mohl skvěle fungovat jako podpora při samostudiu či při přípravě na test. V literární hodině bychom s danou webovou stránkou mohli pracovat tak, že bychom nejprve žákům ukázali propracované infografiky z CourseHero a následně jim zadali, aby v rámci dané hodiny či domácí přípravy vytvořili buď samostatně, nebo ve skupinách, podobnou infografiku. Ke tvorbě takové infografiky doporučuji např. program Canva.
- **plusy:**
 - Detailně zpracované informace o dílech.
 - Uživatelsky přívětivé a přehledné prostředí.
 - Obsahuje doplňující grafy, odkazy, infografiky apod.
- **minusy:**
 - Neobsahuje česká literární díla.
 - Web je plně v AJ – nutná alespoň základní znalost.
 - Některé funkce webu jsou přístupné pouze pro registrované uživatele, tj. žáky či učitele z amerických vzdělávacích institucí. Nelze vytvořit uživatelský účet, pokud nejste žák či učitel americké školy.

Genially

- On-line nástroj/platforma pro tvorbu a úpravu nejrůznějších typů médií (infografiky, prezentace, pracovní listy, hry, videa...).

- Potenciál pro výuku literatury – možnost vytvářet velmi pěkné, originální prezentace, infografiky, pracovní listy, vědomostní hry, kvízy...
- **plusy:**
 - Podobně jako Canva obsahuje celou řadu přednastavených šablon, které lze libovolně upravovat dle vlastních potřeb.
 - Prostředí programu je rovněž příjemné, přehledné a je snadné se v něm orientovat.
- **minusy:**
 - Program nepodporuje češtinu, tzn., pro práci s ním je nutné mít alespoň základní znalost angličtiny.
 - Bezplatná verze neumožňuje vytvořené materiály stahovat do počítače. Pokud bychom tedy chtěli v bezplatné verzi pustit žákům např. prezentaci, museli bychom se nejprve přihlásit pomocí internetového prohlížeče do platformy Genially, odkud lze prezentaci následně spustit.
 - Nenabízí zkušební bezplatnou plnou verzi.

Chatterpix

- Aplikace, jejímž prostřednictvím lze rozmluvit obrázky či fotografie. Uživatel vyfotí/nahraje do aplikace jakoukoliv fotografii či obrázek a následně mu na vybraném místě vytvoří pomocí tahu prstem ústa. Poté namluví krátký komentář o maximálně délce 30 vteřin. Mluvicí fotografii/ obrázek lze následně upravit pomocí filtrů a samolepek. Výsledný výtvar lze sdílet s ostatním.
- V literární hodině bychom mohli s aplikací pracovat např. tak, že žáky necháme vybrat si jejich oblíbeného autora / oblíbenou autorku a dáme jim za úkol vytvořit pomocí aplikace Chatterpix krátký biografický medailonek.
- **plusy:**
 - Podněcuje kreativní přístup k učení.
 - Zdarma.
 - Jednoduché ovládání.
- **minusy:**
 - Dostupné pouze pro systémy iOS.

Kahoot

- On-line herní vzdělávací platforma, která umožňuje snadno vytvářet, sdílet a hrát vzdělávací hry a kvízy.
- Pro výuku literatury by se tato platforma dala použít v rámci opakování probrané látky před testem, k oživení „klasické“ výuky. Rovněž by bylo možné použít Kahoot i v rámci projektových dnů.
- **plusy:**
 - Umožňuje zapojení žáků.
 - Tato platforma je obecně oblíbená jak mezi žáky, tak mezi učiteli.
 - Má vysoký stimulační potenciál; rovněž u žáků zvyšuje motivaci a probouzí zdravou soutěživost.
 - Příjemné uživatelské prostředí, snadná orientace.
 - Vytvořené materiály lze uschovávat v osobní on-line knihovně.
 - Pokud nemáme čas vytvářet vlastní Kahoot, můžeme využít Kahoot od jiného autora.
 - Autory jsou často učitelé z praxe, včetně českých učitelů.
 - Nabízí licence jak pro jednotlivce, tak pro školy.
 - Vytvořené materiály lze používat opakovaně.
- **minusy:**
 - Uživatelské rozhraní nepodporuje ČJ – nutná alespoň základní znalost AJ.
 - Bezplatná verze umožňuje vytvářet pouze určité typy cvičení.
 - Bezplatná verze nabízí omezený přístup k některým materiálům.
 - Vytvoření jednoho Kahootu může být poměrně zdoluhavé a časově náročné.

Mentimeter

- Mentimeter je platforma, jejíchž prostřednictvím lze zapojit žáky/posluchače do dění/výkladu. S pomocí Mentimeteru lze vytvořit otázky různého typu (stupnice, více odpovědí, otevřená odpověď...). Otázka se promítne na tabuli pomocí projektoru. Ke každé otázce se vygeneruje QR kód či číselný kód, který žáci naskenují/opíší do svých mobilních telefonů či tabletů. Následně se jim otevře rozhraní, do něhož mohou vepsat své odpovědi. Jakmile svou odpověď odešlou, objeví se na tabuli. Žáci/posluchači odpovídají anonymně.

- V literární hodině lze Mentimeter využít k získání představy o tom, jaké mají žáci znalosti z předchozího vzdělávání (např. bychom jim položili otázku „Co víte o romantismu? Co je pro něj typické? Kdo patří mezi romantiky?“ a sledovali bychom na tabuli jejich odpovědi). Na základě našeho zjištění bychom pak mohli lépe rozvrhnout postup pro další výukové hodiny (věděli bychom, kolik času věnovat dané látce, co zdůraznit atp.).
- **plusy:**
 - Zdarma.
 - Dostupné pro systém iOS, Android.
 - Anonymní.
 - Interaktivní.
- **minusy:**
 - Žáci potřebují pro odpovídání mobilní telefon či tablet.

Padlet

- Padlet je virtuální nástěnka, na kterou lze připnout vzkaz, obrázek, odkaz, dokument, vlastní nákres apod., a ten pak následně s někým sdílet (např. se žáky). Lze však vytvářet i soukromé nástěnky pro vlastní potřebu.
- Padlet představuje ideální nástroj pro plánování a brainstorming. V hodinách literatury by se dal použít pro vytváření zajímavých on-line nástěnek, v nichž by byly např. zmíněny nejdůležitější literárně-historické události, nejvýznamnější autoři, jejich díla.
- **plusy:**
 - Podporuje češtinu.
 - Registrace není nutná.
 - Příjemné uživatelské prostředí.
 - Obsahuje galerii s přednastavenými šablonami.
 - Relativně velké množství členství, včetně členství pro školy.
 - Poskytuje zkušební verzi zdarma.
- **minusy:**
 - Neregistrovaní uživatelé nemohou své nástěnky ukládat.
 - Základní verze umožňuje vytvořit pouze 3 padlety (nástěnky).

Plickers

- Aplikace určená pro testování žáků. Princip aplikace spočívá v tom, že učitel prostřednictvím webu/aplikace vytvoří test, podobně jako např. u platformy Kahoot. Žáci však pro odpovídání nepoužívají své mobilní telefony, nýbrž speciální odpovídající kartičky s QR kódem, které platforma Plickers vytvoří pro každý test. Je tedy nutné kartičky dopředu vytvořit, vytisknout a donést do hodiny. Ve třídě učitel promítne otázky na tabuli pomocí projektoru, žáci natočením kartičky vyberou správnou odpověď, učitel následně přijde k lavici a pomocí svého mobilního telefonu / tabletu, v němž má nainstalovanou aplikaci Plickers, naskenuje jednotlivé kartičky. Správné a chybné odpovědi vidí žáci ve webovém rozhraní, které se promítá na tabuli.
- V rámci literatury by se tato aplikace dala využít jako kreativní způsob testování či pro opakování probraného učiva.
- **plusy:**
 - Kreativní.
 - Dostupné zdarma.
 - Dostupné pro iOS i Android.
 - V placené verzi lze přidávat k testům obrázky a sdílet testy s dalšími uživateli.
- **minusy:**
 - Nepodporuje ČJ – nutná základní znalost AJ.
 - Náročnější na přípravu – je třeba mít na paměti, že kartičky je vždy nutné vytisknout předem a přinést je s sebou do hodiny.

Quizlet

- Quizlet je on-line nástroj pro vytváření digitálních „flash cards“ neboli učebních kartiček, které lze využít jako efektivní materiál pro procvičování před testem nebo i v rámci hodiny. Quizlet rovněž umožňuje vytvářet přiřazovací hry, testy a různé kvízy.
- Quizlet je dostupný ke stažení na systémech iOS a Android.
- **plusy:**
 - Uživatelsky příjemné prostředí, snadná orientace.
 - Umožňuje zapojení žáků. Do kvízu se mohou zapojit buď individuálně, nebo mohou být systémem náhodně rozřazeni do týmů.
 - Umožňuje vytvářet on-line třídy a nahrávat do nich jednotlivé materiály.

- Díky dostupnosti na Android a iOS je možné efektivně využívat Quizlet k učení na cestách.
- K procvičování učiva je možné použít kartičky vytvořené jinými autory.
- Nabízí 30denní zkušební bezplatnou plnou verzi.
- Quizlet lze využít i v rámci jiných předmětů.
- **minusy:**
 - Uživatelské rozhraní nepodporuje ČJ – nutná alespoň základní znalost AJ.
 - Bezplatná verze umožňuje pouze omezený přístup ke všem funkcím – např. není možné sledovat pokrok žáků.

Seesaw

- Nástroj pro vytváření třídních/žakovských portfolií. Do jednotlivých portfolií lze nahrávat různé typy materiálů (fotografie, videa, dokumenty, odkazy...).
- Učitel může sledovat práci žáků v průběhu jednoho konkrétního dne, ale i jejich celkový pokrok (celkovou práci).
- V rámci literárních hodin by se tato platforma dala využít pro shromažďování výstupů žáků (např. čtenářský deník).
- **plusy:**
 - Možnost vytvářet jednotlivé on-line třídy pro práci s danou skupinou žáků.
 - Nabízí zkušební demoverzi pro učitele zdarma.
 - Seesaw mohou používat také rodiče.
- **minusy:**
 - Nepodporuje ČJ – nutná základní znalost AJ.
 - Uživatelsky nepříjemné prostředí, neintuitivní ovládání – vyžaduje více času na seznámení se s aplikací.

Socrative

- Socrative je další nástroj sloužící k on-line testování žáků. Učitel si prostřednictvím aplikace nebo webového rozhraní připraví test, na nějž žáci posléze odpovídají prostřednictvím mobilního telefonu. Socrative umožňuje vytvářet klasické kvízy jako Kahoot, ale i otázky typu pravda/nepravda, výběr z vícero možností či otázky vyžadující krátkou odpověď.
- V rámci literatury by tato platforma šla využít k testování žáků, respektive k opakování učiva před testem. V režimu Space Race lze vytvářet skupinové hry.

- **plusy:**
 - Uživatelsky příjemné, přehledné prostředí.
 - Umožňuje k otázkám přikládat další média – např. obrázky, hudbu.
 - Rovněž nabízí možnost přidat ke každé otázce vysvětlení a stanovit bodovou hodnotu otázky (tzn. kolik bodů dostanou žáci za správné zodpovězení konkrétní otázky).
- **minusy:**
 - Nepodporuje ČJ – nutná alespoň základní znalost AJ.
 - Bezplatná verze umožňuje vytvořit pouze 5 kvízů.

Spotify:

- Platforma pro streamování a poslech hudby, podcastů, audioknih.
- Ve výuce literatury by se Spotify dalo využít k tomu, že bychom přes něj pustili žákům např. část audioknihy, divadelní inscenace, rozhovoru s daným autorem / danou autorkou a dále bychom na tuto aktivitu navázali doplňujícími úkoly. Rozhovor by mohl rovněž sloužit jako výchozí bod diskuze.
- **plusy:**
 - Bezplatné.
 - Tato platforma je velmi oblíbená mezi žáky.
 - Hojně využívané mladou generací – možný zdroj motivace na straně žáka.
 - Některé podcasty je možné sledovat i s videem, podobně jako na YouTube.
 - Dostupné na iOS, Android, Windows.
- **minusy:**
 - Součástí bezplatné verze jsou reklamy – narušují prožitek a soustředění.

Umíme česky

- On-line program pro výuku/procvičování českého jazyka a literatury.
- Nabízí celou řadu cvičení, které lze použít při procvičování daného jazykového jevu či literárního tématu.
- **plusy:**
 - Umožňuje zapojení žáků do jednotlivých aktivit.
 - Přehledné uživatelské prostředí v českém jazyce.

- Umožňuje filtrovat cvičení na základě věku žáků (třídy). Jednotlivá cvičení jsou odstupňována podle náročnosti.
- Umožňuje učitelům vytvořit on-line třídu a jednotlivá cvičení připínat na nástěnku dané třídy – žáci nemusí daná cvičení dlouze hledat sami.
- K mluvnickým jevům nabízí i přehledný výklad.
- Nabízí licence pro školy – po zakoupení mohou program bezplatně využívat jak učitelé, tak žáci, a to i z pohodlí domova.
- **minusy:**
 - Bezplatná verze umožňuje vyplnit pouze určitý počet cvičení za den.

Učitelnice

- Učitelnice je digitální tržiště, kde převážně učitelé, ale i další autoři, prodávají a nakupují originální a v praxi vyzkoušené učební materiály.
- Weby jako Učitelnice mohou být užitečné zejména tehdy, nastane-li nějaká neočekávaná situace, např. pokud zjistíme, že máme suplovat za kolegu a nestíháme si pro hodinu vytvořit vhodný vlastní učební materiál.
- **plusy:**
 - Zdroj originálních, v praxi osvědčených materiálů.
 - Materiály jsou vytvářeny učiteli z praxe.
 - Symbolická kupní cena za materiály (např. 30 Kč).
 - Na Učitelnici je možné nahrávat i vlastní materiály a následně za ně získat určitý finanční obnos => lze využít jako možnost drobného přivýdělku.
- **minusy:**
 - Materiály jsou zpoplatněné.

Učitelé učitelům

- Web Učiteléučitelům.cz slouží k vyhledání výukových materiálů, pomůcek a inspirace do výuky. Podobně jako v případě učitelnice, materiály na tomto webu jsou vytvořeny (a zpravidla i odzkoušeny) pedagogy z praxe. Jednotlivé materiály můžeme využít dle našich potřeb.
- **plusy:**
 - Stejně jako v případě Učitelnice.
- **minusy:**

- Stejně jako v případě Učitelnice.

YouTube

- Internetový server pro sdílení videosouborů. YouTube povoluje svým uživatelům nahrát, hodnotit, komentovat, sdílet a streamovat (živě vysílat) nejrůznější typy médií (TV klipy, hudební videa, filmové trailery, edukační videa, lifestyleová videa...).
- Pro výuku literatury ho lze použít např. tak, že přes něj žákům pustíme ukázkou z divadelní hry, část dokumentu nebo audioknihy, rozhovory atp. Tyto materiály pak mohou být zdrojem pro další práci ve třídě.
- **plusy:**
 - Velmi bohatý zdroj nejrůznějších typů médií, která mohou být vhodně použita pro výuku literatury.
 - Bezplatné, bez nutnosti registrace.
 - Dostupný na systémech iOS a Android.
- **minusy:** –

Metodologie

Teoretická část diplomové práce byla zpracována na základě studia odborných knižních publikací, časopiseckých článků a on-line zdrojů zabývajících se využíváním informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání. Z primární literatury byly stěžejním zdrojem poznatků především publikace *Informační a komunikační technologie ve škole* (2010), *Učíme se s tabletem* (2015) a *Problematika ICT ve vzdělávání* (2012). Všechny použité zdroje jsou citovány v Seznamu použité literatury a v Seznamu elektronických zdrojů, a to podle citační normy „ČSN ISO 690 – autor, datum“. Citace, včetně tzv. in-textových citací, byly vygenerovány pomocí citačního systému www.citacepro.cz.

Pro účely diplomové byli rovněž osloveni odborníci z praxe, jmenovitě: Robert Čapek (učitel, školní psycholog, metodik vzdělávání známý pod pseudonymem „Líný učitel“); Ondřej Neumajer (učitel, didaktik a specialista na využívání informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání); Andrea Vedralová (autorka vzdělávací koncepce „Škola Můj Projekt“, mentorka, koučka, autorka metodických a didaktických materiálů). Tito odborníci byli vybráni na základě svých kvalit a zkušeností s inovativními metodami vzdělávání (Čapek, Vedralová) a pro zkušenosti z oblasti využívání ICT ve výuce (Neumajer).

Oslovení profesionálové byli požádáni o vyjádření se k využívání informačních a komunikačních technologií a aplikací ve výuce obecně. Zároveň jsem se dotazovaných ptal na jejich osobní zkušenosti s využíváním ICT ve výuce a na jejich názory týkající se počítačové gramotnosti pedagogů (zda by podle nich učitelé měli být vzdělávání v této oblasti), k technologické vybavenosti českých škol. Rovněž jsem je vyzval, aby případně sdíleli i jakékoliv další myšlenky, zkušenosti, tipy, rady, doporučení apod., které je k využívání technologií ve školách napadají.

Bohužel ani od R. Čapka, ani od A. Vedralové žádná odpověď nepřišla. Krátká odpověď přišla od O. Neumajera. Odkazoval mě v ní na své články, rozhovory a podcasty, jichž se účastnil, s tím, že odpověď na mé otázky naleznu v těchto zdrojích.

Praktická část práce vychází z kvantitativního výzkumu, jenž byl proveden formou dotazníkového šetření. Z praktických důvodů bylo výzkumné šetření prováděno on-line prostřednictvím dotazníku, pro jehož využití jsem využil nástroj Google Formuláře.

Výzkumné dotazníkové šetření se zaměřuje na středoškolské učitele českého jazyka a literatury. Středoškolští a gymnaziální učitelé byli vybráni z toho důvodu, že i já jsem

svou aprobací zaměřen na učitelství pro střední školy. Původním záměrem bylo provést výzkumné šetření pouze v rámci Jihočeského kraje. Přes veškeré snahy mé i vedoucí diplomové práce, paní doktorky Markéty Maturové, se bohužel v rámci jižních Čech sešlo malé množství odpovědí. Kvůli nedostatečnému počtu validních dat nebylo možné v rámci jihočeských středních škol vyvodit převládající tendence v oblasti výuky literatury prostřednictvím ICT technologií. Jelikož byl objem získaných dat nedostačující pro potřeby diplomové práce, rozhodl jsem se rozšířit okruh respondentů na celou Českou republiku.

Cílem výzkumu bylo získat informace o tom, jaké procento středoškolských a gymnaziálních učitelů využívá k výuce literatury ICT a multimediální (vzdělávací) aplikace a programy, jakým způsobem tyto didaktické prostředky využívají a zda na jejich práci s nimi měla vliv celosvětová pandemie způsobená onemocněním COVID-19. S ohledem na rozsah výzkumu a množství respondentů je nutno zmínit, že se data prezentovaná v této diplomové práci představují pouze dílčí sondu do oblasti využívání ICT ve výuce literatury.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 50 respondentů. Dvacet sedm respondentů z Jihočeského kraje a dvacet tři respondentů z ostatních krajů republiky. Pro výzkumné šetření byly signifikantními faktory věk, pohlaví, celková doba vykonávání pedagogické praxe, doba vyučování předmětu český jazyk a literatura, kraj a typ střední školy. Respondenti odpovídali anonymně a neuváděli ani svou konkrétní aprobaci. V závěru dotazníku měli možnost zanechat na sebe kontakt, na který jim byla zaslána finální podoba diplomové práce s výsledky šetření, jehož byli součástí. Z celkového počtu 50 respondentů, tuto možnost využilo 15 vyučujících.

Dotazník se skládal z 25–26 otázek s povinnými odpověďmi.²⁴ Po rozšíření okruhu respondentů na celou ČR bylo v dotazníku 13 uzavřených a 13 otevřených otázek (v původním dotazníku bylo 12 uzavřených a 13 otevřených otázek). Dotazník byl rozvětven tak, aby co nejpřesněji reflektoval osobní zkušenost respondentů – respondenti, kteří u určitých otázek vybrali možnost „ne“, byli automaticky přesunuti k nejbližší následující otázce, jež byla všem respondentům společná.

O pomoc s vyplněním dotazníku byli požádáni jednak jednotlivci z okruhu mé rodiny a známých, jednak byl dotazník sdílen prostřednictvím sociálních sítí (Facebook, Twitter,

²⁴ Celkový počet otázek kolísá, jelikož po rozšíření okruhu respondentů na celou ČR byl původní dotazník rozšířen o otázku „Z jakého jste kraje?“.

Instagram), aby bylo zajištěno, že se dostane k co nejvíce respondentům. Při sdílení prostřednictvím sociálních sítí bylo vždy zdůrazněno, že se jedná o dotazník pro pedagogy. Nemohu však se 100% jistotou zaručit, že dotazník byl skutečně vyplněn pouze učiteli. Dotazníkové šetření probíhalo od listopadu 2022 do března 2023.

Praktická část

4. Dotazníkové šetření a jeho cíle

Součástí této diplomové práce je dotazníkové šetření, jehož cílem je přispět ke zmapování současné situace v tuzemském školství v oblasti začleňování a využívání moderních (vzdělávacích) aplikací v hodinách české literatury. Dotazníkové šetření však představuje pouze dílčí sondu do této oblasti.

Nedávná celosvětová pandemie způsobená onemocněním COVID-19 s sebou přinesla nové nároky na to, jakým způsobem jednotlivé předměty vyučovat. Věřím, že řadě učitelů distanční výuka otevřela nové možnosti a přístupy k výuce aprobačních předmětů, včetně literatury, která byla v tzv. době předcovidové na většině českých odborných středních škol a gymnázií vyučována stále ve stejném módu – frontálně. Osobní zájem o tuto problematiku mě přivedl k vytvoření dotazníku, jehož cílem bylo zjistit, jakým způsobem současní středoškolští učitelé českého jazyka a literatury koncipují literární hodiny, zda při nich využívají moderní aplikace dostupné na trhu či nikoliv a zda (a jak) se jejich koncepce výuky literatury pozměnila vlivem pandemie.

V současnosti existuje plejáda odborných publikací i kvalifikačních prací zaměřujících se na ICT a jejich úspěšnou implementaci do výuky, především v oblasti výuky cizích jazyků. Příkladem může být diplomová práce K. Cízkové (2017) zabývající se integrací a využitím multimediálních aplikací ve výuce francouzského jazyka. Poněkud odlišný příklad představuje diplomová práce F. Šrámka (2017) s názvem *Mobilní technologie ve výuce*, jež se zabývá problematikou a možnostmi využití tabletů ve školách. Při práci s primární a sekundární literaturou jsem však nenašel žádné kvalifikační práce, které by se věnovaly využívání multimediálních aplikací v hodinách (české) literatury.

Mezi hlavní výzkumné cíle dotazníkového šetření patří:

- zkoumání postojů pedagogů k problematice využívání ICT a multimediálních (vzdělávacích) aplikací a programů ve výuce literatury na střední škole či na gymnáziu;
- zmapování způsobů práce s danými aplikacemi ve výuce z didaktického hlediska;
- zjištění, zda a jak se změnil způsob práce učitelů s ICT vlivem celosvětové pandemie způsobené onemocněním COVID-19;
- zachycení dosavadních zkušeností pedagogů.

Dotazníkové šetření bylo původně určeno pro zmapování situace ve školách v Jihočeském kraji. Kvůli počátečnímu nízkému počtu respondentů v jižních Čechách a z důvodu obavy o nedostatečné množství kvantitativních dat jsem se nakonec rozhodl rozšířit okruh respondentů na oblast celé České republiky.

Následující část práce nejprve seznamuje čtenáře s výsledky zjištěnými v rámci Jihočeského kraje. Další část práce pak reflektuje výsledky zjištěné v ostatních krajích.

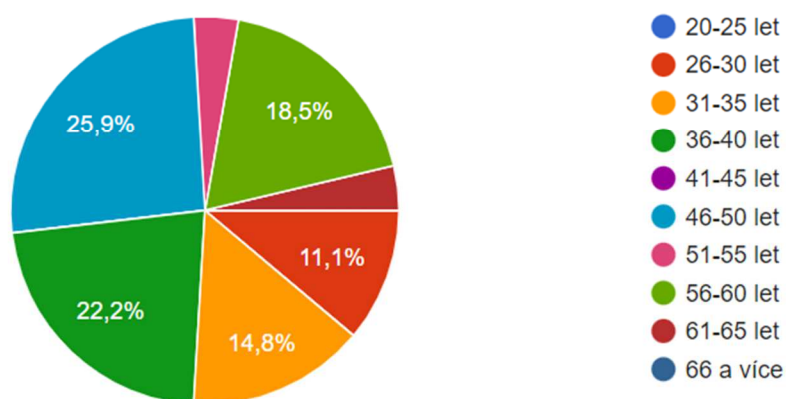
4.1 Analýza výsledků pro Jihočeský kraj

1. Jaký je Váš věk?

Z odpovědí v grafu vyplývá, že dotazníkového šetření se nezúčastnili učitelé ve věku 20–25 let, 41–45 let, ani lidé staří 66 či více let. Třem respondentům bylo v době vyplňování dotazníku 26–30 let, čtyřem respondentům bylo 31–35 let. Věková rozmezí 51–55 let a 61–65 let mají shodně po jednom respondentovi. Nejvíce zastoupenými věkovými rozmezími byla rozmezí: 46–50 let (7 resp.), 36–40 let (6 resp.) a 56–60 (5 resp.).

1. Jaký je Váš věk?

27 odpovědí

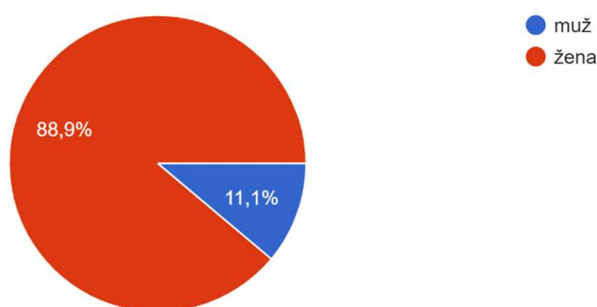


Graf 12: Odpovědi na otázku č. 1, zdroj vlastní

2. Jaké je Vaše pohlaví?

Drtivou většinu respondentů v jižních Čechách tvořily ženy. Z celkového počtu 27 respondentů bylo 24 z nich žen. Tři dotazovaní byli muži.

2. Jaké je Vaše pohlaví?
27 odpovědí



Graf 13: Odpovědi na otázku č. 2, zdroj vlastní

3. Jak dlouho vykonáváte pedagogickou profesi?

Z odpovědí na tuto otázku vyplývá, že mezi oslovenými pedagogy byli jednak začínající učitelé, jednak i vyučující s dlouholetou praxí. Profesně „nejmladší“ respondent byl ten, který u této otázky uvedl odpověď „3 měsíce“. Naopak profesně „nejstarší“ pedagog uvedl, že učí již 40 let. Nejvíce dotazovaných uvedlo, že učí 25 let (celkem 4 resp.). Tři respondenti uvedli, že učí 15 let, další tři pak učí 35 let. Dva respondenti uvedli, že učí 6 let, další dva uvedli odpověď 20 let. Následující kategorie mají vždy po jednom respondentovi: 2 roky, 3 roky, 4 roky, 10 let, 12 let, 13 let, 17 let, 23 let, 29 let, 30 let, a 33 let.

4. Jak dlouho vyučujete předmět český jazyk a literatura?

Odpovědi na otázku 4 do jisté míry souvisí s odpověďmi na otázku předchozí, jelikož předpokládanými respondenty dotazníku byli pouze učitelé českého jazyka a literatury. Profesně nejmladší češtinář byl ten, který uvedl, že český jazyk vyučuje pouze 3 měsíce. Naopak profesně nejstarší češtinář učí 33 let. Čtyři dotazovaní uvedli, že češtinu učí 25 let, další 4 pak uvedli odpověď 15 let. Tři pedagogové se výuce českého jazyka věnují

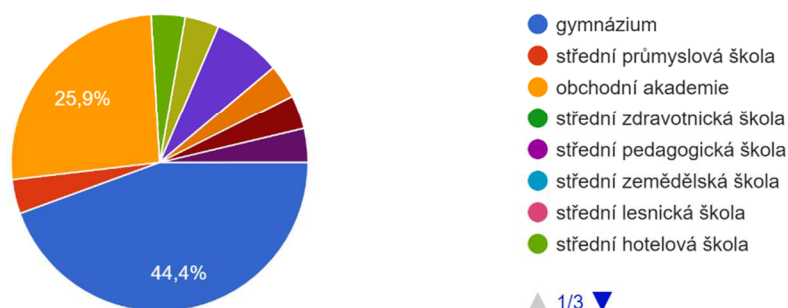
3 roky. Kategorie 30 let, 20 let a 12 let mají každá shodně po 2 respondentech. Každá z následujících kategorií má vždy po 1 respondentovi: 2 roky, 4 roky, 6 let, 7 let, 10 let a 13 let. Jeden z pedagogů uvedl jako odpověď „Aktuálně neučím.“. Další odpověděl „Celou dobu.“ (můžeme se tedy jen domýšlet, co je touto odpovědí myšleno).

5. Na jakém typu střední školy učíte?

Nejvíce respondentů učí na jihočeských gymnáziích (12 resp.). Druhou nejpočetnější skupinou byli učitelé působící na obchodních akademiích (7 resp.). Dva dotazovaní uvedli, že vyučují na středním odborném učilišti. Ostatní typy škol jsou zastoupeny pouze minoritně – střední hotelová škola (1 resp.), střední uměleckoprůmyslová škola (1 resp.), střední odborná škola (1 resp.), střední průmyslová škola (1 resp.). Jeden respondent uvedl odpověď „střední hotelová [škola], obchodní akademie“. Další pak jako odpověď uvedl „základní škola“.

5. Na jakém typu střední školy učíte?

27 odpovědí



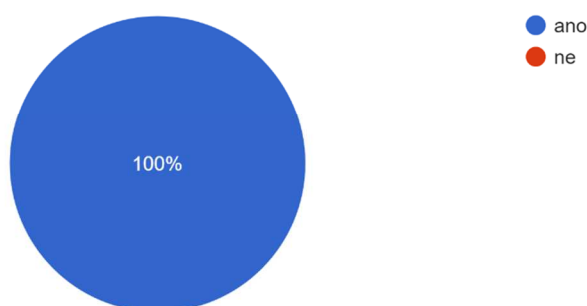
Graf 14: Odpovědi na otázku č. 5, zdroj vlastní

6. Považujete se za počítačově gramotného / gramotnou?

Všichni z dotazovaných uvedli, že se považují za počítačově gramotné. Vzhledem k tomu, že mezi respondenty jsou i starší lidé, bylo toto zjištění příjemným překvapením. Odpovědi respondentů navíc vyvrátily můj původní předpoklad, že starší učitelé se nebudou považovat za počítačově gramotné. Předpokládám tedy, že všichni dotázaní vyučující jsou na základě své odpovědi schopni používat počítač jak v běžném životě, tak ve výuce.

6. Považujete se za počítačově gramotného / gramotnou?

27 odpovědí



Graf 15: Odpovědi na otázku č. 6, zdroj vlastní

7. Patří podle Vás moderní technologie a jejich aktivní používání do vzdělávání? Svou odpověď zdůvodněte.

Sto procent respondentů rovněž uvedlo, že moderní technologie a jejich aktivní používání patří do vzdělávání. Své odpovědi podporovali tvrzeními typu „moderní technologie jsou součástí života“, „dnešní generace studentů, mladých lidí s technologiemi vyrůstá od malička“, „budou se s nimi setkávat celý život a škola by měla studenty naučit, jak technologie rozumně používat“, „žijeme ve 21. století“, „technologie jsou součástí pokroku“, „používání technologií zvyšuje názornost“ apod. Poměrně často učitelé uváděli, že moderních technologie jsou i vhodným motivačním prostředkem, neboť jejich používání žáky zpravidla baví, což může ve výsledku vést ke zvýšení efektivity práce v hodině. Zároveň jsou technologie i vhodným nástrojem pro oživení, zpestření výuky.

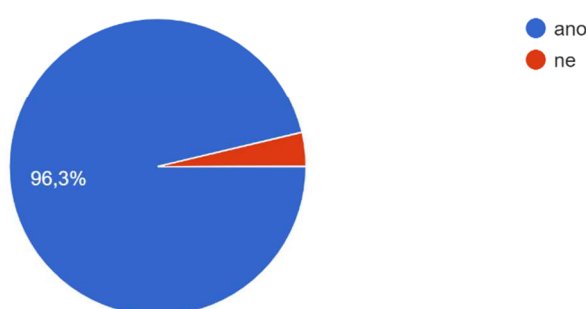
Vyučující dále zmiňovali, že pro ně technologie přináší zajímavé možnosti vzdělávání žáků, ale i sebe sama. Řada z nich technologie vnímá i jako pomocníka – oceňují např. to, že nástroj Google dokumenty umožňuje vytvářet, ukládat a upravovat materiály a dokumenty z jakéhokoliv počítače (tedy i z domova). Stačí se pouze přihlásit do svého účtu Google. Učitelé si tudíž už nemusejí do výuky přinášet flash disky jako dřív.

8. Používáte k výuce multimediální aplikace či softwary (např. YouTube, Kahoot, Baamboozle)?

Dvacet šest respondentů uvedlo, že k výuce českého jazyka a literatury používají multimediální aplikace či software (programové vybavení počítače). Tím se potvrzuje můj předpoklad – dotazovaní učitelé dokážou používat počítač a technologie i během výuky. Pouze 1 z vyučujících uvedl, že žádné aplikace či software k výuce nepoužívá.

8. Používáte k výuce multimediální aplikace či softwary (např. YouTube, Kahoot, Baamboozle)? (software = programové vybavení počítače)

27 odpovědí



Graf 16: Odpovědi na otázku č. 8, zdroj vlastní

9. Uveďte jmenovitě, jaké multimediální aplikace a softwary používáte.

Mezi nejčastěji využívané aplikace a softwary v praxi patří: Kahoot, YouTube, Quizlet, Padlet, MS Teams, DUMy, umimecesky.cz, pravopisne.cz. Canva, videa z JSNS.cz, ČT Edu, Google a všechny jeho komponenty (Formuláře, Dokumenty, Prezentace, Google Classroom...). Jako možnost uváděli vyučující poměrně často elektronické verze učebnic, např. www.interaktivita.etaktik.cz, www.didaktis.cz, či www.mcourser.cz (pro výuku cizích jazyků). Využívání těchto aplikací a softwarů jsem předpokládal.

Kromě zmíněných „známých“ aplikací zmiňovali učitelé i ty, o jejichž existenci jsem nevěděl – Wordwall, Goformative, Learning Apps, Mentimeter, Wocabee.

Někteří jako možnost uváděli i sociální sítě a jim podobné platformy – Facebook, WhatsApp...

Poměrně častou odpovědí byl i on-line systém Bakaláři, který však slouží především ke spravování školní agendy (suplování, známkování...).

10. Jak dlouho dané aplikace či softwary používáte?

Charakter odpovědí na tuto otázku je poměrně rozlišený z toho důvodu, že některé dnes využívané aplikace a softwary jsou starší a jiné novější. Někteří respondenti brali toto v potaz a své odpovědi specifikovali, např. „YouTube přes 10 let, Kahoot cca 2 roky“; „YouTube – cca 6 let, Teams – cca 3 roky, Canva – cca 3 měsíce, Quizlet – netvořím, využívám uložené“.

Průměrná délka využívání se pohybovala od 3–6 let. Některé odpovědi dokonce reflektovaly pandemii COVID-19 a její dopad na vzdělávání, viz „2 roky, inspirovala mě distanční výuka“; „stále, poslední dobou velice často“; „ve zvýšené míře během covidu“; „aktivněji 3 roky“.

Pět odpovědí z 26 bylo poměrně vágních – „od začátku nástupu na školu“; „od začátku mé pedagogické praxe“; „od doby, co máme internet na škole“; „od začátku praxe podle toho, co zrovna bylo dostupné“; „několik let“.

11. Doporučil/a byste Vámi používané aplikace a softwary ostatním pedagogům? Svou odpověď zdůvodněte.

Dvacet čtyři z 26 češtinářů uvedlo, že by jimi využívané aplikace a softwary doporučili svým kolegům. Své odpovědi zdůvodňovali nejčastěji tak, že dané aplikace se osvědčily při aktivizaci či motivaci žáků, při opakování učiva netradiční formou a svým celkovým přínosem pro výuku. Některí pedagogové zdůrazňovali i to, že jim dané aplikace pomáhají s přípravou na výuku či že jejich používání je výhodnější oproti používání flash disku.

Dva vyučující uvedli, že by jimi používané aplikace svým kolegům nedoporučovali, viz „Ne, myslím, že většina mých kolegů používá totéž“; „Ne, ať si každý najde, co mu vyhovuje“.

12. Jak moc je podle Vás důležité, aby pedagogičtí pracovníci byli pravidelně vzdělávání v oblasti informačních a komunikačních technologií (tzv. ICT) a jejich používání?

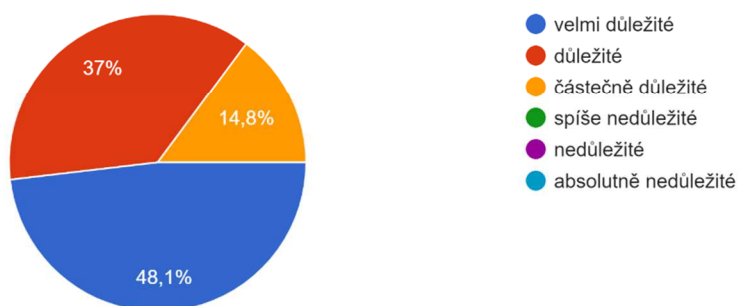
Všichni dotazovaní odpověděli, že vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti ICT je důležité. Odpovědi se lišily subjektivní mírou důležitosti. Pro 13 z 27 učitelů je

vzdělávání v oblasti ICT velmi důležité; 10 učitelů ho vnímá jako důležité a 4 vyučující jako částečně důležité.

Z uvedených odpovědí vyplývá, že respondenti vnímají ICT jako dnes už nedílnou součást vzdělávání, pravděpodobně i díky pandemii COVID-19, při níž k výuce využívali čistě technologie samotné.

12. Jak moc je podle Vás důležité, aby pedagogičtí pracovníci byli pravidelně vzdělávání v oblasti informačních a komunikačních technologií (tzv. ICT) a jejich používání?

27 odpovědí



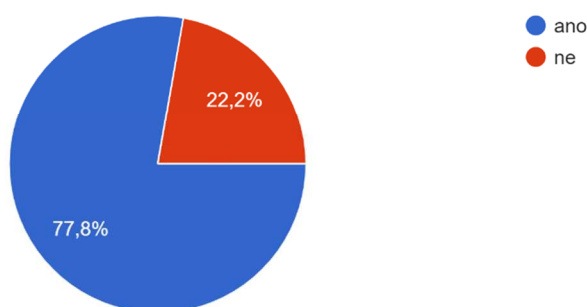
Graf 17: Odpovědi na otázku č. 12, zdroj vlastní

13. Podstoupil/a jste někdy školení či workshop týkající se využití ICT ve výuce?

Dvacet jedna respondentů uvedlo, že podstoupili workshop či školení týkající se využití ICT ve výuce. Zbývajících 6 uvedlo, že žádný workshop či školení nepodstoupilo.

13. Podstoupil/a jste někdy školení či workshop týkající se využití ICT ve výuce?

27 odpovědí



Graf 18: Odpovědi na otázku č. 13, zdroj vlastní

14. Jak dané školení či workshop probíhaly? V čem pro Vás byly přínosné?

I přes to, že se jednalo o otázku s otevřenou odpovědí, dotazovaní odpovídali poněkud stroze, nebo jen velmi obecně – např. „praktické ukázky, inspirace“; „povědomí o nových technologiích“; „školení probíhaly ve skupinách na jiných středních školách“; „školení se týkalo použití softwaru při on-line výuce“; „ano“; „seznámení s programy“; „celkem přínosné“; „1-2 hodiny“.

Z ostatních odpovědí vyplynulo, že forma školení byla buď prezenční, nebo distanční. Vyučující oceňovali především možnost sdílet informace, zkušenosti buď s ostatními kolegy v rámci školy, nebo s oborovými kolegy (pravděpodobně i z jiných škol). Dále pedagogové na školeních oceňovali to, že dostali podnětné typy pro další výuku, seznámení s novými aplikacemi a softwary a možnostmi práce s nimi.

Jeden z dotazovaných uvedl, že by se v této oblasti rád sám vzdělával také individuálně. Další respondent uvedl, že si s kolegy při školení nemohli práci s představenými aplikacemi vyzkoušet. Jiný zmínil, že je spolu s kolegy školen pravidelně každý rok a že školení probíhají v počítačových učebnách.

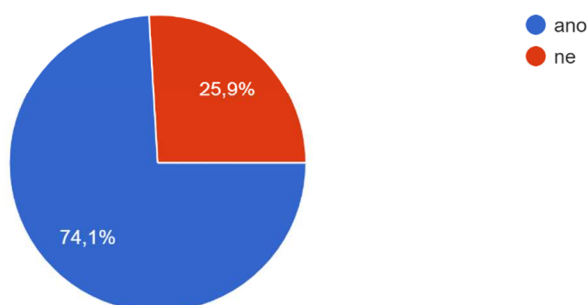
Odpovědi rovněž vyvrátily můj původní předpoklad, že většina škol bude ve školení svých pracovníků v oblasti ICT poněkud zaostávat. Domnívám se, že pozitivní vliv na tuto oblast vzdělávání měla covidová pandemie.

15. Je podle Vás škola, na které učíte, dostatečně technologicky vybavená? (tzn. ve všech třídách / ve většině tříd jsou počítače, interaktivní tabule, projektory, které může učitel v případě potřeby použít ve výuce)

Více než čtvrtina respondentů má za to, že škola, na níž profesně působí, není dostatečně technologicky vybavená. To potvrdilo můj počáteční předpoklad, že i přes snahy MŠMT o digitalizaci tuzemského vzdělávacího systému stále existují instituce, na nichž z různých důvodů (např. nedostatečné proškolenosti zaměstnanců v oblasti ICT, nedostatku financí) dochází k digitalizaci pomaleji než na ostatních školách.

Rovněž se domnívám, že k vysokému číslu dostatečně technologicky vybavených škol majících příznivé podmínky pro digitalizaci vzdělávání přispěla nedávná pandemie a s ní spjatá distanční výuka.

15. Je podle Vás škola, na které učíte, dostatečně technologicky vybavená? (tzn. ve všech třídách / ve většině tříd jsou počítače, interaktivní tabule, p... které může učitel v případě potřeby použít ve výuce)
27 odpovědí

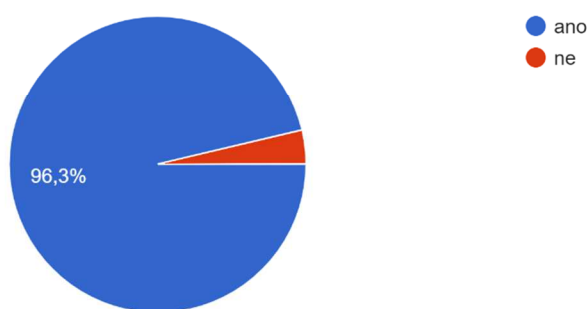


Graf 19: Odpovědi na otázku č. 15, zdroj vlastní

16. Znáte materiály, které jsou na internetu zveřejňovány organizacemi jako jsou např. SYPO, UčíTelka, JSNS, Metodický portál RVP.cz, DUMY?

Drtivá většina pedagogů (26 z 27) potvrdila, že znají materiály, jež jsou zveřejňovány uvedenými organizacemi, což ostatně nepřímo vyplývá i z odpovědí na otázku č. 9. Stejně jako u otázky 9, pouze 1 dotazovaný uvedl, že s těmito volně dostupnými materiály zveřejňovanými na internetu není seznámen.

16. Znáte materiály, které jsou na internetu zveřejňovány organizacemi jako jsou např. SYPO, UčíTelka, JSNS, Metodický portál RVP.cz, DUMY?
27 odpovědí



Graf 20: Odpovědi na otázku č. 16, zdroj vlastní

17. Jakým způsobem s nimi pracujete ve výuce literatury?

Většina respondentů ve své odpovědi na tuto otázku uvedla, že míra využití těchto materiálů závisí na okolnostech (např. tématu hodiny; časových možnostech; náladě žáků; denním času, kdy výuka probíhá) a na jejich pedagogickém záměru. Dotazovaní pedagogové shodně uváděli, že někdy se dostupnými materiály pouze inspirují, jindy s nimi pracují v plném rozsahu či si je upraví dle svých potřeb.

Pozitivní ohlasy byly na materiály dostupné na stránkách metodického portálu www.rvp.cz, videa či podcasty na YouTube (především z kanálu Na potítku, jejichž autorem je David Jirsa, učitel českého jazyka a šéfredaktor literární revue Aluze), pracovní listy z webů www.moderni-dejiny.cz a www.jsns.cz, pracovní listy k videím ČT Edu či na materiály v elektronických učebnicích.

Jedna respondentka uvedla, že nejraději pracuje s vysokoškolskými přípravami z portálu www.nacteno.cz. Jedná se však o osobní stránky doktorky Štěpánky Klumparové pracující na Katedře české literatury Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Daná respondentka uvedla, že k materiálům má stále přístup i mnoho let po ukončení VŠ a že tyto materiály povětšinou využívají metody RWCT²⁵, jejichž cílem je rozvíjení tvořivosti, intuice a nezávislého myšlení žáků. Materiály však bohužel nejsou přístupné veřejnosti.

Jeden z vyučujících uvedl, že materiály dostupné na zmíněných webech nepoužívá při výuce literatury vůbec, další tři respondenti přiznali, že materiály využívají spíše okrajově (oproti hodinám mluvnice, v nichž s nimi obvykle pracují). Jeden z pedagogů rovněž upozornil na poměrně vysokou chybovost materiálů zveřejňovaných na portálu www.dumy.cz.

18. V roce 2019 vypukla celosvětová pandemie COVID-19, která zasáhla všechny oblasti lidského života včetně vzdělávání. Tato pandemie s sebou přinesla řadu změn, např. plošné zavedení on-line výuky. Do jaké míry byla pro Vás on-line výuka problematická?

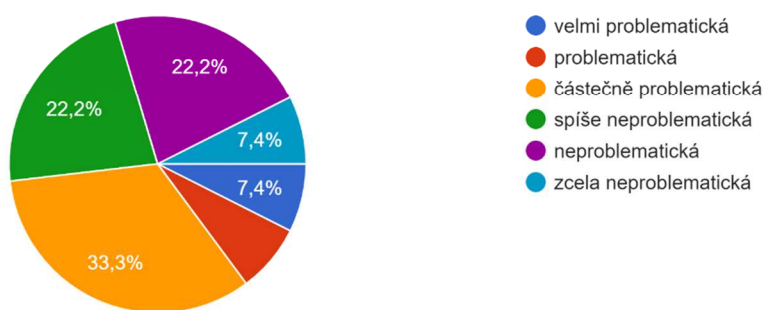
Co se týče on-line výuky, 9 dotazovaných z 27 přiznalo, že pro ně byla částečně problematická. Šest respondentů označilo on-line výuku za spíše problematickou,

²⁵ Z anglického *Reading and Writing for Critical Thinking* (čtení a psaní pro kritické myšlení).

dalších 6 ji vnímalo jako neproblematickou. Dva dotazovaní dokonce uvedli, že on-line výuka pro ně nepředstavovala žádný problém.

Našli se ovšem i tací, jimž on-line výuka činila potíže. Dva vyučující označili on-line výuku jako problematickou, další 2 pak jako velmi problematickou. Tím se potvrdil můj předpoklad, že mezi dotazovanými učiteli budou jak ti, kterým on-line výuka nebude činit problémy, tak ti, pro něž bude něčím náročná. Mám za to, že především mladší učitelé nevnímali distanční vzdělávání jako problematické v porovnání s jejich staršími kolegy.

18. V roce 2019 vypukla celosvětová pandemie COVID-19, která zasáhla všechny oblasti lidského života včetně vzdělávání. Tato pandemie s sebou p...aké míry byla pro Vás online výuka problematická?
27 odpovědí



Graf 21: Odpovědi na otázku č. 18, zdroj vlastní

19. Srovnáte-li technologickou vybavenost Vaší školy v době PŘED a PO pandemii COVID-19, došlo vlivem pandemie k jejímu zlepšení? Pokud ano, jak?

Osm z 27 učitelů uvedlo, že vlivem pandemie COVID-19 k výraznějšímu zlepšení technologické vybavenosti školy nedošlo, jelikož škola, na níž působí, byla adekvátně technologicky vybavena již před propuknutím pandemie. Jeden z respondentů odpověděl pouze „ani ne“, předpokládám tedy, že i jeho škola byla adekvátně technologicky vybavena už před pandemií.

Třináct dotazovaných zmínilo, že covidová pandemie měla poměrně výrazný vliv na zlepšení technologické vybavenosti jejich škol. Mezi nejčastější vylepšení patřilo pořízení webových kamer pro všechny učitele; nákup notebooků pro učitele a nákup počítačů do učeben, v nichž předtím nebyly; pořízení licencí MS Teams; zkvalitnění signálu školní Wi-Fi sítě a nákup tabletů. Jedna respondentka uvedla, že na škole, kde působí, měli možnost zapůjčit si notebook ze školy i žáci. Další

dotazovaná uvedla, že se kromě technologické vybavenosti školy výrazně zvýšila technologická gramotnost učitelů a že z jejich strany rovněž vzrostl zájem o využití moderních technologií ve výuce.

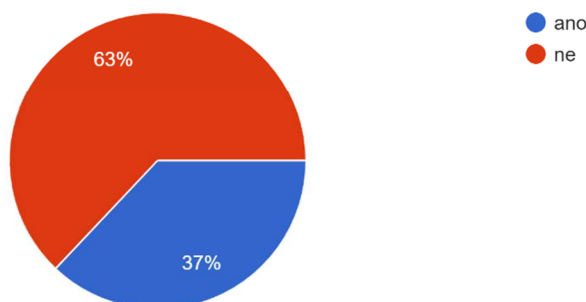
Dva pedagogové uvedli, že nemohou na otázku odpovědět, jelikož v současnosti pracují na jiné škole, než na které pracovali v době před covidem. Jedna respondentka uvedla, že nemůže technologickou vybavenost školy před covidem a po covidu srovnat, neboť distanční výuku nezažila. Zdůraznila ale, že její kolegové si MS Teams chválili a že i ona tento software při prezenční výuce využívá – nahrává tam žákům prezentace, informace a zadání [pravděpodobně domácích úkolů]. Rovněž vyjádřila vděk nad tím, že v letošním školním roce k plošnému uzavření škol nedochází. Další 2 vyučující uvedli pouze odpověď „nemohu posoudit“.

20. Spolupracoval/a jste během on-line výuky s ostatními kolegy? (např. se více kolegů podílelo na přípravě jedné hodiny, jste učili ve dvojici v rámci jedné hodiny)

Sedmnáct respondentů uvedlo, že během on-line výuky nespolupracovali se svými kolegy. Deset naopak uvedlo, že se svými kolegy spolupracovali.

20. Spolupracoval/a jste během online výuky s ostatními kolegy? (např. se více kolegů podílelo na přípravě jedné hodiny, jste učili ve dvojici v rámci jedné hodiny)

27 odpovědí



Graf 22: Odpovědi na otázku č. 20, zdroj vlastní

21. Jakým způsobem spolupráce s Vašimi kolegy probíhala?

Devět z 10 učitelů popisovalo, že ke spolupráci s kolegy nejčastěji docházelo formou konzultací, společného připravování hodiny a materiálů (např. boardů, kvízů), sdílení materiálů, tandemové výuky a formou sdílení příkladů dobré praxe. Jeden respondent uvedl, že nechápe otázku.

22. Využíváte zkušenosti a kompetence, které jste se získali při on-line výuce, i nadále? Jakým způsobem?

Dvacet čtyři z 27 učitelů potvrdilo, že využívají zkušenosti a kompetence získané při distanční výuce i nadále. Zdůrazňují, že aplikace, které při distanční výuce používali, dnes slouží např. pro zopakování učiva v úvodu hodiny, k zadávání domácích úkolů, k testování žáků, ke komunikaci se žáky, k samořízenému učení, ke sdílení doplňujícího materiálu (např. videa, podcasty), k organizaci on-line doučování k maturitě apod. Ke stále používaným aplikacím patří MS Teams, Google Classroom (Učebna), OneNote a Google Forms (Formuláře). Jeden respondent uvedl, že na otázku nemůže odpovědět, další odpověděl pouze slovem „někdy“, jiný odpověděl, že kompetence a zkušenosti získané při on-line výuce nadále nevyužívá.

23. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody on-line výuky?

Následující přehled shrnuje hlavní výhody a nevýhody distanční výuky tak, jak je vnímají respondenti.

výhody	nevýhody
• možnost individuální práce pro žáky, rozvoj samostatnosti žáků	• ztráta osobního kontaktu se žáky
• využívání různých zdrojů	• omezená funkce některých výukových metod
• možnost využití technologií, naučení se práce s nimi	• sociální izolace
• individualizace vzdělávání	• nedostatečná odpovědnost některých žáků v přístupu k výuce
• není potřeba cestovat do zaměstnání, možnost práce z pohodlí domova či z jakéhokoliv jiného místa s internetovým připojením	• časová náročnost
• úspora času (viz bod výše)	• nemožnost realizovat některé aktivity
• škola ušetří za energie	• nemožnost neverbální práce se třídou

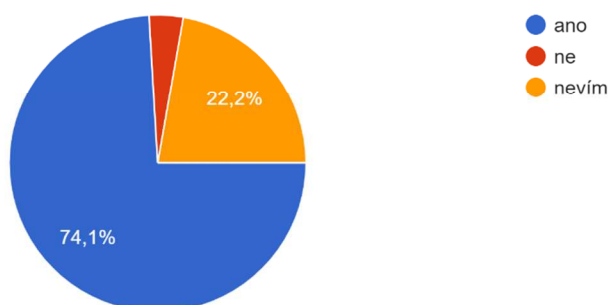
• možnost sdílení materiálů s celou třídou prostřednictvím PC	• problematická komunikace se žáky – např. z důvodu nestabilního internetového připojení
• zvýšení odpovědnosti na straně žáků	• problematické testování a zkoušení žáků
• dostupnost on-line výuky	• ztráta pozornosti na straně žáků, zvláště pokud trvá výuka delší dobu
• ochrana osob před nákazou onemocněním covid-19	• pasivní přístup některých žáků – záměrné vyhýbání se výuce, kopírování domácích úkolů od spolužáků, využívání umělé inteligence, podvádění při on-line testování, neochota spolupracovat v hodině (vymlouvání se), žáci se doma neučí
	• nemožnost kontrolovat žákův progres a práci v hodině
	• nedostatečná technologická vybavenost

Jeden dotazovaný uvedl, že nemůže odpovědět. Další pak odpověděl pouze „velice obsáhlá odpověď 😊“.

24. V roce 2021 byl seznam klíčových kompetencí uvedených v RVP obohacen o novou kompetenci, a sice digitální. Je podle Vás zavedení této „nové“ kompetence do RVP důležité?

Téměř tři čtvrtiny respondentů (20 z 27) vnímá obohacení RVP o „novou“ digitální kompetenci jako důležité. Šest pedagogů zvolilo možnost „nevím“. Jeden dotazovaný přiznal, že obohacení RVP o digitální kompetenci vnímá jako nedůležité.

24. V roce 2021 byl seznam klíčových kompetencí uvedených v RVP obohacen o novou kompetenci, a sice digitální. Je podle Vás zavedení této „nové“ kompetence do RVP důležité?
27 odpovědí



Graf 23: Odpovědi na otázku č. 24, zdroj vlastní

25. „Je žádoucí vzdělávat žáky v oblasti digitálních technologií.“ Souhlasíte s tímto výrokem? Proč ano? Proč ne?

Dvacet pět z 27 respondentů souhlasí s uvedeným výrokem. Většina z nich se shodla na tom, že je nezbytné vzdělávat žáky v oblasti digitálních technologií tak, aby je dokázali efektivně využívat nejen k zábavě, ale i k práci, neboť jejich vývoj je velmi rychlý. Shodli se také na tom, že společnost směřuje neustále kupředu, tudíž je nutné se neustále vzdělávat v oblasti využití ICT, protože to dnešní doba vyžaduje a už není možné se bez technologií obejít tak, jak tomu bylo v minulosti.

Jeden z pedagogů odpověděl „Myslím, že zrovna tuto oblast zvládnou i bez výuky...“, další dotazovaný odpověděl pouze „ne“.

Zde můžete zanechat Váš kontakt.

Devět z 27 učitelů se rozhodlo zanechat na sebe kontakt, na kterým jim byla zaslána finální podoba této diplomové práce.

4.2 Analýza výsledků pro zbytek ČR

1. Jaký je Váš věk?

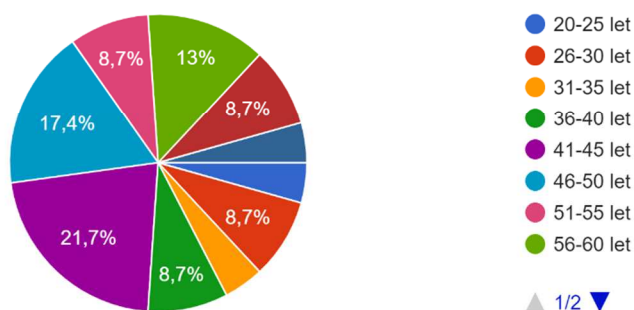
Z výsledků dotazníkového šetření pro zbytek České republiky vyplývá, že mezi dotazovanými byly zastoupeny všechny věkové kategorie, na rozdíl od výsledků

zjištěných pro Jihočeský kraj. V Jihočeském kraji nebyly zastoupeni vyučující spadající do věkových kategorií 20–25 let, 41–45 let a 66 či více let.

Nejpočetnější skupinou respondentů dotazníku určeného pro zbytek ČR byli učitelé ve věku 41–45 let (celkem 5 resp.). Druhou nejpočetnější skupinou byli pedagogové ve věku 46–50 let (4 resp.). Třetí nejpočetnější skupinu pak tvořili lidé ve věku 56–60 let (3 resp.). Věková rozmezí 26–30 let, 36–40 let, 51–55 let a 61–65 let mají shodně vždy po 2 odpovědích. Vyučující ve věku 20–25 let, 31–35 let, 66 a více let byli shodně zastoupeni 1 respondentem pro danou věkovou skupinu, viz graf.

1. Jaký je Váš věk?

23 odpovědí



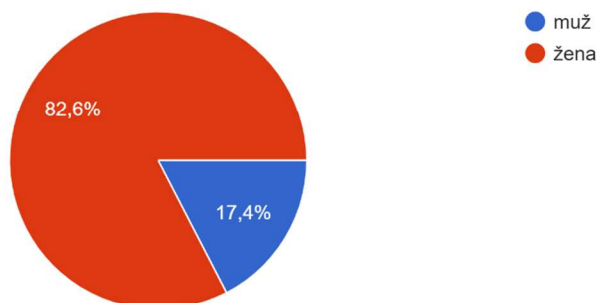
Graf 25: Odpovědi na otázku č. 1 (celá ČR), zdroj vlastní

2. Jaké je Vaše pohlaví?

Podobně jako v případě Jihočeského kraje, i v celorepublikovém dotazníku tvořily drtivou většinu dotazovaných ženy. Z celkového počtu 23 vyučujících bylo 19 z nich žen. Čtyři respondenti byli muži (tj. o 1 více než v případě jižních Čech).

2. Jaké je Vaše pohlaví?

23 odpovědí



Graf 26: Odpovědi na otázku č. 2 (celá ČR), zdroj vlastní

3. Z jakého jste kraje?

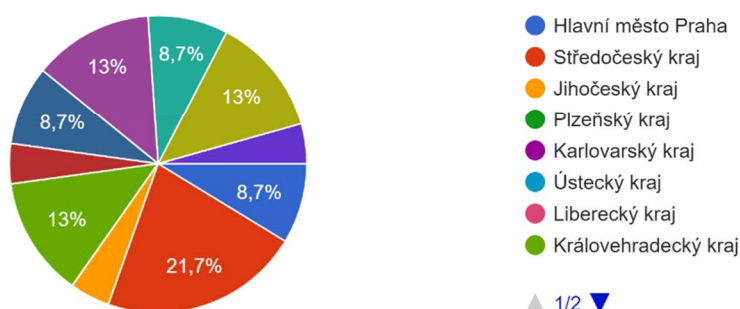
Nejpočetnější skupinu dotazovaných tvořili vyučující ze Středočeského kraje (5 resp.). O druhé místo v počtu respondentů se dělí učitelé z Královéhradeckého kraje (3 resp.), Jihomoravského kraje (3 resp.) a z Moravskoslezského kraje (rovněž 3 resp.). Třetí nejpočetnější skupinu pak tvořili lidé z kraje Hlavní město Praha (2 resp.), z Kraje Vysočina (2 resp.) a z Olomouckého kraje (2 resp.). Zlínský kraj a Pardubický kraj mají každý shodně po 1 odpovědi.

Ačkoliv byl dotazník určen pro pedagogy ze všech krajů ČR (vyjma Jihočeského kraje), našel se mezi dotazovanými jeden účastník, který využil možnosti „přidat vlastní odpověď“ a do odpovědního políčka vepsal odpověď „Jihočeský kraj“ (přestože Jihočeský kraj nebyl v původní nabídce odpovědí). Pro přehlednost však nebudeme tohoto účastníka průzkumu nyní přičítat k původním 27 odpovědím z jižních Čech.

Mezi respondenty celorepublikového dotazníku nebyli zastoupeni učitelé z Plzeňského, Karlovarského, Ústeckého a Libereckého kraje.

3. Z jakého jste kraje?

23 odpovědí



Graf 27: Odpovědi na otázku č. 3 (celá ČR), zdroj vlastní

4. Jak dlouho vykonáváte pedagogickou profesi?

Podobně jako v dotazníku pro Jihočeský kraj, i v celorepublikovém dotazníku jsou zastoupeni jak zkušení vyučující mající mnoho letitých zkušeností, tak i učitelé začínající (potažmo vykonávající pedagogickou praxi po relativně krátkou dobu). Jeden respondent uvedl, že vyučuje 1 rok. Profesně „nejstarší“ pedagog odpověděl, že vyučuje již 43 let. Nejpočetnější skupinu dotazovaných tvořili v tomto případě vyučující, kteří profesi vykonávají 25 let (3 resp.) a 15 let (rovněž 3 resp.). Dva dotazovaní odpověděli, že učí 30 let. Následující kategorie mají vždy po jednom respondentovi: 2 roky, 5 let, 7 let, 9 let, 12 let, 13 let, 14 let, 19 let, 22 let, 23 let, 24 let, 35 let a 42 let.

Ze zjištěných výsledků vyplývá, že celkové zastoupení pedagogů je z hlediska let vykonávajících pedagogickou profesi značně rozmanité, stejně jako v případě Jihočeského kraje.

5. Jak dlouho vyučujete předmět český jazyk a literatura?

I v tomto konkrétním případě souvisí daná otázka s otázkou předchozí, neboť předpokládanými respondenty dotazníkového šetření byli výhradě učitelé vyučující předmět český jazyk a literatura. Profesně nejmladším češtinářem byli ti účastníci průzkumu, kteří uvedli, že český jazyk vyučují 1 rok (celkem 2 resp.). Profesně nejstaršími češtináři byli ti, kteří odpověděli, že češtinu vyučují 43 let (1 resp.) a 42 let (taktéž 1 resp.). Tři dotazovaní zmínili, že se výuce českého jazyka a literatury věnují 25 let. Kategorie 14 let, 15 let a 20 let mají každá shodně po 2 odpovědích. Každá

z následujících kategorií má vždy po 1 odpovědi: 4 roky, 5 let, 7 let, 9 let, 13 let, 18 let, 22 let, 23 let, 24 let a 30 let.

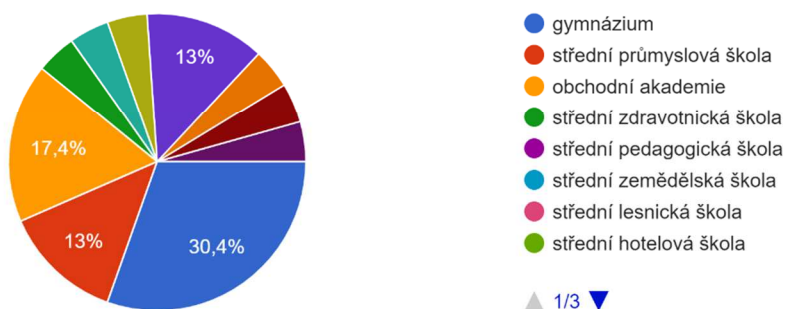
Na rozdíl od výsledků vyplývajících z dotazníku pro Jihočeský kraj, nebyl mezi respondenty celorepublikového dotazníku nikdo, kdo by v době průběhu výzkumného šetření předmět český jazyk a literatura nevyučoval.

6. Na jakém typu střední školy učíte?

Stejně jako v případě jižních Čech, i v rámci celorepublikového dotazníku tvořili značnou část respondentů učitelé působící na gymnáziích (celkem 7 resp.). Druhou nejpočetnější skupinou byli vyučující z obchodních akademií (4 resp.). I v rámci Jihočeského kraje byli učitelé z obchodních akademií na druhém místě co do počtu respondentů. Mezi celorepublikovými respondenty dále byli 3 učitelé ze střední průmyslové školy a 3 vyučující ze středního odborného učiliště. Další typy škol byly zastoupeny minoritně, podobně jako v jižních Čechách – ekonomické lyceum (1 resp.), střední odborná škola (2 resp.), střední zdravotnická škola (1 resp.), střední umělecká škola (1 resp.), střední uměleckoprůmyslová škola (1 resp.)

6. Na jakém typu střední školy učíte?

23 odpovědí



Graf 28: Odpovědi na otázku č. 6 (celá ČR), zdroj vlastní

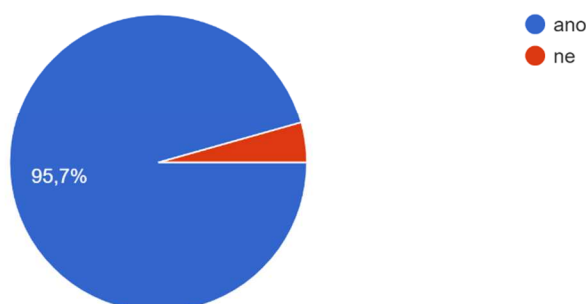
7. Považujete se za počítačově gramotného / gramotnou?

Drtivá většina dotazovaných uvedla, že se považují za počítačově gramotné (22 z 23 resp.). Jeden z vyučujících uvedl, že se nepovažuje za počítačově gramotného. Předpokládám, že daný respondent bude pravděpodobně vyššího věku. Tím se zároveň alespoň částečně potvrzuje můj původní předpoklad, a sice že věkově starší lidé

nebudou sebe sama považovat za počítačově gramotné ve srovnání se svými mladšími kolegy. Rovněž předpokládám, že zbývající pedagogové jsou na základě své odpovědi schopni používat počítač jak v běžném životě, tak ve výuce.

7. Považujete se za počítačově gramotného / gramotnou?

23 odpovědí



Graf 29: Odpovědi na otázku č. 7 (celá ČR), zdroj vlastní

8. Patří podle Vás moderní technologie a jejich aktivní používání do vzdělávání? Svou odpověď zdůvodněte.

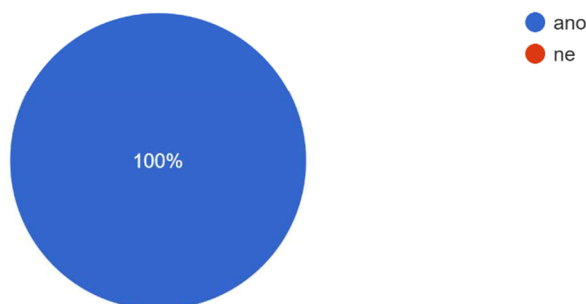
Shodně s jižními Čechami, i v tomto případě odpověděli všichni dotazovaní kladně, tzn. moderní technologie podle nich do vzdělávání patří. Své odpovědi zdůvodňovali tvrzeními typu „technologie jsou nedílná součást gramotnosti, zdroj informací, metod atd.“; „současné vzdělávání musí být spojeno s moderními technologiemi“; „v roce 2023 na otázku snad nelze odpovědět jinak“; „[moderní technologie] tvoří nedílnou součást života“; „tyto technologie prostupují všechny aktivity, které člověk ve společnosti realizuje, takže je vzdělávací proces musí funkčně integrovat“; „jsou nedílnou součástí životů současných studentů a vzdělávání by mělo jít s dobou“; „moderní technologie jsou součástí dnešního života a škola připravuje (měla by) na život“ apod. Učitelé se rovněž shodují v tom, že moderní technologie jsou pro žáky dobrým motivačním prostředkem, který při správném použití může „klasické“ výukové hodiny vhodně doplnit, oživit či zatraktivnit pro žáky. Někteří respondenti uvedli, že moderní technologie mají potenciál usnadnit práci nejen žákům, ale i učitelům. Jiní zdůrazňovali, že je třeba naučit žáky, jak vhodným a efektivním způsobem moderní technologie využívat pro své potřeby, jelikož je budou potřebovat pro své budoucí zaměstnání.

Jedna dotazovaná uvedla, že moderní technologie používá v omezené míře jako doplnění probírané látky. Dle jejího názoru si žáci v dnešní době užívají moderních technologií „hojně (mnohdy až v neúnosné míře)“, přičemž škola by se měla soustředit především na bezprostřední (slovní) předávání látky. Respondentka se dále podělila i o svou zkušenost s tím, že někteří žáci mají při poslechu textu prostřednictvím technologií či při sledování interaktivní tabule tendence „prostě vypnout“ a ztratit pozornost. V neposlední řadě zdůrazňuje, že český jazyk je potřeba vyučovat v modelu „učitel – žák“, nikoliv v modelu „moderní technologie – žák“ a že sílu bezprostředně předávaného slova nemůže dle jejího názoru nic nahradit.

9. Používáte k výuce multimediální aplikace či softwary (např. YouTube, Kahoot, Baamboozle)?

Všichni dotazovaní uvedli, že k výuce českého jazyka a literatury používají multimediální aplikace a softwary. To potvrdilo můj původní předpoklad, že alespoň část pedagogů bude schopna aktivně používat počítač a moderní technologie během výuky.

9. Používáte k výuce multimediální aplikace či softwary (např. YouTube, Kahoot, Baamboozle)? (software = programové vybavení počítače)
23 odpovědí



Graf 30: Odpovědi na otázku č. 9 (celá ČR), zdroj vlastní

10. Uveďte jmenovitě, jaké multimediální aplikace a softwary používáte.

Mezi nejčastěji využívané aplikace a softwary v praxi patří: Kahoot, YouTube, Quizlet, Padlet, MS Teams, Canva, ČT Edu, Google a všechny jeho komponenty (Formuláře, Dokumenty, Prezentace, Google Classroom...), Menitmeter, Wordwall, Plickers, umimecesky.cz. Někteří vyučující uvedli, že k výuce využívají i program Moodle či

elektronické verze učebnic (podobně jako respondenti v Jihočeském kraji). Využívání těchto aplikací a softwarů jsme předpokládali.

Jiní jako možnost uváděli i sociální sítě a jim podobné platformy – např. Instagram.

Mezi odpověďmi dále zazněly možnosti typu Internetová jazyková příručka Ústavu pro jazyk český, LearningApps, TED-Ed (platforma umožňující uživatelům sledovat přednášky či lekce různých odborníků na různá témata), Baamboozle apod.

Na rozdíl od jihočeských respondentů, nikdo z dotázaných pedagogů neuvedl ve své odpovědi on-line systém Bakaláři.

11. Jak dlouho dané aplikace či softwary používáte?

Stejně jako v případě dotazníku pro Jihočeský kraj, i zde platí, že doba používání jednotlivých aplikací se liší podle doby jejich vzniku. Celková nejdelší doba používání moderních technologií a aplikací ve výuce českého jazyka a literatury byla 15 let (2 resp.). Dalšími často se opakujícími odpověďmi byly možnosti 10 let, 7 let, 6 let, 5 let, 3 roky. Jeden respondent jako odpověď uvedl „od doby, kdy jsou na škole“; jiný „záleží na zaměření v hodině“; další „od začátku své praxe“. V těchto případech se tedy můžeme pouze domnívat, o jaké časové rozpětí se jedná.

Na odpovědích některých pedagogů byl patrný vliv celosvětové pandemie COVID-19 na tuzemské vzdělávání – čtyři respondenti explicitně zmínili, že některé aplikace využívají od doby, co vypukla pandemie.

Předpokládám, že i vyučující, kteří ve své odpovědi uvedli 3 roky (celkem 4 resp.), začali (vzdělávací) aplikace a softwary do výuky integrovat těsně před příchodem pandemie či s jejím nástupem.

12. Doporučil/a byste Vámi používané aplikace a softwary ostatním pedagogům? Svou odpověď zdůvodněte.

Dvacet dva z celkového počtu 23 češtinářů uvedlo, že by jimi využívané aplikace a softwary doporučili svým kolegům. Své odpovědi zdůvodňovali tak, že jimi používané aplikace jsou praktické, atraktivní pro žáky, šetří čas při přípravě hodin, jsou inkluzivní (zapojují všechny žáky), a že jsou vhodným prostředkem k oživení a doplnění výukových hodin. Tři vyučující ve svých odpovědích uvedli, že jednotlivé aplikace a možnosti jejich využití sdílí se svými kolegy.

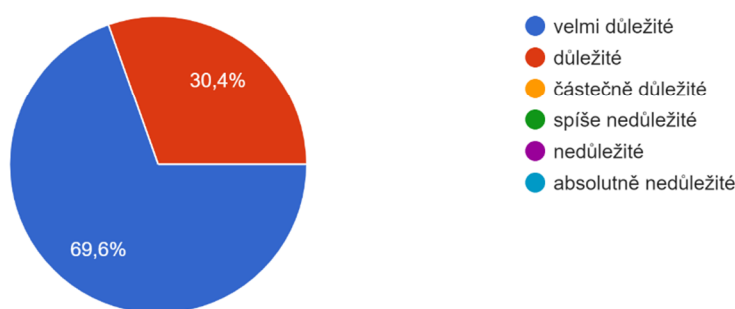
Jeden dotazovaný uvedl, že většina jeho kolegů používá stejné aplikace.

13. Jak moc je podle Vás důležité, aby pedagogičtí pracovníci byli pravidelně vzdělávání v oblasti informačních a komunikačních technologií (tzv. ICT) a jejich používání?

Všichni vyučující se shodují v tom, že vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti ICT je důležité. Shodně odpověděli i učitelé v jižních Čechách. Šestnáct respondentů považuje vzdělávání učitelů v oblasti ICT za velmi důležité, sedm ho vnímá jako důležité. Oproti jižním Čechám mají vyučující větší tendence shodovat se na míře důležitosti pravidelného školení pedagogických pracovníků, viz následující graf.

13. Jak moc je podle Vás důležité, aby pedagogičtí pracovníci byli pravidelně vzdělávání v oblasti informačních a komunikačních technologií (tzv. ICT) a jejich používání?

23 odpovědí



Graf 31: Odpovědi na otázku č. 13 (celá ČR), zdroj vlastní

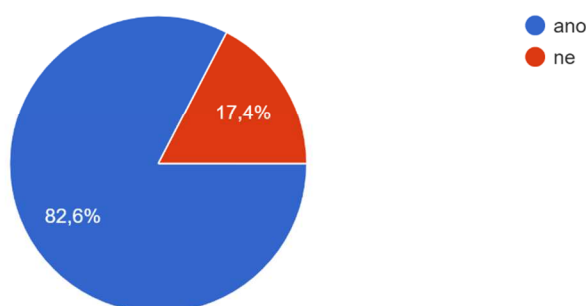
14. Podstoupil/a jste někdy školení či workshop týkající se využití ICT ve výuce?

Devatenáct respondentů uvedlo, že podstoupili workshop či školení týkající se využití ICT ve výuce. Zbývajících 4 uvedli, že žádný workshop či školení nepodstoupili.

Obdobné výsledky byly zaznamenány při vyhodnocování jihočeského dotazníku.

14. Podstoupil/a jste někdy školení či workshop týkající se využití ICT ve výuce?

23 odpovědí



Graf 32: Odpovědi na otázku č. 14 (celá ČR), zdroj vlastní

15. Jak dané školení či workshop probíhaly? V čem pro Vás byly přínosné?

Většina vyučujících uvedla, že školení nejčastěji probíhalo on-line (formou webinářů) či prostřednictvím prezenčních kurzů, workshopů, stáží (v rámci programu Erasmus+), v rámci didaktik při studiu na vysoké škole či jako součást nastavbového vzdělávání. Jedna dotazovaná uvedla, že v době pandemie COVID-19 se vzdělávacích workshopů a webinářů účastnila z vlastního zájmu a na vlastní náklady.

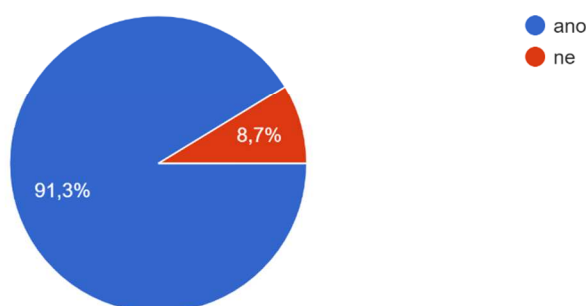
Respondenti se shodují na tom, že školení a workshopy pro ně byly přínosné, jelikož jim poskytly cenné podněty pro výuku a motivaci se dále v této oblasti vzdělávat. Oceňovali především možnost sdílet informace a zkušenosti s ostatními kolegy (účastníky školení) a praktické seznámení s novými aplikacemi a softwary a možnostmi práce s nimi.

16. Je podle Vás škola, na které učíte, dostatečně technologicky vybavená? (tzn. ve všech třídách / ve většině tříd jsou počítače, interaktivní tabule, projektory, které může učitel v případě potřeby použít ve výuce)

Drtivá většina pedagogů (tj. 21 z 23) má za to, že škola, na níž profesně působí, je dostatečně technologicky vybavená. Pouze 2 respondenti považují vzdělávací instituci, na níž vyučují, za nedostatečně technologicky vybavenou. Ve srovnání s Jihočeským krajem je počet dotazovaných, kteří vnímají svou školu jako zaostávající (z hlediska technologické vybavenosti) přibližně třikrát nižší. V tomto ohledu se tedy současná situace v Jihočeském kraji zdá být o něco horší.

Dovolují si odhadovat, že současná pozitivně vyhlížející situace na školách jednotlivých učitelů byla do jisté míry ovlivněna covidovou pandemií a s ní spjatou distanční výukou, jež si vyžádaly pořízení nových technologií do škol.

16. Je podle Vás škola, na které učíte, dostatečně technologicky vybavená? (tzn. ve všech třídách / ve většině tříd jsou počítače, interaktivní tabule, p... které může učitel v případě potřeby použít ve výuce)
23 odpovědí



Graf 33: Odpovědi na otázku č. 16 (celá ČR), zdroj vlastní

17. Znáte materiály, které jsou na internetu zveřejňovány organizacemi jako jsou např. SYPO, UčíTelka, JSNS, Metodický portál RVP.cz, DUMY?

Všichni dotazovaní uvedli, že znají učební materiály, jež jsou zveřejňovány organizacemi SYPO, UčíTelka, JSNS, Metodický portál RVP.cz, DUMY apod.

Předpokládám, že alespoň část těchto volně přístupných materiálů využívají v hodinách českého jazyka a literatury.

18. Jakým způsobem s nimi pracujete ve výuce literatury?

Z odpovědí na tuto otázku vyplývá, že způsob a míra využití jednotlivých materiálů se odvíjí od konkrétních výukových cílů, jichž chtějí pedagogové ve svých hodinách společně se žáky dosáhnout. Někteří uvedli, že materiály používají pro práci ve dvojicích, jiní naopak odpověděli, že materiály využívají pro skupinovou práci, další zmínili, že je využívají coby podnět pro rozpoutání řízené diskuze či jako podklady pro domácí samostudium.

V odpovědích rovněž zaznívalo, že někdy vyučující využívají dostupné materiály plně, jindy si je pozměňují podle svých potřeb nebo je používají pouze jako zdroj inspirace či jako doplnění k vlastnímu výkladu.

Jako často využívaný zdroj materiálů se na základě odpovědí respondentů jevil především web <https://edu.ceskatelevize.cz/> (ČT Edu), www.jsns.cz a YouTube. Jeden respondent uvedl, že se dobrovolně účastní webinářů pod záštitou projektu SYPO a že některé získané zkušenosti přináší do svých výukových hodin.

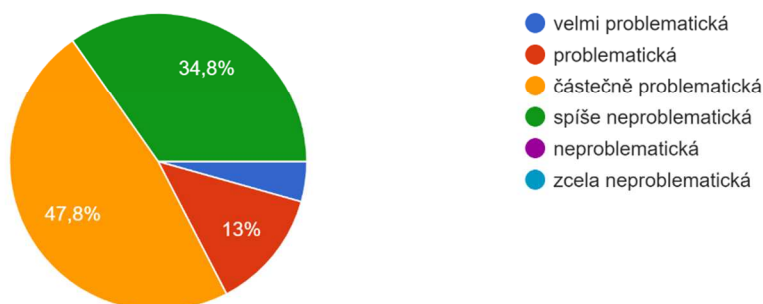
19. V roce 2019 vypukla celosvětová pandemie COVID-19, která zasáhla všechny oblasti lidského života včetně vzdělávání. Tato pandemie s sebou přinesla řadu změn, např. plošné zavedení on-line výuky. Do jaké míry byla pro Vás on-line výuka problematická?

Jedenáct respondentů z 23 zmínilo, že on-line výuka pro ně byla částečně problematická. Osm dotazovaných hodnotilo on-line výuku jako spíše neproblematickou. Další 3 ji vnímali jako problematickou; jeden pedagog uvedl, že pro něj byla velmi problematická.

Na rozdíl od výsledků vyplývajících z jihočeského dotazníku žádný z pedagogů vnímal distanční výuku jako neproblematickou či zcela neproblematickou.

Zjištěné výsledky potvrzují můj původní předpoklad, že mezi dotazovanými vyučujícími budou jednak ti, kteří vnímají distanční výuku spíše „pozitivně“, ale i ti, kteří ji naopak vnímají negativně. Rovněž se domnívám, že jako neproblematickou vnímali on-line výuku především mladší učitelé, jelikož u nich existuje větší šance, že jsou seznámeni s integrací technologií do výuky, a tudíž mají v této oblasti před svými staršími kolegy náskok.

19. V roce 2019 vypukla celosvětová pandemie COVID-19, která zasáhla všechny oblasti lidského života včetně vzdělávání. Tato pandemie s sebou přinesla řadu změn, např. plošné zavedení on-line výuky. Do jaké míry byla pro Vás online výuka problematická?
23 odpovědí



Graf 34: Odpovědi na otázku č. 19 (celá ČR), zdroj vlastní

20. Srovnáte-li technologickou vybavenost Vaší školy v době PŘED a PO pandemii COVID-19, došlo vlivem pandemie k jejímu zlepšení? Pokud ano, jak?

Osm z 23 pedagogů uvedlo, že pandemie COVID-19 měla pouze malý (např. pořízení více sluchátek) či žádný vliv na zlepšení technologické vybavenosti školy, na níž působí. Pět z těchto respondentů uvedlo, že jejich škola je buď průběžně dovybavována novou technikou, nebo že již v době před vypuknutím pandemie COVID-19 byla dobře technologicky vybavená.

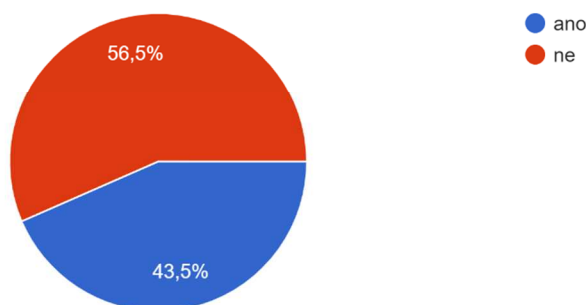
Deset dotazovaných přiznalo, že vlivem covidové pandemie došlo ke zlepšení technologické vybavenosti jejich školy. Mezi nejčastěji zmiňované inovace patří pořízení notebooků a tabletů pro učitele i žáky, vybavení tříd projektory a promítacími plátny, zkvalitnění internetového připojení, implementace softwaru MS Teams nebo nástrojů Google do vzdělávacího procesu, pořízení digitálních mikroskopů s kamerami, pořízení 3D brýlí, systematizace a digitalizace studijní agendy (např. on-line rodičovské schůzky, zavedení elektronických omluvenek, proškolení ohledně využívání on-line komunikačních platforem) apod.

Jeden z vyučujících uvedl, že učí na soukromé střední škole, a to pouze on-line formou. Dle jeho slov pandemie výuku nikterak nenabourala, jelikož je daná škola pro on-line vyučování dobře uzpůsobena. Další zmínil, že vybavenost školy před vypuknutím pandemie a po pandemii nemůže posoudit.

21. Spolupracoval/a jste během on-line výuky s ostatními kolegy? (např. se více kolegů podílelo na přípravě jedné hodiny, jste učili ve dvojici v rámci jedné hodiny)

Podobně jako v případě Jihočeského kraje, více jako polovina pedagogů (tj. 13 resp.) uvedla, že během distanční výuky nespolupracovala s dalšími kolegy. Zbývajících deset uvedlo, že se svými kolegy spolupracovali, viz následující graf.

21. Spolupracoval/a jste během online výuky s ostatními kolegy? (např. se více kolegů podílelo na přípravě jedné hodiny, jste učili ve dvojici v rámci jedné hodiny)
23 odpovědí



Graf 35: Odpovědi na otázku č. 21 (celá ČR), zdroj vlastní

22. Jakým způsobem spolupráce s Vašimi kolegy probíhala?

Většina dotazovaných uvedla, že spolupráce s jejich kolegy probíhala formou konzultací, společných příprav, sdílením materiálů, aplikací, zkušeností, metod či formou tzv. tandemové výuky. Většina konzultací probíhala on-line formou, avšak 1 respondent uvedl, že se se svými kolegy setkával naživo, vždy jednou týdně. Další pak zmínil, že oceňoval především to, když se on-line zkoušení účastnila i jeho kolegyně, jelikož nebyl na řešení případných organizačních problémů sám.

23. Využíváte zkušenosti a kompetence, které jste se získali při on-line výuce, i nadále? Jakým způsobem?

Dvacet dva z celkového počtu 23 učitelů uvedlo, že zkušenosti a kompetence získané při on-line výuce využívají i nadále. Podobně jako v Jihočeském kraji, k nejvyužívanějším aplikacím v současnosti patří Google nástroje (především Google Učebna) a MS Teams. Tyto platformy jsou využívány pro komunikaci s kolegy a se žáky, pro sdílení domácích úkolů či doplňujících materiálů, odkazů, pracovních listů, k testování žáků on-line formou, ale zároveň slouží i jako nástroj, jehož prostřednictvím učitelé poskytují žákům zpětnou vazbu a hodnocení. Z dalších aplikací těšících se oblibě jak u žáků, tak u vyučujících můžeme jmenovat například Kahoot. Někteří respondenti zmínili, že využívají on-line aplikace i při přípravách hodin a tvoření výukových materiálů.

Jeden dotazovaný uvedl, že kompetence a zkušenosti získané při distanční výuce nadále nevyužívá, respektive je využívá málo.

24. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody on-line výuky?

Následující přehled shrnuje hlavní výhody a nevýhody distanční výuky tak, jak je vnímají respondenti.

výhody	nevýhody
možnost individuální práce pro žáky, rozvoj samostatnosti žáků	ztráta osobního kontaktu se žáky, absence očního kontaktu, absence lidského faktoru
vyžívání různých zdrojů	omezená funkce některých výukových metod
možnost využití technologií, naučení se nových metod práce s nimi	sociální izolace => chybí zpětná vazba
individualizace vzdělávání	nedostatečná odpovědnost některých žáků v přístupu k výuce
není potřeba cestovat do zaměstnání, možnost práce z pohodlí domova či z jakéhokoliv jiného místa s internetovým připojením	časová náročnost
úspora času (viz bod výše)	nemožnost realizovat některé aktivity
škola ušetří za energie, není třeba tisknout materiály	nemožnost neverbální práce se třídou
možnost sdílení materiálů s celou třídou prostřednictvím PC	problematická komunikace se žáky – např. z důvodu nestabilního internetového připojení
zvýšení odpovědnosti na straně žáků	problematické testování a zkoušení žáků, problematická kontrola samostatné práce žáků

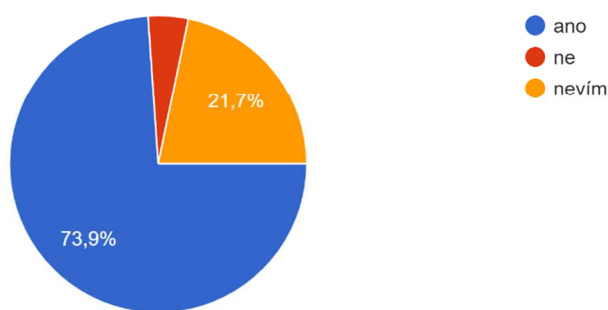
• dostupnost on-line výuky	• ztráta pozornosti na straně žáků, zvlášť pokud trvá výuka delší dobu
• ochrana osob před nákazou onemocněním COVID-19	• pasivní přístup některých žáků – záměrné vyhýbání se výuce, kopírování domácích úkolů od spolužáků, využívání umělé inteligence, podvádění při on-line testování, neochota spolupracovat v hodině (vymlouvání se), žáci se doma neučí
• systematicčnost, přehlednost	• nemožnost kontrolovat žákův progres a práci v hodině, žáci často zapomínají, co se při distanční výuce naučili => frustrace učitele
• eliminace rušivých elementů ve třídě	• nedostatečná technologická vybavenost
• větší flexibilita	• nedostatečná motivace žáků
• jistá volnost, možnost pracovat svým tempem	• nárůst psychických potíží u některých žáků

25. V roce 2021 byl seznam klíčových kompetencí uvedených v RVP obohacen o novou kompetenci, a sice digitální. Je podle Vás zavedení této „nové“ kompetence do RVP důležité?

Téměř tři čtvrtiny respondentů (17 z 23) vnímá obohacení RVP o „novou“ digitální kompetenci jako důležité (shodně s Jihočeskými respondenty). Pět vyučujících zvolilo odpověď „nevím“. Jeden přiznal, že obohacení RVP o digitální kompetenci vnímá jako nedůležité.

25. V roce 2021 byl seznam klíčových kompetencí uvedených v RVP obohacen o novou kompetenci, a sice digitální. Je podle Vás zavedení této „nové“ kompetence do RVP důležité?

23 odpovědí



Graf 36: Odpovědi na otázku č. 25 (celá ČR), zdroj vlastní

26. „Je žádoucí vzdělávat žáky v oblasti digitálních technologií.“ Souhlasíte s tímto výrokem? Proč ano? Proč ne?

Všichni respondenti souhlasí s uvedeným výrokem. Většina z nich se shodla na tom, že technologie nestačí pouze aktivně používat, ale že je rovněž nutné žáky v oblasti digitálních technologií vzdělávat, aby je dokázali efektivně využívat nejen k zábavě, ale i k práci. Dále se vyučující shodují na tom, že vzhledem k rapidně rychlému vývoji společnosti a technologií je žádoucí vzdělávat v oblasti ICT nejen žáky, ale i učitele, jelikož u obou skupin existuje vysoká pravděpodobnost, že moderní technologie, aplikace a softwary budou potřebovat v budoucím profesním, ale i osobním životě.

Zde můžete zanechat Váš kontakt.

Šest z 23 dotazovaných pedagogů se rozhodlo zanechat na sebe kontakt, na kterým jim byla zaslána finální podoba této diplomové práce.

4.3 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

Dotazník, respektive dotazníky, vyplnilo celkem 50 respondentů – 27 bylo z Jihočeského kraje a zbývajících 23 dotazovaných bylo z jiných krajů České republiky. V konečném celkovém počtu všech respondentů tak byly zastoupeny všechny kraje ČR vyjma Plzeňského, Karlovarského, Ústeckého a Libereckého kraje, ze kterých nebyla získána žádná data. Velikost vzorku respondentů považuji za dostačující pro účely této diplomové práce.

Korpus vyučujících byl diferencován na základě prvních šesti²⁶ otázek, jejichž cílem bylo zmapovat věk respondentů, jejich pohlaví, celkovou délku jejich pedagogické praxe, jak dlouho vyučují předmět český jazyk a literatura a zda sebe sami považují za počítačově gramotné jedince. Získané vzorky byly rozmanité především z hlediska věku a doby výkonu učitelské praxe (včetně výuky českého jazyka a literatury). V obou případech tvořily většinu respondentů ženy, což naznačuje, že v tuzemském vzdělávacím systému je obecně zaměstnán menší počet mužů nežli žen, alespoň co se výuky českého jazyka týče.

Navzdory původnímu předpokladu, výsledky analýzy získaných dat dokazují, že používání moderních multimediálních technologií a (vzdělávacích) aplikací ve výuce českého jazyka a literatury není záležitostí pouze mladší generace pedagogů. Naopak naznačují, že v dnešní době jsou tyto technologie do výuky integrovány učiteli všeho věku, přičemž většina z nich si je vědoma jak benefitů technologií pro vzdělávání, tak také jejich potenciálně škodlivých vlivů. Získaná data dále potvrzují můj předpoklad, že na stav současné situace v tuzemském školství a její vývoj měla nesporný vliv celosvětová pandemie způsobená onemocněním COVID-19 a s ní spojená distanční forma vzdělávání, které výrazně urychlily digitalizaci českého školství jako takového a zároveň přispěly ke zlepšení technologické vybavenosti škol.

Z analýzy dotazníků rovněž vyplývá, že téměř všichni oslovení učitelé, že jsou aktivními uživateli technologií a využívají je i v hodinách českého jazyka a literatury. Učitelé jsou si rovněž vědomi existence digitálních učebních materiálů a podkladů, které jsou na internetu

²⁶ V případě dotazníku pro Jihočeský kraj. Dotazník pro zbytek ČR byl obohacen o otázku „Z jakého jste kraje?“, tudíž v jeho případě se jednalo o prvních 7 otázek.

zveřejňovány organizacemi SYPO, UčíTelka, JSNS, Metodický portál RVP.cz, DUMY apod., a podle svých potřeb s nimi pracují v hodinách, případně si je upravují či je používají jako zdroj inspirace při tvorbě materiálů vlastních. V tomto ohledu se tedy věk učitelů nezdá být klíčovou proměnnou, jež by měla vliv na práci s digitálními učebními materiály. To vyvrací můj původní předpoklad, že starší generace učitelů bude mít tendence k práci s výhradně tištěnými materiály, jakými jsou učebnice, pracovní sešity, příručky, slovníky atd.

Získaná data dále hovoří o tom, že vlivem covidu byla řada pedagogů nucena pozměnit své dosavadní způsoby práce ve výuce literatury, přičemž mnozí z nich při zpětném ohlédnutí vnímají tuto zkušenost ve výsledku pozitivně a využívají kompetence i zkušenosti získané při distanční výuce i nadále. To platí i pro práci s (výukovými) aplikacemi a softwary. Příjemným zjištěním pro mě bylo, že několik pedagogů bylo integrací moderních technologií do výuky natolik osloveno, že se rozhodli sami sebe v této oblasti dále vzdělávat, často i na vlastní náklady.

V neposlední řadě vyvrátila získaná data můj předpoklad, že v současném tuzemském školství neabsolvovala většina učitelů žádný workshop či školení týkající se integrace a využívání moderních technologií do výuky českého jazyka a literatury, potažmo do výuky obecně. Ukázalo se, že většina oslovených respondentů již nějaké školení či workshop v této oblasti absolvovala. Toto zjištění z části přičítám i vlivu pandemie COVID-19 na vzdělávání.

S ohledem na výše zmíněné závěry se domnívám, že definované výzkumné cíle dotazníkového šetření byly naplněny. Zájemcům z řad respondentů, kteří v závěru dotazníku zanechali svůj kontakt, byla výsledná podoba diplomové práce zaslána v elektronické podobě, aby se mohli s výsledky šetření seznámit blíže.

5. Závěr

Cíle diplomové práce bylo je představit multimediální technologie a (vzdělávací) aplikace, způsoby jejich zapojení do literárního vyučování a zmapování postojů vyučujících k těmto didaktickým prostředkům, včetně jejich dosavadních zkušeností s využíváním těchto prostředků ve výuce literatury. V souvislosti s vypuknutím celosvětové pandemie způsobené onemocněním COVID-19 a s ní spjatou distanční formou vyučování je v posledních několika letech implementaci ICT technologií do vzdělávání věnováno stále více pozornosti. Tato skutečnost byla jedním z důvodů, jež dala vzniknout mé diplomové práci. Dalším důvodem k napsání práce byl i můj vlastní zájem o danou problematiku, neboť jsem aktivním uživatelem technologií. Vybrané technologické nástroje jsem užíval již v době průběhu souvislých praxí a jelikož je v budoucnu plánuji využívat v profesním životě i nadále, vnímám diplomovou práci jako vhodný prostředek, jenž mi pomohl rozšířit si obzory a který mě rovněž inspiroval pro práci s technologiemi ve výuce.

Teoretická část práce mapuje téma využívání ICT technologií a (vzdělávacích) aplikací ve výuce v souvislosti s celosvětovou pandemií COVID-19 a jejími dopady na tuzemský vzdělávací systém. Postupuji od všeobecných společenských východisek, přes pedagogické a obecně didaktické až k oborově didaktickému a metodickému východisku. Dílčí části práce jsou doplněny o specifické technické aspekty spjatými s využíváním multimediálních technologií a (vzdělávacích) aplikací ve výuce obecně. Jednotlivé technické aspekty však nejsou záměrně diskutovány do hloubky, jelikož to nebylo pro účely diplomové práce žádoucí a jednak také proto, že existuje množství odborné literatury a jiných publikací věnující se výhradě tomuto tématu. Za podstatný výstup teoretické části považuji představení modelu učitele 21. století, představení spolehlivých zdrojů digitálních učebních materiálů a představení seznamu (výukových) aplikací a programů, včetně návrhů práce s nimi ve výuce literatury. Věřím, že zmíněné výstupy mohou poskytnout inspiraci jednak zkušeným učitelům z praxe, jednak i studentům učitelství či začínajícím učitelům.

Praktickou část diplomové práce tvoří jeden oddíl, jenž je dále rozčleněn na tři dílčí podkapitoly. V první podkapitole jsou představovány výsledky dotazníkové šetření, které probíhalo v rámci Jihočeského kraje a jehož respondenty byli jihočeští středoškolští učitelé. Druhá podkapitola seznamuje s výsledky vyplývajících z celorepublikového dotazníkového šetření, jehož respondenty byli učitelé ze všech krajů České republiky s výjimkou Plzeňského, Karlovarského, Ústeckého a Libereckého kraje. Dle získaných výsledků výzkumu se drtivá

většina učitelů staví k využívání multimediálních technologií, aplikací a programů v hodinách českého jazyka a literatury veskrze pozitivně. Aktivně s nimi pracují v hodinách, přičemž míra a způsob jejich použití se dle výroků učitelů liší v souvislosti s výukovými cíli, počtem žáků, jejich náladou, časovými možnostmi, technologií dostupnou ve třídách apod. Nejrozličnější aplikace jsou obvykle používány ke zvýšení motivace studentů či k oživení, zpestření tradiční výuky.

V práci se nacházejí místa, která by potřebovala podrobnější propracování. Dotazníkové šetření bylo původně určeno pouze jihočeským středoškolským učitelům. Bohužel se však přes veškeré snahy mě i přes snahy vedoucí mé diplomové práce, paní doktorky Maturové, nesešlo dostatek odpovědí, aby bylo možné ze získaných výsledků vyvozovat závěry platné na úrovni celého Jihočeského kraje. V tomto ohledu mě spolupráce krajských škol při vyplňování dotazníku trochu zklamala. Z tohoto důvodu byl vytvořen druhý identický dotazník, který byl rozšířen o jednu otázku, jejímž cílem bylo zjistit, z jakého kraje daný respondent pochází. Tento dotazník byl s pomocí mých rodinných příslušníků, přátel, známých a s pomocí sociálních sítí a internetu následně šířen do ostatních krajů České republiky. Jelikož byl počet respondentů v jednotlivých krajích nízký, nelze ani v tomto případě vyvozovat závěry platné na úrovni daného kraje. Díky získaným datům však vzniká možnost porovnat současnou situaci jihočeského školství se situací ve školství ve zbytku republiky. Došel jsem tedy k závěru, že rozsah výzkumu, jehož výsledky by bylo možné interpretovat na úrovni kraje, potažmo na úrovni celé České republiky, překračuje možnosti jedné diplomové práce.

Více pozornosti by se dalo věnovat také vytvoření seznamu jednotlivých (výukových) aplikací a programů a jejich podrobnému popisu včetně možnosti jejich využití. Je však důležité si uvědomit, že nejen vývoj technologií, ale i vývoj aplikací dostupných na trhu jde neustále kupředu rapidním tempem, čímž zaniká možnost vytvořit úplný komplexní přehled těchto didaktických nástrojů, neboť samotná nabídka aplikací na trhu se vlivem tohoto vývoje neustále proměňuje. Myslím si však, že i částečný přehled aplikací a programů představený v této diplomové práci může být inspirativní a přínosný nejen pro zkušené pedagogy, ale i studenty učitelství či pro budoucí mladé učitele, kteří se ve školství začínají postupně orientovat.

Na základě analýzy výsledků provedeného dotazníkového šetření si dovoluji tvrdit, že využívání informačních a komunikačních technologií a multimediálních aplikací a programů hraje v tuzemském vzdělávacím systému podstatnou roli, neboť do výuky vnáší nové podněty a možnosti činností, které jsou jak pro žáky, tak pro učitele mnohdy obohacující a jež mají

potenciál zatraktivnit výuku a zvýšit motivaci k učení. Je však důležité zmínit, že používání technologií ve výuce je ryze individuální záležitost, která vždy závisí na schopnostech daného pedagoga. Jak sami učitelé uvádí, integrace těchto didaktických prostředků do výuky je úspěšná pouze tehdy, má-li pedagog stanovené konkrétní výukové cíle a jasnou představu o tom, jak s použitím moderních technologií a multimediálních (výukových) aplikací a programů těchto cílů dosáhnout. V opačném případě se zapojování zmíněných didaktických prostředků do výuky jeví jako neefektivní.

Domnívám se, že výsledná diplomová práce může být přínosem nejen pro učitele českého jazyka a literatury, pro studenty učitelství či začínající pedagogy, ale i pro odbornou širší veřejnost, jež by se o této problematice chtěla dozvědět více.

Závěrem bych chtěl říci, že vypracování této diplomové práce vnímám v osobní rovině jako přínosné a obohacující, jelikož mi přineslo cenný vhled do problematiky užívání informačních komunikačních technologií ve výuce a věřím, že z něj budu těžit i v budoucím profesním životě. Za velmi užitečné považuji i zkušenosti a názory učitelů z praxe, které mi poskytly ještě bližší vhled do této problematiky.

Přílohy

Textová podoba on-line dotazníku pro Jihočeský kraj²⁷

Dobrý den,

děkuji, že jste si našli čas k vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník mapuje postoje pedagogů k využívání multimediálních aplikací a moderních technologií ve výuce literatury na jihočeských střední školách. Vyplnění dotazníku Vám zabere 20–30 minut. Získaná data budou analyzována a následně interpretována v mé diplomové práci *„Využití multimediálních aplikací ve výuce literatury na střední škole“*.

Pokud Vás zajímají výsledky šetření a chcete se s nimi seznámit blíže, zanechte v závěru dotazníku kontakt, na který Vám bude zaslána finální podoba diplomové práce.

Děkuji za Vaši spolupráci.

Jiří Dytrich

*Povinné pole

1. Jaký je Váš věk? *

- ☐ 20–25 let
- ☐ 26–30 let
- ☐ 31–35 let
- ☐ 36–40 let
- ☐ 41–45 let
- ☐ 46–50 let
- ☐ 51–55 let
- ☐ 56–60 let
- ☐ 61–65 let
- ☐ 66 a více let

2. Jaké je Vaše pohlaví? *

- ☐ muž

²⁷ Dotazník pro ostatní kraje ČR není součástí sekce „Přílohy“, neboť je veskrze identický, jako dotazník pro Jihočeský kraj.

- žena
- jiné:

3. Jak dlouho vykonáváte pedagogickou profesi? (Uveďte prosím, např. 5 let) *

.....

4. Jak dlouho vyučujete předmět český jazyk a literatura? (Uveďte prosím, např. 3 roky) *

.....

5. Na jakém typu střední školy učíte? *

- gymnázium
- střední průmyslová škola
- obchodní akademie
- střední zdravotnická škola
- střední pedagogická škola
- střední zemědělská škola
- střední lesnická škola
- střední hotelová škola
- střední vinařská škola
- střední rybářská škola
- střední zahradnická škola
- střední umělecká škola
- střední uměleckoprůmyslová škola
- střední odborné učiliště
- jiné:

6. Považujete se za počítačově gramotného / gramotnou? *

- ano
- ne

7. Patří podle Vás moderní technologie a jejich aktivní používání do vzdělávání? Svou odpověď zdůvodněte. *

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8. Používáte k výuce multimediální aplikace či softwary (např. YouTube, Kahoot, Baamboozle)? *

(software = programové vybavení počítače)

- ☐ ano
- ☐ ne *přeskočte na otázku 12*

9. Uveďte jmenovitě, jaké multimediální aplikace a softwary používáte. *

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10. Jak dlouho dané aplikace či softwary používáte? *

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

11. Doporučil/a byste Vámi používané aplikace a softwary ostatním pedagogům? Svou odpověď zdůvodněte. *

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

12. Jak moc je podle Vás důležité, aby pedagogičtí pracovníci byli pravidelně vzdělávání v oblasti informačních a komunikačních technologií (tzv. ICT) a jejich používání? *

- ☐ velmi důležité
- ☐ důležité
- ☐ částečně důležité
- ☐ spíše nedůležité
- ☐ nedůležité
- ☐ absolutně nedůležité

13. Podstoupil/a jste někdy školení či workshop týkající se využití ICT ve výuce? *

- ☐ ano
- ☐ ne *přeskočte na otázku 15*

14. Jak dané školení či workshop probíhaly? V čem pro Vás byly přínosné? *

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

15. Je podle Vás škola, na které učíte, dostatečně technologicky vybavená? (tzn. ve všech třídách / ve většině tříd jsou počítače, interaktivní tabule, projektory, které může učitel v případě potřeby použít ve výuce) *

- ☐ ano
- ☐ ne

16. Znáte materiály, které jsou na internetu zveřejňovány organizacemi jako jsou např. SYPO, UčíTelka, JSNS, Metodický portál RVP.cz, DUMY apod.? *

- ☐ ano
- ☐ ne *přeskočte na otázku 18*

17. Jakým způsobem s nimi pracujete ve výuce literatury? *

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

18. V roce 2019 vypukla celosvětová pandemie COVID-19, která zasáhla všechny oblasti lidského života včetně vzdělávání. Tato pandemie s sebou přinesla řadu změn, např. plošné zavedení on-line výuky. Do jaké míry byla pro Vás on-line výuka problematická? *

- ☐ velmi problematická
- ☐ problematická
- ☐ částečně problematická
- ☐ spíše neproblematická
- ☐ neproblematická
- ☐ zcela neproblematická

19. Srovnáte-li technologickou vybavenost Vaší školy v době PŘED a PO pandemii COVID-19, došlo vlivem pandemie k jejímu zlepšení? Pokud ano, jak? *

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

20. Spolupracoval/a jste během on-line výuky s ostatními kolegy? (např. se více kolegů podílelo na přípravě jedné hodiny, jste učili ve dvojici v rámci jedné hodiny) *

- ☐ ano
- ☐ ne *přeskočte na otázku 22*

21. Jakým způsobem spolupráce s Vašimi kolegy probíhala? *

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

22. Využíváte zkušenosti a kompetence, které jste se získali při on-line výuce, i nadále?
Jakým způsobem? *

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

23. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody on-line výuky? *

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

24. V roce 2021 byl seznam klíčových kompetencí uvedených v RVP obohacen o novou kompetenci, a sice digitální. Je podle Vás zavedení této „nové“ kompetence do RVP důležité? *

- ☐ ano
- ☐ ne
- ☐ nevím

25. „Je žádoucí vzdělávat žáky v oblasti digitálních technologií.“ Souhlasíte s tímto výrokem? Proč ano? Proč ne? *

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Zde můžete zanechat Váš kontakt.

.....

Seznam použité literatury

BRDIČKA, Bořivoj, Ondřej NEUMAJER a Daniela RŮŽIČKOVÁ, 2012. *ICT v životě školy – profil školy 21: metodický průvodce*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Evaluační nástroje. ISBN ISBN978-80-87063-65-1.

BRDIČKA, Bořivoj. *Informační a komunikační technologie ve škole: pro vedení škol a ICT metodiky*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. 71 s. ISBN ISBN 978-80-87000-31-1.

CÍZLOVÁ, Kateřina, 2018. *Přínosy a úskalí využívání multimediálních aplikací ve výuce francouzského jazyka*. České Budějovice. Diplomová práce. Jihočeská univerzita, Filozofická fakulta.

EGER, Ludvík, 2020. *E-learning a jeho aplikace: s orientací na vzdělávání a profesní vzdělávání Millennials*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN ISBN978-80-261-0952-5.

KONOPÁSKOVÁ, Anna, ed., 2019. *Využívání digitální gramotnosti učitelů ve výuce: odborná konference sítě TTnet ČR*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN ISBN978-80-7481-231-6.

NEUMAJER, Ondřej, 2005. *Budujeme školní web*. Brno: CP Books. Česká škola (CP Books). ISBN 80-251-0612-8.

NEUMAJER, Ondřej, Lucie ROHLÍKOVÁ a Jiří ZOUNEK. *Učíme se s tabletem: využití mobilních technologií ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2015. 188 s. ISBN ISBN978-80-7478-768-3.

PŮBALOVÁ, Ludmila. *Problematika ICT ve vzdělávání*. 1. vyd. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 2011. 100 s. ISBN ISBN978-80-87472-19-4.

ZOUNEK, Jiří a Petr SUDICKÝ, 2012. *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN ISBN978-80-7357-903-6.

ZOUNEK, Jiří, 2009. *E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN ISBN978-80-210-5123-2.

Seznam elektronických zdrojů

BOUDOVÁ, Simona et al. 2021. *Podmínky pro distanční výuku českých žáků v mezinárodním srovnání: Sekundární analýza* [on-line]. Česká školní inspekce [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Podminky-pro-distanzni-vyuku-ceskych-zaku-v-mezinarodnim-srovnani.pdf

Digitální gramotnost. *Metodický portál RVP.CZ* [on-line]. [cit. 2022-12-04]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=13123&rate=5>

GOTTWALDOVÁ, Radka, 2015. Digitální domorodci. *Psychologie dnes: časopis o lidech a vztazích mezi nimi* [on-line]. Praha: PORTÁL [cit. 2022-11-08]. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/psychologie-dnes/87552/digitalni-domorodci>

Informační technologie ve školách v České republice. *Český statistický úřad* [on-line]. 18. 5. 2022, s. 8 [cit. 2022-10-18]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/184967512/062020-22.pdf/52a14572-0fbf-430b-bdf8-7544e349f34a?version=1.0>

MAČÍ, Josef. Děti distanční výuku nezvládly. Covid spustil největší „epidemii“ propadláků. *Seznam Zprávy* [on-line]. 19. 9. 2022 [cit. 2022-11-16]. Dostupné z: <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/domaci-zivot-v-cesku-dopady-covidu-propadlo-nejvice-deti-za-deset-let-214282>

MERRIMAN, Marcie, 2015. *Rise of Gen Z: new challenge for retailers* [on-line]. 12 [cit. 2022-11-08]. Dostupné z: https://assets.ey.com/content/dam/ey-sites/ey-com/en_gl/topics/digital/ey-rise-of-gen-z-new-challenge-for-retailers.pdf

Návrat žáků do škol: Metodické doporučení (pedagogická část), 2021. *Edu.cz* [on-line]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 31. 3. 2021 [cit. 2022-11-20]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/pedagogicka-doporuceni-k-navratu-zaku-do-skol/#9->

O projektu. *SYPO* [on-line]. [cit. 2022-12-04]. Dostupné z: <https://www.projektsypo.cz/o-nas/o-projektu.html>

PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL a Ondřej ANDRYS, 2021. *Návrat žáků k prezenčnímu vzdělávání v základních a středních školách: Přístupy a postupy škol na konci 2. pololetí školního roku 2020/2021* [on-line]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2022-11-16].

ISBN 978-80-88087-52-6. Dostupné z:

https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ-Navrat-zaku-k-prezencnimu-vzdelavani-v-ZS-a-SS-24-8-FINAL.pdf

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G, 2021. Praha. Dostupné také z:

<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021. Praha. Dostupné také z:

<https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021-s-vyznaceny-mi-zmenami.pdf>

ŠRÁMEK, Filip. *Mobilní technologie ve výuce* [online]. Hradec Králové, 2017 [cit. 2023-01-05]. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Dostupné z:

<https://theses.cz/id/anlyuu/22740687>

ÚLOVEC, Roman. ICT metodik, ICT koordinátor. *Metodický portál RVP.CZ: Články* [online]. 10. 03. 2010, [cit. 2023-01-05]. ISSN 1802-4785. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/8013/ICT-METODIK-ICT-KOORDINATOR.html>

WEB 2.0, c2023. *Mediaguru* [on-line]. Praha: PHD [cit. 2023-03-19]. Dostupné z:

<https://www.mediaguru.cz/slovník-a-mediatypy/slovník/klicova-slova/web-2-0/>

Web 2.0, 2023. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [on-line]. San Francisco (CA):

Wikimedia Foundation, 18. 7. 2022 [cit. 2023-14-2]. Dostupné z:

https://cs.wikipedia.org/wiki/Web_2.0#:~:text=Web%202.0%20je%20term%C3%ADn%20pro,webov%C3%A9%20str%C3%A1nky%20navr%C5%BEeny%20a%20pou%C5%BE%C3%ADv%C3%A1ny