

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

**Bc. Veronika Beníčková**

Obor: Speciální pedagogika pro 2. stupeň základních škol a střední školy a  
Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základních škol

**ICT KOMPETENCE UČITELŮ MATEŘSKÉHO JAZYKA  
NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE**

Diplomová práce

Vedoucí práce: doc. PhDr. Hana Marešová, Ph.D.

OLOMOUC 2013

### **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci zpracovala samostatně a použila v ní veškerou literaturu zveřejněnou v Seznamu literatury a Seznamu internetových zdrojů.

Ve Zlíně dne 30. 5. 2013

.....

vlastnoruční podpis

## **PODĚKOVÁNÍ**

Chtěla bych poděkovat své vedoucí práce, doc. PhDr. Haně Marešové, Ph.D., z katedry Českého jazyka a literatury, za její čas, inspiraci, odbornou pomoc a cenné rady při zpracování závěrečné diplomové práce. Dále děkuji i vedení a pedagogickým pracovníkům všech základních škol ve Zlínském kraji, kteří se zúčastnili výzkumného šetření.

*„Proto budiž učitelům zlatým pravidlem, aby všechno bylo předváděno všem smyslům, kolika možno. Totiž věci viditelné zraky, slyšitelné sluchu, vonné čichu, chutnatelné chuti a hmatatelné hmatu; a může – li něco být vnímáno najednou více smysly, budiž to předváděno více smyslům.“*

**J. A. Komenský**

# OBSAH

ÚVOD.....	7
I TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 ICT.....	8
1.1 Vymezení pojmu.....	9
1.2 Typy ICT.....	10
2 ICT ve vzdělávání.....	11
2.1 Vývoj.....	12
2.2 Vymezení ICT ve vzdělávání podle RVP.....	13
2.3 Typy ICT ve vzdělávání.....	15
2.4 Slabé a silné stránky využívání ICT ve výuce.....	16
3 Kompetence učitele.....	19
3.1 Vymezení kompetencí učitele.....	20
3.1.1 Dělení podle Jarmily Vašutové.....	20
3.1.2 Kompetence učitele podle Otty Obsta.....	23
3.1.3 Dělení z pohledu Chrise Kyriacoua.....	23
3.2 ICT kompetence učitele.....	24
3.3 Informační gramotnost.....	26
3.4 Možnosti rozvoje ICT kompetencí učitelů.....	28
3.4.1 SIPVZ.....	28
3.4.2 ECDL.....	29
3.4.3 ISTE NETS.....	33
3.4.4 EPICT.....	37
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	39
4 VÝZKUMNÁ METODA.....	39
4.1 Definice pojmu – polostrukturovaný rozhovor.....	39
4.2 Zásady vedení polostrukturovaného rozhovoru.....	40
5 PRŮBĚH VÝZKUMU.....	41
5.1 Výběr a popis účastníků šetření.....	41
5.2 Rozbor a vyhodnocení výzkumného šetření.....	42
ZÁVĚR.....	53

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	54
SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ.....	57
SEZNAM PŘÍLOH .....	60
ANOTACE	

## ÚVOD

Informační a komunikační technologie (dále jen ICT) zaznamenaly v posledním desetiletí veliký rozvoj. Pokud je lidé umí správně používat, získají skvělého pomocníka pro svou práci. Prostředky ICT ovlivňují nejen život společnosti, ale také život ve školství. Učitelé musí na neustálý vývoj reagovat a snažit se tuto techniku, mají-li ji k dispozici, zařadit do svých příprav na výuku a poté ji realizovat ve své vyučovací hodině. S tím vším souvisí rozvoj jejich kompetencí k využívání ICT.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části se zaměříme na ICT jak v obecné rovině a definování pojmu, tak i na jejich využívání ve školství, jejich slabé a silné stránky, podíváme se na rozdělení ICT v zahraničí. Dále se budeme zabývat pojetím kompetencí učitele v České republice.

Praktická část práce se bude věnovat využívání ICT ve vyučování, jejich prioritám a podmínkám k jejich užití, dále dovednostmi učitelů pracovat s touto technikou pracovat a možnostmi dalšího vzdělávání v oblasti rozšiřování ICT kompetencí.

Cílem diplomové práce je přinést aktuální vhled do stavu ICT kompetencí učitelů mateřského jazyka a využívání těchto technologií při přípravě na výuku nebo v jejím průběhu.

# I TEORETICKÁ ČÁST

## 1 ICT

V posledním desetiletí došlo v našem světě k velikému rozmachu digitálních médií a my můžeme říct, že žijeme pod jejich vlivem. Bereme je již jako přirozenou součást našeho každodenního života, protože jsou všude kolem nás. Můžeme se s nimi setkat v oblasti dopravy (GPS, rezervace lístků, informační tabule na vlakovém či autobusovém nádraží), na úřadech (registrace vozidel či trestných činů, správa daní), bankovníctví (výpisy z účtů, elektronické bankovníctví), zdravotnictví (evidence pacientů či digitální diagnostické přístroje) nebo v podobě informačních panelů ve městech na billboardech, které nám něco nabízejí či upozorňují na události konané ve městě. Většina obyvatelstva si již nedovede představit svůj den bez mobilního telefonu či počítače, ať již stolního či přenosného, o některých zaměstnáních ani nemluvě. Dalo by se jednoduše říci, že nám tyto technologie ulehčují práci snad ve všech oborech. Protože se s nimi setkáváme dennodenně, je samozřejmostí, že tyto média pronikla i do oblasti vzdělávání. Žáci a studenti jsou již odmalička obklopeni těmito médii a práci s nimi neberou jako něco výjimečného, používají je nejen pro svou zábavu, ale i jako zdroj informací a vzdělávání. Vytvořil se zde předpoklad pro jejich využití i v procesu učení. Dnešní žáci nejsou schopni udržet dlouho koncentraci na výklad, a proto potřebují předávané informace ve výuce nejen slyšet, ale i vidět a zkusit si s nimi samostatně pracovat. Právě zavedení prostředků ICT by mělo tuto metodu práce usnadnit, zvýšit tím jejich pozornost a i zájem o výuku.

Pro samotné učitele je zavedení prostředků informačních a komunikačních technologií velmi náročné především v době přípravy na výuku, což považujeme za nejtěžší část. Samotná realizace ve výuce již není tak obtížná. Avšak i zde se mohou učitelé setkat s různými záludnostmi, například neodpovídající a nefunkční technika či nedostatečné vybavení. To však mluvíme o těch odvážnějších učitelích, kteří se snaží ICT do výuky nějakým způsobem zařadit. Je otázkou, zda úspěšně. Další skupinou mohou být učitelé, kteří ICT do své vyučovací jednotky nezařadí vůbec, protože nemají tušení, jak tyto technologie ve své výuce používat. Jedním z důvodů může být chybějící



metodická podpora ze strany zaměstnavatele nebo ICT koordinátora, další překážkou se může stát věk učitele, a s tím mnohdy související neochota a motivace učit se něco nového.

Práce s počítačem a dalšími prostředky ICT se pomalu stává neodmyslitelnou položkou lidské gramotnosti, je součástí pravidelné lidské činnosti a život bez jejich pomoci se stal je pro většinu z nás již nepředstavitelný.

## 1.1 Vymezení pojmu

Informační a komunikační technologie (z anglického pojmu Informatic and Communication Technologies), využívající zkratku ICT, je široce používaný a velmi frekventovaný pojem zahrnující veškeré technologie používané pro komunikaci a práci s informacemi. Název ICT se vyvinul z pojmu informační technologie, kdy původní obsah IT byl doplněn o komunikaci, protože tato zařízení umožňovala interakci mezi jednotlivými počítači či uzavřenými sítěmi. Informační a komunikační technologie se podle Brdičky (2003) skládají z „*technologií a nástrojů, které lidi používají ke sdílení, distribuci a sběru informací a ke komunikaci mezi sebou prostřednictvím počítačů nebo propojených počítačových sítí.*“ Mezi nepoužívanější zařízení umožňující soužití člověka s technikou patří především mobilní telefon, osobní počítač a Internet.

Chrásková (2004) ve svém příspěvku uvádí, že se v případě informačních technologií nemusí vždy jednat o technologie počítačové, ale můžeme mezi ně zahrnout všechny způsoby práce s informacemi (psaní a tisk knih, rozhlas, rádio, televize, osobní počítače a další audiovizuální techniku, klasické poštovní služby, ale i moderní elektronickou poštu, publikační systémy apod.). Současně shledává pojmy „informační technologie“ a „informační a komunikační technologie“ jako synonyma.

V literatuře jsou ICT často zmiňovány v užším a širším smyslu. Tímto dělením se zabývá i Stoffová (2001), která definuje informační technologie v užším smyslu jako přenos informací (sběr, metody jejich zpracování, uchování, vyhodnocování či ověřování) a to v požadované kvalitě a formě. Z pohledu širšího smyslu ICT zahrnují technické a programové prostředky zabezpečující přenos informací. Pod pojem ICT se tedy zahrnují jak hardwarové prvky, počítače, servery aj., tak i softwarové vybavení, jako jsou operační

systemy, internetové vyhledávače, grafické programy, ale i textové či tabulkové procesory apod.

## 1.2 Typy ICT

Typů dělení prostředků informačních a komunikačních technologií nalezneme v literatuře velké množství a zabývá se jimi spousta autorů. První bychom chtěli zmínit dělení podle Vaníčka (2004), který tyto mediální prostředky rozlišil podle jejich zprostředkující funkce na: **informační technologie** (internet, elektronické multimedia, což mohou být encyklopedie, slovníky, video a audionahrávky), **komunikační technologie** (e-mail, elektronické konference či videokonference, mobilní komunikace, datové přenosy) a **kognitivní technologie** (používané při poznávacím procesu). Pro potřeby výuky ve školním prostředí jsou vytvářeny tzv. výukové programy, které napomáhají jako pomůcka při výuce dané látky v určitém předmětu. Tyto programy nejsou pouze informačními ani komunikačními technologiemi.

Jiné dělení ICT pomůcek uvádí Zounek (2002, s. 62), podle něhož „*informační technologie bývají charakterizovány jako technologické prostředky určené ke zpracování dat a informací.*“ Ty se dále rozdělují do tří základních skupin:

1. **základní programové vybavení,**
2. **aplikační programové vybavení** (vlastní aplikace – webové prohlížeče, textové procesory aj.),
3. **technické vybavení** (počítače, síťová infrastruktura atd.).

## 2 ICT ve vzdělávání

*„Řekni mi a zapomenu. Ukaž mi a možná si budu pamatovat. Nech mne pracovat a porozumím.“*

***Konfucius***

Významným pomocníkem ve školství, jež je základním prvkem vzdělávání společnosti, se staly informační technologie, pomocí kterých se rychleji šíří informace a tím i nové znalosti a vědomosti. Žáci a studenti nemusí spoléhat na pravdivost jednoho pramene daného tématu, ale mohou si vše ověřit z dalších zdrojů, jež jsou jim díky ICT k dispozici.

Již v útlém dětství je vhodné se seznámat s těmito technologiemi, jejichž znalost je dnes téměř nutností, které v krátkém čase ovládly naše životy a staly se tak nedílnou součástí dnešní doby. První zkušenosti s ICT mimo rodinu získávají děti právě ve škole, kde se učí správně využívat nepřehledné množství informací a jejich použití v běžném životě. Průnikem výpočetní techniky do školství se žákům totiž otevřel nový obzor poznání. Zdrojem informací už není pouze učebnice nebo vše znalý učitel, ale možnost získávat vědomosti pomocí např. Internetu.

Snaha získat co nejvíce informací na dané téma je u dnešních žáků minimálně stejná jako u žáků před mnoha lety, kdy své vědomosti čerpali pouze z učebnic a zkušeností učitele. Dnes je pro současné žáky získání znalostí mnohem jednodušší díky modernější a vyspělejší technice. Nepřehledné množství informací má ale i své nevýhody. Člověk je jimi někdy tak zahlcen, že ztrácí možnost vytvoření svého vlastního úsudku a schopnost výběru základních dat, která jsou podstatná pro pochopení daného tématu. A zde nastupuje škola, která učí žáky třídít, vybírat a samostatně používat nabízené informace v každodenním životě.

## 2.1 Vývoj

Informační a komunikační technologie se v běžném životě společnosti používají již od počátku šedesátých let dvacátého století. V Pedagogickém slovníku vymezuje Průcha (2009) pět etap vývoje ICT:

1. etapa – programové učení a nácvik praktických dovedností,
2. etapa – učení založené na počítači a nástup multimédií,
3. etapa – učení využívající internet,
4. etapa – elektronické učení (e-learning),
5. etapa – sociální sítě a otevřené obsahy (Wikipedie, Opencourseware aj.).

V tomto období došlo k rozmachu prostředků mediální komunikace jako je televizní a rozhlasové vysílání nebo záznamové prostředky. Jejich průnik do oblasti školství se nejvíce využívá ve výuce cizích jazyků a tvorbě různých pořadů pro školy. Žáci si mohli zkontrolovat např. při výuce cizího jazyka svou výslovnost se správnou výslovností, která byla zaznamenána na magnetofonovém pásku. Televizní vysílání bylo obohaceno o naučné pořady různých témat a zaměřeno na rozšiřování vědomostí žáků základních i středních škol.

První počítače se v českých školách objevily v průběhu osmdesátých let dvacátého století. Jednalo se o osmibitové počítače s názvem DIDAKTIK, PMD či IQ. Ty však nedisponovaly dostatečným programovým vybavením a pro práci s nimi se ve školách neobjevovali vyškolení pracovníci. Mnohem větší rozvoj nastal po roce 1989, kdy se otevřely hranice a díky uvolněnému tržnímu obchodu k nám začaly pronikat modernější a kvalitnější počítače. Stále trvajícím nevýhodou byly vysoké investice škol do jejich provozu, nedostatek kvalitních programů a především vyškolených pedagogických pracovníků. Objevovaly se snahy tyto pracovníky vyškolit, ale nabízené kurzy byly často zmatené a neměly potřebný řád. Proto v průběhu tří let vznikly na podnět vlády České republiky tři základní dokumenty, které měly situaci pomoci. Jednalo se o dokumenty z roku 1999 Státní informační politika, v roce 2000 Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání a v roce 2001 Národní program rozvoje vzdělávání.

V dokumentu Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání (2002) je uvedeno: „Školám budou vytvořeny podmínky, aby mohly využívat ICT k modernizaci

*metod a forem výuky, včetně podpory rozvoje kompetencí učitelů v této oblasti.*“ Díky tomu jde nejen o zavedení informačních a komunikačních technologií do výuky, ale také a to především o zvýšení zájmu žáků a učitelů o tyto technologie, o možnosti a výhody jejich využití ve výuce a získání potřebných znalostí a dovedností pedagogů při práci s nimi. Bohužel zavedení ICT do vzdělávání s sebou nese jen pozitiva. Při zavádění se naráží na různé překážky, jako jsou kompetence a ochota učitelů s nimi pracovat. Zejména starší učitelé mají k těmto prostředkům nedůvěru, nemají dostatečné znalosti a zkušenosti a učení se něčeho nového jim připadá zbytečné a narušující jejich průběh hodin. Dalším negativem zavedení ICT do výuky je finanční stránka školy. I přesto, že se jejich cena neustále snižuje kvůli rychlému rozvoji a konkurenci mezi výrobci, je stále jejich pořízení pro školy finančně náročné.

V současné době se objevují stále nové a nové technologie, jako jsou dataprojektory, notebooky či interaktivní tabule. Technologie jako videa, magnetofony, jež byly užívány ve školství dříve, ustupují do pozadí novějším v podobě DVD či CD přehrávačů, které stejně jako ony najdou uplatnění především ve výuce českého jazyka a cizích jazyků, ale i v ostatních předmětech jako je přírodopis či dějepis nebo v hodinách hudební či tělesné výchovy. Dá se říci, že nové technologie se v dnešní době dají použít kdekoliv, pokud s nimi učitel umí vhodně nakládat a využít jejich správný efekt pro danou výuku.

## **2.2 Vymezení ICT ve vzdělávání podle RVP**

Učitelé se při své práci musejí řídit kurikulárními dokumenty, jako je RVP ZV (2007) či Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání (2000), které jsou pro ně závazné a přihlíží se v nich k využívání ICT ve školním prostředí. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2007) uvádí souvislosti s jednotlivými vzdělávacími oblastmi:

- Informační a komunikační technologie umožňují komunikovat skrze celosvětové sítě a tím rozvíjí multikulturnost a toleranci.
- Jejich pomocí dochází k prohloubení informací, které pomáhají žákům lépe poznat další národy a kultury.

Zvládnutí výpočetní techniky ve vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie umožňuje žákům rychlé vyhledávání potřebných informací pomocí internetu a následné jejich zpracování, využití jiných digitálních médií. Znalosti a dovednosti z oblasti výpočetní techniky mohou poté dále uplatňovat v dalších vzdělávacích oblastech v průběhu celého základního vzdělávání. Cílem této vzdělávací oblasti v RVP ZV (2000) je vést žáka k:

- *poznání úlohy informací a informačních činností a k využívání moderních informačních a komunikačních technologií,*
- *porozumění toku informací, počínaje jejich vznikem, uložením na médium, přenosem, zpracováním, vyhledáváním a praktickým využitím,*
- *schopnosti formulovat svůj požadavek a využívat při interakci s počítačem algoritmické myšlení,*
- *porovnávání informací a poznatků z většího množství alternativních informačních zdrojů, a tím k dosahování větší věrohodnosti vyhledaných informací,*
- *využívání výpočetní techniky, aplikačního i výukového softwaru ke zvýšení efektivnosti své učební činnosti a racionálnější organizaci práce,*
- *tvořivému využívání softwarových a hardwarových prostředků při prezentaci výsledků své práce,*
- *pochopení funkce výpočetní techniky jako prostředku simulace a modelování přírodních i sociálních jevů a procesů,*
- *respektování práv k duševnímu vlastnictví při využívání SW,*
- *zaujetí odpovědného, etického přístupu k nevhodným obsahům vyskytujících se na internetu či jiných médiích,*
- *šetrné práci s výpočetní technikou.*

V koncepci státní informační politiky ve vzdělávání (2000) je uvedena následující charakteristika ICT: „*Informační a komunikační technologie jako vzdělávací oblast nabývá i v základním vzdělávání významné postavení. Žáci jsou vedeni k získávání dovednosti zacházet s výpočetní technikou, pracovat s informacemi a využívat je v praxi. Nejobecnější vědomosti o jednotlivých počítačových programech a jejich charakteristických vlastnostech spolu s osvojením si informačních a komunikačních*

*technologií umožňují žákům racionální a tvořivý přístup při zpracování informací. Je jim nabízena možnost využívat současné i budoucí modifikované verze počítačových systémů nejen jako zdroj informací, ale i jako prostředek komunikace.“*

## **2.3 Typy ICT ve vzdělávání**

V této kapitole se budeme věnovat výčtu a klasifikaci technologií. Tento nastíněný přehled se však nebude odehrávat v obecné rovině jako v kapitole předešlé, ale bude konkrétně zaměřen na ICT ve vzdělávání.

Tuto problematiku zařadili do své knihy Školní didaktika Zdeněk Kalhous a Otto Obst (2009), kde se věnují tématu technologií v kapitole s názvem Výpočetní technika ve výuce. Pojdme si nyní uvést přehled jejich dělení:

- I. Výukové programy
  1. Programy pro procvičování látky
  2. Simulační programy (modelace procesů)
  3. Didaktické hry (program vytvořen jako zábavná hra se záměrem vzdělání)
  4. Elektronické učebnice a encyklopedie
- II. Počítač jako pracovní nástroj
  1. Textové editory (programy vhodné pro psaní textů)
  2. Databázové systémy (program obsahující databázi)
  3. Tabulkové kalkulátory (využívají se pro výpočty v rámci předem definované tabulky uživatelem)
  4. Grafické editory (programy pro úpravu či tvorbu obrázků)
  5. CAD systémy (Computer alied Design – možnost modelace dvourozměrných až trojrozměrných modelů)
- III. Programy k získávání informací z počítačových sítí

Díky rychlému rozvoji informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání nemáme v české literatuře jejich podrobný a aktuální popis, proto se o podrobný popis technologií využívaných ve vzdělávání pokusil v mezinárodní publikaci UNESCO Semenov (2005), který uvádí jako hlavní technologie počítače, monitory, jejich kabelové

nebo bezdrátové propojení a také zdroje energie pro počítač. Z dalších komponentů vymezují kategorie:

- a) **vstupní** – hudební a alfanumerická klávesnice, kazetový nahrávač, mikrofon, skener, tablet, digitální fotoaparát či video kamera,
- b) **výstupní** – tiskárna, monitor, sluchátka, reproduktory, projektor,
- c) **kontrolní** – motory, senzory a světla pro robotické konstrukce,
- d) **komunikační** – bezdrátové sítě, síťové příslušenství, modemy, komunikační linky.

## 2.4 Slabé a silné stránky využívání ICT ve výuce

Informační a komunikační technologie patří stále ještě k novějším formám práce ve vzdělávání, kde jedním z hlavních důvodů jejich zavádění je podpora učitele a zkvalitnění jeho práce. ICT mohou představovat výbornou a účinnou pomůcku při vyučování, na druhou stranu se však mohou jevit jako komplikované a rychle se rozvíjející, tím pádem do jisté míry nepřehledné, díky tomu neužitečné a nevhodné. Pojďme se nyní podívat na jejich výhody či slabé stránky, které zajisté ovlivňují učitele při jejich zavedení volbě do výuky.

Mezi výhody zařazování ICT do vzdělávacího procesu podle Zounka a Šed'ové (2009) patří:

1. archivace a následná jednoduchá úprava příprav na výuku, které jsou zařazeny v databázi a obsahují i vlastní poznámky učitele z výuky;
2. aktivní zapojení žáků do procesu výuky např. řešením úkolů, sledováním pokusů;
3. zapojení rodičů a dalších účastníků školního vzdělávání a podpora jejich komunikace;
4. získávání informací o žácích a jejich výsledcích pro ostatní kolegy;
5. možnost dalšího sebevzdělávání či rozvoje učitelů;



6. pomoc žákům při řešení úkolů a problémů z reálného světa či při získávání informací o daných institucích pomocí jejich webových stránek, čímž se zkvalitňuje vzdělanost a všeobecný přehled žáků;
7. nástroj k řešení problémů, kdy žáci mohou pomocí ICT spočítat či vyhodnotit data, potřebná k vyřešení úkolu;
8. tvorba různých projektů, při níž musí žáci propojit a dokázat použít své znalosti z několika oborů;
9. zlepšení prezentačních dovedností;
10. zkvalitnění a zefektivnění výuky;
11. podpora vzájemného působení nejen studentů mezi sebou, ale i učitele a studenta;
12. samostatná práce na počítači, při níž žák přebírá větší odpovědnost za své vzdělávání a zvyšuje si sebevědomí;
13. podpora výuky studentů se specifickými vzdělávacími potřebami (funkce kompenzační pomůcky pro žáky s pohybovým omezením či dlouhodobým připoutáním na lůžko),
14. podpora postupů ve vzdělávání přinášejících nová řešení.

Nevýhodami využívání ICT ve výuce jsou podle Zounka a Šed'ové (2009) například:

1. dojem učitele o ztrátě přehlednosti, která je způsobená rychlostí vývoje technologií a krátkou životností technologických nástrojů;
2. mizení běžné komunikace tváří v tvář, odcizení od reálného světa, na jehož základě vznikají různé závislosti, např. na počítačových hrách, rozvoj dětské agresivity vlivem hraní počítačových her či sledováním televize nebo kyberšikana apod.;
3. negativní postoj pedagoga k práci s ITC způsobený jeho nedostatečnou dovedností, z čehož vyplývají pocity méněcennosti před žáky;
4. nevyhovující vzdělávání učitelů a možnosti dalšího vzdělávání pro rozvoj dosavadních dovedností při práci s ICT;
5. přístupnost a rozmístění počítačů ve škole, zastaralý nebo neudržovaný hardware, špatná ekonomická stránky některých rodin žáků;

6. autentizace zabraňující podvádění, újma na duševním vlastnictví nebo odpovědnost pedagogů za zveřejněné materiály, zveřejnění soukromých údajů či prací studentů;
7. tzv. digitální propasti nebo digitální rozdělení (souvisí s rozdíly mezi těmi, kdo mají možnost profitovat z přístupu k technologiím, a těmi, kdo ji z různých důvodů, mezi které mohou patřit znevýhodňující prostředí, slabá ekonomická situace nebo snad vzdělanost, nemají).

### 3 Kompetence učitele

*„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“*

*J. A. Komenský*

Učitel – slovo označující povolání, na které má dnešní společnost velmi vysoké nároky. Chování a morální vlastnosti pedagoga by měly být dle společenských norem bezchybné a každé jejich porušení se ihned stává podnětem k senzácím ať novinářským nebo pouličním. Postavení učitele na tzv. společenském žebříčku se nachází na nejvyšších příčkách. Zde je nutné si uvědomit, že výkon tohoto povolání je založen na lásce k dětem, a ne na např. finančním zisku. Přípravy na výuku, celoživotní vzdělávání a v neposlední řadě samotná práce s dětmi v hodinách není možné dostatečně finančně ocenit.

Každý z rodičů má zájem, aby jeho dítě vychovával a vzdělával ten nejlepší pedagog, na kterého se nároky rodičovské veřejnosti stupňují se snižující se schopností výchovy vlastních potomků. Sami dobře víte, že nelze vytvořit přesnou definici dobrého a elektivního učitele, protože všichni jsou v osobních a profesních charakteristikách velmi odlišní. Vždy záleží na samotném jedinci, jak si bude dále rozšiřovat své teoretické znalosti získané během studia na vysoké škole, zda samostudiem a praxí nebo pouze praxí.

Podíváme-li se na současný učitelský sbor, jejich profesní znalosti a dovednosti, nalezneme podstatné rozdíly mezi generacemi. Nedávní absolventi vysokých škol, tzn. mladí učitelé, využívají ve svých hodinách zcela jiné pedagogické teorie, koncepty a způsoby učitelského myšlení než učitelé středního a staršího věku, kteří se na své povolání připravovali dle teorií poplatných dané době. Výhodou u starších pedagogů je velká praxe v práci s dětmi, nevýhodou ve většině případů neochota učit se novým metodám výuky.

Povolání učitele je založeno na předmětových, pedagogických, didaktických a psychologických znalostech. Správný učitel by měl mít všeobecné znalosti v oblastech společenskovědních, humanitních, přírodovědných a technických, aby mohl nebo poradil, kde najít odpovědi na otázky zvědavých žáků. Lazarová (2011) uvádí, že „kompetence

*mají celostní charakter a integrují znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti. Jsou zcela nezbytné a nenahraditelné pro efektivní provádění činností typických pro tuto profesi.“*

### **3.1 Vymezení kompetencí učitele**

Pojem kompetence vymezuje Švec (2004, s. 34) jako *„komplexní demonstrovanou schopnost jednotlivce vykonávat speciální úkoly, potřebné na uspokojivé plnění speciálních požadavků nebo nároků zvláštních situací při výkonu odborných pracovních funkcí a jiných mimopracovních aktivit a sociálních rolí, zahrnuje praktické znalosti, dovednosti, postoje a jiné kvality osobnosti.“*

Kompetence v pedagogickém pojetí můžeme chápat jako *„schopnost, dovednost, způsob úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly zejména v pracovních a jiných životních situacích.“* (Průcha, 2009) Stejný autor ve svém díle zmiňuje také kompetence učitele, které vymezil jako *„soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese.“* Ty se podle něj vztahují k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství. Všichni učitelé by se měli naučit sebereflexi, protože jen díky ní se mohou ve svých aktivitách zdokonalovat, a schopnosti uvědomění si svých případných nedostatků, jejichž odstraněním se zlepší jeho dovednosti. V následujících oddílech se podíváme na dělení kompetencí učitelů pohledem různých autorů, kteří se jimi zabývají.

#### **3.1.1 Dělení podle Jarmily Vašutové**

Nejpropracovanější model profesních kompetencí vytvořila Vašutová, a které jsou i uvedeny v dokumentu Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání. Dělení kompetencí podle Vašutové by mělo být základním východiskem pro přípravu učitele.

Vymezené profesní kompetence jsou následující:

- kompetence předmětová (oborová),
- kompetence didaktická a psychodidaktická,
- kompetence pedagogická,
- kompetence diagnostická a intervenční,
- kompetence sociální, psychosociální a komunikativní,
- kompetence manažerská a normativní,
- kompetence profesně a osobně kultivující.

Rozebereme si nyní podrobněji výše uvedené kompetence:

**Kompetence předmětová (oborová)** představuje osvojení si systematických znalostí z aprobačního předmětu v rozsahu a hloubce, která odpovídá potřebám ZŠ/SŠ. Dále je učitel schopen převést příslušné vědní poznatky do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů, dokáže propojit mezioborové poznatky a vytvořit mezipředmětové vztahy, umí vyhledávat a zpracovávat informace týkající se aprobačních předmětů a má k dispozici uživatelské schopnosti informační a komunikační technologie. Pedagog je také schopen transformovat metodologii poznávání do způsobu myšlení žáků.

**Kompetence didaktická a psychodidaktická** znamená schopnost učitele ovládat strategie vyučování a učení na základě hlubokých znalostí psychologických a kauzálních aspektů. Ukazuje nám také jeho dovednosti užívat informační a komunikační technologie jako podporu učení žáků. Patří zde i znalost dokumentů školy (RVP, ŠVP) a tvorba projektů výuky. Učitel prokazuje užívání metodického vybavení školy a možnosti jeho přizpůsobení individuálním potřebám žáků a požadavkům školy. Samozřejmostí je znalost a dovednost užívání nástrojů hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků.

Pod pojmem **pedagogická kompetence** si může představit schopnost podpory rozvoje individuálních kvalit žáků v zájmové a volní oblasti, také znalosti práv dítěte, které musí brát v úvahu a především respektovat ve své pedagogické práci. Další náležitostí této kompetence je znalost procesu výchovy nejen ze strany teoretické, ale i praktické na základě psychologických, sociálních a multikulturních aspektů.

**Kompetence diagnostická a intervenční** dokazuje, že učitel zvládá použít prostředky pedagogické diagnostiky, která je postavena na znalosti individuálních potřeb žáků, a za její pomoci diagnostikovat sociální vztahy ve třídě. Ovládá způsoby práce s nadanými žáky, avšak je také na druhou stranu schopen rozpoznat žáky se specifickými poruchami učení a chování, uzpůsobí jejich možnostem výběr učiva a metody vyučování. Do kompetencí diagnostických a intervenčních se řadí také schopnost rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikany či týrání a znalost možností jejich řešení a prevence. Učitel také ovládá prostředky zajišťující kázeň ve třídě a umí vyřešit výchovné situace a problémy.

**Sociální, psychosociální a komunikační kompetence** zahrnuje ovládání prostředků utvoření příznivého klimatu, prostředky socializace žáků a jejich praktické využití, dovednost efektivní komunikace a spolupráce s rodiči a pedagogické komunikace ve třídě (škole). Spadá sem samozřejmě i schopnost orientace v náročných sociálních situacích uvnitř školy, ale i mimo ni a následné uskutečnění jejich řešení. Učitel musí také znát v rámci této kompetence vliv mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií, dokázat provést analýzu příčin negativních postojů a chování žáků a použít preventivních prostředků k nápravě.

**Kompetence manažerská a normativní** zahrnuje základní znalost zákonů a norem vztahujících se k jeho profesi, orientaci ve vzdělávací politice, ovládání administrativní úkonů při vedení agendy žáků, uchování jejich prací, schopnost organizace mimovýukových aktivit či dovednost vytvářet projekty pro institucionální spolupráci (i v zahraničí). Důležitou položkou u této kompetence je sebereflexe své pedagogické práce.

Prostřednictvím **kompetence profesně a osobnostně kultivující** učitel ukazuje svůj rozhled v oblasti filozofie, politiky, práva či ekonomiky a díky předávání svých znalostí se spolupodílí na formování postojů a hodnot žáka. Do této kompetence také patří nejen profesní etika či reprezentativnost profese, ale i určitá spolupráce s kolegy ve sboru, schopnost autoevaluace a hodnocení vlastního výkonu jinými subjekty, reflektování vzdělávacích potřeb žáků a jejich zájmů. V neposlední řadě musí učitel umět reagovat na změny vzdělávacích podmínek při své práci.

### 3.1.2 Kompetence učitele podle Otty Obsta

Stejně jako Vašutová používá v moderní didaktice pojem profesní kompetence Obst (2006), který pojem charakterizuje jako „*komplexní soubor určitých dispozic a dovedností učitele, který je složen z dílčích či speciálních kompetencí.*“ Jde tedy o kompetence:

- a) **odborně předmětové** – vědecké základy vyučovaných předmětů,
- b) **psychodidaktické** – vytvoření příznivých podmínek pro učení, např. dobré pracovní klima či řízení procesu žákova učení,
- c) **komunikativní** – vzhledem ke vztahu k dětem i dospělým sociálním partnerům školy,
- d) **organizační a řídicí** – plánování a projektování své činnosti, navozování a udržování řádu a systému,
- e) **diagnostické** – sledujeme, jak žák myslí, cítí, jedná, účel a příčiny jeho chování, možnosti pomoci,
- f) **poradenská a konzultativní** – především ve vztahu k rodičům žáků,
- g) **reflexe své vlastní činnosti** – pomocí rozboru své vlastní činnosti a na základě toho umět pozměnit své chování, přístupy a metody.

### 3.1.3 Dělení z pohledu Chrise Kyriacoua

Odborník anglického původu Chris Kyriacou popsal ve své knize Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování (2004) sedm základních dovedností, které obsahují pedagogické kompetence učitele. Jednotlivé dovednosti na sebe navzájem působí, ovlivňují se a souvisejí spolu, tudíž dovednosti zmíněné v jedné skupině mohou pozitivně ovlivnit dovednosti v kategoriích dalších. Jedná se o oblasti:

1. **plánování a příprava** – dovednost formulovat cíle učební jednotky, umění zvolit co nejvhodnější prostředky k dosažení cílů,
2. **realizace vyučování jednotky** – realizace úspěšného zapojení žáků do výuky,

3. **řízení vyučovací jednotky** – dovednosti potřebné k udržení pozornosti, aktivitě a zájmu žáků,
4. **klima třídy** – dovednosti nutné pro udržení kladných postojů žáků k výuce,
5. **kázeň** – dovednosti potřebné k udržení pořádku ve třídě a řešení projevů nežádoucího chování žáků,
6. **hodnocení prospěchu žáků**,
7. **evaluace** – dovednosti nutné pro vyhodnocení práce učitele se záměrem dalšího zlepšení.

### 3.2 ICT kompetence učitele

Postavení učitele ve zmodernizované výuce díky rozvoji prostředků informačních a komunikačních technologií se oproti minulosti zásadně změnilo. Skalková (2004) zastává názor, že: *„hlavním činitelem při změnách a reformách školy ovšem nejsou počítače, ale učitelé. Budou uvažovat např. o tom, co zmůže počítač a další média v pojetí vyučování, které klade důraz na samostatnou práci žáků, rozvíjení jejich tvořivých činností, jakou roli mohou hrát v diferencovaném a individualizovaném vyučování, jak je zařadit do realizace otevřeného vyučování, jak jich lze plodně využít při problémovém vyučování, projektovém vyučování, v souvislosti s uplatňováním různých pedagogických alternativních snah.“*

Kompetence v oblasti informačních a komunikačních technologií vyžadují spolupráci několika oblastí schopností učitele. Patří mezi ně komunikace v mateřském a cizím jazyce, ale také matematická schopnost, základní schopnosti z vědy a technologie a samozřejmě schopnost práce s digitálními technologiemi. Tyto schopnosti učitele jsou uvedeny v publikaci Doporučení Evropského parlamentu a Rady EU o klíčových schopnostech pro celoživotní učení.



Podle Černochové (2003) jsou ICT kompetence rozděleny do těchto základních skupin:

- a) odborné dovednosti a znalosti z oboru;
- b) pedagogické a manažerské dovednosti a znalosti učitele;
- c) informačně a komunikačně technologické dovednosti učitele nutné pro aplikaci ICT ve výuce;
- d) znalost minimálně jednoho cizího jazyka – hlavně anglického jazyka;
- e) sociálně komunikativní kompetence.

Bylo by vhodné vytvořit závazný právní dokument nebo metodický materiál, který by přesně stanovil požadavky na ICT kompetence učitelem vzhledem k jeho pedagogické práci a jiným činnostem, které má.

Z pohledu naší praxe je známo, že v přípravě učitelů na jejich povolání existují stále velké rezervy ve výukových materiálech v oblasti „vzdělávacích technologií“. Právě nedostatek těchto teoretických základů je podle některých autorů jedním z hlavních důvodů vážnoucí modernizace vyučování a učení ve školách.

Navíc, pokud už budoucí učitelé procházejí nějakým vzděláváním zaměřeným na ICT, je toto vzdělávání orientováno na samotné technologické prostředky, nikoliv na to, jak je didakticky využívat (Law, 2008, Mishra, Koehler, 2006). Earle (2002) k tomu dodává, že krátkozrace učíme učitele, jak užívat specifické typy technologií, ale neučíme je, jak řešit problémy ve vzdělávání či ve výuce s podporou ICT tam, kde je jejich užití potřebné a vhodné. Učitelé se nemohou učit pouze používat dostupné prostředky moderních technologií, ale musejí se učit zejména nové techniky a dovednosti, které jdou nad rámec konkrétní technologie a jsou základem flexibility a adaptability učitele do budoucna, kdy budou stávající prostředky ICT již zastaralé. Takřka exemplárním příkladem uvedeného postupu byla první fáze školení učitelů v rámci české Státní informační politiky ve vzdělávání (tzv. školení Z a P určená pro začátečníky a pro pokročilé uživatele), kde byli učitelé proškolení v základním ovládnutí počítače či různých počítačových programů. Teprve později začala školení zaměřená na využití ICT v různých předmětech.

Hlavním problémem v dnešní době shledává Mishra s Koehlerem (2006) rozdělení moderních technologií od obsahu vzdělávání a také od předmětové didaktiky.

Z tohoto důvodu přišli s konceptem tzv. technologicko-didaktických znalostí obsahu (Technological Pedagogical Content Knowledge), ve kterém pokračují v práci z 80. let 20. století autora L. S. Schulmana. V české literatuře se této problematice věnuje např. Janík. Schulmanova teorie byla vyspělá, avšak i přesto ji rozšířili o technologie, které by měly být zařazeny do profesní přípravy a vzdělávání učitelů. Základní prvky teorie doplnili novými částmi konceptu, mezi něž patří technologické znalosti obsahu (vzájemné propojení technologií a obsahu) či technologické znalosti (zabývají se dostupnými a existujícími technologickými nástroji).

### **3.3 Informační gramotnost**

Pojem informační gramotnost byl poprvé použit v roce 1974 ve zprávě The Information Service Environment: Relationships and Priorities, jejímž autorem je Paul Zurkowski. Uvedl zde její obecnou definici a od té doby se tento pojem neustále upřesňuje díky vývoji informačních a komunikačních technologií.

Pojem gramotnost v dnešní době neznamená jen schopnost číst a psát, ale také konkrétní schopnost či duševní dovednost. Obecně můžeme chápat informační gramotnost jako umění využívat moderní informační prostředky a technologie, mezi které patří především počítače, počítačové sítě a mobilní telekomunikační prostředky. Nejčastěji citovanou definicí informační gramotnosti je definice z roku 1989, kterou zavedla Komise pro informační gramotnost (Presidential Committee on Information Literacy). Tato definice zní: „Informačně gramotný jedinec je schopný rozpoznat, kdy potřebuje informace, a dále je schopen je vyhledat, hodnotit a efektivně využít.“ Dále také popisuje, že: „Informačně gramotní lidé jsou ti, kteří se naučili, jak se učit. Vědí, jak se učit, protože vědí, jak jsou znalosti uspořádány, jak je možné informace vyhledávat a využívat je tak, aby se od nich mohli učit ostatní. Jsou to lidé připraveni pro celoživotní vzdělávání, protože mohou vždy najít informace potřebné k jakémukoli úkolu či rozhodnutí.“

Kolektiv autorů monografie Information Literacy – Essentials Skills for the Information Age vyčleňuje jako důležité prvky informační gramotnosti: mediální gramotnost (Media Literacy), vizuální gramotnost (Visual Literacy), počítačovou gramotnost (Computer Literacy) a také gramotnost sítí (Network Literacy).

Tyto základní prvky mají představovat, že vymezení pojmu informační gramotnost nelze pojmut pouze s ohledem na tištěné slovo, ale musíme připustit, že existuje mnoho dalších variant formátů.

V současné době je tento pojem vnímán více komplexně a postupně se sblíží s pojmem funkční gramotnost. Ta byla dříve chápána jako schopnost člověka aktivně se podílet na společenském dění a orientovat se ve světě informací. Informační gramotnost se jako základ informační společnosti odráží i v dalších konceptech. Především mezi ně patří počítačová gramotnost (Computer Literacy), digitální gramotnost (Digital Literacy) a ICT gramotnost (ICT Literacy).

Dokument Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání z roku 2000 interpretuje následující schopnosti a dovednosti, jež jsou důležité především z pohledu učitelů:

- schopnost používat počítač a jeho periferie,
- schopnost pochopit strukturu textu a vytvořit jednoduchý dokument s multimediálními prvky,
- schopnost užívat počítač zapojený do sítě,
- schopnost orientovat se ve vlastním výpočetním systému,
- schopnost vyhledávání a filtrování informací,
- schopnost orientace v různých formách předložených informací.

Ve spojitosti s informační gramotností uvádí Neumajer (2007) jako další důležitý prvek informační výchovu. Obecně ji charakterizuje jako „*intencionální i funkcionální edukační působení směřující k rozvoji či dosažení informační, resp. ICT gramotnosti.*“ Dále uvádí, že je informační výchova ve školách pojímána jako „*komplexní formativní proces, který vede k osvojení rozhodujících technologických i kognitivních vědomostí a dovedností, resp. získání kompetencí souvisejících s poznáváním informačních potřeb, volbou adekvátních zdrojů a prostředků, vyhledáváním, evaluací, zpracováním, komunikováním a efektivním využíváním informací, včetně technologiemi zprostředkované či podporované komunikace a kooperace a využívání jejich potenciálu při vzdělávání.*“

### 3.4 Možnosti rozvoje ICT kompetencí učitelů

ICT kompetence učitelů je nutné neustále rozvíjet a doplňovat o nové poznatky z oblasti informatiky. Z tohoto důvodu byly ve světě vytvořeny projekty na rozvoj ICT schopností a dovedností zaměřených přímo na učitele. Některé z uvedených programů úspěšně fungují i v České republice.

#### 3.4.1 SIPVZ

V České republice bylo v rámci projektu Státní informační politiky ve vzdělávání – cesta k informační společnosti, dále jen SIPVZ (2000) realizováno počítačové školení dvou úrovní – základní Z, nadstavbové P. Projekt probíhal v letech 2001 – 2006 a jeho cílem bylo dosáhnout u 75 % učitelů úrovně Z, tedy základních uživatelských schopností, a u 25 % pedagogických pracovníků docílit úrovně P, poučených uživatelů.

Neumajer ve své zprávě *Jak se učí učitelé počítače* (2004) uvádí, že školení úrovně Z obsahovalo skutečné základy ovládnutí počítačů a mezi hlavní oblasti patřili:

- *první kroky s počítačem,*
- *práce s operačním systémem,*
- *základy práce v textovém editoru,*
- *představení Internetu, zejména WWW a elektronické pošty.*

Školení úrovně P bylo již specifické tím, že dalo možnost si učitelům vybrat, které oblasti ICT se chtějí věnovat. Skládalo se ze tří vzdělávacích modulů, úvodní modul a dva volitelné. Z čehož úvodní modul byl pro všechny učitele stejný a obsahoval položky:

- *elektronická komunikace,*
- *pokročilá práce s textem,*
- *počítačová grafika a prezentace,*
- *tabulkový kalkulátor – základy,*
- *školní počítačová síť,*
- *ICT a změny ve výuce.*

### 3.4.2 ECDL

The European Computer Driving Licence (1999) je celosvětově uznávaný certifikát vymezující základní kompetence potřebné pro využívání ICT. EDCL je v mimoevropských zemích znám pod názvem International Computer Driving Licence (ICDL) a jeho českým ekvivalentem je Evropský řidičský průkaz na počítače. Koncept vznikl v západní Evropě jako reakce na rychlý rozvoj informačních technologií a s tím spojené problémy. Bylo nutné stanovit objektivní minimum znalostí a dovedností, které člověk potřebuje k efektivnímu využití ICT prostředků.

Přínos EDCL záleží především na mezinárodně uznávané, nezávislé, objektivní a standardizované metodě pro ověření počítačové gramotnosti (od základního povědomí přes digitální gramotnost až po profesionální počítačové dovednosti) pomocí praktických testů. Úspěšní absolventi testu získají doklad o dosažení mezinárodně uznávané kvalifikace pro práci s počítačem (ECDL Certifikát, který je považován ve státech Evropské unie jako standart základní počítačové gramotnosti). Koncept ICDL má v poslední rychlý rozvoj v mimoevropských zemích, především arabské země, Čína a USA.

Základním prvkem je tohoto konceptu je ECDL Syllabus, veřejně dostupný dokument, který obsahuje pravidelně aktualizované okruhy témat vměstnaných do sedmi základních modulů. Ten definuje hloubku znalostí a dovednost v každé oblasti počítačové gramotnosti.

Testování probíhá v každém modulu zvlášť. Teoretický test je pouze z prvního modulu, další jsou hodnoceny z praktického hlediska. Pro získání osvědčení ECDL Start musí uchazeč získat čtyři libovolné úspěšně vykonané moduly.

Certifikát ECDL je mezinárodně uznávaný doklad počítačové gramotnosti uživatele a dokládá, že je jeho držitel plně digitálně kvalifikovaný. Smí jej získat pouze ten uchazeč, který splní testy ze tří základních modulů (M2, M3 a M7) a ze čtyř volitelných modulů.

Ty jsou následující:

#### M1 – Základní pojmy z oblasti informačních a komunikačních technologií

- znalost technického vybavení počítače (hardware) a běžných periferních zařízení,
- znalost programového vybavení (software) a příklady běžných aplikačních programů a operačních systémů,
- využití počítačové sítě a způsoby připojení k Internetu,
- pochopení pojmu ICT a jejich každodenní využití v běžném životě.

#### M2 – Používání počítače a správa souborů

- efektivní ovládání pracovní plochy PC a ovládání grafického prostředí,
- znalost základních pojmů v oblasti správa souborů a schopnost zorganizovat soubory a složky k dalšímu snadnému nalezení,
- schopnost pomocí vhodných programů komprimovat a extrahovat velké soubory a použít antivirové programy k ochraně počítače,
- zvládat jednoduché úpravy textu a schopnost pracovat s nástroji k tisku vypracovaného dokumentu.

#### M3 – Zpracování a úprava textů

- práce s textovými dokumenty a jejich ukládání v souborech různého typu,
- znalost a dovednost úpravy textových dokumentů malého rozsahu a jejich následné sdílení a poskytování,
- dovednost vkládat tabulky, animace, obrázky a kreslené objekty do dokumentů,
- následná příprava dokumentů k hromadné korespondenci,
- schopnost závěrečného nastavení stránky dokumentu před jeho tiskem.

#### M4 – Tabulkový procesor

- práce s tabulkami a schopnost je ukládat v souborech různého typu,
- zadávání dat do buněk, ale také vybírání, řazení, přesouvání a kopírování dat,

- úprava řádků a sloupců v tabulce, jejich kopírování, odstraňování či přejmenovávání listů,
- vytváření a formátování grafů pro jednodušší zobrazení informací,
- přizpůsobení, prověření a opravení obsahu listu před závěrečným tiskem.

#### M5 – Možnosti využívání databází

- pochopení pojmu databáze, její strukturu a práce s ní,
- tvorba jednoduché databáze a její prohlížení v různých režimech zobrazení,
- vytvoření tabulky, úprava a definování pole tabulky, její vlastnosti, možnosti zadávání a změny dat v ní,
- schopnost vytvořit a spustit databázové dotazy pro získání požadovaných informací z databází,
- úprava výstupů pro další distribuci.

#### M6 – Prezentace

- práce s prezentacemi a jejich ukládání ve formátech různého typu,
- vkládání, upravení a formátování textu prezentací,
- schopnost vložení a upravování obrázků, grafů, klipartů, jejich různá rozvržení a vzhled,
- vhodné používání animací a přechodových efektů.

#### M7 – Práce s Internetem a internetová komunikace

- pochopení významu pojmu Internet a dodržování bezpečnosti při jeho používání,
- vyhledávání informací na Internetu, ukládání internetových stránek, stahování souborů či kopírování obsahu webových stránek do dokumentů,
- uvědomění si dalších možností komunikace a především seznámení s elektronickou poštou,

- tvorba a rozesílání zpráv prostřednictvím elektronické pošty, možnosti odpovědění či její přeposlání, dovednost připojení přílohy či tisku zprávy.

#### M9 – Základy grafiky PC a možnosti úprav digitálních obrázků

- znalost hlavních postupů práce s digitálními obrázky, porozumění pojetí barev,
- schopnost otevírat či ukládat obrázky v různých formátech, nastavit jejich parametry,
- používání grafického editoru (panel nástrojů, palety atd.),
- práce s textem, využívání efektů a nástrojů pro kreslení a malování.

#### M10 – Tvorba www stránek a publikace na Internetu

- porozumění základním pojmům a principům vztahujícím se k webovým stránkám,
- znalost základních principů HTML jazyka, používání HTML značek pro úpravu webových stránek,
- znalost principů kaskádových stylů a znalost jejich použití,
- připravené webových stránek pro publikování na webovém serveru.

#### M12 – Pravidla bezpečnosti při využívání ICT

- snaha zabezpečit počítač, počítačovou síť či datová média před negativními účinky škodlivých programů a před neoprávněným vniknutím,
- znalost druhů připojení k počítačovým sítím, problematika firewallů,
- bezpečný pohyb a komunikaci na Internetu,
- pochopení bezpečnostních rizik při komunikaci formou elektronické pošty a komunikace na síti v reálném čase.



### M13 – Tvorba a plánování projektů

- znalost klíčových pojmů vhodných k projektovému řízení,
- používat obvykle rozšířené programové nástroje k podpoře řízení projektů, k vypracování plánu nového projektu a pro správu stávajícího plánu projektu,
- vytvoření a naplánování činnosti, stanovení termínů a plánu projektu,
- zobrazení kritické cesty, sledování plnění plány a nutné přeplánování činnosti.

### M14 – Online Collaboration (anglická verze)

Neumajer (2007, s. 51) uvádí, že „*ECDL je v kontextu terciálního vzdělávání České republiky využíván na některých univerzitách jako doklad o získané odbornosti v oblasti ICT kompetencí vysokoškolských učitelů, případně jako povinný iniciační kurz pro studenty první ročníků.*“ Při realizaci SIPVZ byl koncept ECDL považován jako jeden ze základních kamenů. Avšak bylo od toho plánu upuštěno a SIPVZ bylo vytvořeno na svých vlastních hierarchických systémech vzdělávání, protože ECDL bylo finančně náročné a nebylo primárně určeno pro pedagogické pracovníky a problematiku učení.

### 3.4.3 ISTE NETS

Nejlepší neziskovou organizací na poli vzdělávacích technologií je The International Society for Technology in Education (ISTE), která pomáhá učitelům při využívání nových metod využívaných pro zkvalitnění výuky pomocí nových technologií. Tato organizace byla založena v roce 1979. ISTE se několik posledních let zaměřuje především na vytváření standardů pro využívání technologií ve vzdělávání.

Jejich hlavním projektem je National Educational Technology Standards (NETS) Project. Cílem je snaha vyvinout potřebné národní standardy pro vzdělávání, které se budou zaměřovat na informační a komunikační technologie. Jejich použití následně otevírá možnosti pro zdokonalení ve vzdělávání.

ISTE NETS (2007) uvádí několik forem výskytu:

- NETS-S (National Educational Technology Standards for Students) – jedná se precizně rozpracované standardy pro předškolní vzdělávání a základní a střední školství (v USA tzv. PreK – 12).
- NETS-T (National Educational Technology Standards for Teachers) – navazuje plynule na NETS-S.
- NETS-A (National Educational Technology Standards for Administrators)

Koncept NETS-T je určen pro pedagogické pracovníky a vymezuje, co by měli vědět a být schopni s technologiemi zacházet. Formuluje pro učitele základní vědomosti, koncepty a dovednosti, které mohou uplatnit při práci s informačními a komunikačními technologiemi ve výuce. Začínající učitelé musejí zvládnout tuto etapu v průběhu svého studia na univerzitách. Zde by měli být seznámeni s velkým výběrem ICT technologií, práce s jednotlivými prostředky ICT a měla by jim být dána možnost si vyzkoušet praktickou práci s nimi při přípravě vyučovací hodiny či realizaci přímo ve výuce.

Neumajer (2007) ve své práci uvádí šest základní koherentních oblastí, které vymezují kompetence učitelů. Někdy jsou popisovány příliš obecně pro nezávislost na pohyblivém rozvoji prostředků v oblasti ICT. Základní oblasti jsou tedy vymezeny:

*I. Technologické procesy a koncepce – učitelé chápou podstatu technologických procesů a koncepcí. Učitelé:*

- a) prokážou základní vědomosti a dovednosti v práci s ICT,
- b) porozumí koncepcím spojení s technologiemi,
- c) neustále získávají nové vědomosti o současných a nových technologiích.

*II. Plánování a navrhování prostředí pro vzdělávací proces – učitelé plánují a navrhují efektivní prostředí pro vyučovací proces s podporou technologií.*

*Učitelé:*

- a) z důvodů různorodé potřeby žáků navrhují vhodné učební postupy,
- b) zavádějí do vyučování aktuální výsledky pedagogického výzkumu,
- c) hledají a hodnotí vhodnost technologií z hlediska použitelnosti pro vyučování,

d) tvoří plány řízení technologických zdrojů a plány řízení výuky žáků.

*III. Vyučovací proces, studium a studijní plán – učitelé připravují studijní plány, které obsahují vyučovací strategie s podporou technologií takovým způsobem, aby žáky aktivizovali. Učitelé:*

- a) pomáhají žákům získat větší dovednosti v práci s technologiemi a tím podporují uspokojení jejich různorodých potřeb,
- b) podporují používání technologií při rozvoji pokročilých dovedností a kreativit,
- c) řídí aktivitu studentů při vzdělávání ve výuce, která je podporována pokročilými technologiemi.

*IV. Hodnocení žáků a evaluace vyučovacího procesu – učitelé využívají technologie, aby usnadnili postupy efektivního hodnocení žáků a kvalitu evaluace vyučovacího procesu. Učitelé:*

- a) při hodnocení úspěšnosti vyučování využívají více hodnotících technik,
- b) sbírají a analyzují data, předávají a diskutují o výsledcích s kolegy za účelem zlepšení přípravy na výuku,
- c) používají různá hodnocení, aby měli možnost posoudit přiměřenost a vhodnost použití technologií při výuce.

*V. Produktivita učitelů a odborná praxe – učitelé využívají technologie, aby zlepšili svoji produktivitu a odbornou praxi. Učitelé:*

- a) využívají technologie pro trvalý odborný růst a v celoživotním vzdělávání,
- b) soustavně vyhodnocují a přehodnocují formy své odborné praxe, aby dokázali kvalifikovaně rozhodovat v otázkách týkajících se používání technologií pro potřeby učení studentů,
- c) používají technologie na zvýšení vlastní produktivity,
- d) používají technologie na komunikaci, spolupráci s ostatními učiteli, s rodiči a širokou veřejností za účelem podpory učení se žáků.

VI. *Sociální, etické, právní a společenské otázky – učitelé rozumějí sociálním, etickým, právním a společenským otázkám souvisejícím s používáním technologií ve školách a toto porozumění využívají ve své odborné praxi.*

*Učitelé:*

- a) formují postoje a vyučují zákonné a etické normy spojené s využíváním technologií,*
- b) používají technologie, aby podpořili žáky s různým zázemím, různých vlastností a schopností,*
- c) využívají technologie, které potvrzují různorodost žáků,*
- d) propagují zásady bezpečnosti a ochrany zdraví při práci s technologiemi,*
- e) umožňují rovnocenný přístup k technologiím všem žákům.*

ISTE definovala čtyři přípravné fáze pro přípravu budoucích učitelů (The Technology Performance Profiles for Teacher Preparation):

1. všeobecná příprava,
2. odborná příprava,
3. pedagogická praxe,
4. první rok učení.

Standardy NETS-T jsou využívány ve třiatřiceti státech v USA, jsou však využívány i na univerzitách v zámořských státech. Nejblíže k České republice je využívána na Pedagogické fakultě Trnavské univerzity, kde se staly tyto standardy základním prvkem tvorby kurikula školy.

Bylo vydáno prohlášení o shodě s mezinárodním The International Computer Driving Licence Assessment, který je v Evropě znám pod názvem The European Computer Driving Licence. Toto prohlášení prokazuje, že primární zaměření kompetencí NETS směřuje svým cílem spíše k pedagogickému využívání ICT ve výuce.

### 3.4.4 EPICT

The European Pedagogical ICT Licence (EPICT) je komplexní, efektivní a flexibilní vzdělávací systém pro učitele, který zavádí integraci ICT vzdělávání se školením základních dovedností v oblasti ICT. Základním požadavkem tohoto modelu vzdělávání je shoda těchto prvků při vzdělávání.

Projekt je původně dánského původu (Paedagogisk IT-kørekort, neboli The Pedagogical ICT Licence) a je založen na myšlenkách problémového učení, skupinového učení, týmové spolupráce a kritických reakcích dohromady se zásadami e-learningu.

Klíčovými cíli Pedagogické ICT licence podle Neumajera (2007) patří:

- *vycházet vstříc a podporovat ICT pedagogické kompetence učitelů,*
- *přispět ke zkvalitnění pedagogické praxe účastníků kurzů za použití integrace ICT do vyučování vzdělávacích předmětů,*
- *přispět k rozvoji e-learningových kurzů, které vycházejí vstříc potřebám a kvalifikaci jednotlivých učitelů.*

V nabídce je osm licencí, které jsou rozčleněny podle náročnosti jednotlivých vzdělávacích stupňů a jejich požadavků na učitele. K získání příslušné licence v systému EPICT je zapotřebí, aby učitelé základních a středních škol úspěšně absolvovali nejdříve tři povinné moduly, následně si vybírají čtyři volitelné moduly (celkově k výběru z volitelných modulů je devět oblastí). A nakonec musejí učitelů absolvovat osmý závěrečný a povinný modul.

Mezi povinné moduly pro učitele základních škol patří:

- vyhledávání a třídění informací na Internetu,
- základy práce s textem,
- elektronická komunikace a spolupráce prostřednictvím počítačové sítě,
- nové metody ve vyučování – závěrečný povinný modul.

Učitelé na ZŠ mají možnost si vybrat z těchto volitelných modulů:

- počítačové zpracování obrazu,
- tabulkový kalkulátor,
- multimediální prezentace,
- publikování a komunikace na webu,

- tvorba a práce s databázemi,
- modelování a simulace,
- metody využívání výukových programů,
- nové výukové metody při práci s počítačem,
- ICT jako kompenzační pomůcka,
- ICT a nácvik čtení,
- začlenění zábavného vzdělávání pomocí her,
- zpracování a interpretace dat,
- základy tvorby videa ve výuce.

Každý účastník se musí v rámci studia zúčastnit všech osmi modulů a to v časové dotaci minimálně 24 a maximálně 52 týdnů. Doba strávená studiem by se měla pohybovat v rozmezí 50 až 120 hodin. Za každý modul musí účastník vypracovat závěrečnou práci, což je celkem osm prací.

Neumajer ve své práci ICT kompetence učitelů (2007) uvádí tři úrovně, které EPICT stanovuje v oblasti ICT dovedností a kompetencí učitelů a pro plné využívání možností ICT si je musí osvojit každý učitel. Úrovně jsou:

- zacházení s technologiemi – dovednosti pracovat s ICT prostředky,
- porozumění technologiím – schopnost zvolit vhodný nástroj pro daný problém a uplatnit způsoby práce, které jsou významné pro daný ICT prostředek,
- rozmyšlení co s technologiemi – možnost vyhodnotit důsledky práce s ICT prostředky pro osobní potřeby.

## II PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 VÝZKUMNÁ METODA

V teoretické části diplomové práce jsme se zabývali problematikou ICT kompetencí učitelů mateřského jazyka na základní škole. V praktické části se snažíme zjistit, s jakými ICT prostředky pracují učitelé českého jazyka, zda jsou jim ve škole plně k dispozici a mají-li možnost dalšího vzdělávání.

V praktické části si nejprve vymezíme definici polostrukturovaného rozhovoru a zásady jeho vedení a uvedeme si stručnou charakteristiku škol, na kterých výzkum probíhal. Druhá fáze je již věnována zpracování výzkumné části, kdy jsme vedli polostrukturovaný rozhovor s učiteli českého jazyka na základních školách. Interview bylo vedeno tak, aby se daly vystihnout postoje učitelů k užívání ICT ve výuce, jejich priority a podmínky k využívání prostředků ICT ve výuce a konečně i jejich dovednosti s touto technikou.

#### 4.1 Definice pojmu – polostrukturovaný rozhovor

V naší práci jsme prováděli kvalitativní výzkum, kterým podle Strausse a Corbinové (1999) „*rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace.*“ Pro účely našeho kvalitativního výzkumného šetření jsme jako výzkumnou metodu zvolili polostrukturovaný rozhovor, pomocí něhož jsme se snažili odhalit pohled učitelů mateřského jazyka na danou problematiku. Hendl (2008, s. 164) charakterizuje tuto metodu podrobněji a uvádí, že se vyznačuje „*definovaným účelem, určitou osnovou a velkou pružností celého procesu získávání informací.*“ Při této formě rozhovoru tazatel postupuje podle připravených otázek, které mu nabízí schéma, jehož se při realizaci drží. Současně má tazatel větší prostor k vyjasnění nesrozumitelných informací a doptávání se na zajímavosti. Interview bylo rozděleno na dvě části. První část byla věnována všeobecným údajům, vybavení školy a postojům učitelů, část druhá byla zaměřena na praktické dovednosti učitelů. Konkrétně

na to, jak jsou učitelé zběhlí v práci s programy, či k čemu prostředky ICT nejvíce využívají.

Veškeré informace získané pomocí polostrukturovaného rozhovoru jsou kvalitativního charakteru. Výsledky zjištěné z rozhovorů vedených s učiteli mateřského jazyka jsou prezentovány níže. Ucelená verze otázek polostrukturovaného rozhovoru je uvedena v příloze č. 1

## **4.2 Zásady vedení polostrukturovaného rozhovoru**

Při vedení rozhovoru je nutné dodržovat určité obecné zásady, aby vše probíhalo v souladu se standardy výzkumné metody. Otázky by měly být neutrální a otevřené, stručně a srozumitelně koncipované a především nepodbízivé. Měli bychom se také vyhnout složitým a abstraktním slovům. Dále by měly být otázky formulovány tak, aby si respondent mohl danou situaci představit. Je vhodné k hlavním otázkám použít otázky tzv. doplňující, které nám slouží k prohloubení získaných informací. V průběhu rozhovoru se na ně tazatel ptá jakoby mimochodem. V průběhu realizace rozhovoru je také neméně důležitá nonverbální komunikace (pokývnutí hlavou, úsměv, vyjadřování našeho zájmu, dostatečný prostor pro odpověď aj.), která má za úkol respondenta povzbudit v odpovídání a ujistit jej, že vše probíhá v pořádku. Pořadí otázek by mělo být kladeno od nejobecnějších a bezproblémových až po otázky hlubší a konkrétní, vyžadující vyjádření názoru respondenta, jež může být pro něj náročnější, a proto je potřeba dopředu navodit důvěrnou, klidnou a motivující atmosféru.



## 5 PRŮBĚH VÝZKUMU

K výzkumnému šetření bylo použito průzkumné metody polostrukturovaného rozhovoru, jehož otázky byly rozděleny na čtyři části. První část se věnuje celkovým podmínkám učitelů českého jazyka k využívání ICT, druhá zjišťuje dosavadní vzdělávání učitelů českého jazyka v oblasti ICT. Ve třetí části, zaměřené na postoje učitelů českého jazyka a jejich vztah k využívání ICT, se můžeme konkrétně setkat s názory učitelů českého jazyka na efektivitu výuky s využitím ICT prostředků či proměnou výuky s ICT. V poslední čtvrté části polostrukturovaného rozhovoru se budeme věnovat konkrétním dovednostem učitelů českého jazyka s prostředky ICT.

Výzkumná část diplomové práce byla prováděna na osmi základních školách, které se nacházejí ve Zlínském kraji. Jednalo se o školy převážně městské, pouze jedna byla venkovského typu.

Samotná realizace výzkumu byla poměrně složitá. Řada učitelů odmítla spolupráci pro nedostatek času kvůli přípravě soutěží či celoškolních akcí, další učitelé se odmítli zúčastnit bez udání důvodu. Jejich rozhodnutí respektujeme. Na druhé straně se našli i takoví učitelé, kteří nadšeně souhlasili a byli rádi, že se mohli stát součástí naší výzkumné práce.

### 5.1 Výběr a popis účastníků šetření

Jednalo se o:

- ženy i muže,
- učitele českého jazyka,
- bez omezení věku,
- bez omezení délky pedagogické praxe.

K výzkumnému šetření bylo osloveno dohromady 20 potenciálních respondentů, jež jsme seznámili s průběhem a záměrem výzkumu. Se samotným šetřením pomocí polostrukturovaného rozhovoru souhlasilo třináct aprobovaných učitelů českého jazyka

v kombinaci s dalšími obory. Nejčastější kombinací byl český jazyk – dějepis a český jazyk – občanská výchova. Výzkumu se zúčastnili učitelé všech věkových kategorií, tedy ve věku 25 až 60 let, a byl mezi nimi i jeden muž. Nejpočetnější skupinou však byly paní učitelky ve věku 25 až 30 let.

## **5.2 Rozbor a vyhodnocení výzkumného šetření**

Data získaná z interview jsme zaznamenali pomocí audiozáznamu prostřednictvím diktafonu. Ten poté posloužil k přesnému zachycení a následnému přepsání uskutečněných rozhovorů.

První oblastí, kterou jsme se ve výzkumu zabývali, byla Vybavenost a podmínky školy. Záměrem této oblasti pro nás bylo zjistit, jaké jsou podmínky učitelů českého jazyka k využívání ICT. Respondenti nejčastěji uvedli, že jejich škola disponuje těmito prostředky informační a komunikační technologie: počítače a interaktivní tabule se objevily na všech školách, na většině škol mají také dataprojektor, videopřehrávač, audiopřehrávač, kopírovací zařízení, DVD, TV a notebooky. I přes velkou četnost ICT prostředků na školách z výzkumu vyplývá, že učitelé raději používají jeden až dva typy zařízení. A to nejčastěji ty, které umějí nejlépe využívat. Patří mezi ně počítače, notebooky, dataprojektory a kopírovací zařízení.

Respondenti se převážně domnívají, že techniku, kterou má jejich škola k dispozici, využívají dostatečně. Někteří jako důvod nevyužívání ICT techniky ve výuce uvádějí nedostatečný přístup k technice, kdy je vše umístěno jen v počítačové učebně, a tudíž se zde musejí střídat se svými kolegy. U většiny však dostupnost ICT prostředků byla dostačující, poněvadž technika byla rozmístěna ve více třídách, a proto i přístup a vhodný výběr pro výuku je pro ně jednodušší. Všichni mají rovněž k dispozici metodické příručky pro práci s jednotlivými prostředky, avšak nevyužívá ji skoro nikdo. Spíše si o radu požádají ICT koordinátora, který se vyskytuje ve většině škol a je jim ochoten pomoci s prací a postupy na daných prostředcích. Nejčastějšími návštěvami u ICT koordinátorů jsou poruchy počítače, potřeba rady při práci s programem, pomoc

s přípravou zadávání známek nebo instalace programů. Většina ICT koordinátorů je pedagogům ochotna jakkoliv pomoci, ale musí si o to říct. Nestává se podle nich, že by za nimi přišli sami a předávali jim novinky z konkrétních oblastí.

Co se však týká podpory ze strany vedení školy pomocí zakoupení výukových či didaktických materiálů pro výuku českého jazyka, spíše se objevoval názor, že se jim takové podpory nedostává. Ti, co materiály mají k dispozici, je využívají pravidelně či podle tématu probírané látky, jejich přínos vidí v zábavné formě procvičování a upevňování si učiva, možnosti individuálního tempa žáka, propojenosti s dalšími předměty či názornosti probíraného učiva.

Druhou zkoumanou oblastí je Dosavadní vzdělání učitelů a absolvované kurzy. V tomto bloku jsme se snažili zjistit, jakým vzděláním v oblasti ICT učitelé českého jazyka prošli a zda bylo pro ně nějakým způsobem přínosné. Většina dotazovaných prošla školením, kurzem či seminářem v oblasti ICT. Nejvíce absolvovaným kurzem byl Kurz základní počítačové gramotnosti, který probíhal v době, kdy se PC zaváděly do škol. Dalšími byly semináře pro práci s MS Word či MS Excel, práce s Google documents a semináře pro práci s interaktivní tabulí. Jejich přínos shledávali učitelé v zopakování svých základních znalostí a jejich rozšíření, naučení se základní práce na PC či rozšíření obzoru v možnostech používání Internetu a Googlu ve výuce. Našli se však i takoví, kteří žádné školení či kurz neabsolvovali i přesto, že by měli zájem se zlepšit v práci s ICT, aby se jejich hodiny staly zajímavějšími a kvalitnějšími. Nemožnost absolvovat kurz vidí především v nedostatku financí, které by se mohly vynaložit na další vzdělávání pedagogických pracovníků, a také v nedostatečné informovanosti o konání kurzů ze strany vedení školy. Učitelé se tudíž učí s prostředky ICT pracovat samostatně. Své zkušenosti se snaží sbírat pomocí rad od ICT koordinátora, rodinných příslušníků, kolegů či si potřebnou radu vyhledají na Internetu. Své kompetence samouka však nepovažují za dostatečné pro práci s těmito prostředky a jejich prezentaci ve výuce českého jazyka. Převážná většina učitelů získává informace o možnosti zúčastnit se dalšího vzdělávání prostřednictvím e-mailových zpráv od vedení školy, od kolegů či na nástěnce ve sborovně. Někteří z nich si však najdou potřebný a odpovídající kurz samostatně na Internetu a poté se snaží prosadit si svou účast u vedení školy. Překvapivé pro nás byly důvody pro to, zda považují možnost dalšího vzdělávání

za důležitou pro jejich práci. Hlavní motivací pro absolvování kurzů je rozvoj dovedností učitele a zefektivnění výuky, které přináší pro žáky větší atraktivitu, a tudíž to více přitahuje jejich pozornost než hodina bez využití ICT. Důležitost učitelé také kladou na nutnost dalšího a neustálého sebevzdělávání a rozvoje dovedností, protože technika se stává čím dál více vyspělejší. Proto se snaží svým sebevzděláváním předcházet momentu, kdy by děti uměly více než jejich vyučující. Třetina dotazovaných však možnost dalšího vzdělávání odmítá, a to z důvodu nedostatku času z pohledu přípravy na další vyučovací jednotku (oprava písemných prací, diktátů, slohových prací, četba knih), ale také z pohledu osobního života. Dalšími negativy byl nedostatek prostoru si na kurzu vše v klidu projít a vyzkoušet, nevyužití nově nabytých vědomostí z kurzu kvůli nedostatečnému vybavení školy odpovídající technikou.

Třetí a zároveň nejširší oblastí našeho výzkumu byly Postoje učitelů českého jazyka a jejich vztah k využívání ICT ve výuce. V úvodní části této sekce jsme si nejprve zjistili, zda jsou pedagogové zastánci tradiční formy výuky, nebo se spíše přiklání k moderní výuce pomocí prostředků ICT. Všichni respondenti se shodli na tom, že je nejlepší formou propojit obě metody výuky. Považují tudíž za nejefektivnější využití tradičních forem (učebnice, tabule, výklad učitele, či pracovní sešit aj.) v kombinaci s moderními způsoby výuky pomocí ICT (procvičování na PC, interaktivní tabule, videozáznam, pracovní listy aj.), kdy se tyto způsoby práce mohou střídát, a hodina se nestává jednotvárnou a nudnou. Rozdíl ovšem nastal při četnosti využívání ICT. Více než polovina dotazovaných učitelů zapojí tyto prostředky ICT minimálně třikrát týdně. Objevili se však i takoví, kteří ICT nepovažují za jednu z důležitých součástí jejich výuky a využijí je pouze několikrát do měsíce pro zpestření běžné formy vyučovací hodiny.

Mezi nepoužívanější prostředky ICT patří počítač, interaktivní tabule a dataprojektor. Důvody využívání především těchto pomůcek byly různorodé:

- jednoduché promítání videoukázek z filmů a divadelních představení, přehrávání hudebních ukázek,
- příprava písemných prací, tvorba prezentací pro snadnější výklad učiva, snazší vyhledávání informací,
- nefunkčnost jiných zařízení,
- jistota pedagoga v jejich používání,

- zajímavější pojetí učiva pro žáky, mohou propojit více smyslů najednou.

Výraznou motivací k užívání ICT ve výuce je pro učitele zábavnější příprava na vyučování, změna stylu práce a zpestření výuky. Další pozitivum shledali v usnadnění práce a možnosti si ponechat přípravy k dalšímu pozdějšímu využití. Na to jim však jiní oponovali, že vytvoření si příprav na počítači či interaktivní tabuli zabere spoustu času, který mohou využít vhodněji. Názory se tedy lišili, ale shodli se v tom, že každý si musí najít vhodný způsob práce pro sebe samého a poté se práce stane pro něj zábavnější. Další výhodou našli v možném urychlení výuky a již zmíněném propojení více smyslů dohromady. Žák vše vidí, slyší, může si konkrétní učivo sám vyzkoušet a tím pádem si vše lépe zapamatuje a upevní své vědomosti. Například velkou výhodou procvičování učiva na počítači je možnost vyhovět individuálnímu tempu žáků a okamžitá zpětná kontrola práce. Výborným zpestřením vyučování je také možnost změny práce, kdy žáci střídají práci s učebnicí a počítačem. Jejich soustředění na konkrétní činnost je krátkodobé a mohou si nabyté vědomosti z učebnice ihned procvičit na počítači. Učitelé také ocenili možnost psát na tabuli fixem či interaktivním perem, díky čemuž se vyhnou špinavým a suchým rukám od křídly či zaprášenému prostředí třídy křídovým prachem.

Mezi nejvíce stinné stránky zapojení ICT prostředků do výuky řadí učitelé možnost selhání techniky či její častou nefunkčnost, která je následně odrazuje od další a častější práce s nimi. Z výzkumného šetření také vyplývá, že se učitelé českého jazyka domnívají, že ICT nenahradí kvalitní výklad a vysvětlení učiva či možnost odnést si učivo domů tak, jak to mohou udělat s knihou. Další nevýhodu vidí v chování žáků v průběhu práce s ICT. Žáci jsou často nesoustředění, protože jejich pozornost ruší množství podnětů přicházejících z monitorů PC. Úskalím může být jejich časté využívání, kdy si žáci zvyknou s nimi pracovat a poté odmítají práci s učebnicí či sešitem. Učitelé také často odrazuje od využití ICT ve výuce nedostatečné vybavení PC programy či strach, aby žáci nepoškodili techniku. Extrémním případem byli žáci jedné školy, kdy pan učitel raději odmítal ve svých hodinách ICT využívat, protože žáci vždy techniku nějakým způsobem poškodili. Zde se jednalo konkrétně o ukradení kabelů, rozmontování krabice PC či poškození klávesnice. Mezi uvedenými negativy byla i nemožnost práce více žáků najednou u interaktivní tabule, kdy u ní pracuje jeden žák a ostatní jej pozorují.

V poslední fázi třetí části interview se učitelé českého jazyka snažili porovnat tradiční formu výuky bez využití ICT a s využitím prostředků ICT. Z porovnání tedy vyplynulo:

výuka bez využití ICT	výuka s využitím ICT
<ul style="list-style-type: none"> <li>- díky čtení a psaní v učebnici dochází k lepšímu rozvoji jemné motoriky,</li> <li>- výklad učitele,</li> <li>- nemusíme se spoléhat na techniku – učebnice vždy funguje,</li> <li>- možnost mít učebnici stále u sebe, kdykoliv ji otevřít či si psát své poznámky,</li> <li>- jasnost, srozumitelnost, přehlednost učiva,</li> <li>- méně podnětů k rozptýlení žáka,</li> <li>- důležitost mluveného slova podporuje jednodušší pochopení učiva,</li> <li>- více se zde uplatní osobnost učitele</li> <li>- vhodnější pro nabytí informací</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- větší názornost, atraktivnější pro žáky, oživení běžné výuky,</li> <li>- snazší reakce na dotazy žáků a možnost společného hledání odpovědí na internetu,</li> <li>- propojení více smyslů – propojení obrazu, sluchu, textu a hmatu -&gt; jednodušší zapamatování a upevnění si učiva,</li> <li>- nenáročná forma učení, kdy učení berou jako hru,</li> <li>- velké množství programů na procvičení učiva,</li> <li>- žáci nemusejí psát rukou, plynulost výuky je díky tomu rychlejší,</li> <li>- alternativní práce s textem,</li> <li>- více zábavnější jak pro žáky, tak i učitele,</li> <li>- snadnější rozvoj kreativity,</li> <li>- vhodnější pro opakování nabytých vědomostí</li> </ul>

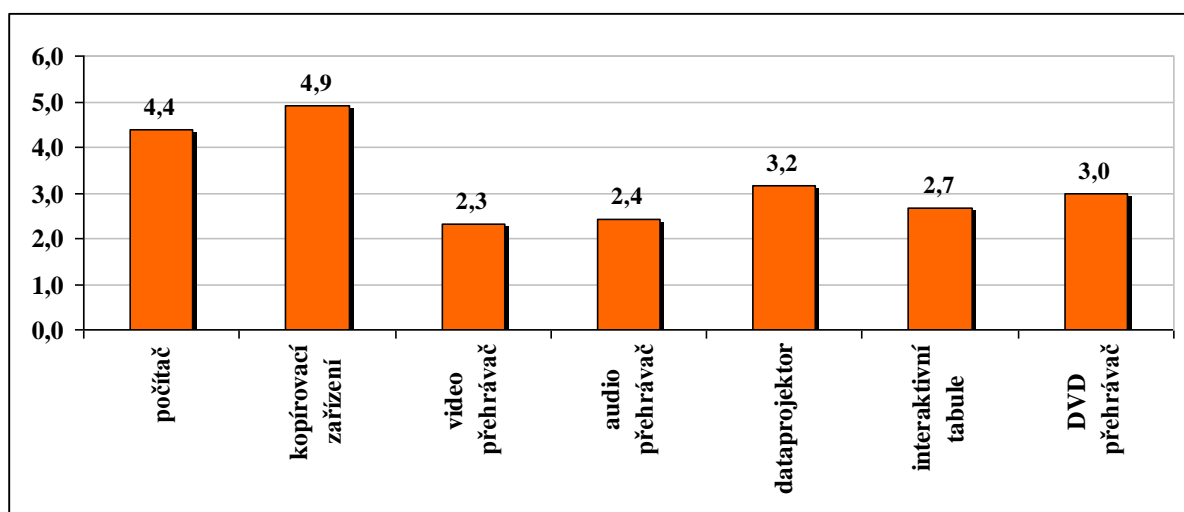
Učitelé však podotýkají, že ne vždy výuka s prací ICT splní takový efekt, jaký očekávají. Pro úspěšné začlenění ICT do výuky je nutná shoda více faktorů, kterými mohou být vhodně zvolená práce k danému tématu či složení a nálada třídy. Při správně zvolené kombinaci práce je poté přínos výuky s využitím ICT vyšší. Žáci přijímají práci s ICT pozitivně, protože se to pro ně stává běžnou součástí života, a proto jejich zapojení očekávají i ve škole. Efektivita práce a zájem žáků o činnost je zvýšená do té doby,

kdy jejich pozornost nezačnou rozptylovat další podněty vycházející z práce s ICT prostředky a netrvá příliš dlouho.

Mezi nejčastější zdroje informací uvedli učitelé českého jazyka tyto zdroje:

- [www.spisovatele.cz](http://www.spisovatele.cz)
- [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)
- [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)
- [www.google.cz](http://www.google.cz)
- [www.dumy.cz](http://www.dumy.cz)
- [www.pomocucitelum.cz](http://www.pomocucitelum.cz)
- [www.veskole.cz](http://www.veskole.cz)
- učebnice
- doplňková literatura
- vlastní pracovní listy
- CD-romy k učebnicím

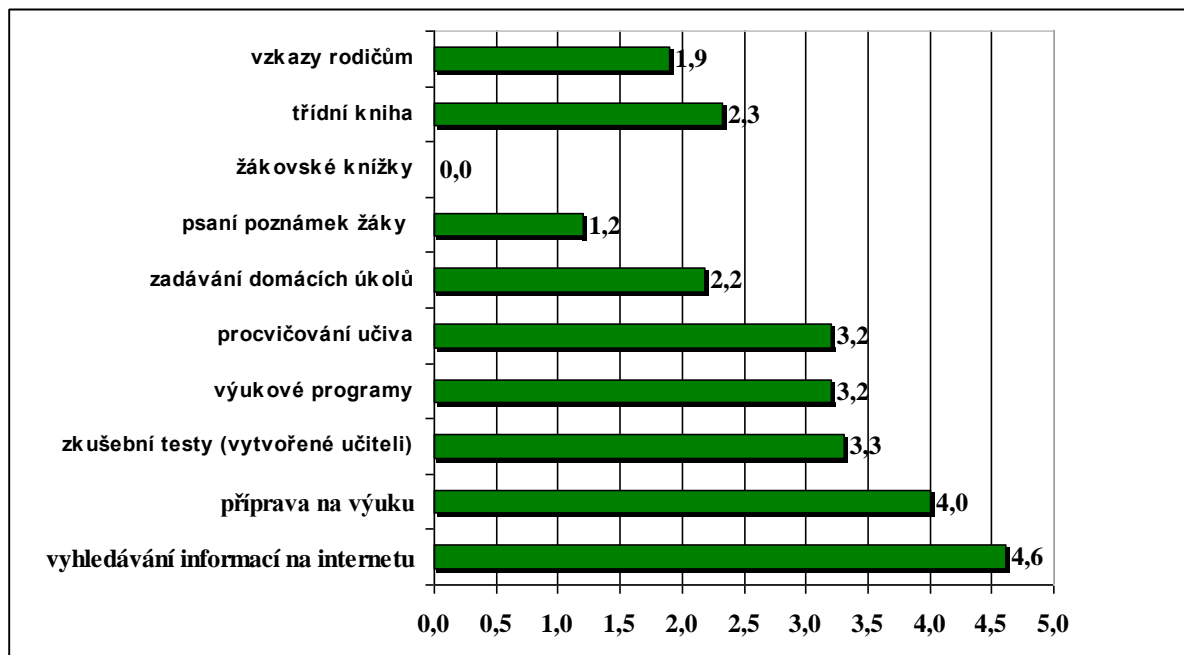
## Využití ITC technologií učiteli českého jazyka



První graf vychází z porovnání využívání ICT prostředků zapojených do výuky. Učitelé českého jazyka uvedli, že nejčastěji používají kopírovací zařízení, na kterém si rozmnožují vytvořené pracovní listy a testy. Další velmi využívanou technikou je počítač, umístěný nejčastěji v kabinetech učitelů a učebnách. Díky dostupnosti multimediálních prostředků přes Internet již nejsou mnoho využívané videopřehrávače a audiopřehrávače. O trochu větší využitelnosti se těší DVD přehrávač, který je oblíben kvůli jeho snadnější obsluze než video či audiopřehrávače. Mezi nejnovější prostředky ICT techniky patří interaktivní tabule a podle toho jsou také používány při výuce českého jazyka. Někteří učitelé ji považují za příliš náročnou pro přípravu na výuku a i po absolvování příslušného kurzu odmítají s nimi pracovat. Opakem byli pedagogové, kteří se snaží ji ve své výuce českého jazyka využívat co nejvíce, avšak s ohledem na to, aby neztratila svou správnou efektivitu. A nakonec musíme zmínit také ty učitele, kteří by velice rádi vedli hodiny prostřednictvím interaktivní tabule, nebyla jim však nabídnuta možnost absolvování kurzu pro rozvoj dovedností s tabulí. Dataprojektor byl oblíben hlavně u učitelů starší generace, kteří již mají hotové své přípravy a jeho prostřednictvím je promítají žákům.



## Využití počítače ve škole

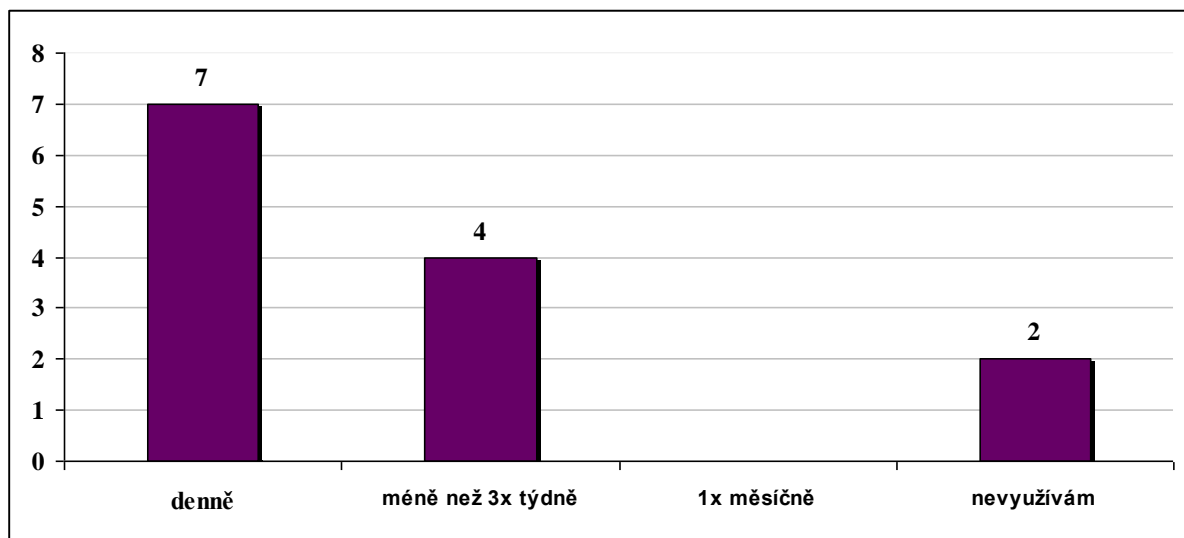


Další graf nám znázorňuje možnosti a četnost využívání počítače při přípravě na výuku či její samotné realizaci.

Počítač je učiteli českého jazyka nejčastěji využívání k vyhledávání informací na Internetu, potřebných pro zkvalitnění přípravy na výuku, kterou velmi často zpracovávají pomocí počítače. Jak někteří z nich uvedli, příprava vytvořená elektronicky jim zůstane k dalšímu využití a snadněji ji v počítači najdou než kdyby byla pouze v podobě tištěné.

Opomíjeny také nejsou možnosti zpestření výuky pomocí výukových programů či procvičování učiva. Co se týče administrativní stránky, o kterou se musejí učitelé českého jazyka taktéž starat, přední místa zaujímá zadávání domácích úkolů žákům a psaní vzkazů rodičům na internetových stránkách školy či vedení třídní knihy. Vůbec nevyužívanou položkou je zapisování známek do elektronické žákovské knížky. Tu nevyužívají na žádné dotazované základní škole ve Zlínském kraji. Překvapilo nás, že u jedné paní učitelky českého jazyka mají možnost si děti nosit vlastní notebook do výuky a psát si na něm své poznámky.

## Četnost využívání ICT ve výuce



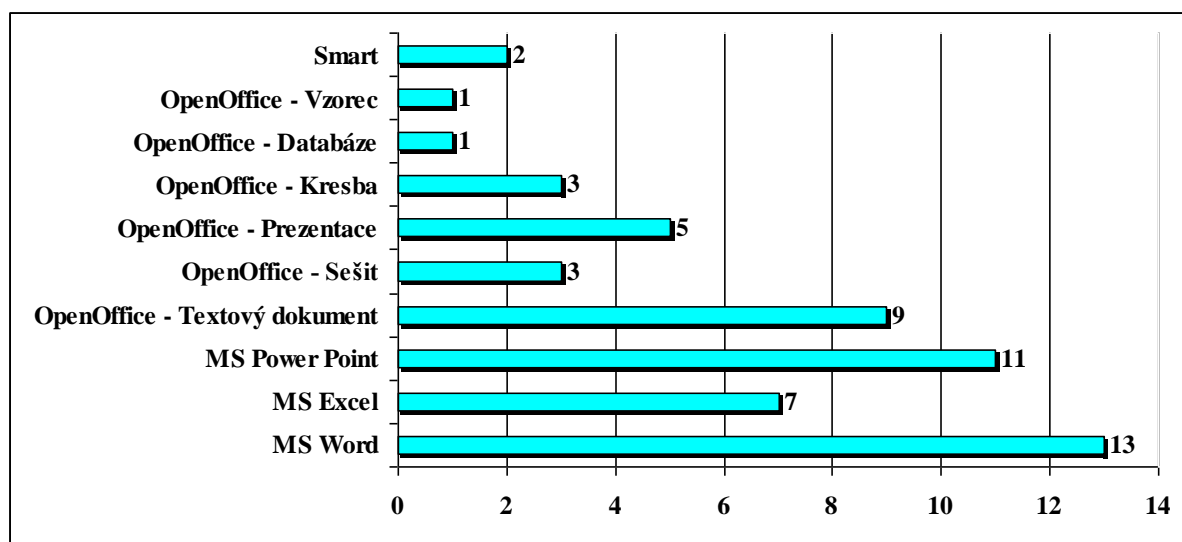
Zjištění četnosti využívání ICT ve výuce dopadlo překvapivě dobře.

Polovina dotazovaných respondentů uvedla, že ICT zařazuje do své výuky denně a stává se nedílnou součástí jejich hodin českého jazyka.

Další učitelé se snaží využít možnosti ICT prostředků minimálně dvakrát týdně.

Překvapení však bylo, že dva respondenti uvedli, že ICT nevyžívají ve své výuce vůbec. Přitom při vedení rozhovorů povídali o snaze zapojení těchto prostředků a požadovali více možností k dalšímu vzdělávání v této oblasti.

## Programy, se kterými umí učitelé českého jazyka pracovat alespoň na základní úrovni

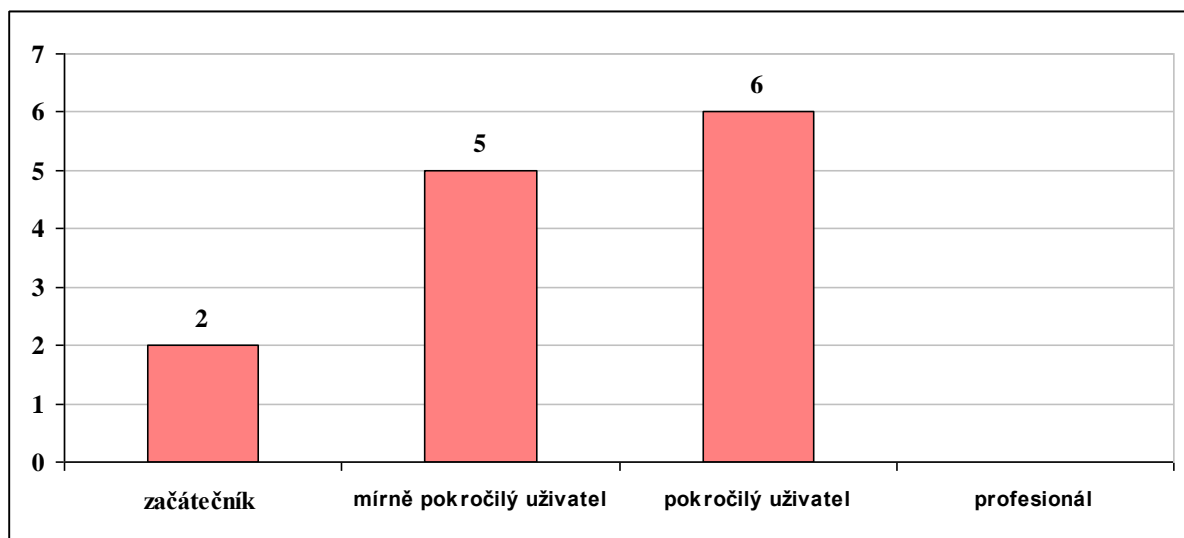


Ve čtvrtém grafu bylo zjišťováno s jakými programy umí učitelé českého jazyka pracovat alespoň na základní úrovni. Všichni dotazovaní umějí pracovat s programem Microsoft Word či Microsoft Power Point. Avšak s dalším z balíčku Microsoftu Excelem, programem na tvorbu tabulek a grafů, umí pracovat na základní úrovni pouze polovina respondentů.

Některé školy používají vedle základních programů Microsoft i programy OpenOffice. Mezi nimi je nejčastěji využívaným Textový dokument, který odpovídá Microsoft Word. Poměr využívání ostatních variant programu OpenOffice je obdobný jako u Microsoft.

Pouze dva učitelé českého jazyka umějí pracovat s programem Smart, který slouží k tvorbě materiálů pro práci s interaktivní tabulí. Ostatní dotazovaní, kteří uvedli, že pracují s interaktivní tabulí, využívají při práci již hotové programy vhodné pro interaktivní tabule.

## Vlastní přiřazení k odbornosti



Poslední graf vyjadřuje vlastní přiřazení učitelů k odbornosti podle svých představ. Žádný z dotazovaných se nepovažuje za profesionála, který by všechno věděl bez pomoci druhých a uměl pracovat s jakoukoliv technikou. Převážná většina se dle svého mínění zařadila do pásma mírně pokročilý či pokročilý uživatel.

Když se ohlédneme za proběhnutým rozhovorem s učiteli českého jazyka, musíme konstatovat, že bychom tohle zařazení trochu pozměnili. Učitelé často mluvili o svých problémech s ICT technikou, o jejím nevyužívání kvůli nedostatku času či nemožnosti zúčastnit se potřebných kurzů pro rozvoj svých ICT kompetencí. Přesto polovina z nich se považuje se poměrně kompetentního a se svými znalostmi a dovednostmi je spokojená. Podle našeho pozorování a vyvození z průběhů rozhovorů bychom do kategorie Pokročilý uživatel přiřadili pouze dva učitele českého jazyka.

## ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo získání aktuálního vhledu do stavu ICT kompetencí učitelů mateřského jazyka, přičemž jsme se zaměřili na ICT kompetence učitelů na základní škole a jejich další možnosti rozvoje v oblasti ICT kompetencí.

Diplomová práce byla rozdělena na dvě části. Teoretickou a praktickou. Teoretickou část jsme zpracovali na základě nashromážděných dat a informací, které pocházeli z odborné literatury a jiných dostupných zdrojů. V praktické části jsme zjišťovali podmínky učitelů českého jazyka k užívání ICT techniky, jejich vybavenost a možnosti absolvování potřebných kurzů k rozvoji dovedností při práci s touto technikou.

Pomocí strukturovaného rozhovoru vedeného se třinácti učiteli českého jazyka jsme došli ke dvěma zajímavým závěrům. Polovina respondentů uvedla, že se rádi zúčastnili nějakého školení či kurzu pro rozvoj svých kompetencí v oblasti ICT, avšak není jim tato možnost nabídnuta. Druhým překvapivým zjištěním bylo to, že někteří z učitelů českého jazyka ve svých hodinách nevyužívají ICT především kvůli zdlouhavější přípravě na výuku.

Naše práce byla pojata jako prvotní výzkum v podobě kvalitativního šetření, které se může stát základem pro další možný budoucí dotazníkový výzkum. V diplomové práci jsme pouze nastínili různé oblasti a problémy, týkající se ICT kompetencí učitelů mateřského jazyka, kterými by se mohl další podrobnější výzkum zabývat v podobě rozsáhlejšího kvantitativního šetření.

Zjistili jsme však také, že situace na základních školách se pomalu zlepšuje a převážná část dotazovaných učitelů zapojuje prostředky ICT do své výuky i přes možná úskalí. Za určitý posun zcela určitě považuje změnu v myšlení učitelů českého jazyka. Zařazení ICT do své výuky berou spíše pozitivně a jako pomoc pro jejich práci než jako povinnost užívání těchto prostředků, protože již pochopili, že to žádá současná doba, postavená z velké části na přítomnosti digitálních technologiích.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ČERNÁ M. *ICT in Teacher Education: Extending Opportunities for Professional Learning*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2005. ISBN 80-7194-742-3.
2. HOLOUŠOVÁ, D. KROBOTOVÁ, M. *Diplomové a závěrečné práce*. 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 117 s. ISBN 80-244-1237-3.
3. CHRÁSKA, M. Učitelé a jejich vztah k informačním technologiím. *Pedagogický software*. České Budějovice : Scientific Pedagogical Publishing, 2004. s. 555 – 558. ISBN 80-85645-49-1.
4. KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
5. KOMENSKÝ, J. A. *Velká didaktika*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladatelstvo, 1954. bez ISBN.
6. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha : Portál, 2004. 155 s. ISBN 80-7178-965-8.
7. LAZAROVÁ, B. a kol. *Pozdní sběr - O práci zkušených učitelů*. Brno : Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-206-2.
8. MANĚNOVÁ, M. *ICT a učitel 1. stupně základní školy*. 1. vyd. Brno : Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2802-2.
9. MAREŠOVÁ, H. *Vzdělávání v multiuživatelském virtuálním prostředí*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3101-7.

10. MISHRA, P., KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 2006. sv. 108, č. 6, s. 1017-1054.
11. MIŠŮT, M. *Model vzdelávania učiteľov ZŠ na PdF TU z pohľadu IKT kompetencií*. In Profese učiteľa a súčasná spoločnosť. XII. konferencie ČAPV. Ústí nad Labem : PdF UJEP, 2004. ISBN 80-7044-571-8.
12. OBST, O. *Didaktika sekundárneho vzdelávania*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1360-4.
13. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozšíř. vyd. Praha : Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
14. PŮBALOVÁ, L a kol. *Problematika ICT ve vzdělávání*. 1. vyd. České Budějovice : Vysoká škola evropských a regionálních studií, 2011. ISBN 978-80-87472-19-4.
15. SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a významy nové doby*. 1. vyd. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.
16. STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vyd. Brno : Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
17. ŠVEC, V., CHUDÝ, Š. *Pedagogika v teorii a praxi*. Zlín : Univerzita Tomáše Bati, 2004. ISBN 80-7318-192-4.
18. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
19. ZOUNEK, J. Počítač, Internet a multimédia v práci učitele. In Novotný, P., Pol, M. (eds.), *Vybrané kapitoly ze školní pedagogiky*. Brno : Masarykova Univerzita, 2002. s. 61 – 73. ISBN 80-210-3020-8.

20. ZOUNEK, J., ŠEĎOVÁ, K. *Učitelé a technologie. Mezi tradičním a moderním pojetím*. Brno : Paido, 2009. 172 s. ISBN 978-80-7315-187-4.
21. ZURKOWSKI, P. *The Information Service Environment: Relationships and Priorities*. Washington, D. C. : National Commission on Libraries and Information Science, 1974.



## SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

1. BRDIČKA, B. *Role internetu ve vzdělávání* [online]. 2003, [cit. 2013-03-10]. Dostupné z WWW: <<http://it.pedf.cuni.cz/~bobr/role/ccont.htm>>.
2. ČERNOCHOVÁ, M. *eInstruction: výuka podporovaná informačními a komunikačními technologiemi*. Praha : PedF UK, 2003. In NEUMAJER, O. ICT kompetence učitele I. [online] Praha, 2005 [cit. 2013-05-28] Dostupný z WWW: <<http://www.jsi.cz/clanky/vyuka/200303234979/>>
3. ČERNOCHOVÁ, M. *ICT kompetence učitele II*. [online]. 2005, [cit. 2013-05-28] Dostupný z WWW: <<http://www.jsi.cz/clanky/vyuka/200303234980>>.
4. Elearningeuropainfo: *Doporučení Evropského parlamentu a Rady EU o klíčových schopnostech pro celoživotní učení* [online]. 2007 [cit. 2013-03-15] Dostupný z WWW: < <http://www.ceskaskola.cz/2007/02/elearningeuropainfo-doporuceni.html>>.
5. *Educational Testing Service*. [online]. , [cit. 2013-05-15] Dostupný z WWW: < <http://www.ets.org/>>.
6. *The European Computer Driving Licence* [online]. 1999, [cit. 2013-04-16] Dostupný z WWW: < <http://www.ecdl.cz/index.php>>.
7. *The European Pedagogical ICT Licence*. The Danish IT Centre for Education and Research. [online]. [cit. 2013-05-20] Dostupný z WWW: <<http://www.epict.org/index.shtml>>.
8. *Evropský počítačový řidičák pro učitele*. [online]. 2004, [cit. 2013-05-20] Dostupný z WWW: <<http://ondrej.neumajer.cz/?item=evropsky-pocitacovy-ridicak-pro-ucitele>>.

9. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum v pedagogice* [online]. [cit. 2013-04-15] Dostupný z WWW: <<http://www.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/kvalivyzkpedhendl.pdf>>.
10. JONÁK, Z. Čtenářská versus informační gramotnost [online]. 2006, [cit. 2013-05-11] Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1040/CTENARSKA-VERSUS-INFORMACNI-GRAMOTNOST-PODPORUJI-SE-NEBO-JSOU-VE-SPORU.html/>>.
11. MŠMT. *Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. [online]. 2002, [cit. 2013-03-12]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>>.
12. MŠMT. *Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání* [online]. 2000, [cit. 2013-05-12]. Dostupné z WWW: <<http://www.fi.muni.cz/~smid/sipvevzl.html>>.
13. MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2010)* [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2013-03-18]. Dostupné z WWW <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>.
14. *Nets standards* [online]. 2007, [cit. 2013-05-15] Dostupný z WWW: <<http://www.iste.org/standards>>.
15. NEUMAJER, O. *ICT kompetence učitelů*. [online]. 2007, [cit. 2013-03-07]. Dostupné z WWW: <<http://ondrej.neumajer.cz/download/ICT-kompetence-ucitelu.pdf>>.
16. NEUMAJER, O. *Jak se učí učitelé počítače*. [online]. 2004, [cit. 2013-05-14]. Dostupné z WWW: <<http://ondrej.neumajer.cz/admin/plugins/print/print.php?itemid=17>>.

17. NEUMAJER, O. *Vzdělávací modul úrovně P SIVZ: Publikování na Internetu*. [online]. 2004, [cit. 2013-05-14]. Dostupné z WWW: <<http://www.jsi.cz/stranky/>>.
18. SEMENOV, A. *Information and Communication Technologies in Schools: A Handbook for Teachers. How ICT Can Create New, Open Learning Environments*. [online]. 2005, [cit. 2013-03-07]. Dostupné z WWW: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139028e.pdf>>.
19. SLEIŠKOVÁ, L. *Gramotnosti* [online]. 2010, [cit. 2013-05-15]. Dostupný z WWW: <[http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/G/Gramotnost](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/G/Gramotnost)>.
20. The American Library Association (ALA). [online]. 1989, [cit. 2013-03-15]. Dostupné z WWW: <<http://www.ala.org/>>.
21. VANÍČEK, J. *Počítačem podporovaná výuka* [online]. 2004, [cit. 2013-03-12]. Dostupné z WWW: <[http://eamos.pf.jcu.cz/amos/kat\\_inf/externi/kat\\_inf\\_0548/13\\_pocitacem\\_podporovana\\_vyuka.pdf](http://eamos.pf.jcu.cz/amos/kat_inf/externi/kat_inf_0548/13_pocitacem_podporovana_vyuka.pdf)>.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

1. Příloha č. 1 – Polostrukturovaný rozhovor

## **PŘÍLOHY**

# Příloha č. 1

## Všeobecná data

Věk:

Pohlaví:

Aprobace:

Délka pedagogické praxe:

## Vybavenost a podmínky školy

1. Jakými prostředky informační a komunikační technologie (dále jen ICT) disponuje vaše škola?

.....

Které z nich využíváte? .....

Proč? .....

2. Domníváte se, že techniku, kterou má vaše škola k dispozici, využíváte dostatečně a maximálně?

.....

.....

3. Jsou ICT prostředky umístěny převážně v PC učebně či je najdeme i v jiných třídách?

.....

4. Zakoupila vám škola nějaké programy pro váš obor? .....

Jaké? .....

Jsou přínosné? .....

Čím? .....

Využíváte je? .....

5. Máte k dispozici metodickou příručku pro práci s jednotlivými prostředky? .....  
 Využíváte ji? .....
6. Zastává ve škole někdo funkci ICT koordinátora? Je vám ochoten pomoci?  
 .....
7. Podporuje vaši práci? Jak? Uveďte konkrétní činnosti: .....  
 .....
8. Jsou vám od něj předávány nejnovější informace z oblasti ICT pro výuku?  
 .....

### **Dosavadní vzdělání a kurzy**

9. Prošla jste nějakým kurzem, školením či seminářem v oblasti využívání ICT? ...  
 Jakým? .....  
 Čím bylo přínosné? .....  
 Na jaké téma bylo zaměřené? .....  
 Kde se kurz uskutečnil a kdo jej pořádal? .....
10. Pokud jste nebyla na žádném kurzu, chtěla byste jej absolvovat? .....  
 Je vám tato možnost nabízena? .....  
 Jak jste se tedy naučila s prostředky pracovat? .....  
 .....  
 Myslíte si, že jsou vaše kompetence samouka dostatečné? .....
11. Máte povědomí o možnostech dalšího vzdělávání v oblasti ICT? .....
12. Jakým způsobem se dozvíte o možnostech dalšího vzdělávání? .....  
 .....
13. Je pro vás možnost dalšího vzdělávání v oblasti ICT důležitá? .....

14. Jaké jsou pro vaše důvody? .....

.....

### **Postoje učitelů a jejich vztah k využívání ICT**

15. Jste zastáncem tradičních forem výuky nebo se přikláníte k moderní výuce pomocí využívání ICT? .....

16. Využíváte ve své výuce prostředky ICT? .....

Jak často? .....

Které? .....

Proč jste si zvolili právě ty vámi uvedené? .....

17. Co vás motivuje k využívání ICT?

.....

.....

18. Jedná se o tradiční pojetí výuky s moderními prvky práce či inovativní postup ve výuce? .....

19. Jakým způsobem se rozhodujete pro využití jednotlivých technologií? Jaké důvody vás k tomu vedou? .....

.....

.....

20. Jak vnímáte možnosti či limity jednotlivých užívaných ICT prostředků?

.....

.....

.....

21. Když se rozhodnete pro výuku s ICT, kolik času z hodiny práce s nimi zabírá?

.....



22. Je něco, co vás odrazuje od využívání ICT prostředků? .....

23. Co považujete za přínos ICT ve výuce? .....

24. Co považujete naopak za stinné stránky ICT? .....

25. Jakým způsobem ICT proměňují výuku? Zkuste porovnat tradiční (učebnice, tabule, výklad učitele, pracovní sešity apod.) a moderní způsob výuky pomocí ICT prostředků (pracovní listy, procvičování na PC, interaktivní tabule, videozáznam apod.). Jaké vidíte nejvýraznější rozdíly? .....

Jaké shledáváte pozitiva?

tradiční výuka – .....

moderní výuka pomocí ICT – .....

Jaká je efektivita výuky? .....

Jak žáci reagují v hodinách? .....

26. Jak si zpětně hodnotíte efekty ICT v hodině a vhodnost využití?

27. Uved'te stránky, z nichž nejčastěji čerpáte náměty na hodinu: .....

28. Myslíte si, že jste schopni dostatečně nebo efektivně využít ICT ve výuce mateřského jazyka? .....

### **Postoje učitelů**

*U následujících otázek zakroužkujte jednu z možností (5 – nejvíce, 1 – nejméně)*

29. Které technologie využíváte nejvíce?

PC	1	2	3	4	5
kopírovací zařízení	1	2	3	4	5
video přehrávač	1	2	3	4	5
audio přehrávač	1	2	3	4	5
diaprojektor	1	2	3	4	5
interaktivní tabule	1	2	3	4	5
jiné zařízení – uveďte:					
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5

30. K čemu využíváte PC ve škole?

vyhledávání informací na internetu	1	2	3	4	5
příprava na výuku	1	2	3	4	5
zkušební testy (vámi vytvořené testy)	1	2	3	4	5
výukové programy (na testování či procvičování učiva)	1	2	3	4	5
procvičování učiva	1	2	3	4	5
zadávání domácích úkolů žákům	1	2	3	4	5
psaní poznámek žáky (nechávám možnost žákům nosit si vlastní notebook)	1	2	3	4	5

administrativa:					
▪ žakovské knížky	1	2	3	4	5
▪ třídní kniha	1	2	3	4	5
▪ vzkazy rodičům	1	2	3	4	5

31. Jak často je využíváte ve výuce?

- a) denně
- b) méně než 3x týdně
- c) 1x měsíčně
- d) nevyžívám vůbec

32. Vyberte programy, se kterými umíte pracovat alespoň na základní úrovni:

- a) MS Word (práce s textem, s obrázky)
- b) MS Excel (práce s textem, základní početní vzorce)
- c) MS Power Point (text, obrázky, vložení videa)
- d) OpenOffice – Textový dokument
- e) OpenOffice – Sešit
- f) OpenOffice – Prezentace
- g) OpenOffice – Kresba
- h) OpenOffice – Databáze
- i) OpenOffice – Vzorec

33. Přiřaďte se dle vašich zkušeností:

- a) začátečník
- b) mírně pokročilý uživatel
- c) pokročilý uživatel
- d) profesionál

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Veronika Beníčková
<b>Katedra:</b>	Český jazyk a literatura
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. PhDr. Hana Marešová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2013

<b>Název práce:</b>	ICT kompetence učitelů mateřského jazyka na základní škole
<b>Název v angličtině:</b>	ICT Competencies of Czech Language Teachers at Elementary Schools
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce je zaměřena na posouzení ICT kompetencí učitelů mateřského jazyka na základních školách. Teoretická část se věnuje popisu jednotlivých ICT ve vzdělávání, přehledu dělení kompetencí a náhledu do možností rozvoje ICT kompetencí učitelů. Praktická část se soustředí na možnosti a využívání ICT prostředků učiteli českého jazyka.
<b>Klíčová slova:</b>	ICT, kompetence učitelů, ICT kompetence učitelů na základní škole, informační gramotnost
<b>Anotace v angličtině:</b>	This diploma thesis is focused on the examination of ICT competencies of teachers of czech language at elementary schools. Theoretical part is dealing with a description of every ICT in education, overview of differentiation of these competencies and outlook on options of developing ICT competencies of teachers. Practical part is focused on possibilities and using ICT tools with teachers of czech language.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	ICT, competencies of teachers, ICT competencies of teachers at elementary schools, informational literacy
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1: Polostrukturovaný rozhovor
<b>Rozsah práce:</b>	60
<b>Jazyk práce:</b>	český