JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

FILOZOFICKÁ FAKULTA

ÚSTAV ROMANISTIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

PŘÍNOSY A ÚSKALÍ VYUŽÍVÁNÍ MULTIMEDIÁLNÍCH APLIKACÍ VE VÝUCE FRANCOUZSKÉHO JAZYKA

Vedoucí práce: Mgr. Alena Prošková PhD.

Autorka práce: Bc. Kateřina Cízlová

Studijní obor: uČJL-uFJ

Ročník: ček.

2018

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 10. 5. 2018

.....

podpis

Ráda bych na tomto místě velmi poděkovala Mgr. Aleně Proškové, PhD., za vedení diplomové práce, její podporu, velkou ochotu, rady a trpělivost.

Mé poděkování patří i dalším, kteří mi při tvorbě práce byli nápomocni. Nejprve děkuji PhDr. Lucii Rohlíkové, PhD., za inspirativní podněty, poskytnutí množství materiálů a zapůjčení zařízení pro praktickou část práce. Dále patří můj dík Mgr. Tereze Havránkové za sdílení jejích zkušeností z vlastní odborné i pedagogické praxe. Také bych chtěla poděkovat svým kamarádkám za jejich nezištnou pomoc - Dominice Bláhové za korekturu práce a Hedvice Reichlové za pomoc s instalací aplikací.

Nakonec děkuji mému příteli a rodině, zvláště rodičům, za podporu při celém studiu a tvorbu potřebného zázemí.

ANOTACE

Tato diplomová práce se zabývá tematikou začleňování mobilních dotykových zařízení do výuky francouzského jazyka a možnostmi jejich využití v praxi. Teoretická část se věnuje komplexnímu zmapování této problematiky z různých hledisek – didaktického, technického a zejména metodického. V praktické části popisujeme výsledky dotazníkového šetření, které zjišťovalo způsoby zapojování mobilních technologií do hodin francouzštiny na českých školách a postoje učitelů k těmto didaktickým prostředkům. Dále je v praktické části představen přehled multimediálních aplikací včetně návrhu konkrétních aktivit, které lze použít při výuce francouzštiny.

KLÍČOVÁ SLOVA

ICT, mobilní dotyková zařízení, tablety, smartphone, multimediální aplikace, francouzský jazyk, akčně orientovaný přístup, úloha

ABSTRACT

The following diploma thesis focuses on the question concerning the implementation and possibilities of using mobile touch-screen devices within the process of French language teaching. The theoretical part presents different aspects of this subject with focus on didactical, technological and especially methodical sides. The practical part describes the results of questionnaire survey in which the methods of including mobile technologies in French lessons on Czech schools and the attitudes of teachers toward these didactic tools were studied. The practical part also includes a list of multimedia applications suitable for French language classes and a set of practical activities whose aim is to show possible usage of free basic mobile application types.

KEYWORDS

ICT, mobile touch-screen device, tablets, smartphone, multimedia application, French, Task-based learning, task

OBSAH

ANOTACE 4
ABSTRACT 5
ÚVOD 3

TEORETICKÁ ČÁST

1 ICT JAKO JEDEN Z PILÍŘŮ SOUČASNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ 6
1.1 ROLE TECHNOLOGIÍ V SOUČASNÉ SPOLEČNOSTI A JEJICH VLIV NA VZDĚLÁVÁNÍ 6
1.2 INFORMAČNÍ A KOMUNIKAČNÍ TECHNOLOGIE (ICT) 8
1.2.1 Vymezení pojmu ICT 8
1.2.2 ICT ve vzdělávání 10
1.3 PROMĚNY VZDĚLÁVÁNÍ 21. STOLETÍ 11
1.3.1 Dovednosti pro 21. století 11
1.3.2 Digitální gramotnost a příbuzné „nové“ gramotnosti 12
1.3.3 Význam zapojování ICT pro moderní vzdělávání 14
1.4 UČITEL A TECHNOLOGIE 15
1.4.1 Kompetence moderního učitele 15
1.4.2 Důležitost technologicko-didaktické přípravy učitelů 16
2 ICT V SOUČASNÉM ČESKÉM ŠKOLSTVÍ 19
2.1 ICT V ČESKÝCH KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTECH 19
2.1.1 Bílá kniha 19
2.1.2 Digistrategie - Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 19
2.1.3 Rámcové vzdělávací programy (RVP) 20
2.2 VYBAVENOST ČESKÝCH ŠKOL ICT PROSTŘEDKY 23
2.2.1 Aktuální stav materiálního zajištění 23
2.2.2 Projekty na zavádění tabletů do českých škol 25
3 MOBILNÍ DOTYKOVÁ ZAŘÍZENÍ 28
3.1 TECHNICKÉ VYMEZENÍ 28
3.1.1 Druhy mobilních dotykových zařízení 28
3.1.2 Operační systém 29
3.2 MOBILNÍ TECHNOLOGIE VE VÝUCE 30
3.2.1 M-learning a jeho potenciál 30
3.2.2 Přínosy a úskalí využívání mobilních technologií ve vzdělávání 31
3.2.3 Zařazení mobilních dotykových zařízení do systému didaktických prostředků 34
3.2.4 Scénáře využití mobilních technologií ve školách 35
4 MULTIMEDIÁLNÍ VÝUKOVÉ APLIKACE 38
4.1 MULTIMÉDIA A JEJICH ROLE VE VZDĚLÁVÁNÍ 38
4.2 MULTIMEDIÁLNÍ UČEBNÍ POMŮCKY, VÝUKOVÉ PROGRAMY A APLIKACE 39
4.3 TYPOLOGIE MULTIMEDIÁLNÍCH APLIKACÍ PRO VÝUKU FLE 40
5 ICT A VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ 42
5.1 TECHNOLOGIE VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ V MINULOSTI A DNES 42
5.2 VÝVOJ VYUŽÍVÁNÍ TECHNOLOGIÍ VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ V SOUVISLOSTI S PROMĚNAMI VÝUKOVÝCH METOD 43
5.3 AKČNĚ ZAMĚŘENÝ PŘÍSTUP 46
5.3.1 Definice akčně zaměřeného přístupu 47

5.3.2 Role ICT v akčně zaměřeném přístupu ... 50
6 METODICKÉ POJETÍ „ÚLOHY“ S VYUŽITÍM MOBILNÍCH DOTYKOVÝCH ZAŘÍZENÍ ... 52
6.1 VYMEZENÍ POJMU „ÚLOHA“ ... 52
6.2 OBECNÉ SCHÉMA MULTIMEDIÁLNÍ ÚLOHY ... 53
6.2.1 Fáze úlohy ... 53
6.2.2 Konstrukce úlohy a její parametry ... 56
6.3 ROZLIŠENÍ POJMŮ ÚLOHA, CVIČENÍ A AKTIVITA ... 61

PRAKTICKÁ ČÁST

7 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ U UČITELŮ FRANCOUZŠTINY ... 62
7.1 DŮVODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A JEHO CÍLE ... 62
7.2 METODOLOGIE VÝZKUMU ... 62
7.3 ANALÝZA VÝSLEDKŮ ... 63
7.4 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ ... 72
8 APLIKACE PRO VÝUKU FRANCOUZŠTINY ... 74
8.1 PŘEHLED VYBRANÝCH APLIKACÍ PRO VÝUKU FLE ... 74
8.1.1 Specializované aplikace pro výuku FLE ... 75
8.1.2 Blank apps ... 78
8.2 NÁVRHY ÚLOH S VYUŽITÍM MOBILNÍCH DOTYKOVÝCH ZAŘÍZENÍ ... 90
8.2.1 Úloha 1: Aplikace s jiným než primárně vzdělávacím zaměřením ... 90
8.2.2 Úloha 2: Aplikace se vzdělávacím zaměřením ... 93
8.2.3 Úloha 3: Aplikace specializovaná pro výuku francouzštiny ... 95

ZÁVĚR ... 99
RESUMÉ ... 102
LITERATURA A ZDROJE ... 104
TIŠTĚNÉ ZDROJE ... 104
ONLINE ZDROJE ... 106
PŘÍLOHY ... I
DOTAZNÍK PRO UČITELE – MOBILNÍ DOTYKOVÁ ZAŘÍZENÍ VE VÝUCE FRANCOUZŠTINY ... IV
ODPOVĚDI RESPONDENTŮ NA OTEVŘENÉ OTÁZKY DOTAZNÍKU ... VII
PŘEHLED VÝUKOVÝCH APLIKACÍ PRO FLE ... I

ÚVOD

Informační a komunikační technologie (ICT) se promítají do všech složek života moderní společnosti ve 21. století a je nutno si přiznat, že si svět bez nich dovedeme už jen těžko představit. Platí to zejména pro současné studenty, kteří spadají do tzv. generace Z (tedy do skupiny jedinců narozené od poloviny 90. let do současnosti), jež vyrostla obklopena moderními digitálními technologiemi a masmédii, zvláště internetem – proto se jim také přezdívá digitální domorodci.

V posledních letech masivně narůstá význam mobilních technologií, zejména chytrých mobilních telefonů (smartphonů), které v sobě spojují mnoho funkcí. Původní doménou mobilních telefonů byla telekomunikace, dnešní smartphony však umožňují i další formy komunikace, zároveň jsou zprostředkovatelem informací a multimédií a nahrazují jiné specializované přístroje (např. GPS navigaci, fotoaparát, videokameru atd.) Zatímco dříve byly mobilní telefony pouhým nástrojem pro telefonování nebo posílání textových zpráv, dnes jejich prostřednictvím nakupujeme, posloucháme hudbu, posíláme elektronickou poštu, interagujeme s přáteli na sociálních sítích, zkrátka provádíme mnoho rozličných činností. Není tak divu, že si mobilní technologie našly své místo i ve vzdělávání.

Technologie nejsou ve vzdělávání ničím novým, svoji roli si v této oblasti nalezly již před takřka sto lety. Za tu dobu ovšem prodělaly obrovský progres a vyvíjejí se nezadržitelným tempem i nadále. Před vzdělávací soustavou tak kromě jiných aktuálních výzev stojí i nelehký úkol smysluplného začlenění moderních digitálních technologií do vzdělávání. Tomuto tématu se s ohledem na jeho aktuálnost a naléhavost věnovala řada monografií, odborných článků i vědeckých prací. Využívání mobilních technologií ve výuce cizích jazyků, konkrétně francouzštiny, je však (zvláště v českém prostředí) jen málo probádanou oblastí, což se tato diplomová práce pokusí alespoň zčásti změnit.

K výběru tématu mě vedl vlastní zájem o tuto problematiku, jež je motivován mými dlouholetými profesními aktivitami – spoluprací na tvorbě e-learningových kurzů a zapojením do projektů na podporu digitální gramotnosti a informatického myšlení. Jako budoucí pedagog navíc vnímám tematiku začleňování moderních technologií do výuky jako klíčovou, ovšem při profesní přípravě budoucích učitelů jí z mého pohledu není věnován dostatek pozornosti. I proto jsem se rozhodla doplnit si znalosti a dovednosti z dané problematiky touto formou.

Hlavním cílem této diplomové práce, která nese název *Přínosy a úskalí multimediálních aplikací ve výuce francouzského jazyka,* je komplexně zmapovat problematiku začleňování mobilních technologií do výuky francouzštiny, a to zejména z didaktického a metodického pohledu.

Zásadním zdrojem poznatků pro pedagogická, obecně didaktická a technická východiska byla publikace *Učíme se s tabletem* (2015) od Ondřeje Neumajera, Lucie Rohlíkové a Jiřího Zounka, předních českých odborníků pro oblast ICT ve vzdělávání. V didaktické a metodické části se zaměřením na francouzštinu jsme čerpali zejména z práce Sébastiana Ducourtiouxe (2016) s názvem *La tâche multimédia dans un enseignement/apprentissage hybride du FLE en filologie* (Multimediální úloha pro hybridní vyučování/učení se FLE ve filologii, vlastní překlad). Monografií na toto téma existuje minimum, věnují se mu spíše nejrůznější články či diplomové a jiné vědecké práce.

Práce se dělí na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je rozdělena do šesti hlavních oddílů. Snažili jsme se v ní postihnout vybranou tematiku z různých hledisek: společenského, pedagogického, obecně didaktického, technologického a zvláště metodického a didaktického hlediska se zaměřením na výuku francouzštiny jako cizího jazyka (FLE).

První oddíl se věnuje ICT v obecné rovině, včetně jejich role v současné společnosti a ve vzdělávání. Jednotlivé kapitoly seznamují s vývojem ICT ve vzdělávání, proměnami vzdělávání v 21. století, zvláště konceptem tzv. dovedností pro 21. století a novými gramotnostmi, a nakonec i s transformací role učitele.

V druhém oddíle zkoumáme, jak česká vzdělávací soustava reflektuje fenomén ICT. Nejprve se věnujeme zařazení této problematiky do kurikulárních dokumentů a strategií vzdělávání a posléze mapujeme aktuální stav technické vybavenosti českých škol.

Třetí oddíl se zabývá mobilními dotykovými zařízeními, a to jak jejich technickému vymezení, tak i jejich potenciálu pro uplatnění ve vzdělávání. Analyzujeme přínosy a úskalí, jež využívání mobilních technologií přináší, představíme mobilní dotyková zařízení jako didaktický prostředek a v neposlední řadě navrhneme možné scénáře jejich zapojení do vyučovacích hodin.

Čtvrtý oddíl pojednává o multimediálních výukových aplikacích. Nejprve se pokusíme definovat terminologicky nejednoznačné pojmy jako *multimediální aplikace*, s nimiž v textu pracujeme, a následně navrhneme typologii aplikací pro výuku FLE.

Pátý a šestý oddíl spolu úzce souvisí. Nejprve se v pátém oddílu seznámíme s vývojem využívání technologií ve výuce cizích jazyků ve vztahu s proměnami výukových metod, na což navážeme popisem současného didaktického přístupu v cizojazyčném vzdělávání – akčně orientovaného přístupu, který lze úspěšně aplikovat i v případě zapojování technologií do výuky cizích jazyků. Následující oddíl vychází z těchto teoretických poznatků a navrhuje metodické pojetí úlohy s využitím dotykových zařízení. Klíčovým výstupem závěrečného oddílu teoretické části bude obecné schéma multimediální úlohy, jež poslouží v praktické části práce.

Praktická část se rozděluje do dvou oddílů. V prvním jsme se věnovali analýze výzkumného šetření, v němž jsme zjišťovali způsoby začleňování mobilních technologií do hodin francouzštiny na českých školách a současně i postoje učitelů k těmto didaktickým prostředkům.

Druhý a závěrečný oddíl praktické části nabízí přehled multimediálních aplikací, jež se dají využít při výuce francouzského jazyka. Kromě jejich popisu navrhujeme i vlastní sadu aktivit, při jejichž sestavování jsme postupovali podle obecného schématu multimediální úlohy, jež jsme vytvořili v teoretické části práce.

1 ICT JAKO JEDEN Z PILÍŘŮ SOUČASNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

1.1 ROLE TECHNOLOGIÍ V SOUČASNÉ SPOLEČNOSTI A JEJICH VLIV NA VZDĚLÁVÁNÍ

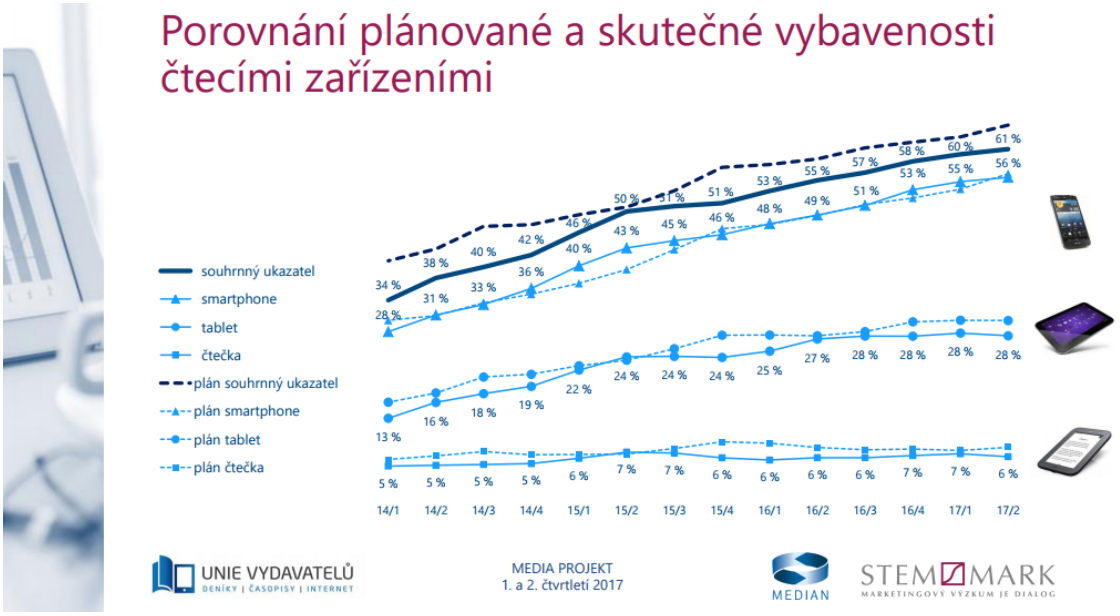
Moderní technologie jsou nedílnou součástí života ve 21. století. Spoluvytvářejí současnou společnost a promítají se do všech oblastí života lidí – tedy i do oblasti vzdělávání. Vzdělávací systém tudíž musí reagovat na tyto změny, protože jeho nejzákladnějším úkolem je komplexně připravit člověka na život ve společnosti.

Informační a komunikační technologie jsou pro dnešní žáky zcela běžnou a přirozenou součástí života. S tímto stavem by škola z principů svého poslání měla umět pracovat a vycházet z něj (MŠMT, 2014, 8). Dříve, než se podíváme na to, jak vzdělávací soustava reaguje na tento fenomén a implementuje jej do strategie vzdělávání, dokažme si na datech dokumentujících rozšíření moderních technologií v populaci, že jde skutečně o jev, který nelze opomenout. Vybraná data se vzhledem k zaměření práce soustředí pouze na mobilní dotyková zařízení, zejména pak na smartphone a tablet.

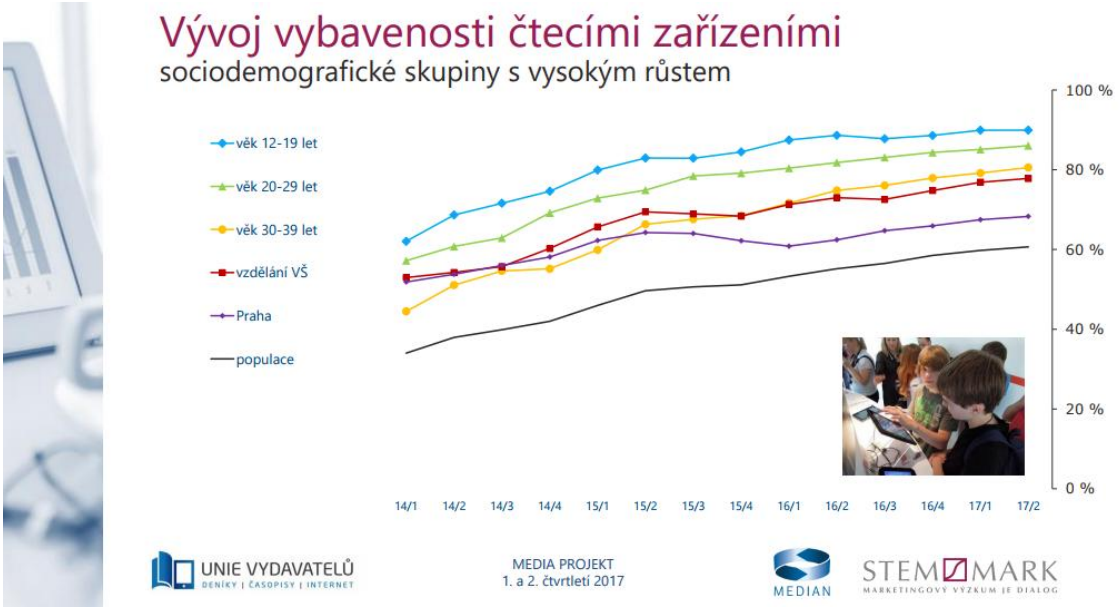
Nahlédněme nejprve do globálních dat. Global Web Index v reportu o vlastnictví a užívání elektronických zařízení z roku 2017 (obrázek 1) uvádí, že v celosvětovém průměru vlastnilo smartphone 94 % digitálních spotřebitelů, což bylo o 16 % více než v předchozím roce. Tablety měly i kvůli zvyšující se oblibě smartphonů značně slabší pozici a jejich obliba klesala, přesto bylo i jejich 39 % nezanedbatelných.

Obrázek 1: GWI Device Summary (Global Web Index, 2017)

V našem prostředí jsou čísla nižší, stoupavá tendence penetrace mobilních dotykových zařízení do populace je ovšem znatelná i u nás. Podle údajů Media Projektu z první poloviny roku 2017 (obrázek 2) vlastnilo smartphone, tablet nebo čtečku elektronických knih 61 % populace, což znamená 5,3 milionu lidí. Toto číslo představuje o deset procent více než v pololetním výsledku předešlého roku. Nejvyšší zastoupení měly opět chytré mobilní telefony, zhruba poloviční výsledek pak tablety, jejichž obliba i v českém prostředí klesá. Z hlediska sociodemografických ukazatelů (obrázek 3) se navíc ukazuje, že právě mladší věkové skupiny nadprůměrně disponují elektronickými zařízeními. I to je jedním z argumentů pro to, že by moderní technologie neměly ve školní výuce chybět.



Obrázek 2: Vývoj podílu penetrace elektronických zařízení (%) (Media Projekt, 2017)



Obrázek 3 : Skupiny využívající elektronická zařízení nad průměrem populace (%) (Media Projekt, 2017)

1.2 INFORMAČNÍ A KOMUNIKAČNÍ TECHNOLOGIE (ICT)

1.2.1 VYMEZENÍ POJMU ICT

Informační a komunikační technologie, zkráceně ICT (z anglického *Information and Communication Technologies*) nebo česky IKT, jsou dnes velmi skloňovaných pojmem, s nímž se setkáváme v různých kontextech a významech. Jelikož bude pojem ICT

prostupovat také celou touto prací, věnujme pozornost vymezení tohoto termínu i pojmů příbuzných.

ICT jsou zastřešujícím označením pro veškeré informační technologie, jež se používají pro komunikaci a práci s informacemi. Zahrnují jakékoliv aktivity a procesy, při nichž dochází k vyhledávání, ukládání, manipulaci, zpracování či sdělování informací v digitální podobě (tutor2u.net, 2010).

Někdy dochází k záměně příbuzných pojmů ICT (informační a komunikační technologie) a IT (informační technologie, z anglického *Information Technology*). Tyto pojmy dříve významově splývaly, avšak s bouřlivým rozvojem komunikačních technologií, zvláště mobilních telefonních sítí a internetu, došlo k rozšíření původního konceptu informačních technologií o prvek komunikace. Pod pojem ICT tak řadíme jak hardwarové zázemí (počítače, servery, mobilní dotyková zařízení, interaktivní tabule aj.), tak softwarové vybavení (operační systémy, internetové vyhledávače, weby, aplikace atd.), jež společně zprostředkovávají možnosti komunikace a práce s informacemi (Hawiger, 2017).

Pojmu ICT se užívá i v přeneseném smyslu, například ve spojení ICT kompetence nebo ICT gramotnost. Na českých školách se ICT či IKT také používá jako název předmětu, setkáme se ovšem i s jinými pojmenováními, např. informační a výpočetní technika (IVT), výpočetní technika (VT), informatika apod.

Nakonec zmiňme francouzskou terminologii, jež se mírně odlišuje od té české a anglické. Z důvodu odlišného francouzského slovosledu se nesmíme nechat zmást zkratkou TIC (*Technologies de l'information et de la communication*), která je ekvivalentem anglického ICT. V některých textech také můžeme narazit na pojem NTIC, přičemž „N“ zastupuje slovo *Nouvelles* (česky „nové“). Tento termín se začal používat v době rozmachu internetu, který přinesl zcela nové technologické možnosti, jež byly tímto pojmem akcentovány (Coubret, 2007). Ovšem v posledních letech bývá vzhledem k rychlosti vývoje technologií a jejich rychlému zastarávání od tohoto pojmu upouštěno (Dabi-Schwebel, 2017). Závěrem nesmíme opomenout další variantu pojmu TIC, jež bude východiskem pro následující podkapitolu. Ve francouzštině totiž na rozdíl od češtiny a angličtiny existuje samostatná zkratka pro informační a komunikační technologie ve vzdělávání – TICE, tedy *Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement*.

1.2.2 ICT VE VZDĚLÁVÁNÍ

ICT se ve výchovně-vzdělávacím procesu objevují od poloviny 20. století. Za tu dobu prodělaly značný vývoj, který shrnují Průcha, Walterová a Mareš (2013, 103):

1. etapa programového učení a nácviku praktických dovedností;
2. etapa učení založeného na počítači a nástup multimédií;
3. etapa učení využívajícího internet;
4. etapa elektronického učení (tzv. e-learningu);
5. etapa sociálních sítí a otevřených obsahů.

Vališová a Kasíková (2007, 216) se zmiňují o elektronizaci ve výchovně vzdělávacím procesu, kterou rozdělují do tří oblastí:

- výuku elektroniky jako studijního a vědního oboru v samostatných předmětech nebo jako součást jiných předmětů,
- výuku počítačů a jejich aplikace jako studijní a vědní obor v samostatných předmětech nebo jako součást jiných předmětů (patří sem především algoritmizace a programování),
- využívání počítačů a elektroniky (videotechniky) ve výchovně-vzdělávacím procesu k podpoře a řízení výuky a učení.

Pro naše téma je stěžejní poslední oblast, v níž jsou počítače a elektronika chápány jako didaktické prostředky, jež mohou být použity jak přímo ve výuce, tak i k samostatnému učení či distančnímu vzdělávání. S pojetím počítače jako didaktického prostředku úzce souvisí termín CAL (z anglického *Computer Assisted Learning*) neboli učení podporované počítačem, které se rozvíjí již od 70. let. V tomto pojetí počítač vstupuje do procesu vzdělávání v různých funkcích: může představovat zdroj informací, nástroj pro řízení procesu učení, vykonavatele či zprostředkovatele evaluace apod. (Průcha, Mareš a Walterová, 2003, 259).

Jak již bylo zmíněno v úvodu, technologie ve vzdělávání nejsou žádnou novinkou, avšak k jejich výraznější akcentaci ve výchovně vzdělávacím procesu (a tedy i v kurikulárních dokumentech, viz kapitola 2.1) došlo až s příchodem nového milénia, kdy využívání moderních technologií exponenciálně vzrostlo. To dokládají i data Českého statistického úřadu (2017), podle nichž bylo v roce 2000 vybaveno osobním počítačem 17,9 % domácností, avšak v roce 2016 už 75,6 %. Ještě markantnější nárůst vidíme u podílu českých domácností s připojením k internetu – zatímco v roce 2001 se jednalo o 5,8 %,

o patnáct let později o 76,1 % domácností. Tato technologická a s ní související informační revoluce výrazně změnila fungování společnosti, které se, jak uvidíme v následující kapitole, promítlo i do vzdělávání.

1.3 PROMĚNY VZDĚLÁVÁNÍ 21. STOLETÍ

1.3.1 DOVEDNOSTI PRO 21. STOLETÍ

Zamyslíme-li se nad tím, jaké nároky klade dnešní svět na jedince, uvědomíme si, že nutně musí dojít ke změně paradigmatu vzdělávacích cílů. Neumajer, Rohlíková a Zounek (2015, 15) uvádějí, že neustálý dynamický vývoj naší společnosti, který probíhá jak na rovině technologické, tak společenské i kulturní, si vyžádal hlubší reflexi toho, jaké kompetence by měly být člověku jednadvacátého století vlastní, aby se mohl aktivně uplatnit ve společnosti i na trhu práce. V reakci na dynamicky se měnící okruh nároků na vzdělání a práci na počátku 21. století tedy dochází k redefinování cílů vzdělávání tak, aby zejména mladá generace byla schopna v dnešním soustavně se proměňujícím světě uspět. Proto vznikl koncept tzv. **dovedností pro 21. století** (z anglického *21th century skills*). Neumajer (2014, 5) upozorňuje, že existují různá pojetí kompetencí. Zpravidla jsou však jako nejzásadnější uváděny tyto (Neumajer, Rohlíková a Zounek, 2015, 15–16):

- **Komunikace:** Komunikací rozumíme schopnost artikulovat vlastní myšlenky, sestavit logické argumenty, zaujmout postoje či vyvozovat závěry. Komunikační dovednosti by měly být natolik vyvinuté, abychom jimi dokázali uskutečnit různé komunikační cíle. V neposlední řadě komunikační dovednost zahrnuje vhodné využívání rozličných forem digitálních technologií pro efektivní komunikaci v rozdílných prostředích.
- **Kreativita a inovace:** Schopnost kreativního a inovativního myšlení a přístupu je pro jednadvacáté století, v němž dochází k neustálým změnám, nezbytné, protože dovoluje člověku inovace přijímat a implementovat je do života. K tomu patří i schopnost poučit se ze svých chyb, které se mohou v kreativním procesu vyskytnout.
- **Spolupráce:** Dnešní doba stále častěji vyžaduje kooperativní práci v týmu. K tomu, aby tento model práce fungoval, je nutná schopnost přijímat názory ostatních, hledat kompromis, být flexibilní a sdílet společnou zodpovědnost. Pro úspěch

týmové spolupráce je nezbytná i osobní odpovědnost jedince a schopnost sebeřízení. Právě digitální technologie umožňují ve větší míře než dříve spolupracovat v týmu, jelikož přinášejí možnost virtuální spolupráce.

- **Kritické myšlení a řešení problémů:** Digitální technologie nám otevírají cestu k informacím, na druhou stranu jich ale přinášejí obrovské množství, z něhož musíme být schopni vybrat si pouze takové, jež jsou pravdivé a pro nás relevantní. Proto se člověk 21. století musí naučit přistupovat k informacím kriticky, tzn. podrobovat je analýze, hledat souvislosti a nové pohledy. K tomu se váže i schopnost řešit problémy, a to efektivně s ohledem na danou situaci.
- **Technologické kompetence:** Technologickou kompetencí nerozumíme dovednost ovládat konkrétní programy nebo nástroje, jelikož ty rychle zastarávají a naopak jsou neustále vyvíjeny nové. Jedná se spíše o obecnou připravenost učit se zacházet s těmito technologickými nástroji, které umožňují vyhledávat informace, organizovat je, komunikovat apod. a bez kterých bychom si dnes studium a práci nedokázali představit. To zahrnuje i fundamentální znalost etických a právních zásad, podle kterých se řídí zásady využívání technologií i informací.

Zásadním faktem pro naše téma je, že z právě uvedeného výčtu kompetencí pro 21. století vyplývá, že oblast využívání digitálních technologií a médií zaujímá klíčové postavení jak v současné společnosti, tak i v moderním vzdělávání.

1.3.2 DIGITÁLNÍ GRAMOTNOST A PŘÍBUZNÉ „NOVÉ“ GRAMOTNOSTI

Ke změně vzdělávacího paradigmatu, odrážejícího aktuální potřeby pracovního trhu a realitu informatické společnosti, patří i problematika tzv. **nových gramotností**. Pod pojmem „gramotnost“ si obvykle představíme schopnost číst, psát a počítat. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, 85–86) definuje termín gramotnost jako „schopnost aplikace některých specifických dovedností“, čímž se od základních dovedností jedince dostáváme k těm komplexnějším, např. ke čtenářské, matematické nebo finanční gramotnosti. V našem digitálním věku jsou už ovšem tyto gramotnosti nedostačující a do popředí se dostávají gramotnosti nové, jež by měly zahrnovat celou škálu kompetencí nutných k ovládání a využívání digitálních technologií a k práci s informacemi. Z rozličných konceptů, které problematiku nových gramotností zpracovávají, jsme vybrali pojetí Ala-Mutky (2008, 23–29).

- **ICT gramotnost *(ICT Literacy),*** tedy gramotnost v oblasti informačních a komunikačních technologií, je soubor praktických technických znalostí a dovedností, které umožňují kontrolované ovládání počítačů a počítačových programů.
- **Internetová gramotnost *(Internet Literacy*)** navazuje na technicky pojatou ICT gramotnost a přidává kompetence pro orientaci v prostředí internetu a jeho smysluplné využití. Řadí se k ní i vysoce aktuální téma sociálních sítí.
- **Informační gramotnost *(Information Literacy)***, jak již název termínu napovídá, zaměřuje svoji pozornost na vyhledávání informací a následnou manipulaci s nimi.
- **Mediální gramotnost *(Media Literacy)*** se stejně jako gramotnost informační úzce váže na dovednost kritického myšlení, protože se soustředí na schopnosti vyhledávání, analýzy, objektivního hodnocení a interpretace mediálních sdělení, tedy informací z rozličných druhů médií (televize, rozhlas, noviny, internet).

Všemi čtyřmi výše uvedenými gramotnostmi prostupuje **digitální gramotnost (*Digital Literacy)***, kterou Digistrategie – Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 (MŠMT, 2014, 47) definuje jako „soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jedinec potřebuje, aby využil digitální technologie a digitální média k činnostem, jako je: řešení úkolů, komunikace, nakládání s informacemi, řešení problémů, spolupráce, vytváření a sdílení obsahu a budování znalostí“. Digitálně gramotný jedinec by měl být schopen tyto kompetence uplatnit ve všech oblastech a činnostech každodenního života – při práci, učení, ve volném čase, při aktivitách společenských i občanských, a to flexibilně, ale zároveň efektivně, adekvátně s ohledem na stanovený cíl a respektování etických zásad. Vztah digitální gramotnosti a ostatních „nových“ gramotností je vyjádřen v následujícím diagramu (obrázek 4), z něhož je patrné, že digitální gramotnost z větší části ostatní gramotnosti překrývá, protože z jejich konceptů vychází a propojuje je.

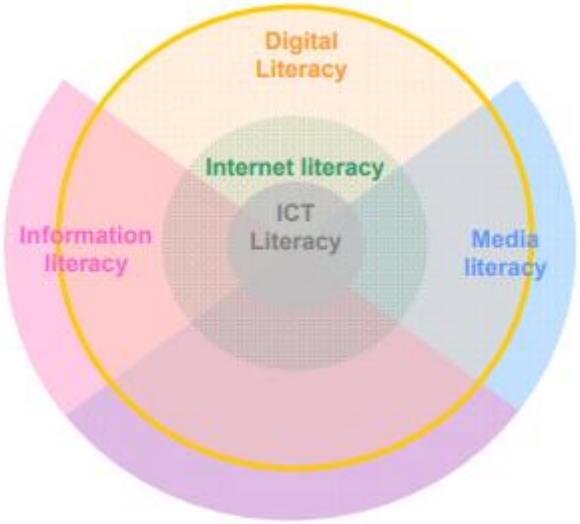


Figure 2: Digital literacy and other related literacies.
Source: IPTS (Ala-Mutka, 2011)

Obrázek 4: Digitální gramotnost a další příbuzné gramotnosti (Ferrari, 2012)

Digitální kompetence bývají zařazovány ke klíčovým kompetencím (více o klíčových kompetencích v kapitole 2.1.3), a jsou navíc chápány jako kompetence průřezové. To znamená, že jejich prostřednictvím dosahujeme ostatních klíčových kompetencí (MŠMT, 2014, 12–13).

1.3.3 VÝZNAM ZAPOJOVÁNÍ ICT PRO MODERNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Moderní technologie přinášejí do vzdělávání mnoho podnětů, změn i výzev. Choděra (2001, 69) uvádí, že „technologie vyžadují nové přístupy, vědomosti a dovednosti, ale zároveň otevírají okno do světa jiných kultur, seznamují s cizími jazyky, umožňují okamžitý kontakt a informační výměnu s lidmi na celém světě“. Z tohoto výčtu je patrné, že technologie podněcují celoživotní vzdělávání, jehož význam se v rychle se měnícím světě stále více akcentuje. Současně mají zásadní vliv pro výuku cizích jazyků, což je pro naše téma stěžejní.

ICT mají dále výrazný potenciál pro rozvíjení nových gramotností a dovedností pro 21. století. Neumajer (2014, 7) zmiňuje výzkumné zjištění, které poukazuje na existenci silné korelace mezi dovednostmi pro 21. století a inovativními výukovými aktivitami a nástroji, mezi něž patří např. podcasting, školní Wiki, digitální vyprávění příběhů, eTwinning či akční on-line výzkum, tedy činnosti využívající ICT prostředky.

Nakonec nelze opomenout i velký význam ICT pro inkluzivní vzdělávání, v němž digitální technologie představují významnou pomoc pro jedince se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.4 UČITEL A TECHNOLOGIE

Mnozí skeptikové se bojí, že s příchodem digitálních technologií ztratí učitel své výsadní postavení v rámci procesu vzdělávání a bude jimi postupně nahrazen. Tato obava není ničím novým, objevuje se již od počátku 70. let, kdy poprvé počítače vstoupily do vzdělávání (Ducourtioux, 2016, 44). Ve skutečnosti však učitel i v digitální společnosti patří mezi primární činitele výuky, avšak stejně jako se proměňují cíle vzdělávání, transformuje se i jeho role a postavení. Učitel už dávno není považován za jediný zdroj vědomostí a jakéhosi „garanta pravdy“, jak tomu bylo v transmisivním pojetí výuky. Příklonem ke konstruktivismu se z učitele stává průvodce, mediátor a organizátor výuky, jehož cílem je zajistit žákovi podmínky a příležitosti k tomu, aby mohl dosáhnout co možno nejvyššího stupně rozvoje (Mašek, Michalík a Vrbík, 2004, 10–13) a stal se co nejvíce samostatným. S příchodem digitálních technologií je tato proměna učitelské role a postavení ještě markantnější. Využíváme-li ICT ve výuce, učitel navíc získává další role: stává se technickým poradcem studentů, případně dokonce „specialistou“ na didaktickou techniku (Ducourtioux, 2016, 92), třebaže v ideálním případě by měl tuto roli na školách zastávat IT specialista a ICT metodik, avšak v praxi si učitelé často musí poradit sami.

1.4.1 KOMPETENCE MODERNÍHO UČITELE

Jaké jsou tedy naše představy o moderním učiteli 21. století, který je připraven a schopen využívat ve své profesi digitální technologie? Zajímavé pojetí nabízejí Neumajer, Rohlíková a Zounek (2015, 19–21), jež kombinují koncepty několika dalších autorů. Profil současného učitele rozdělují do tří oblastí, přičemž moderní technologie se promítají do každé z nich:

- **Odborné znalosti a dovednosti** chápeme jako znalost učitelovy disciplíny a oborové didaktiky. Učitel by se měl orientovat v nabídce technologických nástrojů, dokázat vybrat a efektivně použít takové, jejichž potenciál je vzhledem k obsahu daného oboru a zvoleného didaktického pojetí nejvhodnější. Je nezbytné,

aby byl učitel ochoten a schopen držet krok se stále přicházejícími novinkami ve svém oboru i v oblasti vzdělávacích technologií.

- **Pedagogické, psychologicko-didaktické a manažerské dovednosti** představují komplexní soubor kompetencí, díky nimž by měl učitel zvládat řízení třídy a vyučovacího procesu, dokázat naslouchat žákům a řešit jejich problémy, stanovovat cíle a obsah výuky, vybírat jim odpovídající metody apod. Třebaže jsou řízení a organizace výuky pravomocí učitele, musejí se do nich promítnout i potřeby, zájmy a zkušenosti studentů. V případě digitálních technologií tomu není jinak, naopak mají učitelé možnost se od svých žáků, kteří jsou s technologiemi často mnohem zručnější než oni samotní, mnohému přiučit.
- **Sociálně-komunikativní kompetence, včetně jazykové výbavy (i znalosti cizích jazyků)** postihují oblast komunikativních dovedností, verbálních i neverbálních, které jsou pro učitele z podstaty jeho povolání zcela nepostradatelné. Znalost pravidel komunikace je dnes rozšířena i o způsoby komunikace mediované. Kromě vysoké úrovně jazykového projevu v mateřském jazyce by v profesní výbavě moderního kompetentního učitele neměla chybět znalost cizích jazyků, jejichž ovládání mu umožní dostat se k široké nabídce vzdělávacích materiálů, které v mnoha případech v češtině neexistují. Nabízí se také navázání spolupráce se zahraničními kolegy nebo spolupráce mezi školami.

1.4.2 DŮLEŽITOST TECHNOLOGICKO-DIDAKTICKÉ PŘÍPRAVY UČITELŮ

Zavádění nových vyučovacích metod s využitím didaktické techniky naráží u učitelů na dvě zásadní překážky. První z nich jsou nedostatečné ICT kompetence učitelů ve smyslu ovládání technologií samotných. Tento problém se týká hlavně starších učitelů, jejichž uživatelská znalost je i v běžném životě omezená, o to je pak pro ně těžší přirozeně využívat ICT ve výuce jako běžný didaktický prostředek. Na doplnění znalostí a dovedností v této oblasti, tedy technickou stránku ovládání hardwaru a softwaru, se soustředí i většina školení, která jsou učitelům nabízena (Carbová, 2017, 19).

Druhá, a z pedagogického hlediska závažnější překážka, však bývá při kurzech pro učitele nezřídka opomíjena. Jedná se nezvládnutí didaktického uchopení, tedy nevyužití didaktického potenciálu technologií, či dokonce nevhodnou implementaci ICT do edukačního procesu. Cílovým stavem integrace ICT do vyučování není prosté používání

technologií na podporu stávajících postupů, avšak k těmto případům často dochází (Brdička, 2010b, 15). Je doloženo, že noví uživatelé si didaktický potenciál digitálních technologií zprvu neuvědomují, mají spíše tendence nahrazovat jimi starší a klasičtější didaktické pomůcky jako křídu a tabuli. Využití ICT jako nové pomůcky tak sice může zaujmout, avšak z hlediska didaktiky nepřináší takovéto použití žádný přesah nebo posun (Carbová, 2017, 18). Ve výuce cizích jazyků se například jedná o situaci, kdy využití digitálních technologií, které jsou uváděny jako typické technologické didaktické pomůcky pro úkolovou metodu, automaticky neznamená, že je úkolová metoda uplatňována. Využití potenciálu ICT záleží na individuálním stylu výuky a schopnostech vyučujícího.

Zaměření na pouhé formální ovládání technologií a didaktická nepřipravenost učitelů pro využívání ICT ve výuce může být skutečným rizikem. Brdička (2010a, 13–14) uvádí, že „výzkumy jasně prokázaly, že nevhodná implementace technologií může vést ke zhoršení výukových výsledků“. Častým příkladem nevhodného používání ICT je posílení frontální výuky, přičemž prvotním cílem při integraci digitálních technologií do vyučování je pochopitelně pravý opak (Neumajer, Rohlíková a Zounek, 2015, 101).

Na tomto místě je tedy třeba zdůraznit smysluplné používání ICT, v němž hraje učitel stěžejní roli. Někteří docházejí ke zjednodušeným závěrům o tom, že využívání ICT ve výuce automaticky znamená zvýšení kvality vzdělávání a obecně lepší výsledky. Používání ICT pochopitelně může být spojeno s lepšími výsledky žáků, avšak pouze v určitých kontextech, plní-li například vybraná aplikace funkci podpůrného prostředku pro zvýšení studijního času. K tomuto cílenému a smysluplnému využití však nedojde bez učitelova zásahu, který pro toto rozhodnutí potřebuje své odborné, technické i didaktické znalosti a dovednosti. To dokazuje, že ICT ve vzdělávání učitele skutečně nahradit nemohou (ČŠI, 2016, 10).

Z této stručné analýzy vyplývá, že vzdělávání učitelů je naprostou nezbytností pro úspěšnou integraci ICT do našich škol. Tato nutnost podpory učitelům je vyjádřena i ve Strategii digitálního vzdělávání do roku 2020 (MŠMT, 2014, 16):

> „Těchto cílů nelze dosáhnout, aniž bude poskytnuta důsledná podpora učitelům. Učitelé budou ti, kteří ponesou hlavní tíhu plánované transformace. Je třeba je získat na stranu plánovaných změn, poskytnout jim širokou a pestrou nabídku vzdělávání a dostatek metodických materiálů a ocenit adekvátním způsobem jejich aktivity při zavádění kreativních přístupů ke vzdělávání a inovací do výuky.“

Zda, případně jakým způsobem a s jakým úspěchem bude tento cíl Digistrategie naplněn, nemůžeme v současné době posoudit, jelikož realizační projekty právě probíhají či teprve vznikají (MŠMT, 2014, 26–27).

2 ICT V SOUČASNÉM ČESKÉM ŠKOLSTVÍ

2.1 ICT V ČESKÝCH KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTECH

2.1.1 BÍLÁ KNIHA

Rozvoj digitálních technologií a jejich vliv na vzdělávací soustavu pochopitelně reflektují i české kurikulární dokumenty. V nejobecnější rovině hovoří o technologiích **Bílá kniha** (2001) – národní program rozvoje vzdělávání v ČR, který formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání ve vztahu k celospolečenským zájmům. Uvádí, že je nutné, aby bylo „vzdělávání zaměřené na uplatnění v informační společnosti, na schopnost práce s moderními informačními a komunikačními technologiemi, schopnost vyhledávat informace, kriticky myslet“ (15). Aby škola dokázala své žáky v tomto duchu připravit na život v informační společnosti, je nezbytné, aby přijala nové metody a formy výuky, které budou aktivizační a inovativní – a právě to umožňují informační a komunikační technologie. Mezi opatření přispívající ke splnění jednoho z hlavních strategických cílů vzdělávací politiky v České republice – přizpůsobování vzdělávacích a studijních programů potřebám života ve společnosti znalostí (91–92) – byla tudíž zařazena i podpora implementace nového pojetí Státního programu vzdělávání, v níž jsou jednou z prioritních oblastí ICT: „V souladu se státní informační politikou bude podporován rozvoj kompetencí žáků na všech stupních škol, efektivně využívat prostředků informačních a komunikačních technologií při vzdělávání i v pracovním a osobním životě. Školám budou vytvořeny podmínky, aby mohly využívat ICT k modernizaci metod a forem výuky, včetně podpory rozvoje kompetencí učitelů v této oblasti“ (Bílá kniha, 2001, 92).

2.1.2 DIGISTRATEGIE - STRATEGIE DIGITÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DO ROKU 2020

Konkrétnější přístupy pro zavádění technologií do české vzdělávací soustavy přináší dokument **Digistrategie** – **Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020**. Ta je součástí Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, kterou v roce 2014 schválilo MŠMT jako nový strategický a koncepční dokument nahrazující Bílou knihu. Digistrategie vychází z vládní koncepce **Digitální Česko 2.0. – Cesta k digitální ekonomice (2013)**, v níž je uvedeno: „Informační technologie by měly prostupovat celým procesem výuky na základních školách, nikoli jen v předmětech typu ‚Práce s počítačem‘. Plné zapojení moderních technologií do výuky všech předmětů vnímá stát jako nezbytné v rámci posunu vzdělávacího systému od prostého memorování faktů k důrazu na čtenářskou gramotnost,

komunikační dovednosti a logické myšlení.“ (Digitální Česko 2.0. – Cesta k digitální ekonomice, 2013, 58). Koncepce nezdůrazňuje nutnost zapojení moderních technologií do českého vzdělávacího systému pouze z pohledu jedince a jeho úspěšného zapojení v současném světě, ale i rozvoje státu a jeho mezinárodní konkurenceschopnosti. Akcentuje také neoddělitelnost moderních technologií od současného života a vyzdvihuje požadavek je postupně zapojovat do výuky (MŠMT, 2014, 2).

Jako prioritní cíle stanovuje:

„- otevřít vzdělávání novým metodám a způsobům učení prostřednictvím digitálních technologií,
- zlepšit kompetence žáků v oblasti práce s informacemi a digitálními technologiemi,
- rozvíjet informatické myšlení žáků.“ (MŠMT, 2014, 16)

2.1.3 RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY (RVP)

Vzdělávací programy jednotlivých stupňů a typů škol jsou postaveny na rámcových vzdělávacích programech, jež stanovují cíle jednotlivých vzdělávacích oblastí, jejich očekávané výstupy a definují tzv. klíčové kompetence, k jejichž rozvoji směřují všechny vzdělávací oblasti. Zdůraznění rozvoje klíčových kompetencí jako jednoho ze základních úkolů školy patří mezi zásadní přínosy RVP. Oproti tradičním osnovám vycházely již rámcové vzdělávací programy z nové strategie vzdělávání podle Bílé knihy (MŠMT, 2001), v nichž jsou klíčové kompetence zdůrazněny – právě díky RVP pronikl do výuky ve školách (alespoň teoreticky) důraz na rozvíjení kompetencí namísto dosavadního důrazu na znalosti.

Nové principy ve vzdělávací politice pro děti od 3 do 19 let byly MŠMT schváleny v roce 2004. RVP změnilo dosavadní systém kurikulárních dokumentů, jelikož představuje pouze jakési závazné „rámce“ pro jednotlivé etapy vzdělávání, na jejichž základě si jednotlivé školy podle svého zaměření a potřeb vytvářejí vlastní Školní vzdělávací plán (ŠVP). Tím je podpořena pedagogická autonomie škol i profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání, protože právě sami učitelé jsou tvůrci ŠVP.

RVP rozděluje vzdělávací obsah do tří okruhů – klíčové kompetence, vzdělávací oblasti a průřezová témata – kterým se, s ohledem na naše téma, budeme blíže věnovat.

- **Klíčové kompetence**

Klíčové kompetence prostupují napříč všemi vyučovacími předměty. Jsou komplexním konceptem – představují „soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě“ (Balada et al, 2007, 8). Mezi klíčové kompetence se řadí:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanská,
- kompetence k podnikavosti (Balada et al, 2007, 9).

Digistrategie (MŠMT, 2014, 12–13) uvádí, že klíčové kompetence se s technologickým rozvojem rozšiřují o digitální kompetence, které jsou považovány za kompetence průřezové, tzn. napomáhající k dosažení ostatních klíčových kompetencí. To dokazuje i Carbová (2017, 26–28), jež uvádí zajímavé příklady využití ICT pro rozvoj všech klíčových kompetencí a dodává, že v některých případech je použití ICT jako prostředku výuky žádoucí, či dokonce nutné (2017, 44).

- **Vzdělávací oblasti**

Vzdělávací obsah RVP dělí do osmi vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jednotlivými vzdělávacími obory jako Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Informační a komunikační technologie, Dějepis apod. (Balada et al, 2007, 11). Výuka francouzského jazyka spadá do oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“ a řídí se charakteristikou vzdělávacího oboru „Další cizí jazyk“, v němž je specifikován vzdělávací obsah (očekávané výstupy pro receptivní, produktivní a interaktivní řečové dovednosti) a učivo (jazykové prostředky a funkce, komunikativní funkce jazyka a typy textů, tematické okruhy a komunikační situace, reálie zemí studovaného jazyka) (Balada et al, 2007, 19–21).

- **Průřezová témata**

Poslední částí RVP jsou průřezová témata, která se věnují aktuálním společenským problémům. Jejich cílem je formovat utváření postojů, hodnotového systému a jednání studentů. Oproti vzdělávacím oblastem nejsou výstupy pro průřezová témata závazné, ale

pouze doporučené. Školy musí povinně zařadit všechny tematické okruhy do svého ŠVP, ovšem o jejich rozsahu i formě realizace mohou jednotlivé školy rozhodovat samostatně. Průřezová témata tak mohou být zahrnuta do vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů, mohou se jim věnovat samostatné vyučovací předměty, ale lze je také realizovat v rámci projektů, seminářů, exkurzí, besed apod. (Balada et al, 2007, 67). I v hodinách cizího jazyka se tak s průřezovými tématy setkáme.

Mezi průřezová témata patří:

- Osobnostní a sociální výchova,
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech,
- Multikulturní výchova,
- Environmentální výchova,
- Mediální výchova.

Ve výuce cizího jazyka v duchu akčně zaměřeného přístupu (více v kapitole 5.3) se můžeme setkat se všemi průřezovými tématy. Vzhledem k předmětu naší práce však bude nejzásadnější mediální výchova, která reaguje na současnou informační společnost, v níž moderní informační a komunikační technologie představují nejvýznamnějšího zprostředkovatele informací (Balada et al, 2007, 77–81).

Do mediální výchovy jsou zahrnuty tyto tematické okruhy: *Média a mediální produkce, Mediální produkty a jejich významy, Uživatelé, Účinky mediální produkce a vliv médií* a *Role médií v moderních dějinách*, z nichž je pro naše téma relevantní zvláště okruh *Mediální produkt a jejich významy,* v němž je patrná snaha o rozvoj digitální gramotnosti a příbuzné gramotnosti mediální a informační. Řeší se například kritický a analytický přístup k informacím nebo jednání na sociálních sítích (NÚV, 2011, 44–56). Po podrobnějším studiu očekávaných doporučených výstupů však soudíme, že představy o výstupech absolventů gymnázií jsou přinejmenším ambiciózní, ne-li nereálné. Zároveň v průřezových tématech postrádáme velmi aktuální téma ovládání technologií a jejich využití pro vzdělávání napříč všemi předměty.

Třebaže jsou rámcové vzdělávací programy jedním z kurikulárních dokumentů, které se přímo promítají do života školy, rozvoj digitálních kompetencí v nich nalezneme pouze okrajově (pochopitelně pomineme-li samostatnou vzdělávací oblast Informatika a informační a komunikační technologie). Na několika místech se objevuje požadavek

dovednosti ovládání či efektivního využití moderních informačních technologií, avšak rozvoj digitální gramotnosti a gramotností příbuzných není jinak explicitně vyjádřen. Výjimkou jsou pouze dvě krátké zmínky: první o informatické gramotnosti ve vzdělávací oblasti Informatika a ICT (Balada et al, 2007, 62) a druhá o gramotnosti mediální u průřezového tématu Mediální výchova (77). Ovšem ve srovnání s tím, jaká pozornost je věnována popisu jiných částí, je zřejmé, že RVP má v oblasti ICT a zejména digitálních dovedností a gramotnosti s ohledem na dnešní potřeby společnosti, které se od doby vzniku RVP výrazně proměnily, vážné nedostatky. Tento problém by měla řešit výše zmíněná Digistrategie, která si jako jeden z cílů klade „Zdůraznění problematiky digitálních technologií napříč kurikulem a jeho modernizace“ (MŠMT, 2014, 25). K modernizaci RVP a revizi dalších dokumentů navazujících na RVP mělo podle *Zprávy o implementaci SDV za rok 2017: Průběžné hodnocení implementace Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 (rok 2017)* (MŠMT, 2018, 11) dojít do 31. 12. 2017, termín byl však s ohledem na úpravu znění odsunut do konce roku 2020.

2.2 VYBAVENOST ČESKÝCH ŠKOL ICT PROSTŘEDKY

2.2.1 AKTUÁLNÍ STAV MATERIÁLNÍHO ZAJIŠTĚNÍ

Pro potřeby naší práce je nezbytné znát aktuální vybavenost českých škol prostředky ICT a stav vzdělávací infrastruktury. Vzhledem k zaměření práce budeme mapovat situaci především u mobilních dotykových zařízení, konkrétněji jejich rozšíření na školách a možnosti jejich připojení.

Podle údajů Českého statistického úřadu (Informační společnost v číslech – 2014–2016, Kapitola F Vzdělávání a digitální dovednosti 2017) bylo ve školním roce 2016/2017 ve školách k dispozici 11,6 stolních počítačů a 1,5 tabletů na 100 žáků, což ve srovnání s daty z minulých let poukazuje na to, že se vybavenost škol výpočetní technikou nijak zásadně nezlepšila. Podle výsledků šetření České školní inspekce z roku 2015 nevlastní žádný tablet pro práci žáků 83,6 % středních škol, a dokonce 85,5 % škol základních, tedy pouze zhruba 15 % českých škol má dostatečné vybavení.

Z tematické zprávy České školní inspekce Využívání digitálních technologií v mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách ze září 2017 vyplývá, že převaha klasických počítačů a notebooků nad mobilními zařízeními (zejména tablety) je stále markantní, třebaže se jejich počty na školách pomalu zvyšují. Tento stav odporuje doporučení uvedenému v Sekundární analýze výsledků mezinárodních šetření ICILS 2013

a PISA 2012 – Žáci a ICT (ČŠI, 2016, 2), v němž je uvedeno, že „přestože přímý vliv využívání přenosných zařízení, jako je tablet či notebook, na výuku nebyl prokázán, vybavenost škol přenosnými informačními a komunikačními technologiemi se jeví jako více žádoucí než vybavenost stolními počítači“. Je tedy otázkou, zda se do budoucna tato situace změní, nebo bude i nadále v rozporu s oficiálními evropskými doporučeními.

S vybavením škol tablety souvisí i tzv. mobilní učebny, tedy sady tabletů nebo notebooků, které se mohou podle potřeby přemisťovat mezi třídami. Těmi v rámci ICT učeben disponuje 28 % základních, středních a vyšších odborných škol (ČŠI, 09/2017).

Další, velmi palčivou otázkou je možnost připojení a následného využívání vlastních zařízení žáků. Podle výše uvedené tematické zprávy ČŠI ze září roku 2017 dávají pouhé dvě pětiny základních škol a více než dvě třetiny středních a vyšších odborných škol možnost připojení vlastních zařízení. Srovnáme-li tato data s údaji České školní inspekce z roku 2014 (Jednotné přijímací zkoušky v SŠ s maturitními obory a vybavenost škol prostředky ICT), kdy tuto možnost dovolovalo 44,1 % základních a 78,3 % středních škol, nelze si nepovšimnout, že nedošlo k žádnému progresu, ba naopak. Tzv. princip BYOD (Bring own your device), tedy využívání vlastních zařízení ve výuce, pak navíc umožňuje jen necelá čtvrtina ZŠ a 62 % SŠ a VOŠ. Je otázkou, proč školy nevyužívají potenciálu vlastní techniky žáků, jež by mohla zmírnit dopad neuspokojivého vybavení samotných škol.

S tématem připojení vlastních zařízení pochopitelně souvisí kvalita vnitřní infrastruktury školy, tedy připojení k internetu v prostoru školy, jeho rychlost a z ní se odvíjející konektivita, tj. schopnost připojení prostředků ICT do komunikační sítě. Ve školním roce 2016/2017 mělo než 80 % škol bezdrátovou síť, u SŠ a VOŠ to bylo dokonce až 90 % (ČSI, 2017), což je rozhodně pozitivní trend. Problematičtější je to ovšem s kvalitou a rychlostí připojení. Třebaže oproti předchozím šetřením došlo ke znatelnému zvýšení, k dosažení adekvátní úrovně je ještě dlouhá cesta. V současné době ovšem tento problém většinu škol netrápí, protože je nedostatečná kvalita připojení vyvážena nízkým počtem připojovaných zařízení (ČŠI, 09/2017, 3).

Z předložených dat tedy vyplývá, že vybavenost českých škol prostředky ICT je nedostatečná. Pozitivním bodem ovšem je, že se situace zlepšuje, byť velmi pomalým tempem. V současné době se pozornost spíše než na samotné IT vybavení obrací na budování a obnovu vzdělávací infrastruktury, jelikož se předpokládá, že vzhledem

k neschopnosti adekvátní obnovy technického vybavení škol bude využívání vlastních zařízení žáků (BYOD) sílit (MŠMT, 2014, 28). To je zohledněno i ve Strategii digitálního vzdělávání do roku 2020, jejíž opatření v této oblasti spočívají v zajištění udržitelného financování škol a školských zařízení v oblasti infrastruktury, podpoře připojení k internetu a správy digitální infrastruktury ve školách. Můžeme se jen dohadovat, zda to pomůže vyřešit situaci, na níž naráží Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti (EDUin, 2016, 26), podle něhož „adaptace českých škol na prudce se rozvíjející informační technologie je velmi pomalá a v mnohém naráží na zdánlivě nepřekonatelné bariéry“.

2.2.2 PROJEKTY NA ZAVÁDĚNÍ TABLETŮ DO ČESKÝCH ŠKOL

Na nedostatečnou materiální vybavenost českých škol ICT prostředky, zvláště pak mobilními dotykovými technologiemi, reagovalo v posledních letech několik projektů, jejichž cílem bylo zavádění tabletů do výuky. Nejednalo se o pouhé zakoupení zařízení a jejich dodání do škol, ale také o jejich implementaci po stránce pedagogické – projekty zahrnovaly didaktickou a metodickou přípravu učitelů i ředitelů škol a vytváření vzdělávacích materiálů. Součástí některých projektů byl i pedagogický výzkum, který zjišťoval přínos dotykových technologií ve výuce na základních a středních školách. Tento komplexní přístup je při zavádění tabletů i dalších mobilních dotykových zařízení zcela klíčový, jelikož pouhá materiální podpora může bez té pedagogické přijít zcela nazmar.

- **Škola na dotek**

Tento projekt, realizovaný v letech 2013–2014, byl jedním z prvních a zároveň nejvýznamnějších projektů na zavádění tabletů do škol. Byl výjimečný tím, že jej iniciovala a současně financovala Městská část Prahy 6, a to přesto, že jako zřizovatel není ze zákona povinna takto podpořit svá školská zařízení. Do projektu bylo zapojeno patnáct základních škol na území Prahy 6, v nichž byly vytvořeny tabletové učebny. Pedagogům, kteří byli rozděleni do profesních skupin podle stupňů a oborového zaměření, bylo poskytnuto komplexní vzdělávání, jež zahrnovalo individuální konzultace i prostor pro sdílení zkušeností (Gamba, 2013).

- **Škola dotykem**

Dalším z projektů, jež se názvem velmi podobá projektu předchozímu, byl rozsáhlý výzkumný projekt Škola dotykem, jenž se odehrával ve školních letech 2014/2015

a 2015/2016. Na rozdíl od výše zmíněného projektu se jednalo o celostátní projekt Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, který byl realizován na dvanácti základních a středních školách v různých krajích České republiky (EDUkační LABoratoř, 2018).

Spíše než na materiální zajištění se Škola dotykem zaměřila na empirický výzkum, který sledoval vliv a přínos dotykových zařízení na výuku a z něhož vyplynulo, že:

- 97 % žáků 1. stupně baví hodiny s použitím moderních dotykových zařízení,
- 93 % žáků se pomocí tabletu naučilo novým dovednostem,
- 85 % žáků chce ve výuce s tablety pokračovat,
- 81 % žáků 2. stupně připadaly hodiny zajímavé,
- většina by uvítala převedení učebnic do elektronické podoby,
- většina by preferovala častější používání tabletů v hodinách a možnost nosit si je domů (Národní informační centrum pro mládež, 2015).

Dále se projekt soustředil na vzdělávání pedagogů, a to dokonce i budoucích učitelů. Na třech univerzitách vznikly pro studenty pedagogických oborů specializované IT učebny, které sloužily pro profesní přípravu budoucích pedagogů (EDUkační LABoratoř, 2018).

- **Vzděláváme pro budoucnost**

Vzděláváme pro budoucnost je příkladem vzdělávacího projektu, který byl uskutečněn za podpory komerční sféry, konkrétně společnosti Microsoft. Proběhl v letech 2013 a 2014. Účastnily se jej nejprve čtyři školy (později se přidaly i další) z Prahy a Středočeského kraje, na nichž byly testovány čtyři rozdílné scénáře zapojení tabletů do výuky (těmto scénářům se věnujeme v kapitole 3.2.4). Součástí projektu opět byla příprava učitelů a ředitelů škol, přičemž byla věnována pozornost jak technickému proškolení, tak sdílení zkušeností. K tomuto účelu byl zřízen i blog na Metodickém portálu RVP (Neumajer a Růžičková, 2015).

- **Creative Classroms Lab**

Posledním příkladem je mezinárodní projekt z let 2013–2015, jehož se kromě České republiky zúčastnilo sedm dalších evropských zemí (Belgie, Rakousko, Portugalsko, Velká Británie, Itálie, Slovinsko a Litva). Jeho cílem bylo vytvoření modelových výukových modulů pro tablety a jejich následné vyzkoušení v hodině. Jedním z výstupů je sestavení sedmi výukových scénářů pro zapojení tabletů do výuky, pro něž byly sestaveny podpůrné

metodické materiály včetně přehledu výukových aktivit (Dům zahraniční spolupráce, 2015).

Kromě výše zmíněných projektů, jež se specializovaly na zavádění tabletů, existují i další programy zabývající se vytvářením výukových materiálů s využitím ICT. Tím nejznámějším a nejrozsáhlejším jsou tzv. **DUMy** (Digitální učební materiály, viz portál). V rámci tohoto projektu, který probíhá od roku 2012 a má pokračovat až do roku 2025, vytvářejí učitelé vlastní výukové materiály, které následně nahrají na internetový portál, na němž si zaregistrovaní uživatelé mohou vybrat mezi více než 150 000 přípravami pro různé stupně a typy škol a jednotlivé předměty. Cílem projektu je vytvoření volně přístupného nástroje pro tvorbu, sdílení a archivaci digitálních učebních materiálů (ITveSkole.cz, 2012).

3 MOBILNÍ DOTYKOVÁ ZAŘÍZENÍ

3.1 TECHNICKÉ VYMEZENÍ

Mobilní dotyková zařízení je souhrnný výraz pro typ počítačů, které se vyznačují integrovanou dotykovou obrazovkou a rozměry umožňujícími snadnou přenositelnost. Zároveň jsou pro ně typické i další vlastnosti, které Neumajer (2015, 32) shrnuje takto:

- kompaktnost a vysoká mobilita,
- rychlý start; schopnost být neustále v pohotovosti a při ruce,
- téměř permanentní (bezdrátové) připojení k síti,
- častá výměna dat na pozadí, tzv. synchronizace,
- využívání cloudových služeb,
- zvětšující se množství senzorů,
- možnost spouštění aplikací.
- dotykové ovládání.

Na rozdíl od tradičních stolních počítačů je dotykové ovládání těchto zařízení velmi intuitivní. Může být prováděno několika způsoby: dotykem prstu, dotykovými gesty, speciálním dotykovým perem a nakonec i hlasem.

3.1.1 DRUHY MOBILNÍCH DOTYKOVÝCH ZAŘÍZENÍ

Prvním přenosným, avšak ještě ne dotykově ovládaným počítačem byl **notebook** (v anglofonním prostředí označovaný jako *laptop*). Tomuto zařízení se dostalo velké popularity, jež vedla k rozpadu na různé kategorie přenosných notebooků podle jejich specializace: *netbook, subnotebook, ultrabook* či *chrombook.* Tato zařízení se liší svými technickými parametry, zejména velikostí, výdrží baterie a výkonem, podle nichž se odvíjí cena. Některá z těchto zařízení mají i dotykový displej. Nejvýznamnějším mobilním počítačem s dotykovým ovládáním se však stal **tablet**, který poprvé uvedla na trh společnost Apple v roce 2012 pod značkou iPad.

Tablet se vyznačuje integrovaným dotykovým displejem, jímž je také primárně ovládán a který zcela nahradil externí zařízení typu myš a klávesnice. Tablety bývají vybaveny kamerou, fotoaparátem, mikrofonem, GPS a množstvím dalších senzorů a čidel, která

zprostředkovávají komunikaci mezi zařízením a okolním světem (Neumajer, Rohlíková a Zounek, 2015, 39–44). Zároveň je lze propojit s některými periferními zařízeními jako sluchátky, tiskárnou, dataprojektorem či hardwarovou klávesnicí, jejíž používání je pro některé uživatele, zvláště při delším psaní, příjemnější než virtuální (softwarová) klávesnice. Pro zachování mobility je vhodné propojení tabletu a externích zařízení prostřednictvím bezdrátového připojení, množství portů je navíc u tabletů např. oproti notebooku značně omezeno. Nakonec je třeba uvést, že pojem *tablet* není zcela jednoznačný, jelikož bývá používán i pro tzv. konvertibilní zařízení. To jsou přenosné počítače, které na první pohled vypadají jako typický notebook, avšak jejich displej je otočný, a lze jej tak zcela sklopit nebo úplně odloučit od zbytku zařízení. Pro zjednodušení v této práci pod pojem *tablet* zahrnujeme všechna tato zařízení.

V současné době je nejpoužívanějším mobilním dotykovým zařízením **smartphone** neboli **chytrý telefon**. Jedná se o mobilní počítač, který však na rozdíl od ostatních počítačů umožňuje telefonování. Zatímco dřívější typy mobilních telefonů byly primárně určeny právě pro telefonování, případně komunikaci prostřednictvím textových zpráv, dnešní generace smartphonů nabízí obrovské množství funkcí, jež byly dříve zajišťovány samostatnými specializovanými zařízeními – např. fotoaparát, MP3 přehrávač, záznamník zvuku, kamera, GPS navigace apod.

Jako poslední dotykové zařízení zmíníme **čtečku elektronických knih** čili **e-book**, jež je jednoúčelové specializované zařízení pro četbu knih, novin atd., jehož speciální displej na bázi elektronického inkoustu se snaží napodobit kvalitu čtení z klasické papírové knihy. Tato zařízení jsou ovšem po svém počátečním boomu v posledních letech na ústupu (Neumajer, Rohlíková a Zounek, 2015, 36).

Vzhledem k tomu, že e-čtečka je jednoúčelovým zařízením a při školním vzdělávání se používá jen zcela okrajově, zbytek této kapitoly se vztahuje pouze k multifunkčním mobilním dotykovým zařízením – tabletu a smartphonu.

3.1.2 OPERAČNÍ SYSTÉM

Operační systém můžeme připodobnit k ekosystému, tedy jakémusi prostředí, v němž se pohybujeme a na němž závisí základní principy ovládání, dostupné aplikace, jejich tematický rozsah apod. Jednotlivé ekosystémy, v našem případě počítačové platformy, jsou

však neprostupné, což je pro naše téma velmi zásadní, jelikož je třeba ohlížet se na kompatibilitu používaných zařízení s vybranými aplikacemi.

V současné době používá naprostá většina mobilních dotykových zařízení jeden z těchto tří operačních systémů: **Android, iOS** nebo **Windows.** V České republice se největší oblibě těší Android od firmy Google, který bylo v roce 2017 možno najít u 85 % smartphonů. Za ním následuje iOS, operační systém firmy Apple, se 14,7 % a posledních tři desetiny procenta patří operačnímu systému Windows firmy Microsoft (Václavík, 2017). Zatímco u stolních počítačů a notebooků je Windows nejzastoupenějším operačním systémem na tuzemském trhu, u tabletů a smartphonů je tato situace zcela opačná.

Každý operační systém má bezesporu své výhody i nevýhody a nelze jednoznačně říci, který je nejlepší. Pokud škola uvažuje o pořízení zařízení, musí zvážit velké množství kritérií, které ji dovednou k té nejvhodnější volbě právě pro její specifické potřeby. Stále častěji se také setkáváme s případy, kdy žáci používají ve výuce svá vlastní zařízení (princip BYOD). V tomto případě se v jedné třídě setkávají různé operační systémy a je třeba hledat takové aplikace, které jsou multiplatformní, tedy kompatibilní s různými operačními systémy.

3.2 MOBILNÍ TECHNOLOGIE VE VÝUCE

3.2.1 M-LEARNING A JEHO POTENCIÁL

Se vzrůstající popularitou zapojování mobilních technologií do vzdělávání bylo nutné vytvořit nový termín, který by rozlišoval učení prostřednictvím mobilních zařízení od učení s podporou počítače, jež je pevně fixován na jedno místo. Proto vznikl název **mobile learning**, zkráceně **m-learning**. který se volně překládá jako „učení s podporou mobilních zařízení“. Neumajer (2015, 21) jej definuje jako „jakoukoliv podobu či formu učení, která probíhá prostřednictvím mobilních zařízení nebo s jejich pomocí“.

M-learning má nepochybně potenciál přispět k modernímu vzdělávání v duchu nových gramotností a dovedností pro 21. století. V první řadě je nezbytné si uvědomit, že pro dnešní generaci studentů jsou mobilní technologie, zejména pak chytré mobilní telefony, součástí každodenního života, není tedy důvod nevyužívat je i při výuce. Přibližování života ve škole a mimo ni může být pro studenty motivující a dodává zároveň vzdělávání na smysluplnosti. Tyto technologie jsou ideálním prostředkem pro personalizaci učení, jelikož přímo vybízejí k větší orientaci výuky na žáka a respektování jeho individuálního

učebního stylu a strategií. Tím současně přispívají ke zvýšení angažovanosti studentů, jejich participace na nejrůznějších aktivitách je usnadněna právě mobilitou zařízení. Všechny tyto aspekty jsou předpokladem pro větší spokojenost studentů, jejich pozitivní vztah k učení a předcházení frustrací (Neumajer, Rohlíková a Zounek, 2015, 22).

Pro potřeby vzdělávání je výhodné, že na rozdíl od tradičních stolních počítačů je dotykové ovládání těchto zařízení velmi intuitivní, tudíž se studenti spíše než na techniku mohou soustředit na úlohu samotnou. To ovšem neznamená, že by nebyla rozvíjena digitální gramotnost – studenti si naopak, vědomě i nevědomě, osvojují nejrůznější kompetence a gramotnosti v průběhu plnění úkolů.

Využití mobilních technologií při výuce má i řadu praktických aspektů. Zásluhou svých vlastností jsou některá mobilní dotyková zařízení schopna nahradit celou řadu specializovaných přístrojů jako navigace, přehrávač audia a videa, stolní počítač apod. (Kusý, 2017, 11), což může vést k širokým možnostem jejich uplatnění při výuce a z finančního hlediska také k minimalizaci nákladů na další pomůcky. Lze také využít skutečnosti, že většina studentů nějaké zařízení sama vlastní, tudíž přestává být nedostatečná technická vybavenost školy překážkou.

Z tohoto přehledu vyplývá, že mobilní technologie skutečně nabízejí řadu možností pro vzdělávání, a to jak po stránce pedagogické, tak praktické. Jejich implementace do výuky však automaticky neznamená, že bude využito jejich potenciálu a že přispějí k pozitivní změně. Proto se v další podkapitole budeme věnovat jak výhodám a příležitostem, které jejich začleňování do vzdělávacího procesu přináší, tak i úskalím a rizikům, s nimiž musíme počítat.

3.2.2 PŘÍNOSY A ÚSKALÍ VYUŽÍVÁNÍ MOBILNÍCH TECHNOLOGIÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ

Pro zhodnocení přínosů a úskalí při zavádění a využívání mobilních dotykových zařízení ve vzdělávání jsme se rozhodli na místo pouhého výčtu výhod a nevýhod použít komplexní SWOT analýzu, v níž se kromě silných a slabých stránek budeme věnovat i příležitostem a možným hrozbám. Vycházeli jsme z publikace Neumajera, Rohlíkové a Zounka (2015, 21–29, 100–117) a příruček Gajzlerové, Neumajera a Rohlíkové (2016) a Attewella (2015).

Silné stránky	**Slabé stránky**
- jednoduchost a intuitivnost dotykového ovládání pro učitele i studenty - personalizace zařízení – možnost individuálního přizpůsobení a nastavení, zvláště pokud se jedná o vlastní zařízení uživatele (u BYOD ještě významnější) - mobilita zařízení – učení kdykoliv a kdekoliv, možnost zapojení do různých výukových situací, prostorová neomezenost (výuka se může odehrávat mimo počítačovou učebnu i školní budovu) - snadné zprostředkování obrovského množství informací a zdrojů - podpora aktivního učení – student není jen pasivním příjemcem, ale přímým aktérem - zaměření na studenta (tzv. *Student-Centered Instruction*) - podpora kooperativní práce - atraktivnost a s ní související motivace pro studenty - možnost práce s multimediálním obsahem - technické výhody: rychlost spuštění, kompaktnost (není problém je mít stále u sebe) - snadné sdílení materiálů prostřednictvím sociálních sítí a cloudových úložišť	- nutnost kvalitní a dobře fungující infrastruktury školy (připojení k bezdrátové síti, vysokorychlostní internet, prostor pro sdílení atd.), bez něhož je potenciál těchto zařízení výrazně omezen - omezená velikost paměti - nedostatečná kapacita baterie a nutnost častého dobíjení - oproti stolním počítačům a notebookům větší náchylnost k rozbití - nedostatečná výkonnost hardwaru – zařízení se u náročnějších procesů „seká“ - výpadky připojení z důvodu nedostatečné konektivity zařízení, málo výkonné školní sítě nebo velkého množství připojených uživatelů - pro mnohé učitele náročnější příprava než na výuku s tradičními pomůckami, zároveň z důvodu neustálého vývoje technologií a dostupných nástrojů se nedají opakovaně používat stále stejné přípravy - v případě BYOD nekompatibilita zařízení a aplikací - riziko odvádění pozornosti od školní práce - snadná možnost podvádění či opisování

Příležitosti	**Hrozby**
- potenciál navodit změny ve vzdělávání – zavádění inovativních výukových metod vedoucích k rozvoji dovedností pro 21. století a nových gramotností (zvláště digitální gramotnosti) - podpora pro studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, a to jak ve formě kompenzace pro studenty s postižením nebo specifickými poruchami učení, tak i jako nástroj pro rozvoj nadaných studentů - pro učitele možnost rozšíření repertoáru učebních aktivit a využívání nových metod a forem výuky - možnost realizace aktivit, které by bez mobilních technologií byly omezené či zcela nemožné - využívání vlastních zařízení studentů (BYOD), které může vyřešit nedostatečnou vybavenost školy - spolupráce učitelů a vytváření učitelských komunit pro sdílení zkušeností a další vzdělávání	- zneužitelnost pro šikanu a kyberšikanu - nekritické nadšení a nepromyšlené zavádění mobilních technologií - nedostatečná technická a zejména pedagogická připravenost učitelů, která může vést nejen k nevyužití potenciálu mobilních technologií, ale i k jejich nesprávnému používání – např. nebezpečí posílení frontální výuky - nesystematická podpora učitelů ze strany vedení školy - využívání mobilních zařízení jako hračky bez jasného didaktického cíle - bezpečnostní rizika – zejména únik citlivých informací a osobních údajů, nezodpovědné chování na internetu - příliš časté používání mobilních technologií, které se následně stane rutinou a stereotypem - v případě použití BYOD nerovnost přístupu k technologiím způsobená zejména socioekonomickými rozdíly mezi studenty - obavy z poškození – v případě BYOD strach studentů či rodičů o vlastní zařízení, u školních zařízení nemožnost jejich zapůjčení mimo školu

Tabulka 1: SWOT analýza využívání tabletů ve škole (zdroj vlastní)

3.2.3 ZAŘAZENÍ MOBILNÍCH DOTYKOVÝCH ZAŘÍZENÍ DO SYSTÉMU DIDAKTICKÝCH PROSTŘEDKŮ

Didaktické prostředky tvoří společně s obsahem výuky, učitelem a studentem základní prvky výchovně vzdělávacího procesu. Jako didaktické prostředky chápeme všechny materiální předměty, které společně s vyučovacími metodami a organizačními formami výuky vedou k dosažení vytyčených výchovně vzdělávacích cílů. Úkolem didaktických prostředků je zajišťovat, podmiňovat a zefektivňovat průběh edukačního procesu. Didaktické prostředky vždy byly součástí výuky. Jejich podoba se utvářela v závislosti na stupni technického vývoje dané civilizace či kultury a pro evoluci vzdělávání představovaly významný modernizační faktor (Maňák, 2003, 50). Z tohoto úvodního vymezení tedy vyplývá, že i mobilní dotyková zařízení můžeme zařadit do systému didaktických prostředků, přičemž jejich pozice je rovnocenná pozici didaktických prostředků tradičních (jako učebnice nebo tabule), tak moderních (dataprojektor, interaktivní tabule atd.)

(Maňák, 2003, 50) navrhuje základní členění didaktických prostředků na:

- nemateriální (vyučovací metody, organizační formy výuky, vědomosti, dovednosti),
- materiální (didaktická technika, výukové prostory či učební pomůcky).

Rambousek a kol. (1989, s. 15) dále člení materiální prostředky do šesti kategorií, přičemž mobilní dotyková zařízení spadají zejména do první a čtvrté skupiny:

1. učební pomůcky,
2. metodické pomůcky,
3. zařízení,
4. didaktická technika,
5. školní potřeby,
6. výukové prostory.

Učební pomůcky jsou objekty, jež se používají bezprostředně ve výchovně vzdělávacím procesu s cílem hlubšího osvojení vědomostí a dovedností. Jedná se jak o reálné předměty a jevy, tak o jejich zobrazení, které napomáhají větší názornosti, čímž usnadňují výuku (Maňák, 2003, 51–53). Jejich použití slouží především k vytvoření podmínek pro intenzivnější vnímání učební látky a to prostřednictvím zapojení rozličných receptorů, zejména zrakových a sluchových (Dostál, 3/2009). Maňák (2003, 51, upraveno) uvádí základní přehled učebních pomůcek:

- skutečné předměty (přírodniny, preparáty, výrobky),
- modely (statické nebo dynamické),
- přístroje (demonstrační, přístroje na měření, počítání, pozorování),
- zobrazení
    a. obrazy, symbolická zobrazení,
    b. statická projekce (zpětná projekce),
    c. dynamická projekce (film, televize, video),
- zvukové pomůcky (hudební nástroje, CD nosiče),
- dotykové pomůcky (reliéfové obrazy, slepecké písmo),
- literární pomůcky (učebnice, příručky, atlasy, texty),
- výukové programy.

Vzhledem k multifunkčnosti mobilních zařízení, jež dovedou zastoupit různá technická zařízení jako fotoaparát, hudební přehrávač, ale i tradiční pomůcky jako knihu nebo stopky, by se mobilní dotyková zařízení dala zařadit do většiny kategorií. Zde je tedy opět zřejmý potenciál mobilních technologií, které dokážou nahradit množství jiných pomůcek v jediném zařízení.

Pod termínem *didaktická technika* se skrývají všechna technická zařízení, jež jsou užívána k výukovým účelům. Jedná se jak o hardwarová zařízení, tak i softwarové vybavení, např. výukové programy a aplikace, jimž se budeme věnovat v následující kapitole. Rozlišujeme didaktickou techniku tradiční (např. magnetofon, CD přehrávač, dataprojektor) a moderní, mezi které spadají mobilní dotyková zařízení (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, 43).

Nakonec dodejme, že v případě e-learningu by mobilní technologie mohly zastupovat i *výukové prostory*.

3.2.4 SCÉNÁŘE VYUŽITÍ MOBILNÍCH TECHNOLOGIÍ VE ŠKOLÁCH

Mobilní technologie lze do vyučování zapojit různými způsoby, přičemž zvolený scénář využití by měl ideálně korespondovat s cíli výuky. V reálné praxi škol se však většinou volí podle materiálních možností. Pro představení možností využití mobilních dotykových zařízení budeme vycházet z výsledků projektu *Vzděláváme pro budoucnost*, během něhož společnost Microsoft testovala na čtyřech tzv. referenčních školách nejběžnější scénáře pro začleňování těchto technologií do výuky (Neumajer a Růžičková, 2015). Dodejme, že při testování žáci používali tablety 2v1 (tzn. kompatibilní tablety s odnímatelnou klávesnicí,

které připomínají netbooky) s operačním systémem Windows. Tablety byly zapojovány pouze na několik hodin týdně a to při konkrétních aktivitách, nejednalo se tedy o kompletní digitalizaci výuky.

- **Tabletová třída**

První možností je vybavení jedné konkrétní učebny. Pro každého žáka je určeno vlastní zařízení, s nímž pracuje celý rok, a může si jej tak personalizovat podle svých potřeb. To ovšem neznamená, že se vždy pracuje pouze v poměru 1:1 (tzn. 1 zařízení pro 1 žáka), lze pracovat i ve dvojích či malých skupinách. Výhodou tohoto scénáře je intenzivnější kontakt s tablety i to, že jsou zařízení stále k dispozici a nemusejí se po škole přemisťovat. Výběr konkrétní třídy však může na druhou stranu být pro vedení školy nelehkým úkolem.

- **Mobilní tabletová třída**

Jak již napovídá název tohoto scénáře, jedná se o sadu tabletů, jež je k dispozici všem učitelům pro využívání v různých třídách, předmětech a učebnách, v čemž také spočívá jeho největší pozitivum. Úskalím této možnosti je zajištění bezdrátového připojení, bez něhož není možné plně využít potenciál tabletů, a vytvoření funkčního (ideálně online) rezervačního systému.

- **Tablety pro učitele**

Třetí možností je využití tabletu jako pomocníka učitele pro přípravu i samotnou výuku. Oproti dvěma předchozím možnostem je tento scénář pro školu nejméně finančně náročný, na druhou stranu však nabízí jen limitované možnosti využití. Při testování tohoto scénáře vyšlo najevo, že učitelé nevidí příliš příležitostí pro využití tabletů při své práci a dávají, zvláště pro domácí přípravu, přednost notebookům, s nimiž jsou již zpravidla zvyklí pracovat. Přesto má tento scénář své opodstatnění, může být například vhodný pro úvodní fázi začleňování mobilních dotykových zařízení do výuky, jelikož dává učitelům možnost naučit se tablet po technické stránce ovládat ještě předtím, než jej budou využívat i žáci.

- **BYOD: Přines si vlastní zařízení**

Na závěr se dostáváme ke stále populárnějšímu scénáři, v němž se využívají vlastní zařízení studentů. Dochází tak k situaci, kdy se v jedné třídě setkávají různé operační systémy i druhy zařízení (tablety, smartphony i notebooky) s odlišnými technickými parametry. Na školu je kladen požadavek zajistit kvalitní infrastrukturu, k níž se budou moci připojit jakákoliv zařízení, zároveň jí odpadá povinnost starat se o zařízení, jejich

opravy, aktualizace, zabezpečení či dobíjení. Současně se pro školy jedná o finančně nejvýhodnější scénář.

Finance však naopak mohou být problémem na straně žáků a jejich rodin – klíčová otázka totiž zní, jak budou pracovat žáci, kteří nemají vlastní zařízení? Jelikož úkolem školy je zajistit rovný přístup k technologiím pro všechny žáky bez ohledu na socioekonomické faktory, musí pro tyto případy najít řešení, např. disponovat školními zařízeními, které může žákům zapůjčit. Dalším úskalím je velká heterogenita zařízení, která způsobuje jejich vzájemnou nekompatibilitu a komplikuje výběr aplikací, protože nemalé množství aplikací je určeno pouze pro jednu platformu. Technická náročnost je tedy největší obtíží tohoto scénáře.

Kromě výše zmíněných výhod pro školy skýtá BYOD pozitiva i pro studenty. Nesporným kladem je možnost personalizace zařízení a jejich používání mimo školu. Žáci tak bývají více motivovaní využívat digitální technologie i pro domácí přípravu a mimoškolní vzdělávání (Attewell, 2015, 13).

4 MULTIMEDIÁLNÍ VÝUKOVÉ APLIKACE

4.1 MULTIMÉDIA A JEJICH ROLE VE VZDĚLÁVÁNÍ

Média jako zprostředkující činitelé komunikace existují stejně dlouho jako lidstvo samo. Společně s vývojem lidské civilizace procházela i média různými etapami, přičemž v současnosti se nacházíme ve stádiu, pro něž je příznačné využívání ICT a internetu a vzájemné propojování jednotlivých médií (proto mluvíme o multimédiích) za použití digitalizace (Dostál 3/2009). Ducourtioux (2016, 108–114) uvádí, že multimédia jsou charakterizována dvěma vlastnostmi:

- kombinací různých forem obsahu jako textu, zvuku, obrázků, animací či videa (Ducourtioux pojmenovává jako *multicanalité*),
- a interaktivitou.

Užívání různých forem reprezentace informací však není ničím novým. Učebnice jazyků *Orbis Pictus* z roku 1658 je důkazem toho, že už J. A. Komenský si uvědomoval efektivnost souběžného působení více formátů (tj. jednotlivých médií) v procesu učení. Účinnost kombinace několika médií spočívá v zapojení více smyslů (zejména zraku a sluchu), a tím i k vyvolání komplexnějších kognitivních operací. Podle kognitivní teorie multimediálního učení (Mayer, 2010, 545) tím dochází k účinnějšímu uložení informace v paměti.

Interaktivita umožňuje vzájemné působení, tedy oboustrannou komunikaci uživatele (v našem případě studenta či učitele) s technickým zařízením. V procesu učení to vede k aktivní participaci studenta, který tím na místo pouhé pasivní percepce obsahu dostává možnost zasahovat do chodu programu. Dílo integrující různé formáty dat tedy nelze automaticky považovat za multimediální – např. dokument, který jen kombinuje text, grafy a obrázky, ale neobsahuje žádný prvek interaktivity (např. odkaz k jinému dokumentu), nelze považovat za multimediální, třebaže má elektronickou podobu.

Naproti tomu stojí *hypertext*, typický příklad multimediálního formátu, který má vysoký edukační potenciál. Zatímco pro klasickou knihu je typický přehledně uspořádaný, lineární, kontinuální a ukončený text, hypertext představuje nelineární strukturování textu, jelikož obsahuje hypertextové odkazy (tzv. hyperlinky), jimiž odkazuje k dalším zdrojům. Tím přichází o všechny charakteristické vlastnosti klasického textu a vyžaduje po uživateli jiné (a zpravidla) náročnější kognitivní procesy.

Pro výuku cizích jazyků má využívání multimédií zásadní význam. V první řadě proto, že komunikace probíhá prostřednictvím různých kanálů, a tak je třeba všechny tyto kanály v průběhu cizojazyčného vyučování studentům zprostředkovat a neomezovat se např. jen na psaný text (Ducourtioux, 2016, 110). Interaktivní charakter multimédií zároveň nutí studenty k aktivnímu konání a kooperaci s jinými uživateli jazyka, což je jeden ze základních cílů výuky cizích jazyků v duchu akčně zaměřeného přístupu, jemuž bude věnována další kapitola.

4.2 MULTIMEDIÁLNÍ UČEBNÍ POMŮCKY, VÝUKOVÉ PROGRAMY A APLIKACE

Současným trendem ve vzdělávání je zavádění multimediálních učebních pomůcek, které Dostál (3/2009) definuje takto:

> „Multimediální učební pomůcka je digitální prostředek integrující různé formáty dokumentů, resp. dat (např. text, tabulky, animace, obrazy, zvuk, video apod.), zprostředkující nebo napodobující realitu, napomáhající větší názornosti nebo usnadňující výuku."

Mezi multimediální učební pomůcky patří např. výukové softwary (programy), didaktické počítačové hry či multimediální výukové prezentace. Pro naše téma je relevantní zejména *výukový software*, což je označení pro „jakékoliv programové vybavení počítače, které je určeno k výukovým účelům a dokáže plnit alespoň některou z didaktických funkcí" (Dostál, 1/2009), tedy motivační, expoziční (představení učiva), fixační (upevnění osvojených vědomostí a dovedností) či verifikační (kontrola získané úrovně vědomostí a dovedností).

V této práci však nebudeme pracovat s termínem výukový software, ale *aplikace*. Aplikační software (zkráceně aplikace) je programové vybavení počítače, které mu umožňuje provádět nějakou užitečnou činnost (Kolář, 2005). Účel této činnosti může být různý a podle něj aplikační software také rozdělujeme: pro zpracování textu, tabulek či grafů používáme kancelářské balíky, pro vyhledávání informací webové prohlížeče, pro ochranu počítače antivirové programy apod. Jedním z typů aplikačního softwaru jsou tedy i výukové programy. Na rozdíl od běžného softwaru (např. operačního systému), který mnohdy funguje nezávisle na uživateli, navíc aplikace požaduje od uživatele určitou interakci. V oblasti mobilních technologií se navíc téměř výhradně mluví o aplikacích (a ne programech či softwaru).

Jak vyplývá z předchozích odstavců, terminologická nejednoznačnost na tomto poli je značná. V této práci se věnujeme aplikacím multimediálního charakteru, které mají nějaký edukační potenciál. Může se tedy jednat jak o aplikace s přímým vzdělávacím zaměřením (tedy o výukové softwary), tak aplikace, jejichž primární účel není edukativní, ale dají se k němu využít (např. kancelářské software na editaci textu). Zároveň užíváme v didaktické části práce termín *multimediální úloha*, kterým míníme úlohu (jež je definována v kapitole 6.1) s využitím multimédií.

4.3 TYPOLOGIE MULTIMEDIÁLNÍCH APLIKACÍ PRO VÝUKU FLE

Pro výuku cizího jazyka, v našem případě francouzštiny (dále používáme zkratku FLE z francouzského termínu *Français Langue Etrangère*, tedy francouzština jako cizí jazyk) můžeme používat různé typy aplikací – od těch primárně určených pro vzdělávání až po aplikace se zcela jiným zaměřením. Pro účely naší práce rozlišujeme tři druhy aplikací využitelných při výuce FLE.

1. **Aplikace s jiným než primárně vzdělávacím zaměřením:** Pro mobilní dotyková zařízení existuje nespočet aplikací s různými účely, které kreativní učitel dokáže při hodinách FLE uplatnit. Jedná se například o mapy, GPS navigaci, kancelářské nástroje, aplikace zaměřené na zpravodajství, počasí, dopravu, nakupování atd. Tyto rozličné nástroje mohou být bohatým zdrojem autentických materiálů. Edukativní potenciál tohoto typu aplikací můžeme ilustrovat na příkladu využití programu Google Earth – tento virtuální glóbus, prostřednictvím něhož si lze prohlížet Zemi jako ze satelitu, nám při povídání o Paříži umožní procházku po Champs Elysées a dalších pamětihodnostech, aniž bychom opustili školní třídu.
2. **Aplikace se vzdělávacím zaměřením:** Tento druh aplikací není homogenní skupinou, můžeme vydělit různé podkategorie, např. aplikace pro management třídy, pro testování, pro vzdělávání formou hry, pro jednotlivé obory a předměty apod.

Na pomezí této skupiny aplikací a kategorie předešlé stojí tzv. **blank apps** neboli prázdné aplikace. S tímto pojmem jsme se setkali na konferenci Učitel IN (2017) při workshopu „Blank apps nejen ve výuce jazyků“, jehož lektorkou byla Tereza Havránková, která je také autorkou tohoto pojmenování. Nejedná se tudíž o ustálený termín, nýbrž o označení určitého typu aplikací, jež tato lektorka při své práci využívá a které sama vytvořila.

V literatuře se můžeme setkat s dalšími termíny pro tento druh aplikací, např. *repurposed apps* (Siskin, 2009) nebo *open-ended apps* (Kucirkova, 2017, 152). V naší práci jsme se ovšem rozhodli pracovat s pojmem *blank apps*, který považujeme za nejvýstižnější.

Blank apps označuje takové aplikace, jejichž obsah není předem daný a uzavřený, ale který naopak může uživatel sám vytvářet (můžeme připodobnit k rozdílu mezi Webem 1.0 a 2.0, viz kapitola 5.3.2). V překladu z angličtiny znamená *blank* čistý nebo prázdný, *apps* je zkratkou pro slovo *application* (česky aplikace). S ohledem na naše téma můžeme k blank apps řadit jak některé aplikace z první skupiny (např. kancelářský software, software pro tvorbu grafiky, prezentací atd.), tak i ze skupiny druhé (např. aplikace pro vytváření myšlenkových map, kvízů, nástroje pro kooperativní práci apod.) Zásadním přínosem blank apps je jejich potenciál pro rozvíjení kreativity studentů, přičemž tato tvořivá činnost může být pro studenty velmi motivující a zároveň při ní rozvíjejí své klíčové kompetence.

3. **Aplikace specializované pro výuku francouzštiny:** Tento typ aplikací je vlastně podkategorií skupiny předchozí, jelikož se jedná o edukativní aplikace se zaměřením na konkrétní obor. V našem případě do této skupiny spadají aplikace pro výuku FLE, ale mohou se do ní zařadit i aplikace pro francouzštinu jako mateřský jazyk (FLM, z franc. *Français Langue Maternelle),* jež se dají využít v hodinách FLE.

5 ICT A VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ

5.1 TECHNOLOGIE VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ V MINULOSTI A DNES

Třebaže jsou digitální technologie ve vzdělávání v současné době natolik diskutovaným tématem, že by se až mohlo zdát, jakoby prolínání technologií a vzdělávání byla něčím zcela novým, avšak opak je pravdou. Půbalová (2011, 44–46) uvádí, že technologie do výuky cizích jazyků vstoupily již ve 20. letech 20. století s počátkem rozhlasového vzdělávání a už před 2. světovou válkou existovaly pro výuku cizích jazyků speciálně nahrané gramofonové desky. Později sehrály významnou roli magnetofony, které dovolovaly kromě poslechu i nahrávání. Následně se uplatnila televize a video, jež nově vnesly do hodin cizích jazyků vedle zvuku i obraz. V hodinách jazykového vyučování se využívaly jak autentické dokumenty jako radiové nahrávky, hudba či filmy, tak i specializované výukové audio a video materiály. Na rozvoj technologií pochopitelně reagoval i pedagogický výzkum, který se v této oblasti začal formovat od 60. let. Zaměřoval se na programové učení, televizi a potenciál jejího výukového využití či efektivitu výukových videoprogramů. Zkoumal ale i obecnější pedagogické otázky, např. rozdíly v míře únavy při tradiční výuce oproti výuce s pomocí technologií.

Velkou technologickou revoluci ve vzdělávání způsobily na přelomu 70. a 80. let počítače – ty se sice rozvíjely již od raných 50. let, ale právě v této době se kromě dosavadních velkých střediskových počítačů začínají objevovat i první mikropočítače. Miniaturizace počítačů znamenala jejich průlom do praktického a komerčního využití, a tedy i do vzdělávání. Protože se tato nová technologie rychle stávala neopominutelnou, byly vytvářeny nové strategie na zavádění informatiky do škol. Francie tak učinila v roce 1988 přijetím zákona „Informatique pour tous“ (Informatika pro všechny) a masivní podporou vybavování školských zařízení počítači (Ducourtioux, 2016, 43–45). Československo se začalo moderním technologiím ve vzdělávání věnovat od poloviny 80. let, kdy vláda přijala dokument „Dlouhodobý komplexní program elektronizace ve výchově a vzdělávání v oblasti školství“. Jeho cílem bylo začleňování technologií do výuky a řešil jak praktické otázky jako vybavování škol výpočetní technikou, tak i otázky pedagogické a didaktické, např. tvorbu výukových programů, začleňování využití počítačů v jednotlivých předmětech nebo vzdělávání učitelů (Půbalová, 2011, 44–46).

CALL (z anglického *Computer Assisted Language Learning*) neboli učení se jazyků s oporou počítače se rozvíjí od 90. let (Orlová a Pavlíková, 2013, 78). Od té doby

pochopitelně prodělalo v důsledku neustálého technologického vývoje velké změny, přičemž tím nejzásadnější mezníkem byl bezpochyby vznik internetu, jehož komerční rozšíření se datuje od roku 1995. Internet způsobit naprostý zvrat v dosavadních zvyklostech práce, komunikace, vyhledávání informací, vzdělávání i socializaci (Ducourtioux, 2016, 47). Nejenže zprostředkoval snadný přístup k obrovskému množství informací v cizích jazycích, ale umožnil i, pro cizojazyčnou výuku velmi zajímavou, možnost komunikace v reálném čase, a tak je dnes např. výuka prostřednictvím služby Skype poměrně běžným jevem. V průběhu prvního desetiletí nového tisíciletí se hojně využívanou technologií v hodinách cizího jazyka stala interaktivní tabule, o jejíž oblíbenosti svědčí i množství interaktivních verzí učebnic (Půbalová, 2011, 44–46). Podle Baxe (2003) jsme vstoupili do období „*integrated CALL*“, tedy stádia integrativního učení se jazyků s oporou počítače. To znamená, že se počítače díky svému každodennímu používání studenty i učiteli přeměnily v normalizovaný, dalo by se říci až neviditelný nástroj, který považujeme za stejně přirozený jako například tužku nebo tabuli. V současné době se namísto stolních počítačů stále častěji používají mobilní dotyková zařízení, a proto jim také v této práci věnujeme hlavní pozornost.

Nakonec je třeba zmínit, že technologie nepředstavují ve vzdělávání jen didaktické pomůcky (podobně jako např. učebnice nebo modely), ale i učební prostředí. V posledních letech se vzdělávací proces stále častěji neodehrává ve školní třídě či v přednáškovém sále, ale ve virtuálním prostředí. Díky e-learningu, formě výuky zprostředkované informačními a komunikačními technologiemi, se tak významně rozšířily možnosti distančního či kombinovaného vzdělávání (Ducourtioux, 2016, 47–49).

5.2 VÝVOJ VYUŽÍVÁNÍ TECHNOLOGIÍ VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ V SOUVISLOSTI S PROMĚNAMI VÝUKOVÝCH METOD

Technologie se ve výuce cizích jazyků nevyužívají náhodně, ale jejich využití je vždy souhrou aktuálních technologických možností, didaktického přesvědčení a společenských požadavků, očekávání a potřeb. Puren (2009, 4–5) uvádí, že úspěch či naopak nezdar integrace technologie do vzdělávání závisí na součinnosti nebo nesouladu několika vzájemně se podmiňujících faktorů. To znamená, že se technologické inovace neobjevují náhodně, ale v důsledku společenské objednávky odpovídající potřebám své doby. Tyto společenské požadavky se promítnou i do vzdělávání, které musí inovovat své metody, aby

těchto nároků bylo schopno dosáhnout, a k tomu mu opět napomáhají dostupné technologické prostředky. K úspěchu je ovšem nutné, aby se všechny tyto faktory protnuly ve stejný moment, což se ne vždy povede, například přijde-li technologický pokrok příliš pozdě a nedokáže již naplňovat soudobé potřeby.

Tato kapitola se tedy věnuje tomu, jak korespondoval vývoj technologií s metodami výuky francouzštiny jako cizího jazyka (většina metod odpovídá metodám využívaným i ve výuce dalších jazyků jako např. angličtiny, ale z důvodů odlišného historického a společenského kontextu se vývoj v oblasti didaktiky jednotlivých cizích jazyků v některých bodech rozchází).

metoda	**období**	**technologie**
audioorální metoda	1950–1965	cívkový magnetofon
SGAV	1960–1980	kazetový magnetofon
komunikativní přístup	1970–2001 (hojně se používá i nadále)	televize, video, později počítače a internet
úkolová metoda	od r. 2001 (vydání SERR)	ICT, v současnosti zejména mobilní dotyková zařízení a cloudová úložiště dat

Tabulka 2: Přehled výukových metod v didaktice francouzštiny jako cizího jazyka a využívaných technologických pomůcek (zdroj vlastní)

První „spolupráci“ výukové metody a technologického prostředku sledujeme již v průběhu 2. světové války a poté výrazněji počátkem 50. let, kdy se začíná prosazovat **audioorální metoda**, která vycházela z behaviorismu a strukturalismu. Aplikace behavioristického principu podmiňování „stimul – reakce“ vypadala ve výuce cizích jazyků tak, že studenti poslouchali modelové struktury, které následně upevňovali pomocí drilových strukturních cvičení. Vznik této metody byl možný jen díky technologickému rozvoji a rozšíření magnetofonu, s nímž byla metoda úzce spjata. Magnetofon navíc umožňoval nejen poslech, ale i nahrávání řeči, což studentům otevřelo možnost autoevaluace a srovnávání vlastních reprodukcí s modelem (Ducourtioux, 2016, 41–42). Jak již bylo zmíněno, příchod nové metody výuky cizích jazyků jde zpravidla ruku v ruce nejen s technologickým, ale i společenským vývojem a potřebami společnosti. Nejinak tomu bylo i u audioorální metody, která byla hojně využívána americkou armádou během 2. světové války a posléze i při válce ve Vietnamu, protože vznikla akutní potřeba

rychle naučit velké masy vojáků mluvit cizím jazykem. I proto se zpočátku audioorální metoda označovala jako metoda „vojenská“ (Richards a Rogers, 2014, 58–59).

Na audioorální metodu navázala v šedesátých letech ve frankofonním prostředí metoda **SGAV** (fr. *Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle*, čes. strukturně-globální audio-vizuální metoda) založená na kombinaci zvuku a obrázku. Stejně jako předchozí audioorální metoda spočívala v opakování „ideálního“ modelu, ale byla nově doplněna ilustrací, jež umožnila specifikovat kontext konkrétní komunikační situace. Technologický vývoj pokročil od cívkových magnetofonů ke kazetovým, jejich ovládání bylo snadnější a cena dostupnější. Vznik metody SGAV vyvolala dekolonizace a s ní související vlna nově příchozích imigrantů do Francie, jež bylo třeba pro rychlou integraci v přijímající zemi naučit i její jazyk (Ducourtioux, 2016, 42).

Technologický vývoj pokračoval s rozvojem televize a videa, které dokázaly zprostředkovat nejen zvuk, ale nově i obraz. Tyto nástroje našly uplatnění v **komunikativním přístupu**, který se začal tlačit do didaktiky cizích jazyků ve 2. polovině 70. let. Tento nový přístup nepředstavuje jednu konkrétní metodu, ale je spíše souborem postojů a principů. Komunikativní přístup, kritizující metody předchozí, vycházel ze sociohistorického kontextu integrující se Evropy, která potřebovala podpořit mobilitu svých obyvatel, pro niž se jevila jako nezbytná jejich jazyková vybavenost umožňující zejména komunikaci v běžných životních situacích (Ducourtioux, 2016, 42). Tento přístup je založen na snaze o vytvoření komunikativní kompetence u studenta, tzn. že se nesnaží jen o osvojení znalosti jazykových prostředků, ale především o schopnost jazyk aktivně a prakticky používat, a to adekvátně situaci a komunikačnímu záměru mluvčího. Pojetí jazyka se tak rozšiřuje o funkční perspektivu, tedy o přiřazování vhodné struktury k dané komunikativní funkci (Häuslerová a Nováková, 2008) a do cizojazyčné výuky se kromě jazykové složky dostává i složka sociokulturní a pragmatická, které společně vytvářejí onu požadovanou komunikativní kompetenci. Jelikož je cílem komunikativního přístupu naučit studenty komunikovat v reálných situacích každodenního života, je kladen důraz na používání autentických dokumentů. Zde je přínos technologií nezpochybnitelný, protože právě ony mohou studentům autentické materiály snadno zprostředkovat.

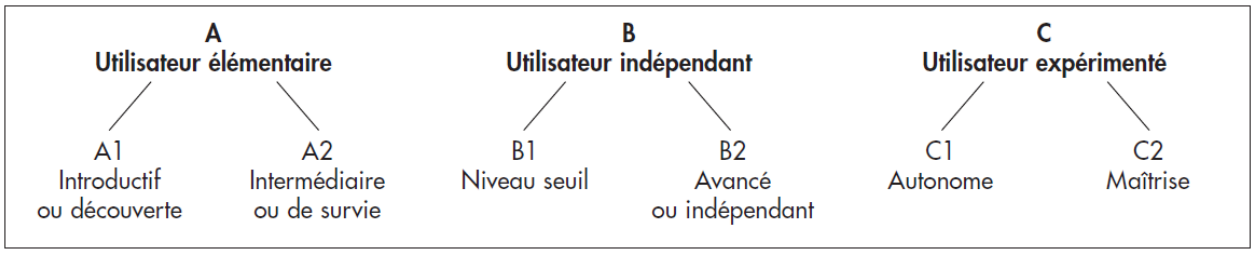
5.3 AKČNĚ ZAMĚŘENÝ PŘÍSTUP

V posledních letech se v didaktice cizích jazyků nejvíce prosazuje tzv. akčně zaměřený přístup (z francouzského *approche actionnelle*), označovaný také jako úkolově orientovaná výuka (podle anglického *task-based learning*). Ten byl uveden v roce 2001 společně s vydáním **Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR)**. Jak již název napovídá, tento dokument Rady Evropy má za cíl poskytnout „obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě“ (SERR, 2002, 1). Reaguje na stále více se integrující evropské společenství, jehož obyvatelům se jednotným systémem jazykového vzdělávání snaží ulehčit mobilitu mezi jednotlivými státy a zároveň podpořit komunikaci a interakci mezi Evropany pro jejich lepší vzájemné porozumění, spolupráci i překonání předsudků a diskriminace.

O moderních informačních technologiích nalezneme v dokumentu jen několik málo zmínek, tou zásadní je apel Výboru ministrů na členy vlád, aby „učinili nutné kroky k tomu, aby dokončili zavedení účinného evropského systému výměny informací pokrývajícího všechny stránky jazykového učení, vyučování a výzkumu a plně využívajícího informační technologie“ (SERR, 2002, 2).

Z hlediska didaktiky cizích jazyků přináší SERR tři zásadní změny.

1. **Společné referenční úrovně:** SERR definuje šest kategorií podle úrovně znalosti cizího jazyka (uživatel základů jazyka: A1, A2, samostatný uživatel: B1, B2, zkušený uživatel: C1, C2).



Obrázek 5: Une arborescence en trois niveaux généraux (Conseil de l’Europe, 2001, 25).

Pro každý stupeň jsou vypracovány deskriptory zohledňující komplexní zvládnutí jazyka podle komunikativních jazykových činností: ústní projev (mluvení), písemný projev, sluchová recepce (poslech) a čtení s porozuměním. Sjednocení kritérií pro ohodnocení jazykových úrovní velmi ulehčilo mnoho praktických

otázek – jednotnou klasifikací jsou označovány učebnice, učební aktivity na internetu i jazykové certifikáty.

2. **Rozvoj pluriligvismu a plurikulturalismu:** Jednou ze zásad jazykové politiky Rady Evropy je podpora diverzifikace jazykového a kulturního dědictví, která je pro Evropu, roztříštěnou do mnoha států s bohatou historií, typická. Ideálem je jedinec ovládající několik jazyků na různé úrovni, který se díky těmto svým jazykovým dovednostem, ale zároveň i zkušenostem s ostatními kulturami dokáže účastnit interkulturní interakce. Tento záměr má napomáhat lepšímu porozumění mezi jednotlivými kulturami a posílení integrace evropského společenství (SERR, 2002, 170).
3. **Akčně zaměřený přístup:** Jak již bylo zmíněno výše, SERR započalo novou epochu ve vývoji metod cizojazyčného vzdělávání. Akčně zaměřený přístup neneguje předchozí komunikativní přístup, naopak na něj v mnohém navazuje – jazyk pojímá jako komunikační nástroj, k jehož úspěšnému použití nestačí pouze teoretická znalost jazykových prostředků, ale také jejich praktické využití podle komunikačního záměru, funkce komunikátu a s ohledem na situační kontext. K tomu ale přidává novou koncepci učení, kterou pojímá jako přípravu na jednání a konání v rámci různých situací při sociálních interakcích v současné společnosti. Zásadní rozdíl mezi komunikativním a akčně zaměřeným přístupem by se dal zjednodušeně vystihnout takto: zatímco hlavním cílem komunikativního přístupu je naučit jedince „mluvit“ a „komunikovat“ v situacích každodenního života, záměrem akčně zaměřeného přístupu není pouze „komunikovat“, ale také v těchto situacích „konat“. Jelikož je akčně zaměřený přístup klíčový pro pochopení současné role moderních technologií ve výuce jazyků, věnujeme jejímu detailnějšímu vysvětlení následující podkapitolu.

5.3.1 DEFINICE AKČNĚ ZAMĚŘENÉHO PŘÍSTUPU

Pro pochopení akčně zaměřeného přístupu jsou zásadní dva koncepty:

- Uživatel jazyka je chápán jako **společenský činitel** *(acteur social)*, tedy jako člen společnosti, která mu ukládá povinnost plnit určité úlohy. Současně je zohledněna i jeho individualita včetně schopností a osobnostních dispozic (kognitivních, emocionálních a volních).

- Jako **úlohy** (francouzsky *la tâche,* anglicky *task*, odtud také *task-based learning*) chápeme jakékoliv úkony (tedy nejen jazykové) vykonávané členy společnosti, kteří pro splnění jejich cíle a dosažení kýženého výsledku musí zvolit vhodnou strategii a využít specifické kompetence. Za úlohy tedy považujeme jak jednoduché každodenní úkony jako objednání kávy v kavárně, zakoupení jízdenky na vlak či přemístění nábytku v domě, až po kognitivně náročnější činnosti, jako je např. jednání s úřady státní správy, překlad textu z cizího jazyka či práce na skupinovém školním projektu. Některé činnosti mohou být vykonány bez použití jazyka (např. přemístění nábytku), ale v jazykovém vyučování pochopitelně preferujeme takové úlohy, které pomáhají rozvíjet komunikativní kompetence studenta.

Úlohy stojí v centru jazykového vyučování akčně zaměřeného přístupu a k jejich splnění směřují všechny dílčí aktivity a procesy, což dokazuje i definování způsobu užívání jazyka podle SERR (2002, 9):

> „Užívání jazyka, včetně učení se jazyku, představuje úkony prováděné lidmi, kteří si jako jednotlivci a jako členové společnosti rozvíjejí rejstřík kompetencí, a to jak kompetencí obecných, tak obzvláště komunikativních jazykových kompetencí. Užívají kompetence, které mají k dispozici v různých kontextech a za různých podmínek a omezení, aby se zapojili do jazykových činností obsahujících jazykové procesy, jejichž cílem je vytvářet či přijímat texty vztažené k tématům v určitých oblastech užívání jazyka, a přitom aktivizují ty strategie, které se zdají nejpříhodnější pro úspěšné provedení úloh. Monitorování těchto úkonů účastníky procesu vede k posílení nebo pozměnění jejich kompetencí.“

Významnou roli v akčně zaměřeném přístupu hrají **kompetence**, které „jsou souhrnem znalostí, dovedností a vlastností, které jedinci umožňují provádět určité úkony“ (SERR, 2002, 9) a které uživatelé jazyka získali předchozími zkušenostmi. Uskutečnění úkolu tedy není možné bez aktivizování potřebných kompetencí, a proto se na jejich prohlubování nesmí ve vzdělávacím procesu zapomínat. Představme si blíže jednotlivé typy kompetencí a jejich komponent.

- **Obecné kompetence** (*compétences généraux*) užíváme víceméně při jakýchkoliv úkonech, tedy i při těch jazykových, přestože ony samy charakteristicky jazykové být nemusí. Dělíme je na:

- deklarativní znalosti (*savoir*), které jedinec získává zásluhou životních zkušeností či prostřednictvím formálního vzdělávání a které dále rozdělujeme na znalosti okolního

světa, sociokulturní znalosti (tedy obeznámenost s fungováním určitého společenství, jeho kultury, hodnotami, konvencemi apod.) a interkulturální způsobilost,

- dovednosti (*savoir-faire*, anglicky *know-how*) čili praktické znalosti, jež představují aplikaci výše zmíněných teoretických deklarativních znalostí,
- existenciální kompetence (*savoir-vivre*) zahrnující osobnostní faktory jedince jako postoje, hodnoty, způsoby jednání apod., které ovlivňují komunikativní činnost uživatelů jazyka a jejichž rozvíjení je jedním z primárních cílů vzdělávání,
- schopnosti učit se (*savoir-apprendre*) představující dovednost začleňování nových poznatků do systému dosavadních znalostí, rozvoj strategií učení i způsobilost k efektivnímu a samostatnému řešení učebních úloh. Mezi heuristické dovednosti zařazuje SERR (2002, 110) i „schopnost využívat nové technologie (např. vyhledávání informací v databázích, hypertextech atd.)".

  - **Komunikativní jazykové kompetence** (*compétences communicatives langagières*) jsou takové kompetence, pro něž je jazykový charakter specifický. Jsou výsledkem propojení tří komponent:

- lingvistické kompetence (*linguistique*), tedy čistě jazykové, která představuje znalost jazyka jako systému a dále se dělí na kompetenci lexikální, gramatickou, sémantickou, fonologickou a pravopisnou,
- sociolingvistické kompetence (*sociolinguistique*), jež spočívá v ovládnutí znalostí a dovedností nutných pro fungování jazyka v jeho společenské dimenzi, tedy např. schopnost přizpůsobit jazyk situační normě, ovládat výrazy lidové moudrosti či rozlišovat lingvistické markéry sociálních vztahů jako pozdravy nebo oslovení, ale i regionální, sociální nebo společenskou příslušnost mluvčích a volit podle ní vhodné jazykové prostředky,
- pragmatické kompetence (*pragmatique*), která reprezentuje funkční využití jazyka, tudíž schopnost logicky strukturované a koherentní organizace komunikátu (diskurzní kompetence), uskutečnění funkcí komunikačního aktu (funkční kompetence) a znalost interakčních schémat, tedy vzorců společenské interakce jako např. otázka–odpověď apod.

5.3.2 ROLE ICT V AKČNĚ ZAMĚŘENÉM PŘÍSTUPU

Nyní se tedy dostáváme k tomu, jakou roli moderní komunikační a informační technologie v akčně zaměřeném přístupu zastávají. Puren (2009, 11–17) uvádí, že největší potenciál ICT nabízejí při rozvíjení principu akčního jednání uživatele jazyka a toho, co bychom mohli nazvat jako „prosociální" perspektivu tohoto přístupu, tedy aktuálního cíle didaktiky živých jazyků formovat uživatele jazyka jako sociálního aktéra, který se aktivně zapojuje do života ve společnosti a spolupracuje s dalšími sociálními aktéry. Sociální vývoj došel v současnosti do toho stádia, kdy se občané demokratické západní společnosti nechtějí spokojit s tím, že dostávají nebo předávají informace jako jednotlivci, dokonce jim ani nestačí, že je mohou sdílet – jejich požadavkem je kolektivní užívání informací, jež slouží jako prostředek ke společnému jednání. Tuto změnu můžeme podle sociologů pozorovat i v politické oblasti, v níž nelze přehlédnout posilování tzv. občanské společnosti formující se v důsledku aktuální krize politické reprezentace. Historicky se tak posouváme od komunikace, přes sdílení až k současnému „spolukonání", tedy kolaborativnímu vytváření a aktivní spolupráci. Na tuto společenskou změnu Puren (2004) reaguje aktualizací francouzského označení akčně zaměřeného přístupu *„perspective actionnelle"* na *„perspective co-actionnelle"*, čímž zdůrazňuje ideu společného konání, jež se projevuje důrazem na skupinu místo na jedince.

S touto změnou společenského paradigmatu skvěle koresponduje rychlý technologický vývoj posledních let, který přichází se stále novými kolaborativními nástroji – od blogů, přes koncept Wiki (tedy weby, jejichž obsah mohou uživatelé přidávat a editovat), sdílená cloudová úložiště, online kancelářské aplikace až po sociální sítě. Z tohoto výčtu je patrné, že k zásadnímu vývoji došlo zejména v oblasti softwaru, ale i používání hardwarových zařízení se změnilo. Zatímco dříve byl nejpoužívanějším nástrojem počítač, dnes je ve školních třídách vytlačován mobilními dotykovými zařízeními jako tablet či smartphone, které se pro dnešní mladou generaci staly nepostradatelným pomocníkem (Ducourtioux, 2016, 45).

Pro rozvíjení komunikativní kompetence je výhodné, že moderní technologie nutí jejich uživatele skutečně konat, tedy aktivně interagovat s ostatními účastníky komunikačního aktu, analyzovat a zpracovávat přijaté informace apod., a ne pouze pasivně přijímat informace zprostředkované technologiemi, jako tomu bylo kupříkladu u audioorální metody. Tento posun bychom mohli připodobnit k přeměně „Webu 1.0" na „Web 2.0"., tedy k vývojovým etapám internetu. Obsah Webu 1.0 byl převážně vytvářen jeho

vlastníkem a návštěvníci stáli v pasivní pozici neinteragujícího příjemce informací. Web 2.0 je označením pro novou generaci webu, v níž se z uživatelů stávají aktivní tvůrci či spolutvůrci obsahu, zatímco vlastník přebírá roli moderátora. Je kladen důraz na interaktivitu a tzv. *User Generated Content*, tedy vytváření obsahu běžnými uživateli. Web se tak stává živým organismem a uživatelé součástí rozsáhlých komunit, jejíž členové spolu komunikují, hodnotí se a sdílí informace. Typickými příklady webu 2.0 jsou Wikipedia, Youtube, ale také nejrůznější blogy a sociální sítě (Ambrož, 2007).

Sociální interakce se navíc dnes čím dál více přesouvá z reálného světa do virtuálního prostředí, což se dotýká mezilidské komunikace ve všech sférách: osobní, profesní, studijní i veřejné. Stejně tak se výrazně změnil přístup k informacím a zmnohonásobilo se jejich množství. Nelze přehlédnout proces dematerializace, tedy převádění informací do digitální podoby, které se projevuje například digitalizací literárních i jiných uměleckých děl, rozmachem e-knih, oslabováním tištěných periodik, a naopak posílením internetových informačních portálů apod. Je tedy nezbytné, abychom na tyto transformace reagovali i při výuce cizích jazyků, protože naším úkolem je studenty komplexně připravit ke komunikaci a jednání v celém spektru komunikačních situací a prostředí, mezi nimiž to virtuální bezesporu bude hrát stále klíčovější roli.

6 METODICKÉ POJETÍ „ÚLOHY“ S VYUŽITÍM MOBILNÍCH DOTYKOVÝCH ZAŘÍZENÍ

Tato kapitola se bude věnovat koncepci úlohy. Nejprve se zaměříme na to, jak je úloha ve výuce cizích jazyků definována a jaké jsou její vlastnosti. Poté se již více přiblížíme k našemu tématu mobilních dotykových zařízení ve výuce francouzského jazyka, jelikož představíme metodický přístup k úlohám využívajícím tyto technologické pomůcky, konkrétně obecné schéma multimediální úlohy, které bude východiskem pro aktivity v praktické části práce.

6.1 VYMEZENÍ POJMU „ÚLOHA“

Definování termínu „úloha“ (*la tâche*) není snadné, jelikož k němu jednotliví autoři přistupují různě, navíc se často nepřesně zaměňuje s pojmy „aktivita“ (*l'activité)* a „cvičení“ (*l'exercice*). SERR (2002, 10) nabízí tuto definici: „Úloha je definována jako jakékoli účelné jednání považované jedincem za nutné k tomu, aby dosáhl kýženého výsledku v kontextu řešení určitého problému. Jde o závazek, který má být splněn, nebo cíl, kterého se má dosáhnout. Tato definice pokrývá celou řadu úkonů, jakými jsou třeba stěhování skříně, psaní knihy, zajišťování určitých podmínek při domlouvání smlouvy, hraní karet, objednávání jídla v restauraci, překládání textu v cizím jazyce nebo příprava třídního časopisu prostřednictvím skupinové práce.“ Toto vymezení však nepostihuje problematiku úlohy v celé její šíři. Pro komplexní pochopení pojetí úlohy a odlišení od cvičení a aktivity je důležité seznámit se s charakteristickými vlastnostmi úlohy.

- **Pozorovatelný výsledek:** Každá úloha má jasně definovaný výsledek, jehož dosažení je považováno za cíl úlohy (viz definice SERR výše). Tento výsledek je vždy pragmatický a v případě komunikativně zaměřených úkolů i jazykový, třebaže lingvistické hledisko není explicitně vyjádřeno. Užívání jazyka tedy není považováno za cíl úlohy, ale za prostředek pro dosažení žádoucího výsledku (Ducourtioux, 2016, 62).
- **Zaměření na smysl:** Při plnění úlohy se nesoustředíme na formu (jako například konkrétní slovesné tvary), ale na smysluplnost a účelnost úlohy, a to z hlediska sémantického i pragmatického (Ellis, 2003, 9–10).
- **Reálný kontext:** Jelikož jsou úlohy rysem každodenního života (SERR, 2002, 159), i při jejich pedagogickém pojetí je třeba mít na paměti, že by měly být kontextualizované a realistické, protože jsou simulací reálných situací, na jejichž

zvládnutí se studenti vykonáváním školních úloh připravují. Proto se klade důraz na používání autentických dokumentů (Ducourtioux, 2016, 60–63).

- **Aktivace kompetencí:** Aby bylo dosaženo výsledku úlohy, je třeba podnítit mobilizaci kompetencí, a to jak obecných, tak i jazykových. Kompetence se tímto zároveň zdokonalují, jelikož ve skutečnosti úlohy fungují zejména jako záminky pro rozvíjení kompetencí (Ducourtioux, 2016, 60–64).
- **Pragmatický cíl – uživatel jazyka jako sociální aktér:** Při utváření úlohy nesmíme zapomenout na primární cíl akčně zaměřeného přístupu, tedy připravit studenta na život a jednání ve společnosti čili přetvořit jej v sociálního aktéra. Student nemá být jen „znalcem“ jazyka, ale zejména jeho aktivním „uživatelem“. Zde se tedy rýsují dvě odlišná paradigmata: zaměření na kompetence, jež je typické pro úlohu, a orientace na znalosti, jíž se vyznačuje cvičení (Ducourtioux, 2016, 64). Rozlišení pojmů úloha, cvičení a aktivita se budeme blíže věnovat v kapitole 6.3.

6.2 OBECNÉ SCHÉMA MULTIMEDIÁLNÍ ÚLOHY

Při vytváření obecného schématu multimediální úlohy budeme vycházet ze zásad, jimiž se řídíme při sestavování běžné úlohy. Využívání multimédií, hypertextu apod. v úloze je totiž založeno na stejných principech jako užívání běžných textů pro rozšiřování řečových dovedností, pouze je třeba přidat některé specifické (zejména technické) zásady pro práci s multimediálními aplikacemi určenými pro moderní dotyková zařízení. Obecné schéma multimediální úlohy se dělí na dvě části: první se soustředí na fáze úlohy a současně na procesy, které v jednotlivých fázích probíhají, a druhá na samotnou konstrukci úlohy a činitele, jež její podobu determinují.

6.2.1 FÁZE ÚLOHY

Stejně jako členíme vyučovací jednotku na různé fáze (např. opakování z minulé hodiny, nová látka a závěrečné shrnutí), rozdělujeme i průběh úlohy na 3 části: přípravná fáze, realizační fáze a postfáze. Tato struktura slouží všem rozličným typům úloh, ať už se jedná o drobné úlohy, které nepřesahují dobu jedné vyučovací jednotky či pouze její části, nebo o dlouhodobější projekty (Richards a Rogers, 2014, 190). Tyto fáze zároveň reflektují chronologii hodin jazyka vyučovaného v duchu akčně zaměřeného přístupu (Ellis, 2003, 243).

Každá fáze má svůj účel a zároveň jsou pro ni typické určité procesy.

- **Přípravná fáze** (ang. *pre-task phase*), jak již název napovídá, má za úkol připravit studenta k samotnému vykonání úlohy a úspěšnému dosažení požadovaného výsledku. Typickou aktivitou v přípravné fázi jsou cvičení na aktivizaci již známé slovní zásoby, prezentace nového lexika, připomenutí gramatické struktury, která bude v hlavní fázi využívána, apod. Slabinou tohoto typu aktivit je, že studentům napovídají, jaké jazykové prostředky mají v úloze používat, namísto aby si samostatně zvolili vhodné nástroje pro dopracování se k výsledku (viz „zaměření na smysl“ v kapitole 5.1). Lze proto volit i méně preskriptivní druhy aktivit, které však zároveň vtáhnou studenta do atmosféry úlohy, např. motivační video, obrázek či píseň, jež mohou být doplněny brainstormingem nebo tvorbou myšlenkové mapy na dané téma. Tento typ úloh navíc napomáhá dalšímu z cílů přípravné fáze, kterým je motivace studentů. Kromě motivace a aktivizační jazykové části je nedílnou součástí přípravné fáze seznámení s časovým plánem a zejména s požadovanými výstupy, tedy výsledkem (Ellis, 2003, 243–249).

  V případě multimediální úlohy se přidává ještě jedna důležitá část – technické zajištění, zpravidla se jedná o ovládání používané aplikace. K tomu můžeme přistupovat dvěma způsoby: tím prvním je poskytnout studentům jasné schéma, tedy jakýsi učitelem předpřipravený návod (např. videotutoriál), podle kterého budou postupovat krok po kroku. Výhodou tohoto přístupu je úspora času a větší míra pravděpodobnosti správného ovládnutí všemi studenty. Druhou možností je zadat studentům cíl, ale ponechat na nich, jakými metodami se k němu dopracují. Tento „badatelský“ způsob je sice časově náročnější a výsledek nejistý, ale na druhou stranu nutí studenty přemýšlet, samostatně objevovat, a tudíž jim i dává možnost radovat se z dílčího úspěchu, k němuž se sami dopracovali. Další výhodou tohoto přístupu je, že při práci s technikou si student společně s technickými dovednostmi rozvíjí i kompetence jazykové, jelikož se setkává s jazykem v jiném kontextu. To celkově přispívá k posílení klíčových kompetencí. Tyto rozdílné typy přístupu by se daly přirovnat k deduktivní a induktivní metodě při výuce gramatiky.

- **Realizační (hlavní) fáze** (ang. *during task phase)* se soustředí na úlohu samotnou. Jelikož jsou úlohy orientované na studenty, tak studenti pracují samostatně (bez ohledu na organizační formu výuky), měli by se osobně co nejaktivněji zapojovat

a postupovat s vysokou mírou autonomie. Učitel monitoruje jejich progres a v případě potřeby podá pomocnou ruku. Měl by pomoci studentům formulovat, co chtějí vyjádřit, ale nezasahovat příliš a nechat rozhodnutí především na nich samotných, třebaže může být zvolená forma nesprávná (Richards a Rogers, 2014, 190). Průběh hlavní fáze může mít velmi rozličné podoby, velmi záleží na typu úlohy i jejím rozsahu. Explicitním cílem této fáze je dospět k výsledku úlohy, ale implicitním a zároveň důležitějším úkolem je manipulace s jazykem, která v důsledku vede k posílení komunikativní kompetence (a ideálně i kompetencí klíčových).

- **Postfáze** (ang. *post-task phase*) představuje závěrečnou fázi úlohy, v níž je reflektována již ukončená úloha, její výsledky i průběh. V této fázi tedy přichází na řadu závěrečné hodnocení, kterého by se ideálně měli zúčastnit i sami studenti, jež by měli zhodnotit svůj přístup a strategii. Současně by měla být věnována pozornost i případným problémům, jejich analýze a návrhu řešení. Ellis (2003, 258–262) zároveň uvádí, že v závěrečné fázi by měla být věnována pozornost formě (tedy například procvičování gramatické struktury, jež se v úloze nejčastěji vyskytovala).

  Dále by měla být studentům poskytnuta příležitost zopakovat si nabité znalosti a dovednosti a důkladněji je rozvinout. Častou náplní postfáze tak bývají nejrůznější produkce na příbuzné téma, jež se zpravidla soustředí na jinou jazykovou činnost než tu, která byla primárně rozvíjena při plnění úlohy (například v návaznosti na úlohu soustřeďující se na poslech s porozuměním a mluvením je úkolem postfáze písemná produkce na probírané téma).

Fáze úlohy	**Cíle**
Přípravná fáze	*jazykové cíle* - aktivizace jazyka *nejazykové cíle* - motivace studentů - seznámení s časovým plánem - seznámení s požadovanými výstupy (výsledkem) - technické zajištění a zprostředkování postupu pro provádění samotné úlohy

Hlavní (realizační) fáze	*pragmatický cíl* - dosažení výsledku úlohy *jazykový cíl* - manipulace s jazykem a posílení komunikativní kompetence *nejazykové cíle* - aktivace potřebných kompetencí a jejich další rozvoj - samostatná práce studentů s podporou učitele
Postfáze	*jazykové cíle* - orientace na formu - analýza problémů a návrh řešení *nejazykové cíle* - reflexe úlohy (výsledku i průběhu) - finální evaluace

Tabulka 3: Fáze úlohy a jejich cíle (zdroj vlastní)

6.2.2 KONSTRUKCE ÚLOHY A JEJÍ PARAMETRY

Při konstruování úlohy se primárně ohlížíme na stanovené cíle, ale musíme brát v úvahu i další činitele jako způsob hodnocení, zajištění pomůcek, vstupní dokumenty apod., jež finální podobu úlohy ovlivňují. Nesmíme zapomínat i na limitující faktory, které ovlivňují průběh a strukturaci úlohy, jako např. počet žáků ve třídě, délka vyučovací jednotky nebo materiální vybavení.

Na základě kategorizace Purena a kol. (1998, 91), Jakowské (2011, 190) a Ducourtioux (2016, 87–106) navrhujeme rozlišení 6 konstitutivních elementů úlohy. Ty představují syntézu různých kategorizací výše zmíněných autorů, k nimž přidáváme další kritéria, jež jsou relevantní pro sestavování úlohy s využitím mobilních dotykových zařízení. Navržená schematická tabulka (společně s tabulkou fází úlohy v následující podkapitole) může učitelům sloužit jako praktická návodná pomůcka při sestavování úlohy a přípravě vyučovací hodiny. Navržený výčet kritérií není vyčerpávající a každý vyučující si musí navrženou úlohu uzpůsobit na základě činitelů, které ovlivňují právě jeho výuku.

cíle	jazykové cíle: - rozvíjení komunikativní jazykové kompetence (lingvistické, sociolingvistické, pragmatické) nejazykové cíle: - rozvíjení obecných kompetencí (znalosti, dovednosti, existenciální kompetence, schopnost učit se) - rozvíjení klíčových kompetencí - rozvíjení technické kompetence a digitální gramotnosti pragmatický cíl: - úspěšné splnění úlohy
jazyková činnost (řečové dovednosti)	poslech s porozuměním *(compréhension orale)* čtení s porozuměním *(compréhension écrite)* mluvení a ústní interakce *(production orale)* písemná produkce *(production écrite)* mediační dovednosti *(médiation)*
organizační formy výuky	frontální individuální skupinová – ve dvojicích/v malých skupinách individualizovaná
scénář využití mobilních dotykových zařízení ve třídě	tabletová učebna mobilní tabletová učebna tablet pouze pro učitele BYOD
materiál (didaktické pomůcky)	technické vybavení: - typ zařízení: tablet, smartphone atd. - operační systém zařízení: iOS, Android, Windows, jakýkoliv - komponenty: sluchátka, tiskárna, externí klávesnice atd. - připojení k internetu - aplikace: volně dostupné, placené další didaktické pomůcky: učebnice, slovníky, pracovní listy atd.

dokumenty (input)	dokumenty podle míry úpravy - autentické - částečně upravené (didaktizované) - zcela didaktizované dokumenty podle typu média: - tištěný text - obrazové dokumenty - audio dokumenty - video dokumenty - multimediální dokumenty – hypertext, interaktivní infografika apod.
hodnocení	- hodnocení formativní/sumativní - hodnocení učitelem/autoevaluace - hodnocení holistické/hodnocení jednotlivých složek (jazykových cílů, kompetencí, pragmatických cílů)

Tabulka 4: Konstitutivní elementy úlohy (zdroj vlastní)

- **Cíle:** Nejdůležitějším parametrem pro koncipování úlohy je stanovení cílů, jimiž chceme prostřednictvím úlohy dosáhnout. Třebaže se jedná o jazykové vyučování, neusilujeme pouze o jazykový cíl, tedy o rozvoj komunikativní kompetence a jejích komponent, ale i o cíle nejazykové, mezi něž patří zvláště posílení obecných a klíčových kompetencí. Multimediální úlohy navíc vedou i k rozvoji technických kompetencí a k posílení digitální gramotnosti. Jelikož se pohybujeme v akčně zaměřeném přístupu, nelze opomenout i pragmatický cíl, jímž je úspěšné splnění úlohy v podobě pozorovatelného výsledku.
- **Jazykové činnosti:** Úloha se vždy musí zaměřovat na rozvoj minimálně jedné jazykové činnosti, ideálně jich však zapojuje více najednou.
- **Organizační forma výuky:** Při výuce s využitím mobilních dotykových zařízení toto kritérium úzce souvisí se scénářem využití těchto zařízení ve třídě. Při plnění jedné úlohy se pochopitelně organizační formy výuky mohou kombinovat. Mobilní dotyková zařízení mají obrovský potenciál pro individualizovanou výuku, čehož lze využít například při procvičování jazykových jevů, kdy může každý student postupovat vlastním tempem a přizpůsobit výběr cvičení své jazykové úrovni.

- **Scénář využití mobilních dotykových zařízení ve třídě:** Tento parametr se přímo pojí k vyučování s využitím mobilních dotykových zařízení. Zpravidla závisí na materiálním vybavení dané instituce, ale měl by být zvolen (pokud má vyučující na výběr) i s ohledem na typ a cíl úlohy.
- **Materiál (didaktické pomůcky):** V úlohách využívajících mobilní dotyková zařízení i jiné informační a komunikační technologie hrají pochopitelně didaktické pomůcky zásadní roli. Je třeba předem pečlivě rozmyslet, zda má učitel všechno potřebné hardwarové vybavení i kompatibilní software (např. funguje-li vybraná aplikace pro zvolené operační systémy), protože přímo ve výuce se případné nedostatky neřeší snadno a zdržují. Učitel by se měl vždy snažit o spravedlivý přístup k technologiím pro všechny studenty.
- **Dokumenty (input):** Pro jazykové vyučování jsou klíčové vstupní dokumenty, které slouží studentům jako zdroj informací, ale zejména jako jazykový materiál, s nímž mohou manipulovat. Akčně zaměřený přístup preferuje autentické dokumenty, které však mohou být upravovány, např. aby odpovídaly jazykové úrovni studentů. Zejména u nižších úrovní se setkáváme i se zcela uměle vytvořenými dokumenty. Učitel by měl dbát na vyvážené střídaní různých druhů médií s ohledem na rozvíjení všech jazykových činností i na různé učební styly studentů (auditivní, vizuální apod.). Moderní technologie výrazně zjednodušily přístup k autentickým dokumentům, zároveň však postavily studenty a učitele před obrovské množství informací, jež musí zvládnout zanalyzovat a kriticky ohodnotit. Při sestavování úlohy by tedy vyučující neměl zapomenout ani na rozvíjení kompetencí posilujících mediální a informační gramotnost.
- **Hodnocení:** Při hodnocení úlohy je vhodné nezaměřovat se pouze na výsledek (tedy na hodnocení sumativní), ale i na průběh úlohy, během něhož se aktivují jazykové kompetence, které jsou z hlediska jazykového vzdělávání zásadní. Stejně tak je třeba nedbat při evaluaci jen na znalosti a soustředit se i na hodnocení dovedností a schopností studentů. I při evaluaci mohou být moderní technologie cenným pomocníkem, např. aplikace *Socrative* umožňuje sledovat průběžné plnění úkolu všech studentů ve třídě zároveň, díky čemuž může učitel zasáhnout v procesu učení a studentovi pomoci překonat nesnáze.

Jak bylo zmíněno v úvodu této podkapitoly, při tvorbě úlohy musíme brát v úvahu i nejrůznější faktory, které ovlivňují či omezují její průběh. S ohledem na tyto limitující podmínky by pak vyučující měli přizpůsobit podobu konstruované úlohy, aby mohla bez problému proběhnout. Přestože se každý vyučující musí potýkat s jinými omezeními, které vycházejí z pravidel jeho instituce, můžeme představit nejčastější limitující faktory.

- **Časové vymezení:** Ve školní praxi jsou úlohy zpravidla vykonávány v limitovaném časovém úseku, který nejčastěji představuje vyučovací jednotka. Některé úlohy ale mohou být plněny po dobu několika týdnů až měsíců, v takovém případě se jedná o rozsáhlé školní projekty. Existuje však i možnost nechat studenty uskutečnit úlohu bez časového presu podle jejich vlastního tempa. Yuan a Ellis (2003), kteří studovali výkony studentů při vykonávání narativní úlohy, dospěli k závěru, že při provádění úlohy bez časového tlaku jsou jazykové výsledky studentů komplexnější a přesnější. V opačném případě byl naopak projev studentů plynulejší. Oba přístupy tak mají své výhody a jejich volbu musí učitel zvážit s ohledem na požadovaný výsledek.
- **Materiální omezení:** Učitelé se ve své práci, a tedy i při sestavování jazykových úloh, setkávají s celou řadou omezení, jimiž musí svou práci přizpůsobovat. Vzhledem k našemu tématu je hlavním omezujícím faktorem materiální vybavení školy a její vnitřní předpisy pro využívání ICT ve výuce. Pokud například škola nedovoluje připojení vlastních zařízení žáků ke školní síti Wifi a zároveň nedisponuje školními tablety, jež by studentům zapůjčila, musí se učitel spolehnout pouze na aplikace, které fungují offline a které si navíc studenti sami nainstalují před výukou.
- **Systémová a institucionální omezení:** Učitel se např. při přípravách musí ohlížet na RVP a ŠVP nebo dbát na to, aby věnoval v hodinách zvýšenou pozornost učivu, jež studenti budou potřebovat pro povinné testování (srovnávací a přijímací zkoušky, maturita) na úkor jiným tématům, která by mu osobně přišla zajímavější.
- **Právní omezení:** Nakonec nesmíme zapomínat i na nejrůznější právní předpisy – při koncipování úlohy využitím ICT například často používáme nejrůznější obrázky, u nichž ovšem musíme dbát na autorská práva (užívat obrázky Public Domain nebo s licencí Creative Commons). Měli bychom také být ostražití vůči možnému sdílení osobních dat studentů.

6.3 ROZLIŠENÍ POJMŮ ÚLOHA, CVIČENÍ A AKTIVITA

Na závěr se po detailním specifikování úlohy, její konstrukce i průběhu budeme věnovat definování příbuzných pojmů „cvičení“ a „aktivita“, které bývají často a nesprávně zaměňovány s termínem „úloha“.

Cvičení *(l'exercice)* je typem jazykového úkolu, který se cíleně až restriktivně soustředí na rozvíjení jediného vybraného elementu (např. shoda podmětu s přísudkem v passé composé s použitím pomocného slovesa être) s čistě jazykovým cílem. Takovýto úkol není kontextualizovaný, tudíž ani autentický a současně nemobilizuje komunikativní kompetenci. Hlavní charakteristikou je orientace na formu, což připomíná aurioorální dril strukturních cvičení (Ducourtioux, 2016, 58). Ellis (2003, 3) uvádí, že zásadním rozdílem mezi cvičením a úlohou je právě tato opozice zaměření na formu a smysl – cvičení je orientováno na formu (ang. *form-focused language use*), zatímco úloha na smysl (ang. *meaning-focused language use*). Avšak ani toto vymezení není stoprocentní, jelikož i úloha se může soustředit na práci s formou – taková úloha nezapomíná na rozvíjení komunikativní kompetence a neopomíjí ani kontext, ale zároveň je sestavena tak, aby stimulovala použití vybraného úseku jazyka, např. určité jazykové struktury. Ovšem, na rozdíl od cvičení, student není obeznámen s tím, že je po něm vyžadována práce s konkrétní jazykovou formou, jeho úkolem je usilovat o dosažení zadaného výsledku, k němuž však dospěje právě jen použitím této formy. K charakteristice cvičení tak můžeme přidat to, že na rozdíl od úlohy je jeho jazykový cíl explicitně vyjádřen.

Při definování pojmu **aktivita** (*l'activité*) nám pomůže původ slova, který odkazuje na činnost, tedy nějaké aktivní jednání – aktivita je tudíž typ úkolu soustředící se na proces (Ducourtioux, 2016, 59). SERR (2002, 10) označuje aktivity jako jazykové činnosti (*activités langagières*), které „představují zapojování komunikativní jazykové kompetence jedince do určité oblasti užívání jazyka v průběhu zpracovávání (receptivního a/nebo produktivního) jednoho či více textů za účelem provedení úlohy“. Oproti cvičení jsou tak aktivity kontextualizované („do určité oblasti užívání jazyka“, přičemž SERR rozlišuje 4 oblasti: vzdělávací, pracovní, veřejnou a osobní), z čehož vyplývá, že zahrnují autentické používání jazyka a aktivaci komunikativní kompetence. Mezi jazykové činnosti se řadí recepce, produkce, interakce a zprostředkování (mediace), a to jak ve formě psané, tak mluvené (SERR, 2002, 14). Vztah mezi úlohou a aktivitou je takový, že aktivita, jak již bylo uvedeno, je zaměřena na proces, jenž je vykonáván „za účelem provedení úlohy“, tedy dopracování se k výsledku úlohy (Ducourtioux, 2016, 59).

7 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ U UČITELŮ FRANCOUZŠTINY

7.1 DŮVODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A JEHO CÍLE

Jedním z cílů praktické části této diplomové práce je přispět ke zmapování současné situace v oblasti začleňování a využívání mobilních dotykových zařízení ve výuce cizích jazyků na základě realizace vlastního výzkumného šetření. Pedagogický výzkum v této oblasti je v České republice na úplném začátku a věnovalo se mu doposud jen minimum prací. Například Habartová (2017) realizovala v rámci své diplomové práce *Využití tabletů ve výuce německého jazyka* podobný výzkum jako ten náš, v němž se věnovala zjišťování postojů učitelů i žáků k začleňování tabletů. Dalším příkladem výzkumu této problematiky je disertační práce Carbové (2017) s názvem *Rozvoj technologicko-didaktické znalosti obsahu u učitelů anglického jazyka na středních školách*, v níž se autorka věnovala zkoumání vlivu pedagogické přípravy učitelů na úspěšnou implementaci ICT do výuky. Existují i další práce věnující se začleňování ICT (i konkrétně mobilních dotykových zařízení) do výuky cizích jazyků, zpravidla se však omezují na typologii či analýzu výukových aplikací, ale nezkoumají formy jejich využívání v praxi. Troufáme si tedy tvrdit, že v této oblasti, tedy v problematice využívání mobilních dotykových zařízení ve výuce francouzštiny, jsme první výzkumnou prací.

Mezi výzkumné cíle tohoto šetření patří:

- zkoumání postojů učitelů k tematice začleňování mobilních dotykových zařízení do výuky francouzského jazyka,
- zmapování způsobů používání těchto didaktických pomůcek při výuce,
- a zachycení dosavadních zkušeností vyučujících.

7.2 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro výzkumné účely této práce byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu, která byla provedena formou dotazníkového šetření. S ohledem na oslovování škol ze vzdálených regionů byla vybrána forma online dotazníku, pro který jsme využili nástroj Google Formuláře.

Výzkumné dotazníkové šetření bylo určeno pro učitele francouzského jazyka. Původně jsme se z důvodu specializace autorky na učitelství pro SŠ chtěli omezit jen na středoškolské učitele, ale z obavy o nedostatečné množství odpovědí byl nakonec okruh

respondentů rozšířen i o vyučující na základních a jazykových školách (či na jiných institucích vyučujících francouzštinu jako volnočasovou aktivitu, zejména na Francouzských aliancích).

Celkem bylo osloveno 46 škol, přičemž zhruba dvě třetiny z nich byly zapojeny do některého z projektů na zavádění tabletů do škol (Creative Classroom Lab, Microsoft: Vzděláváme pro budoucnost, Škola na dotek, Škola dotykem). Oslovování vyučujících z těchto škol, u nichž bylo vysoce pravděpodobné, že mají materiální vybavení pro výuku s využitím mobilních technologií, bylo záměrné, jelikož cílem výzkumu nebylo zjistit, kolik učitelů při výuce tato zařízení používá, nýbrž jakým způsobem je využívají. Tento postup tedy zvýšil pravděpodobnost získání vypovídajících dat.

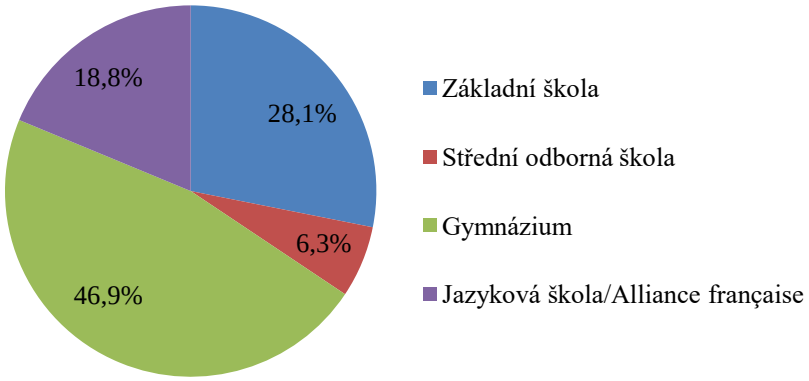
Dotazníkového šetření se zúčastnilo 32 respondentů. Pro účely výzkumného šetření nebyl signifikantní věk vyučujících, jejich pohlaví, doba praxe, ani samotná aprobace. Respondenti odpovídali anonymně a uváděli pouze typ školy.

Dotazník (příloha I) se skládal ze třinácti otázek, přičemž prvních devět otázek bylo uzavřených a s povinnými odpověďmi. Výjimkou byly otázky 6 a 7, jelikož u nichž nemohli ti z dotázaných, kteří vůbec nepoužívají mobilní technologie ve výuce, zvolit zcela zamítavou odpověď. Poslední tři otázky dovolovaly otevřené odpovědi i možnost neodpovídat. Na konci dotazníku byla respondentům nabídnuta možnost zaslání výsledků výzkumného dotazníkového šetření, přehledu aplikací a navržených sad aktivit, přičemž této formě poděkování za účast na výzkumu využila více než polovina respondentů.

7.3 ANALÝZA VÝSLEDKŮ

1. V jakém typu vzdělávací instituce vyučujete?

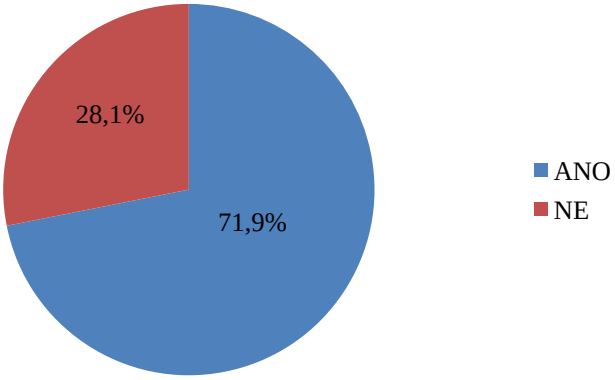
První otázka nesměřovala ke stanoveným výzkumným cílům, nýbrž k deskripci výběrového souboru respondentů. Z grafu vyplývá, že téměř polovina respondentů jsou gymnaziální učitelé, což s ohledem na to, že se v České republice vyučuje francouzština převážně na gymnáziích, není překvapivé.



Graf 1: Odpovědi na 1. otázku – V jakém typu vzdělávací instituce vyučujete? (zdroj vlastní)

2. Využíváte někdy mobilní dotyková zařízení (tablet, smartphone a jiné) ve výuce?

Ve druhé otázce jsme zjišťovali, zda vyučující francouzského jazyka ve svých hodinách mobilní dotyková zařízení využívají, či nikoliv. Vzhledem k tomu, že zhruba dvě třetiny oslovených respondentů tvořili učitelé ze škol, na nichž probíhaly projekty na zavádění tabletů, předpokládali jsme, že podobný počet dotázaných odpoví na otázku kladně. Tento předpoklad byl naplněn, jelikož pouze necelá třetina respondentů odpověděla, že mobilní technologie ve výuce nepoužívá.

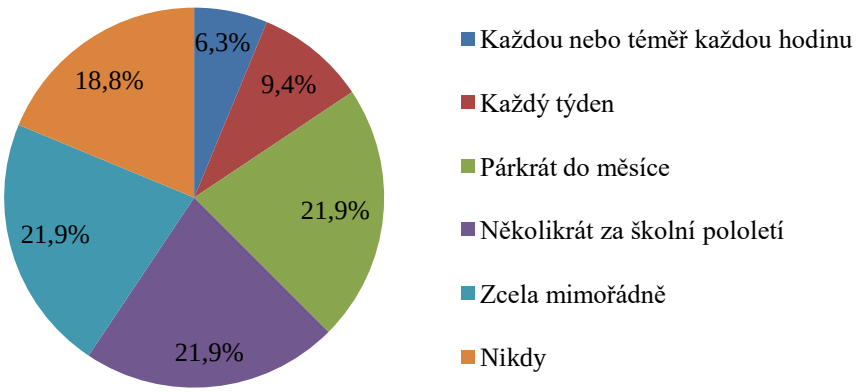


Graf 2: Odpovědi na 2. otázku – Využíváte někdy mobilní dotyková zařízení (tablet, smartphone a jiné) ve výuce? (zdroj vlastní)

3. Jak často je využíváte?

Třetí otázka již směřovala k detailnímu zjišťování způsobu využívání mobilních dotykových zařízení v hodinách francouzštiny, konkrétně se zabývala frekvencí jejich využívání. Jelikož z většiny zdrojů hovořících o ICT ve výuce na českých školách vyplývá, že se zatím jedná spíše o okrajový jev a kompletní digitalizace výuky je skutečnou raritou, očekávali jsme, že většina odpovědí bude spadat do kategorií odpovědí s menší frekvencí využívání, tedy „párkrát do měsíce“ či „několikrát za školní pololetí“. Takřka polovina odpovědí skutečně patřila těmto dvěma možnostem. Pouze zlomek respondentů používá mobilní technologie každý týden, či dokonce každou nebo téměř každou hodinu.

Udivující je výsledek u odpovědi „nikdy“, jelikož procentuální podíl respondentů neodpovídá možnosti „ne“ u předchozí otázky. Z toho soudíme, že část respondentů, která u druhé otázky zvolila kategoricky negativní odpověď, přece jen výjimečně mobilní technologie do výuky zařazuje.



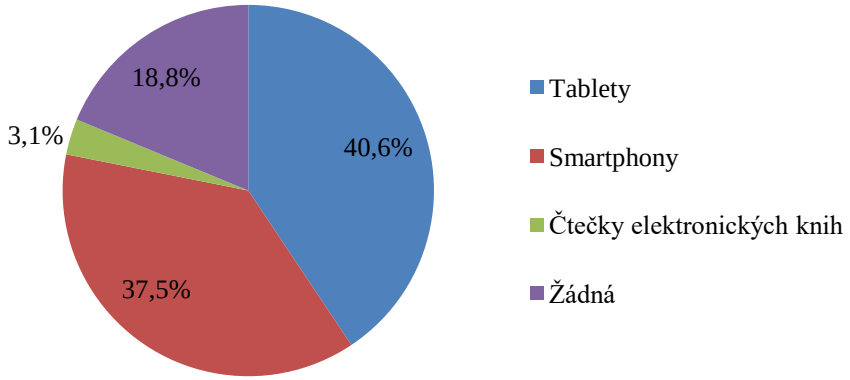
Graf 3: Odpovědi na 3. otázku – Jak často je využíváte? (zdroj vlastní)

4. Jaká dotyková zařízení ve výuce používáte?

V další otázce jsme zkoumali, jaké typy mobilních dotykových zařízení vyučující k výuce využívají. Předpokládali jsme, že největší podíl zaznamenáme u tabletů, jimiž je velká část dotazovaných škol vybavena, a naopak nejnižší u e-čteček, jejichž obliba klesá a zároveň nenabízejí oproti chytrým telefonům a tabletům multifunkční využití.

Druhý předpoklad byl potvrzen, možnost „čtečka elektronických knih“ byla zvolena pouze jedinkrát. Naopak jsme byli překvapeni velkým podílem využívání smartphonů, jež byl téměř rovný výsledku u tabletů. Z toho soudíme, že scénář BYOD, v němž studenti

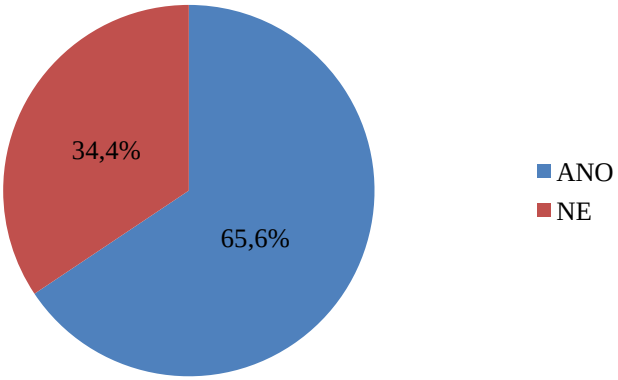
používají svá vlastní zařízení – nejčastěji právě chytré telefony, protože jimi většina studentů disponuje – ve výuce posiluje. K potvrzení či vyvrácení této domněnky napomohou výsledky šesté otázky, jež se věnuje scénářům zapojování mobilních zařízení.



Graf 4: Odpovědi na 4. otázku – Jaká dotyková zařízení ve výuce používáte? (zdroj vlastní)

5. Je vaše instituce vybavena tablety?

Pátá otázka cílila ke zjištění stavu materiálního vybavení dotazovaných institucí. Opět jsme vycházeli z premisy, že vzhledem k oslovování škol zapojených do projektů na zavádění tabletů budou cca dvě třetiny odpovědí kladné, což se také vyplnilo.



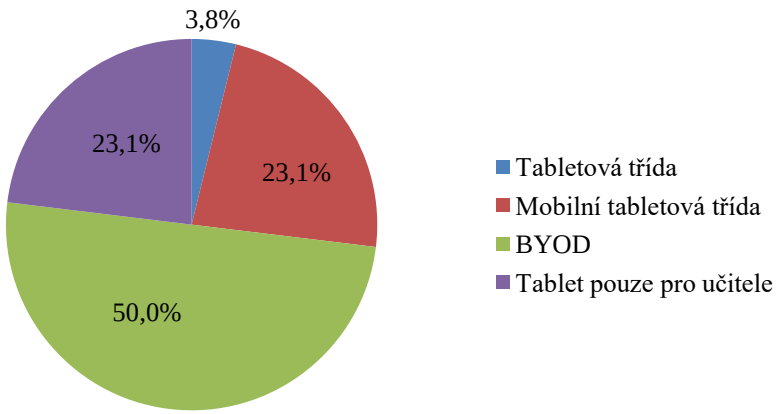
Graf 5: Odpovědi na 5. otázku – Je vaše instituce vybavena tablety? (zdroj vlastní)

6. Jaké organizační formy výuky používáte?

Cílem šesté otázky bylo zmapovat způsoby, jakými školy organizují vyučování s využitím mobilních dotykových zařízení. Třebaže v teoretické části práce pro tuto problematiku používáme pojem „scénáře“, pro účely dotazníku jsme použili pro učitele známější termín „organizační formy výuky“. Uvědomujeme si, že se jedná o terminologicky nepřesné použití pojmu, ovšem zvolili jsme jej zcela záměrně, jelikož jsme se obávali, že učitelé nebudou s pojmem „scénář“ obeznámeni. Nabízené možnosti odpovědi navíc byly doplněny krátkým popisem, aby bylo zcela zřejmé, o co se jedná.

Předpokládali jsme, že možnost „tabletová třída“ zvolí minimum respondentů (či dokonce žádný z dotázaných), jelikož se jedná o scénář využívaný zejména na 1. stupni základních škol, na němž se francouzština zpravidla nevyučuje. Tuto odpověď zvolil pouze jeden respondent, tudíž byla naše hypotéza potvrzena.

S ohledem na čtvrtou otázku, u níž nás překvapil vysoký podíl využívání smartphonů, jsme očekávali, že se tyto výsledky promítnou i do odpovědí u této otázky, konkrétně na výrazné účasti scénáře BYOD. I tato domněnka byla prokázána, jelikož celá polovina respondentů zvolila možnost využívání vlastních zařízení žáků.



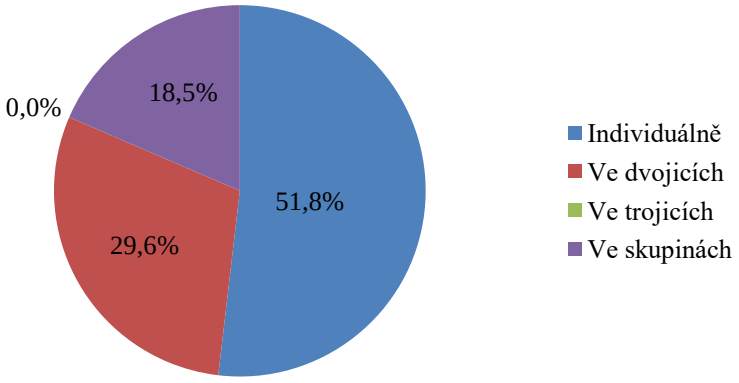
Graf 6: Odpovědi na 6. otázku – Jaké organizační formy výuky používáte? (zdroj vlastní)

7. Jak žáci s tabletem v hodinách nejčastěji pracují?

Sedmá otázka navazuje na otázku předchozí a společně vytvářejí obraz toho, jakým způsobem jsou mobilní technologie z organizačního hlediska v hodinách francouzštiny využívány. Více než polovina respondentů odpověděla, že zařízení používá k individuální

práci studentů. To dokazuje, že mobilní dotyková zařízení mají skutečně značný potenciál pro individualizaci výuky.

Zároveň se však dají používat i ke kooperativní práci v různě velkých skupinách, což vyplývá ze zbývajících odpovědí dotazovaných. Zajímavé je, že žádný z respondentů nezvolil možnost využívání „ve trojicích“. Z toho soudíme, že učitelé buď volí aktivity kompetitivního rázu ve dvojících či formu spolupráce ve větších skupinkách. Tato poslední volba může být dána i malým množstvím zařízení, jimiž škola disponuje, a tak je tento způsob, při němž se o jedno zařízení dělí několik studentů, jedinou možností.



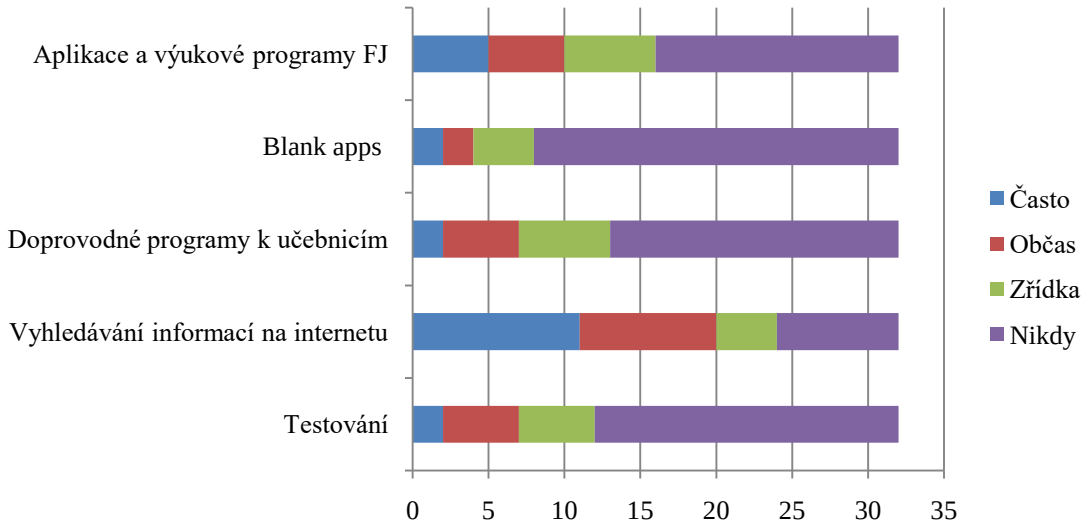
Graf 7: Odpovědi na 7. otázku – Jak žáci s tabletem v hodinách nejčastěji pracují? (zdroj vlastní)

8. K jakým aktivitám zařízení používáte?

Cílem osmé otázky bylo vyzkoumat, k jakým typům aktivit vyučující francouzštiny mobilní zařízení užívají. Jen zlomek respondentů zvolil možnost „blank apps“, což je pro nás zarážející zjištění, jelikož jsme předpokládali, že vyučující cizích jazyků budou při své výuce ve větším podílu využívat nástroje ke kreativní práci, pro niž právě hodiny cizích jazyků (na rozdíl od některých jiných předmětů) skýtají mnoho příležitostí.

Dotazovaní učitelé však volili méně tvořivé typy aktivit, přičemž tou nejčastější bylo vyhledávání informací na internetu. Při hodinách cizího jazyka se může jednat např. o hledání neznámých výrazů ve slovníku či hledání autentických materiálů.

Vedle blank apps se mobilní dotyková zařízení také příliš nepoužívají k testování, což může plynout z obav učitelů, že studenti mohou při tomto způsobu ověřování znalostí snadněji opisovat nebo jinak podvádět.

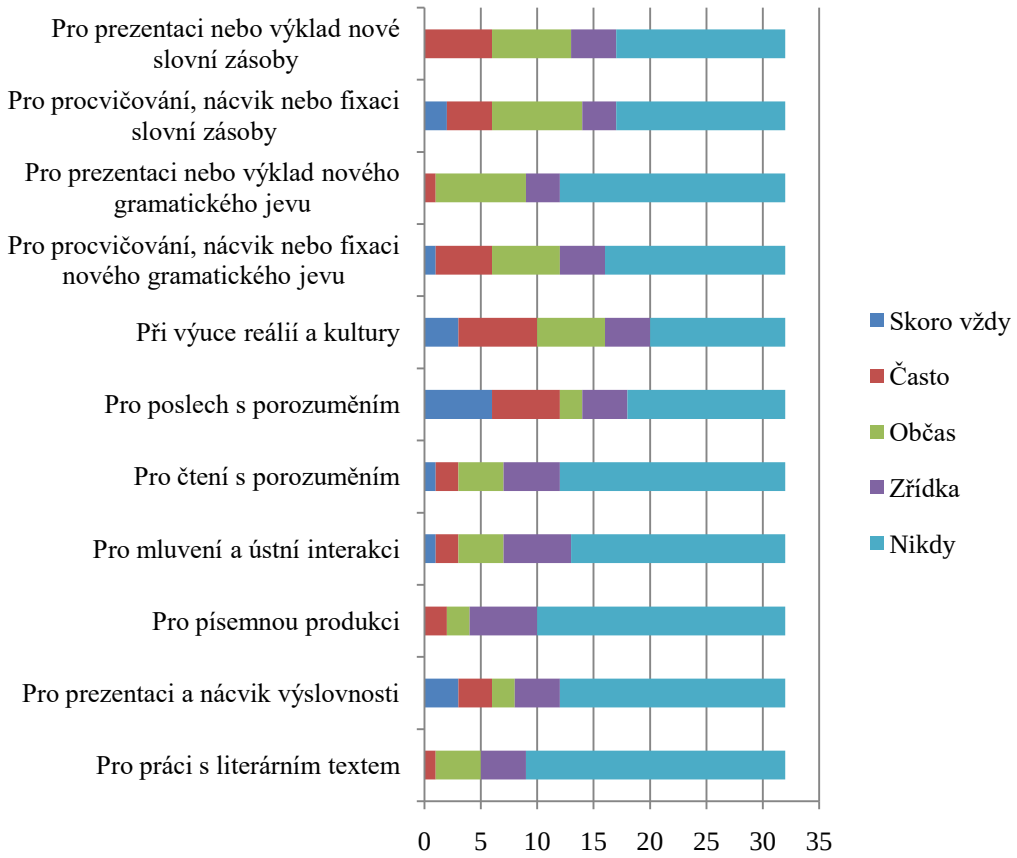


Graf 8: Odpovědi na 8. otázku – K jakým aktivitám zařízení používáte? (zdroj vlastní)

9. Pro jaké jazykové činnosti zařízení používáte?

V poslední uzavřené otázce jsme zjišťovali četnost užívání mobilních zařízení při rozvíjení jednotlivých typů jazykových činností. Předpokládali jsme, že vzhledem k povaze a technickým parametrům těchto zařízení budou převažovat receptivní jazykové činnosti, zvláště pak u psané formy, což bylo potvrzeno.

Dále jsme se domnívali, že mezi frekventované typy činností budou patřit aktivity lexikálního či gramatického charakteru, jelikož právě na lexikum a gramatiku se orientuje většina aplikací specializovaných pro výuku francouzského jazyka. I tato domněnka byla prokázána, přičemž vyšlo najevo, že mobilní technologie se častěji využívají ve fázi procvičování. Očekávali jsme však, že největší podíl využívání mobilních zařízení zaznamenáme u položky „pro procvičování, nácvik nebo fixace slovní zásoby“, kterou však předstihla výuka reálií a kultury. Naopak nejméně zastoupenou činností byla práce s literárním textem, pro niž vyučující pravděpodobně volí tradičnější prostředky než mobilní dotyková zařízení.



Graf 9: Odpovědi na 9. otázku – Pro jaké jazykové činnosti zařízení používáte? (zdroj vlastní)

10. Jaké přínosy nalézáte při používání mobilních dotykových zařízení při výuce francouzštiny?

Zatímco u uzavřených otázek jsme sledovali způsoby užívání mobilních technologií v hodinách francouzského jazyka, u otázek otevřených jsme se zajímali o postoje učitelů k užívání těchto zařízení a jejich zkušenosti. Odpovědi respondentů jsme po analýze sdružili do skupin podle jejich podobnosti. Komplexní korpus odpovědi se nachází v Příloze II.

Nejprve jsme se zajímali o to, jaká pozitiva shledávají učitelé při práci s mobilními dotykovými zařízeními. Značná část respondentů se shodla na tom, že se jedná o moderní nástroje, které oživují výuku a dovolují tzv. „jít s dobou“, což velmi oceňují studenti, pro něž je práce s moderními technologiemi atraktivní, vede k jejich větší motivaci a zapojení a v neposlední řadě zvyšuje jejich zájem o výuku i mimoškolní vzdělávání. Dále učitelé hodnotili mobilní technologie jako skvělou pomůcku pro přístup k informacím a pro vyhledávání nejrůznějších materiálů (zejména autentických), k nimž se lze dostat rychle

a flexibilně podle aktuální potřeby. Někteří z dotázaných také ocenili okamžitou zpětnou vazbu nebo individualizaci výuky, díky níž každý student může pracovat svým vlastním tempem.

12. A jaká naopak omezení?

V další otázce jsme naopak zjišťovali, jaká omezení či rizika mobilní technologie do výuky francouzštiny přinášejí. Většina respondentů zmiňovala různé typy technických obtíží – problémy s přihlášením, nedostatečnou kapacitu baterie, nefungující bezdrátové připojení či jeho nedostatečnou rychlost, nekompatibilitu zařízení atd. Učitelé uváděli, že je tyto časté technické nesnáze velmi obtěžují, jelikož jejich řešením ztrácejí při výuce mnoho času. Jsou-li technické obtíže rozsáhlé, musejí dokonce počítat s náhradním programem.

Další skupina odpovědí zahrnovala různé poznatky o vlivu technologií na žáky i výuku samotnou. Učitelé zmiňovali zejména riziko nedostatečné koncentrace studentů, kteří se na místo zadané úloze věnují jiným, nesouvisejícím činnostem. Zaujali nás zvláště tyto odpovědi, které vedou k dalšímu zamyšlení:

- „Forma někdy vítězí nad obsahem a atraktivita nad přínosem."
- „Nenutí žáky pamatovat si základní informace, spoléhají na to, že si vše najdou."
- „Odvádí od soustředění na smysluplnou práci."

13. Chtěli byste ještě něco dodat? Například jaké jsou vaše oblíbené aplikace, co se vám ve výuce osvědčilo, jaké problémy vás ve výuce omezují apod.

Nakonec jsme dali učitelům možnost sdílet jejich další zkušenosti, jež se nedaly zařadit do předchozích otázek, či konkrétní tipy pro výuku. Většina respondentů této možnosti nevyužila, přesto se sešlo několik zajímavých odpovědí, z nichž nás zejména zaujaly poznatky, že neexistují e-učebnice nebo že by učitelé uvítali školení o používání tabletů pro výuku francouzštiny.

Část vyučujících přidala svá doporučení na výukové materiály, přičemž byly zmíněny i některé z aplikací, jimž se v této práci věnujeme, např. Kahoot, Quizlet, Padlet, iMovie či Plickers. Dále byly jako zdroje výukových materiálů doporučeny internetové portály TV5 Monde, IFprofs či český projekt Univerzity Hradec Králově Literra FLE.

7.4 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Dotazník vyplnilo celkem 32 respondentů, což by se mohlo jevit jako malý vzorek, ovšem s ohledem na to, že francouzština patří v České republice mezi méně vyučované cizí jazyky a zároveň je využívání mobilních dotykových zařízení ve výuce stále spíše okrajovým jevem, hodnotíme tento počet respondentů jako dostačující.

S výjimkou první otázky, v níž jsme zjišťovali, z jakého typu vzdělávací instituce respondenti pocházejí, jsme se deskripci korpusu respondentů blíže nevěnovali. Bylo by však jistě zajímavé zkoumat, jak subjektivní činitelé jako věk a pohlaví vyučujících, aprobace či doba praxe ovlivňují jejich názory i způsoby začleňování mobilních technologií do hodin francouzštiny. V této oblasti tedy tato problematika nabízí výhled pro další výzkumné šetření.

V analýze prvních devíti uzavřených odpovědí byla potvrzena většina našich hypotéz. Nejvíce nás překvapilo zjištění, že učitelé příliš nepoužívají tzv. blank apps, jež nabízejí široké možnosti ke kreativní práci studentů. Lze se jen dohadovat, jaké důvody k tomu pedagogy vedou. Domníváme se, že hlavní příčinou je velká časová náročnost (a to jak při výuce samotné, tak i při učitelově přípravě na výuku), jelikož se nejedná o hotové aplikace s předpřipraveným obsahem, ale naopak je třeba do nich obsah vložit. Na druhou stranu si však uživatel (tedy učitel i student) může připravit obsah tzv. na míru podle svých potřeb. Blank apps navíc mají mnohem širší možnosti uplatnění než specializované aplikace. Tím se však zároveň dostáváme k další možné příčině – vzhledem k tomu, že možnosti použití blank apps nejsou jasně definované, záleží na učitelově vlastní invenci, jak takové aplikace dokáže využít. Současně může velkou roli hrát praktická pedagogická příprava učitelů, jak vyplývá ze závěrů výzkumného šetření Carbové (2017, 208–211). Nejefektivnější využití těchto aplikací v praxi by jistě zajistila série specializovaných školících seminářů pro vyučující konkrétních předmětů, kde by jim byly praktickou formou prezentovány konkrétní způsoby použití a kde by si zároveň mohli tyto nástroje sami vyzkoušet. Doufáme, že v této oblasti může být naše diplomová práce přínosem, protože kromě prezentace tohoto typu aplikací zároveň navrhuje konkrétní aktivity s využitím blank apps v hodinách cizího jazyka, a může tak být jakýmsi vodítkem pro učitele.

Dotazník byl zakončen třemi otevřenými otázkami, v nichž jsme zjišťovali zkušenosti respondentů a jejich postoje k dané problematice. Srovnáme-li odpovědi se SWOT analýzou v kapitole 3.2.2, zjistíme, že se v mnoha bodech shodují. Z toho usuzujeme, že

kladné i záporné aspekty, jež mobilní technologie přinášejí do výuky francouzštiny a jiných cizích jazyků, z větší části korespondují s obecnými poznatky.

S ohledem na výše zmíněné závěry se domníváme, že definované cíle tohoto výzkumného šetření byly naplněny. Nakonec dodejme, že s ohledem na zájem Sdružení učitelů francouzštiny (SUF), které pomohlo s rozšířením dotazníků mezi pedagogy, i samotných respondentů o výsledky výzkumu a téma jako takové, plánujeme publikaci výstupů práce v Bulletinu SUF, případně i v jiných odborných periodicích.

8 APLIKACE PRO VÝUKU FRANCOUZŠTINY

Dalšími cíli diplomové práce bylo vytvořit přehled aplikací pro mobilní dotyková zařízení, jež se dají využít při výuce FLE, a také navrhnout vlastní sadu multimediálních úloh s vybranými aplikacemi.

8.1 PŘEHLED VYBRANÝCH APLIKACÍ PRO VÝUKU FLE

V přehledu jsme se zaměřovali pouze na takové aplikace, jež se primárně soustředí na výuku francouzského jazyka (včetně slovníků), nebo které zařazujeme mezi tzv. blank apps, tedy prázdné aplikace sloužící ke kreativnímu vytváření vlastního obsahu. Jak bylo zmíněno v kapitole 4.3, kreativní učitel dokáže při výuce použít i aplikace s jiným než primárně edukativním zaměřením, ovšem vzhledem k jejich množství se jeví zcela nemožné byť i jen vyjmenovat jednotlivé kategorie těchto aplikací.

Výukových aplikací pro francouzštinu i jiných aplikací se vzdělávacím zaměřením je na trhu obrovské množství, ovšem jejich dostupnost, kvalita i praktická využitelnost jsou diskutabilní. Proto jsme se při jejich výběru řídili několika zásadami.

- **Cena:** Volili jsme pouze takové aplikace, jež jsou dostupné zcela zdarma, nebo jež se dají alespoň z části užívat bezplatně. Možnost časově omezené zkušební doby či limitovaný přístup k obsahu aplikace nabízí většina placených aplikací, ovšem jen u některých se tato neplacená část dá smysluplně využít a není pouze skromnou ukázkou. Do přehledu jsme tedy zařadili jen ty aplikace, které jsou plnohodnotné i v jejich bezplatně přístupné části.
- **Kompatibilita:** Snažili jsme se vybírat aplikace, jež jsou kompatibilní s více, ideálně všemi operačními systémy. Tento úkol je ovšem téměř nemožný, jelikož vzhledem k nízké popularitě operačního systému Windows u mobilních zařízení nebývají novější aplikace pro tuto platformu uzpůsobeny. V případech, kdy se nám aplikace jevila jako velmi povedená, jsme volili i monoplatformní aplikace. Některé aplikace bývají přístupné i ve formě webových stránek nebo jako rozšíření internetových prohlížečů, a lze je tak použít na všech platformách.
- **Kvalita:** Toto poslední kritérium je značně subjektivní, jelikož jsme se rozhodovali na základě vlastních dojmů a zkušeností z testování aplikací. Výběrem prošly pouze takové aplikace, jež jsou dobře funkční po stránce technické, tak kvalitně zpracované po stránce jazykové i didaktické.

8.1.1 SPECIALIZOVANÉ APLIKACE PRO VÝUKU FLE

Název a popis aplikace	Jazyková činnost	Operační systém	Úroveň
Saison 1 Oral en français A1 - jako doplněk učebnice *Saison 1* (Didier) i samostatně	- Poslech s porozuměním - Fonetika - Mluvení	iOS Android	A1+
Saison 2 Oral en français A2 - jako doplněk učebnice *Saison 2* (Didier) i samostatně	- Poslech s porozuměním - Fonetika - Mluvení	iOS Android	A2+
J'accorde - výklad některých gramatických jevů ve francouzštině (syntax a morfologie) - cvičení (v bezplatné verzi pouze 1 cvičení pro každý jev)	- Gramatika: prezentace, procvičování	Android iOS Windows Web	A1– B2
Orthographe Projet Voltaire - vyhledávání gramatických a pravopisných chyb - bezplatná verze: přístup pouze do části aplikace	- Gramatika: procvičování	iOS Android Windows	A2– C2
Orthofolie - diktát jednotlivých slov	- Poslech s porozuměním - Pravopis	iOS Android	A2–B2
Améliorez votre français - stručný výklad složitějších gramatických a pravopisných jevů - cvičení	- Gramatika: prezentace, procvičování	Android	B2–C2
RFI - aplikace frankofonní rozhlasové stanice *Radio France Internationale* - aktuality, videa, online poslech radia	- Poslech s porozuměním - Čtení s porozuměním	Android iOS Windows	B1– C2

7 jours sur la planète – Lite - výuka slovní zásoby prostřednictvím reportáží televize TV5 Monde - bezplatná verze (pouze 1 reportáž týdne, v placené verzi 3 reportáže týdně) - doplněk vzdělávacího portálu *Apprendre le français avec TV5 Monde*	- Poslech s porozuměním - Slovní zásoba: prezentace, procvičování	Android iOS	A2– B2
Duolingo - populární a známá aplikace - výuka francouzštiny pouze prostřednictvím angličtiny	- Gramatika: procvičování - Slovní zásoba: procvičování - Poslech s porozuměním - Písemná produkce - Překlad	Android iOS Windows	A1– B1
Slovíčka hrou - aplikace v češtině - 3 úrovně obtížnosti	- Slovní zásoba: prezentace, procvičování	iOS	A1– B1
La conjugaison avec L'OBS - přehled konjugace ve všech slovesných časech a způsobech - cvičení (doplňování správného slovesného tvaru podle zadaných mluvnických kategorií)	- Gramatika: prezentace, procvičování	Android iOS Web	A1– C2
Mots Mêlés (od Okto Mobile) - osmisměrky podle tematických oblastí - 3 stupně obtížnosti	- Slovní zásoba: procvičování	Android iOS	A1– C2
Le La - vyhledávání jmenného rodu podstatných jmen - cvičení	- Gramatika: prezentace, procvičování	Android iOS	A1– C2

100 Questions Orthographe - výklad sta nejzávažnějších gramatických jevů (ve francouzštině) - cvičení pro jednotlivce i soutěže pro dva hráče	- Gramatika: prezentace, procvičování	Android iOS Web	A1– C1
Millionaire (od Marco Batista) - obdoba známé soutěže „Chcete být milionářem?“ - herní varianty: jednotlivec, více hráčů, časově omezená hra	- Reálie a kultura - Čtení s porozuměním	iOS	B1– C2
Millionaire France 2018 - obdoba známé soutěže „Chcete být milionářem?“ - herní varianty: jednotlivec, souboj dvou hráčů	- Reálie a kultura - Čtení s porozuměním	Android	B1– C2
France Press (od Studio BabDreams) - přehled aktuálních článků z periodik a jejich rubrik podle vlastního výběru	- Čtení s porozuměním	Android iOS	B1– C2
Pas à pas - základní komunikační fráze a slovíčka - přiřazování obrázků a nahrávek - vytvořeno Francouzskou Aliancí (Cavilam, Vichy)	- Poslech s porozuměním - Slovní zásoba: prezentace, procvičování	Android iOS	A1

Tabulka 5: Přehled aplikací specializovaných pro výuku FLE (zdroj vlastní)

Slovníky

Název a popis aplikace	**Operační systém**
French Dictionary&Thesaurus - kombinovaný výkladový a překladový francouzsko-anglický slovník - velké množství slovníkových hesel	iOS Android

Dictionary Linguee - zajímavý nástroj pro překlad mezi různými jazyky (včetně češtiny) - vyhledání zadaného slova v korpusu textů a srovnání jeho použití v textech v různých jazykových mutacích - pro češtinu jen omezený korpus, nejlépe funguje s angličtinou - offline verze: anglicko-francouzský a francouzsko-anglický slovník	iOS Android Web
Oxford Hachette French Dictionary - kvalitní francouzsko-anglický a anglicko-francouzský překladový slovník - bezplatná verze: pouze online	iOS Android

Tabulka 6: Přehled slovníkových aplikací (zdroj vlastní)

8.1.2 BLANK APPS

- **Kahoot**

Popis aplikace	Kahoot je multiplatformní intuitivní aplikace, která je založena na principu soutěžení – studenti hromadně odpovídají na předem připravený kvíz. Odpovídá se v časovém limitu, po každé otázce se zobrazí správné řešení a procentuální přehled všech odpovědí ve třídě (nejmenovitě). Žáci získávají za správné odpovědi body. Lze využít i nesoutěžní režim pro získání zpětné vazby.
Potenciál pro výuku FLE (příklady využití)	- Přípravná fáze úlohy: Motivační úvod do tématu (zábavný kvíz, který není zaměřen na znalosti, ale na vhled do tematiky). - Realizační fáze úlohy: Studenti sami tvoří kvíz pro své spolužáky, který není zaměřen na jazykové znalosti, ale dané téma.
Operační systém	iOS Android Windows
Metodická podpora	- Spomocník: Kahoot! – multiplatformní online odpovídač http://bit.ly/Kahoot01 - iPad ve třídě: série článků o využití Kahootu http://bit.ly/Kahoot02

Tabulka 7: Aplikace *Kahoot* (zdroj vlastní)

- **Bitsboard**

Popis aplikace	Aplikace Bitsboard patří mezi nejpopulárnější vzdělávací aplikace (v americkém žebříčku AppStoru patří do Top 5). Je založena na principu *flashcards*, tedy kartiček pro výuku slovíček. Kartičky mohou být doplněny obrázkem, fotkou, psaným, a dokonce i vlastním mluveným popisem. Uživatel si vyrobí svoji tematickou sadu kartiček, nebo použije již vytvořenou sadu jiného uživatele (aplikace funguje na principu sdílení obsahu). Následně může procvičovat obsah prostřednictvím 32 typů herních aktivit (včetně soutěžních aktivit pro více hráčů).
Potenciál pro výuku FLE (příklady využití)	- Slovní zásoba: Vytváření společných sad slovíček pro celou třídu, do níž přispívají jednotliví studenti. - Reálie a kultura: Vytváření kartiček pro procvičování znalostí francouzských a frankofonních reálií (známé osobnosti, architektura, státní symboly atd.).
Operační systém	iOS
Metodická podpora	- Sdílíme iSEN: Bitsboard – rozcestník http://bit.ly/Bitsboard1 - Apple ve školství: Aplikace Bitsboard http://bit.ly/Bitsboard2

Tabulka 8: Aplikace *Bitsboard* (zdroj vlastní)

- **Padlet**

Popis aplikace	Graficky zajímavý nástroj pro vytváření nástěnek, na nichž lze sdílet text, obrázky, odkazy atd. Přihlášení není nutné, ale registrovaní uživatelé si mohou své nástěnky ukládat a posléze je editovat. Nástěnky mohou být soukromé (slouží např. jako úložiště nápadů a zdrojů), ale lze je i sdílet. Výhodou je česká a francouzská jazyková mutace.
Potenciál pro výuku FLE (příklady využití)	Přípravná část úlohy: Motivační úvod do tématu Příklad: Před hodinou, která bude věnována úvodu do nové lekce s názvem *Nouvelles technologies,* přidá každý student do sdílené nástěnky fotografii, která má vystihnout jeho vztah k technologiím

	(způsob, jakým je využívá, jaká zařízení používá apod.) a tu opatřit krátkým popisem. Spolužáci si navzájem ohodnotí či okomentují své příspěvky. Tato sdílená nástěnka pak poslouží v hodině k úvodní diskuzi na dané téma.
Operační systém	iOS Android Web
Metodická podpora	- Book Widgets: 30 creative ways to use Padlet for teachers and students http://bit.ly/Padlet01 - Guru ve škole: Padlet http://bit.ly/Padlet02
Podobné aplikace	**lino – Sticky & Photo Sharing** (iOS, Android)

Tabulka 9: Aplikace *Padlet* a *lino – Sticky & Photo Sharing* (zdroj vlastní)

- **Classkick**

Popis aplikace	Classkick je nástroj pro samostatnou práci studentů pod dohledem učitele. Učitel si připraví prezentaci, která může obsahovat různé interaktivní prvky. Studenti se do prezentace přihlásí pomocí kódu (bez nutnosti registrace). Každý student postupuje vlastním tempem, učitel na svém tabletu sleduje jejich progres a podle potřeby může danému studentovi pomoci. Učitel může práci opravovat a hodnotit (např. nálepkami a odznaky).
Potenciál pro výuku FLE (příklady využití)	- Individualizované čtení/poslech s porozuměním (včetně testování) - Opakování gramatiky před testem – učitel má možnost sledovat individuální potíže jednotlivých studentů a dovysvětlit jim danou látku, rychlejší studenti se naopak mohou dostat ke složitějším cvičením.
Operační systém	iOS (jen iPad) Web
Metodická podpora	- Co jsem vyzkoušela: Classkick ve třídě http://bit.ly/Classkick1

Tabulka 10: Aplikace *Classkick* (zdroj vlastní)

- **Adobe Spark (Video, Post, Page)**

Popis aplikace	Adobe Spark představuje soubor nástrojů pro snadné vytváření grafiky (Post), webových stránek (Page) a videopříběhů (Videa). Jedná se o velmi intuitivní nástroj, s nímž si poradí i úplní začátečníci. Vše se vytváří na základě připravených šablon, které uživatel upravuje podle svého vkusu a vkládá do nich vlastní obsah. Výsledné výtvory lze vyexportovat nebo sdílet na sociálních sítích.
Potenciál pro výuku FLE (příklady využití)	- Písemná produkce: Vytvoření pohlednice z prázdnin (Adobe Spark Post) - Písemná produkce: Reportáž ze školního výletu formou blogu (Adobe Spark Page) - Mluvení: Zkrácené vyprávění oblíbené pohádky formou videa – ilustrativní obrázky s mluveným komentářem (Adobe Spark Video)
Operační systém	iOS Windows
Metodická podpora	- Adobe Spark for Education http://bit.ly/AdobeSparkEdu
Podobné aplikace	- **Canva** (iOS, Android, Web) – nástroj pro tvorbu grafiky (podobně jako Adobe Spark Post obsahuje šablony pro infografiku, příspěvky na sociální sítě, pozvánky, letáky atd.) - **Sway** (iOS, Android, Windows) – grafický nástroj pro rozsáhlejší formáty (šablony pro články, bulletiny, prezentace, portfolia apod.) - **iMovie** (iOS) – aplikace pro úpravu a střihání videí, vytváření vlastních filmů a upoutávek

Tabulka 11: Aplikace *Adobe Spark (Video, Post, Page), Canva, Sway* a *iMovie* (zdroj vlastní)

- **Flipgrid**

Popis aplikace	Flipgrid je nástroj umožňující nahrávání odpovědí formou videa. Učitel nejprve vytvoří tematickou nástěnku, do níž dá studentům přístup. Ti nahrají svá videa, která mohou (ale nemusí) vidět i jejich spolužáci, jež mají možnost přidávat svá hodnocení. Výhodou je, že

	studenti mohou svá videa nahrávat odkudkoliv. V bezplatné verzi je možné nahrávat videa o maximální délce 90 vteřin.
Potenciál pro výuku FLE (příklady využití)	- Mluvení (monolog): Recenze na oblíbený film, knihu apod. - Mluvení (dialog): Anketa ve třídě, minirozhovor
Operační systém	iOS Android Web

Tabulka 12: Aplikace *Flipgrid* (zdroj vlastní)

- **Seesaw**

Popis aplikace	Seesaw slouží pro vytváření třídních nebo žákovských portfolií, do nichž lze umisťovat nejrůznější výtvory žáků (foto, video, text, odkaz atd.), jež se ukládají do cloudového úložiště. Je tedy ideálním prostředkem pro projektové aktivity či pro shromažďování výstupů studentů v průběhu celého roku. Učitel může vidět práci celé třídy v konkrétní den, ale také progres jednotlivých žáků, kteří mohou (ale nemusí) vidět i portfolia ostatních. Zajímavostí je možnost přizvání rodičů.
Potenciál pro výuku FLE (příklady využití)	- Realizační fáze úlohy: Vytváření digitálního deníčku (Studenti mají za úkol v průběhu celého týdne fotograficky zachytit 1–3 nejzajímavější okamžiky dne a okomentovat je.) - Slovní zásoba: Mot du jour (Studenti si každý den vyhledají nové slovo a s vysvětlením a překladem jej nahrají do aplikace. Svá slovíčka sdílejí se spolužáky.)
Operační systém	iOS Android Web
Metodická podpora	- Moderní výuka: Videonávod – Digitální portfolio Seesaw http://bit.ly/Seesaw01 - iPad ve výuce: série článku o Seesaw http://bit.ly/Seesaw02

Tabulka 13: Aplikace *Seesaw* (zdroj vlastní)

- **Chatterpix**

Popis aplikace	Chatterpix je zábavnou aplikací pro rozmlouvání obrázků. Studenti nahrají obrázek (vlastní fotografii nebo obrázek zvířete, osoby či předmětu, které lze následně upravovat), jemuž následně vytvoří ústa – tzn. že na vybraném místě obrázek rozříznou a toto místo napodobuje pohyb úst při mluvení. Poté namluví komentář dlouhý maximálně 30 vteřin. Nakonec lze výtvor vyexportovat a sdílet.
Potenciál pro výuku FLE (příklady využití)	Tato aplikace je ideální pro rozmluvení studentů, kteří se stydí mluvit (což není v hodinách cizího jazyka neobvyklý jev), jelikož jim dovoluje „schovat“ se za obrázek. - Mluvení + Reálie a kultura: Medailonky známých osobností francouzských dějin - Postfáze: Evaluace úlohy anonymní formou
Operační systém	iOS
Metodická podpora	- iPad ve výuce: Chatterpix – videonávod http://bit.ly/Chatterpix1
Podobné aplikace	- **Voki for Education** (iOS, Android) – Aplikace pro vytváření mluvících postaviček (nelze nahrát fotky jako v Chatterpix, ale vybírá se mezi nabídnutými avatary). Elfdocs: návod http://bit.ly/VokiEdu

Tabulka 14: Aplikace *Chatterpix* a *Voki for Education* (zdroj vlastní)

- **Quizizz**

Popis aplikace	Quizizz je nástroj pro elektronické testování. Učitel může vytvářet vlastní kvízy, nebo využít obsah jiných uživatelů. Quizizz v mnohém připomíná Kahoot, ovšem funguje ve dvou režimech: prvním je Play Live!, tedy okamžité odpovídání stejně jako v Kahoot, a druhým Homework, jež dovoluje zapojení do kvízu kdykoliv ve vyhrazeném časovém horizontu (lze jej tak např. zadat jako domácí úkol). Zároveň lze sledovat počet správných a špatných odpovědí a celkové pořadí.

Potenciál pro výuku FLE (příklady využití)	- Gramatika: Domácí procvičování vybraného gramatického jevu, jež učiteli pomůže odhalit případné nedostatky, které může dovysvětlit v následující hodině.
Operační systém	iOS Android Web
Metodická podpora	- Guru ve škole: Quizizz http://bit.ly/Quizizz1

Tabulka 15: Aplikace *Quizizz* (zdroj vlastní)

- **Plickers**

Popis aplikace	Plickers je velmi zajímavou aplikací pro online testování, kterou je možné využít i ve třídách, v nichž mobilním zařízením disponuje pouze učitel. Ten podobně jako v Kahoot nebo Quizizz vytvoří test, na jehož otázky však studenti neodpovídají prostřednictvím svých zařízení, ale pomocí papírových kart s QR kódem, jejichž vhodným natočením vyberou mezi čtyřmi odpověďmi. Učitel následně nascanuje odpovědi všech studentů a ty se ve webovém rozhraní promítnou do celkových výsledků.
Potenciál pro výuku FLE (příklady využití)	- Postfáze úloh: Kvíz na ověření znalostí získaných při vykonávání úlohy.
Operační systém	iOS Android
Metodická podpora	- Guru ve škole: Plickers (s návodem pro vytváření testů) http://bit.ly/Plickers1 - sPomocník: Plickers http://bit.ly/Plickers2

Tabulka 16: Aplikace *Plickers* (zdroj vlastní)

- **Learning apps**

Popis aplikace	Tato aplikace funguje pouze prostřednictvím webového prohlížeče, ovšem dá se dobře využívat i na tabletech (pro smartphony vzhledem k rozlišení vhodná není). Umožňuje tvorbu vlastních interaktivních cvičení (pexeso, přiřazování obrázků, hádání slov apod.) i využívání cvičení jiných uživatelů.
Potenciál pro výuku FLE (příklady využití)	Pro FLE je na Learning apps dostupných mnoho cvičení. - Prezentace a procvičování slovní zásoby - Procvičování gramatiky
Operační systém	Web
Metodická podpora	- Guru ve škole: Learning apps (s podrobnými návody jednotlivých typů aktivit a příklady užití) http://bit.ly/Learningapps1

Tabulka 17: Aplikace *Learning apps* (zdroj vlastní)

- **Mentimeter**

Popis aplikace	Mentimeter je interaktivní nástroj, díky němuž lze aktivně zapojit účastníky do dění prostřednictvím kladení otázek. Tato aplikace se nejčastěji používá pro oživení prezentací či přednášek. Dovoluje kdykoliv během projevu položit publiku otázky různého typu (stupnice, slovní mrak, výběr z odpovědí atd.), na něž jednotliví účastníci anonymně odpovídají. Odpovědi se okamžitě vyhodnotí a lze je promítnout celému publiku.
Potenciál pro výuku FLE (příklady využití)	- Realizační fáze: Interaktivní prezentace projektu
Operační systém	iOS Android
Metodická podpora	- Guru ve škole: Mentimeter http://bit.ly/Mentimeter01

Tabulka 18: Aplikace *Mentimeter* (zdroj vlastní)

- **Popplet**

Popis aplikace	Popplet je velmi intuitivní nástroj pro tvorbu myšlenkových map, diagramů a schémat, do nichž lze krom textu přidávat i obrázky a fotografie. Hotové myšlenkové mapy je možno vyexportovat nebo sdílet.
Potenciál pro výuku FLE (příklady využití)	- Přípravná fáze: Individuální tvorba myšlenkové mapy se zadáním *Co pro mě toto téma* (např. technologie) *znamená?* - Přípravná fáze: Společná tvorba lexikálního pole podle daného tématu formou myšlenkové mapy
Operační systém	iOS Web
Metodická podpora	- Guru ve škole: Popplet http://bit.ly/Popplet01
Podobné aplikace	- **Mindomo (mind mapping)** (iOS, Android, Web) Guru ve škole: Mindomo http://bit.ly/Mindomo01 - **WiseMapping** (Web) Guru ve škole: WiseMapping http://bit.ly/WiseMapping - **SimpleMind** (iOS, Android, Windows) - **Mindly** (iOS, Android)

Tabulka 19: Aplikace *Popplet, Mindomo, WiseMapping, SimpleMind* a *Mindly* (zdroj vlastní)

- **Quizlet**

Popis aplikace	Aplikace Quizlet, kterou jako pomůcku při studiu francouzských slovíček vytvořil v roce 2005 tehdy patnáctiletý student, funguje na stejném principu jako Bitsboard, je ovšem multiplatformní a existuje i jako online aplikace. Opět se jedná o vytváření setů flashcards, které lze následně procvičovat v několika herních režimech.
Potenciál pro výuku FLE (příklady využití)	- Slovní zásoba: Skupinové procvičování slovíček formou hry bingo

Operační systém	iOS Android Web
Metodická podpora k aplikaci	- Lenka Benediktová: Využití aplikace Quizlet ve výuce na základní škole http://bit.ly/Quizlet01 - Guru ve škole: Quizlet http://bit.ly/Quizlet02 - TY BRĎO: Kteří z vás jsou volové? Jak na soutěže s Quizlet http://bit.ly/Quizlet03
Podobné aplikace	- **Anki** (iOS, Android) – vytváření vlastních flashcards, bez herních aktivit k procvičování, možnost sledování osobního progresu - **StudyBlue** (iOS, Android)

Tabulka 20: Aplikace *Quizlet, Anki* a *StudyBlue* (zdroj vlastní)

- **AnswerGarden**

Popis aplikace	AnswerGarden je jednoduchý nástroj pro vytváření slovních mraků. Učitel vytvoří stránku, do níž se studenti přihlásí. Následně vkládají vlastní slova, případně klikají na již zadané výrazy. Čím častěji je daný výraz použit, tím větší se zobrazuje.
Potenciál pro výuku FLE (příklady využití)	- Přípravná fáze úlohy: Brainstorming na dané téma
Operační systém	iOS Web
Podobné aplikace	Další online aplikace pro tvorbu slovních mraků s možností tvarování slovních mraků do formy obrázků (např. zvířat) - **Tagxedo** (Web) Guru ve škole: Tagxedo http://bit.ly/Tagxedo1 - **Word Art** (Web) Guru ve škole: Word Art http://bit.ly/WordArt01

Tabulka 21: Aplikace *AnswerGarden, Tagxedo* a *WordArt* (zdroj vlastní)

- **StoryBoardThat**

Popis aplikace	Story BoardThat je online aplikace pro tvorbu komiksů. Tzv. digitální vyprávění příběhu (anglicky *digital storytelling*) je považováno za jednu z inovativních výukových aktivit vedoucích k rozvoji dovedností pro 21. století. V bezplatné verzi této aplikace lze vytvářet pouze 2 komiksy týdně v rozložení 3×1 nebo 3×2 buňky, které obsahují vodoznak. Zvláště pro mladší žáky je vytváření komiksů vítanou hravou a zároveň edukativní aktivitou.
Potenciál pro výuku FLE (příklady využití)	- Gramatika (procvičování) + Písemná produkce: Vytváření krátkého příběhu pro demonstraci časové souslednosti
Operační systém	Web
Metodická podpora	- Guru ve škole: StoryBoardThat http://bit.ly/StoryBoardThat1 - StoryBoardThat: Zdroje pro učitele http://bit.ly/StoryBoardThat2 - Bohouš a Dáša mění svět: Jak vyzrát na komiks?! (Metodická příručka pro využití komiksu ve výuce) http://bit.ly/komiksmetodika
Podobné aplikace	- **Little Bird Tales** (iOS)

Tabulka 22: Aplikace *StoryBoardThat* a *Little Bird Tales* (zdroj vlastní)

- **Socrative**

Popis aplikace	Socrative je dalším nástrojem pro online testování, který je mezi učiteli velmi populární. Oproti Kahoot a Quizizz nabízí kromě výběru z více odpovědí (QCM) i další formy otázek – krátké otevřené otázky a výběr ze dvou možností pravda/nepravda. Aplikace funguje ve dvou režimech: pro učitele (Socrative Teacher) a pro studenty (Socrative Student). Učitel si připraví test ve webovém rozhraní či přímo v aplikaci (své testy může importovat z Excelu, zálohovat a sdílet s ostatními učiteli). Studenti se následně přihlásí pomocí kódu do výukové místnosti. Učitel sleduje progres všech žáků zároveň. Režim Space Race umožňuje skupinovou hru.

Potenciál pro výuku FLE (příklady využití)	- Poslech/čtení s porozuměním – individualizovaná forma - Procvičování slovíček – soutěžní forma
Operační systém	iOS Android Windows Web
Metodická podpora	- iPad ve třídě: série článků o využití Socrative http://bit.ly/Socrative01 - Guru ve škole: Socrative http://bit.ly/Socrative02 - DOCpourDOCS: Evaluer en direct avec Socrative http://bit.ly/Socrative03

Tabulka 23: Aplikace *Socrative* (zdroj vlastní)

- **Thinglink**

Popis aplikace	Thinglink je aplikací pro vytváření interaktivních obrázků, videí a 360° fotografií (v bezplatné verzi pouze obrázků). Do nahraného podkladového obrázku lze na různá místa vkládat interaktivní prvky (odkazy, textové komentáře, obrázky, videa atd.) Zveřejněním obsahu umožní učitel studentům obrázek editovat. Aplikace má francouzskou jazykovou verzi.
Potenciál pro výuku FLE (příklady využití)	- Reálie a kultura + Písemná produkce: Společná tvorba interaktivní mapy Francie - Písemná produkce: Představení hrdinů oblíbeného seriálu
Operační systém	iOS Android Web
Metodická podpora	- Články RVP: Thinglink aneb Deutsche Städte interaktivně ve výuce němčiny http://bit.ly/Thinglink01 - Projekt Tablety do škol: video http://bit.ly/Thinglink02

Tabulka 24: Aplikace *Thinglink* (zdroj vlastní)

8.2 NÁVRHY ÚLOH S VYUŽITÍM MOBILNÍCH DOTYKOVÝCH ZAŘÍZENÍ

V závěrečné kapitole praktické části práce se věnujeme návrhu konkrétních aktivit s využitím mobilních dotykových zařízení. Připravili jsme tři odlišné multimediální úlohy podle využití různých typů aplikací – první s aplikací pro jiné než primárně edukativní účely, druhou se vzdělávacích zaměřením a poslední s aplikací specializovanou pro výuku FLE. Zároveň jsme u každé úlohy použili aplikaci v jiné fázi (v přípravné, realizační nebo postfázi). Snažili jsme se tak ukázat, že lze používat nejrůznější aplikace pro rozmanité aktivity, aniž by mobilní technologie musely celou výukou prostupovat.

Pokusili jsme se navrhnout reálné úlohy, jež by mohly být využity učiteli na českých základních a středních školách. Proto jsme se úlohy rozvrhli tak, aby se daly realizovat v rámci 2–3 vyučovacích jednotek a domácí přípravy.

8.2.1 ÚLOHA 1: APLIKACE S JINÝM NEŽ PRIMÁRNĚ VZDĚLÁVACÍM ZAMĚŘENÍM

V první navržené úloze pracujeme s aplikací, která nebyla primárně vytvořena pro vzdělávací záměry – jedná se o již zmíněnou aplikaci *Google Earth*, kterou využijeme v realizační fázi úlohy pro virtuální procházku po Paříži. Další možností je využití *Google Cardboard,* nástroje pro virtuální realitu. Jedná se o speciální brýle z kartonu (pořizovací cena je okolo 100 Kč), do nichž se vloží smartphone, na kterém je zapnutá stejnojmenná aplikace. Simulace virtuální procházky je pak pochopitelně mnohem autentičtější.

Tato úloha může být zajímavým a zábavným doplněním hodin francouzských reálií.

Název úlohy: Procházka po Paříži

Výsledek úlohy: vytvoření kolektivní cestovní reportáže

Úroveň: A2/B1

1. **Konstrukce úlohy**

cíle	**jazykové cíle** - lingvistické kompetence: slovní zásoba a gramatické struktury pro popis a pro vyjadřování dojmů, popis konkrétního místa - pragmatické kompetence: koheze a koherence textu - rozvíjení komunikativní kompetence (klíčová kompetence)

	nejazykové cíle - obecné kompetence: znalosti – francouzské reálie - technické kompetence a digitální gramotnost: ovládání nové aplikace (případně nástroje pro virtuální realitu)
jazyková činnost (řečové dovednosti)	písemná produkce *(production écrite)* poslech s porozuměním *(compréhension orale)* mluvení *(production orale)*
organizační formy výuky	přípravná fáze – frontální realizační fáze – individuální + kooperativní postfáze – kooperativní
scénář využití mobilních dotykových zařízení ve třídě	BYOD
materiál (didaktické pomůcky)	technické vybavení: - typ zařízení: tablet/smartphone (pro Google Earth), smartphone (pro Google Cardboard) - operační systém zařízení: iOS, Android - připojení k internetu - aplikace: Google Earth/Google Cardboard - další pomůcky: brýle pro virtuální realitu Google Cardboard, velký arch papíru, lepidlo/izolepa
dokumenty (input)	dokumenty podle míry úpravy: autentické dokumenty podle typu média: audio dokument – píseň *Champs Elysées* od zpěvačky ZAZ (http://bit.ly/aktivita01)
hodnocení	- hodnocení formativní - hodnocení učitelem (texty) + společná evaluace - hodnocení holistické

2. Průběh úlohy

- **Přípravná fáze: poslech píseň Champs Elysées** (1. vyučovací hodina, 10 minut)

Na začátku hodiny učitel studentům řekne, že se v této hodině podívají na jedno z nejznámějších míst v Paříži, ale nesdělí jeho název. Ten musí studenti sami zjistit z písničky, kterou jim učitel pustí (v té je název mnohokrát zopakován, takže se pravděpodobně dovtípí). Následně jim učitel promítne několik fotografií ze Champs Elysées a vysvětlí význam tohoto místa.

- **Realizační fáze**

1. aktivita - virtuální procházka po Champs Elysées
(35 minut + dokončení za domácí úkol)

Úkolem studentů je napsat písemnou produkci o délce cca 100 slov na základě virtuální procházky po Champs Elysées. Mají si představit, že se sami procházejí po Champs Elysées a popisují své zážitky, vjemy, pocity atd. Každý student dostane odlišné zadání – někdo popisuje obchody, jiný kavárny, další turisty, někteří se věnují části kolem Vítězného oblouku, další okolí Place de la Concorde atd. Hotovou produkci učiteli zašlou, aby ji mohl opravit a poslat obratem zpět. Opravený text studenti doplní obrázkem/fotografií, který nějak koresponduje s jejich tématem (je třeba studentům zdůraznit dodržování autorských práv při používání cizích obrazových materiálů). Text doplněný o ilustrativní obrázek přinesou vytištěný na následující hodinu. Učitel v hodině poskytne příklad, kdy spolu se studenty vybere jedno konkrétní místo, které společně popíší a vyberou doprovodný obrázek.

2. aktivita – vytvoření společné cestovní reportáže (2. vyučovací hodina, 30 min)

V další hodině studenti ze svých textů vytvoří společnou reportáž z virtuální cesty. Jednotlivé texty s fotografiemi nalepí na jeden velký arch papíru a doplní jej nadpisem (např. *Reportage collectif: Promenade virtuel aux Champs Elysées*). Učitel k reportáži přidá text písně *Champs Elysées*. Studenti tak při čtení zážitků svých spolužáků mohou porovnat jejich dojmy z virtuální procházky s příběhem písně.

- **Postfáze: zhodnocení a sdílení zážitků** (15 minut)

Po přečtení textů se studenti baví o tom, jaké ze zážitků ostatních je zaujaly nejvíce. Zhodnotí také, jak se jim líbila virtuální procházka. Učitel shrne za aktivní účasti studentů nejčastější jazykové chyby, které budou kolektivně opravovat pod vedením učitele.

8.2.2 ÚLOHA 2: APLIKACE SE VZDĚLÁVACÍM ZAMĚŘENÍM

Pro druhou úlohu jsme zvolili aplikaci *Plickers*, která je ideálním řešením pro školy s nedostatečným materiálním vybavením. Využijeme ji v přípravné fázi úlohy, v níž poslouží jako motivační kvíz pro uvedení do tematiky úlohy.

Název úlohy: Slavné osobnosti Francie

Výsledek: prezentace slavných osobností

Úroveň: B1

1. Konstrukce úlohy

cíle	**jazykové cíle** - lingvistická kompetence: slovní zásoba a gramatické struktury pro popis osoby - pragmatická kompetence: koheze a koherence textu a mluveného přednesu - rozvíjení komunikativní kompetence (klíčová kompetence) **nejazykové cíle** - obecné kompetence: znalosti – francouzskreálie, schopnost učit se - klíčové kompetence: k učení - technické kompetence a digitální gramotnost: vyhledávání informací na internetu a jejich kritické třídění
jazyková činnost (řečové dovednosti)	písemná produkce *(production écrite)* mluvení *(production orale)* poslech s porozuměním *(compréhension orale)*
organizační formy výuky	přípravná fáze – frontální realizační fáze – frontální + individuální postfáze – frontální
scénář využití mobilních dotykových zařízení ve třídě	tablet pouze pro učitele
materiál	technické vybavení:

(didaktické pomůcky)	- typ zařízení: tablet/smartphone - operační systém zařízení: iOS, Android - připojení k internetu - aplikace: Plickers - další pomůcky: QR karty pro studenty
dokumenty (input)	dokumenty podle míry úpravy: autentické dokumenty podle typu média: audiovizuální dokument – Maghistoria: *Les grands personnages de l'histoire de France* http://bit.ly/aktivita02)
hodnocení	- hodnocení sumativní - hodnocení učitelem - hodnocení holistické

2. Průběh úlohy

- **Přípravná fáze: motivační kvíz** (1. vyučovací hodina, 20 minut)

Učitel připraví v aplikaci *Plickers* kvíz s 10 otázkami o slavných osobnostech francouzské historie (včetně obrázků). Během kvízu bude studentům pokládat doplňující otázky nebo nechá studenty říci, co o těchto osobnostech vědí.

- **Realizační fáze**

1. aktivita: poslech s porozuměním (20 minut)

Celá třída se věnuje sledování tematického videa *Les grands personnages historique de France*, které učitel doplní vhodnými otázkami k ověření porozumění.

2. aktivita: písemná produkce + příprava na mluvení
(5 minut: zadání + domácí úkol: realizace)

Každý student si vylosuje jednu slavnou osobnost francouzské historie, za domácí úkol si o ní najde informace a cca ve 100 slovech ji představí. Zároveň se tím připraví na krátkou prezentaci pro příští hodinu, při níž v krátkosti spolužákům představí vylosovanou osobnost. Ještě před další hodinou svou práci zašle učiteli, aby ji stihl opravit.

3. aktivita: prezentace slavných osobností (2. vyučovací hodina, 35 minut)

V následující hodině studenti prezentují zbytku třídy slavné osobnosti. Učitel doplní prezentace promítnutím obrázků dané osobnosti.

- **Postfáze: zhodnocení** (10 minut)

Učitel na závěr upozorní na jazykové chyby studentů v psané i mluvené produkci a společně se studenty je opraví. Zároveň zhodnotí prezentaci i celkovou práci na úloze.

8.2.3 ÚLOHA 3: APLIKACE SPECIALIZOVANÁ PRO VÝUKU FRANCOUZŠTINY

Vzhledem k tomu, že je většina aplikací tohoto typu zaměřena na výklad či procvičování gramatiky nebo slovní zásoby, tedy na explicitní používání určitých forem jazyka, není vhodné je používat pro realizační fázi úlohy, jež by měla být zaměřena na význam, a nikoliv na formu. Jejich uplatnění tak nalezneme spíše v přípravné či závěrečné fázi úlohy, případně v úlohách zaměřených na používání konkrétní jazykové struktury (viz kapitole 6.3), jako je tomu v případě námi navrhované úlohy.

V tomto příkladu úlohy využíváme aplikaci *100 Questions Orthographe*, jež nám poslouží v postfázi k procvičování minulých časů: passé composé a imparfait. Navržená úloha předpokládá předchozí znalost těchto dvou slovesných časů a je zaměřena na jejich připomenutí a procvičení.

Název úlohy: Vzpomínky na prázdniny

Výsledek úlohy: vytvoření společného příběhu ve skupině

Úroveň: B1

1. Konstrukce úlohy

cíle	**jazykové cíle** - lingvistické kompetence: slovní zásoba: prázdniny, gramatika: passé camposé a imparfait - pragmatické kompetence: struktura vypravování, koheze a koherence textu - rozvíjení komunikativní kompetence (klíčová kompetence) **nejazykové cíle** - obecné kompetence: znalosti – francouzská kultura

	(Le Petit Nicolas) - klíčové kompetence: sociální a personální - technické kompetence a digitální gramotnost: ovládání nové aplikace
jazyková činnost (řečové dovednosti)	čtení s porozuměním *(compréhension écrite)* mluvení *(production orale)* písemná produkce *(production écrite)*
organizační formy výuky	přípravná fáze – kooperativní realizační fáze – frontální + individuální + kooperativní postfáze – frontální + individuální
scénář využití mobilních dotykových zařízení ve třídě	tabletová třída mobilní tabletová třída BYOD
materiál (didaktické pomůcky)	technické vybavení: - typ zařízení: tablet/smartphone - operační systém zařízení: iOS, Android, Web - připojení k internetu - aplikace: 100 Questions Orthographe
dokumenty (input)	dokumenty podle míry úpravy: autentické dokumenty podle typu média: textový dokument – příběh *Souvenirs de vacances* z knihy *Les vacances de Petit Nicolas* (http://bit.ly/aktivita03, s. 39–40)
hodnocení	- hodnocení formativní - hodnocení učitelem + autoevaluace (s pomocí výsledků v aplikaci) - hodnocení jednotlivých složek: lingvistická kompetence (gramatická složka)

2. Průběh úlohy

- **Přípravná fáze: aktivizace slovní zásoby** (1. vyučovací hodina, 10 minut)

Učitel napíše doprostřed tabule slovo „prázdniny“ a řekne studentům, aby připisovali slova, která s tímto tématem souvisí. Společně vytvoří lexikální pole ve formě myšlenkové mapy.

- **Realizační fáze**

1. aktivita: čtení s porozuměním (25 min)

Studenti pracují s úvodní částí příběhu *Souvenirs de vacances* (z knihy *Les vacances de petit Nicolas*) a odpovídají na související otázky, které učitel připraví. Otázky budou sestaveny tak, aby nepřímo přivedly studenty k používání minulého času. Na základě tohoto příběhu také učitel se studenty sestaví obecnou osnovu pro vypravování příběhu. Pokud studenti nebudou znát příběhy malého Mikuláše (v češtině *Mikulášovy patálie*), seznámí je s nimi a vysvětlí jejich význam pro francouzskou kulturu.

2. aktivita: příprava vyprávění vlastního příběhu (10 minut)

Po přečtení vzpomínky malého Mikuláše dostanou studenti za úkol vybavit si svoji nejhezčí prázdninovou vzpomínku, kterou prožili v dětství. Ve zbývající části hodiny si mají připravit osnovu svého krátkého vyprávění, které přednesou v další hodině. Učitel zdůrazní, že to musí být vzpomínání jejich dnešního já na dobu dětství, aby u studentů podnítil používání minulého času.

3. aktivita: představení vlastní vzpomínky z dětství (2. vyučovací hodina, 20 minut)

Na začátku příští hodiny každý student v krátkosti vypráví svoji nejhezčí vzpomínku. Učitel si poznamenává chyby studentů ve slovesných časech, což mu poslouží pro postfázi.

4. aktivita: diskuze + společná písemná produkce (25 minut)

Studenti diskutují v malých skupinách o svých vzpomínkách, které právě přednesli, a musejí se shodnout na ideálním prázdninovém zážitku. O tom následně společně napíšou krátký text – je třeba opět zdůraznit, že vyprávějí vzpomínku na dětství, jelikož chceme, aby používali minulé časy.

5. aktivita: přečtení příběhů (3. vyučovací hodina, 10 minut)

Na začátku další hodiny jednotlivé skupiny přečtou své příběhy. Učitel si opět poznamenává chyby.

- **postfáze**

1. aktivita: společná analýza chyb (15 minut)

Zbytek hodiny už je věnován pouze postfázi, jež je zaměřena na jazykovou formu. Nejprve učitel vypíše na tabuli úseky z mluvené i psané produkce studentů, v nichž udělali chyby. Studenti mají za úkol sami tyto chyby najít, analyzovat je a navrhnout opravu.

2. aktivita: procvičení tvarů passé composé a imparfait (20 min)

Po analýze se věnují procvičování slovesných časů v aplikaci, přičemž každý si může zvolit cvičení podle svých nedostatků. Zároveň si může pravidla využívání a tvoření passé composé a imparfait připomenout ve výkladové části aplikace

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zmapovat problematiku začleňování mobilních technologií do výuky francouzského jazyka, zvláště z didaktického a metodického hlediska. Implementaci ICT prostředků do vzdělávání je v posledních letech věnováno mnoho pozornosti, ovšem touto konkrétní problematikou – využíváním mobilních dotykových zařízení v hodinách cizích jazyků, zejména francouzštiny – se doposud nezabývala žádná souborná publikace a toto téma nebylo ani předmětem pedagogického výzkumu. Proto jsme se rozhodli přinést ucelený pohled do této tematiky, které může být východiskem pro další zkoumání.

V teoretické části práce se nám podařilo zmapovat téma ICT a mobilních technologií v cizojazyčném vzdělávání z různých úhlů pohledu. Postupovali jsme od všeobecných společenských východisek, přes pedagogické a obecně didaktické hledisko až k oborově didaktickým a metodickým stanoviskům. Jednotlivé části jsme doplnili o specifické technické aspekty, které se vážou k mobilním dotykovým zařízením. Technickým otázkám jsme se záměrně nevěnovali podrobně, jelikož jsou detailně rozpracovány v jiných publikacích. Přesto jsme ale vytvořili velmi komplexní přehled jednotlivých aspektů této problematiky. Důležitým výstupem teoretické části je navržení obecného schématu multimediální úlohy, které může učitelům sloužit jako praktická pomůcka pro tvorbu vlastních úloh s mobilními dotykovými zařízeními.

Praktická část sestávala ze dvou oddílů. Nejprve jsme analyzovali výsledky dotazníkového výzkumného šetření, jehož cílem bylo zjistit postoje českých učitelů francouzštiny k mobilním technologiím ve výuce a zároveň zmapovat způsoby jejich využití. Z výzkumu vyplynulo, že se učitelé staví k těmto moderním didaktickým prostředkům vcelku pozitivně a v hodinách je zapojují při různých typech jazykových aktivit, zpravidla ale slouží jako pouhé doplňky výuky, jež mají hodiny zatraktivnit a studenty motivovat.

V druhé fázi praktické části jsme vytvořili přehled multimediálních aplikací vhodných k výuce francouzského jazyka, který jsme doplnili návrhy konkrétních výukových aktivit. Přehled aplikací jsme rozdělili do dvou částí. V první jsme představili 22 aplikací specializovaných pro výuku FLE (včetně slovníků), u nichž jsme kromě krátké charakteristiky popsali typy možných jazykových aktivit a ohodnotili, pro jazykovou úroveň podle SERR jsou vhodné. Druhá část přehledu byla věnována popisu 34 blank apps neboli prázdných aplikací, které jsme kromě charakteristiky doplnili příklady pro využití ve výuce FLE a dostupnými metodickými materiály. U každé aplikace jsme také uvedli,

pro jaký operační systém je dostupná. Možnosti využití těchto aplikací jsou velmi široké, mohou být použity k rozvoji všech jazykových aktivit a sloužit v různých fázích hodiny a úlohy. Využití potenciálu, který skýtají, však záleží na dovednostech učitele.

V práci se nacházejí místa, která by si zasloužila další a podrobnější propracování. Týká se to zejména obou oddílů praktické části. Pro potřeby pedagogického výzkumu by jistě bylo přínosné, kdyby toto nebo podobné výzkumné šetření bylo provedeno s větším počtem respondentů, jelikož by výsledky byly relevantnější. Zároveň by námi navržený dotazník mohl být doplněn o další otázky zjišťující např. vliv věku, délky praxe, aprobace a dalších subjektivních činitelů na postoje dotázaných učitelů. Takovýto rozsah výzkumu však překračuje možnosti jedné diplomové práce. Dále by se dalo věnovat více pozornosti vyhledání a popisu dalších multimediálních aplikací, jež mají potenciál pro výuku francouzštiny. Je ovšem třeba zmínit, že je nemožné vytvořit vyčerpávající přehled takovýchto nástrojů, protože nabídka aplikací je obrovská a navíc se neustále obměňuje. I částečné zmapování aktuální situace se nám však jeví jako přínosné, navíc může do budoucna posloužit jako vodítko pro posuzování aplikací použitelných v cizojazyčném vzdělávání.

Na základě komplexního zmapování této problematiky soudíme, že využívání mobilních dotykových zařízení a multimediálních aplikací může být pro cizojazyčné vzdělávání velmi obohacující, jelikož přináší nové podněty pro činnosti, jež by bez použití těchto didaktických prostředků byly neproveditelné. Je však nezbytné zdůraznit, že využití potenciálu mobilních technologií nepřichází automaticky, avšak záleží na schopnostech každého pedagoga a jeho individuálním učebním stylu. Jsme proto přesvědčeni, že by učitelé neměli být nijak nuceni k implementaci těchto technologií do své výuky, protože nejsou-li profesně připraveni k jejich užívání, a to po technické i didaktické stránce, může být potenciál mobilních technologií zcela nevyužit, či dokonce nesprávně použit, což by vedlo ke zcela opačným efektům než k těm, kterým se zaváděním moderních technologií snažíme docílit.

Domníváme se, že tato diplomová práce může být přínosná jak pro samotné učitele francouzštiny, tak i pro odbornou veřejnost, zvláště pro didaktiky jazykových oborů. S ohledem na to, že práce byla napsána v češtině, navíc toto téma zprostředkováváme i té části veřejnosti, která nehovoří francouzsky či anglicky. Za největší přínos práce považujeme provedení výzkumného šetření, které je pravděpodobně první svého druhu v České republice.

Ráda bych uzavřela tuto práci tím, že i z osobního úhlu pohledu pro mne byla přínosná a přinesla mi velmi cenný vhled do tematiky, kterou budu moci jako budoucí pedagog využít ve své praxi. Za nejpřínosnější považuji hlubší proniknutí do podstaty akčně orientovaného přístupu a zorientování se v problematice úlohy. Třebaže jsem se již dlouho před napsáním práce o tuto oblast zajímala, díky jejímu podrobnému studiu jsem se seznámila se zcela novými nástroji a také poznala učitelské komunity, jež sdružují pedagogy se zájmem o moderní technologie ve vzdělávání.

RESUMÉ

Le présent mémoire intitulé *Les apports et les difficultés d'utilisation des applications multimédia dans l'enseignement de la langue française* a pour but de présenter d'une manière complexe la problématique d'implémentation des appareils mobiles tactiles (smartphones et tablettes tactiles) dans l'enseignement des langues étrangères, notamment en FLE. La première partie de ce travail sert d'une base théorique qui est suivie d'une partie pratique.

La partie théorique, divisée en 6 chapitres, se concentre sur la présentation des aspects différents de la problématique, avant tout des aspects didactiques et méthodiques. Le premier chapitre concerne les TIC (Technologies de l'information et de la communication) et leur rôle dans la société contemporaine, particulièrement dans le domaine de l'enseignement. Nous décrivons le parcours historique des TICE (TIC pour l'enseignement), les transformations de l'enseignement au 21^{e} siècle et le changement du rôle de l'enseignant dans l'éducation moderne. Ensuite, la deuxième partie examine comment le système éducatif tchèque réagit à ces défis et de quelle manière des TICE sont-elles implementées aux stratégies et programmes actuels de l'enseignement.

Le troisième chapitre révèle les particularités techniques des appareils mobiles tactiles en tant que leur potentiel au service de l'enseignement-apprentissage, y compris l'analyse des avantages et des inconvénients de leur utilisation. La partie suivante se concentre sur la définition du terme équivoque *« application multimédia »*, suivie d'une typologie des applications utilisables dans l'enseignement du FLE.

Le cinquième et le sixième chapitre disserte sur le thème des technologies modernes au sein de la didactique du FLE. D'abord, nous montrons l'évolution technologique en lien avec les différentes approches didactiques et méthodologique. Ensuite, nous nous focalisons sur la conception méthodologique d'une tâche multimédia avec l'usage des appareils mobiles tactiles, tout en prenant en considération des aspects théoriques de l'approche actuelle, appelée l'approche actionnelle.

La partie pratique se divise en deux sous-parties dont la première est dédiée à l'analyse des résultats d'une enquête de recherche effectuée auprès des enseignants tchèques du FLE. Cette enquête avait pour but décrire des manières d'implémentation des technologies mobiles pendant les cours du FLE et les attitudes des enseignants envers ces outils didactiques. Nous avons appris que la plupart des enseignants interpellés les considèrent

utiles puisqu'ils motivent les apprenants et ils permettent d'autres méthodes d'enseignement que des outils traditionnels. Néanmoins, bien que les enseignants utilisent les appareils mobiles tactiles pour de divers types d'activités langagières, ils ne leur servent que des compléments qui rendent l'enseignement plus interactif et attractif.

Dans la deuxième section, nous présentons une liste des applications qui pourront être utilisées pendant les cours du FLE. Nous les divisons en deux groupes : le premier comporte les applications spécialisées pour l'enseignement du FLE tandis que le deuxième regroupe les applications appelées « blank apps » (ce type d'applications n'a pas le contenu prédefini mais l'utilisateur lui-même le crée selon sa créativité). Finalement, nous proposont trois tâches multimédia concrètes qui utilisent différents types des applications mobiles.

Pour conclure, ce mémoire prouve que les modernes technologies, notamment les appareils mobiles tactiles, ont un énorme potentiel pour enrichir l'enseignement du FLE. Cependant, il faut souligner que leur utilité n'arrive pas automatiquement puisque il dépend avant tou aux aptitudes et le style d'enseignement individuel de chaque l'enseignant.

LITERATURA A ZDROJE

TIŠTĚNÉ ZDROJE

BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, 100 s. ISBN 9788087000113.

BAX, Stephen. CALL – past, present and future. *System*, 2003, vol 21 n°1,13–28.

BRDIČKA, Bořivoj. Difuze technologií ve škole 21. století. *Informační a komunikační technologie ve škole: pro vedení škol a ICT metodiky: metodická příručka*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010, s. 15–20. ISBN 978-80-87000-31-1.

BRDIČKA, Bořivoj. Rozhovor s vizionářem. *Informační a komunikační technologie ve škole: pro vedení škol a ICT metodiky: metodická příručka*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010, s. 10–14. ISBN 978-80-87000-31-1.

CARBOVÁ, Anna. *Rozvoj technologicko-didaktické znalosti obsahu u učitelů anglického jazyka na středních školách*. České Budějovice, 2017. Disertační práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta.

DOSTÁL, Jiří. Výukový software a počítačové hry - nástroje moderního vzdělávání. *Journal of Technology and Information Education (Časopis pro technickou a informační výchovu).* 1/2009, Volume 1, Issue 1. ISSN 1803-537X.

DOSTÁL, Jiří. Multimediální, hypertextové a hypermediální učební pomůcky – Trend soudobého vzdělávání. *Journal of Technology and Information Education (Časopis pro technickou a informační výchovu).* 3/2009, Volume 1, Issue 2. ISSN 1803-537X.

DUCOURTIOUX, Sébastien. *La tâche multimédia dans un enseignement/apprentissage hybride du FLE en philologie*. Warszawa: Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, 2016. ISBN 8388012916.

ELLIS, Rod. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003. ISBN 0-19-442159-7.

HABARTOVÁ, Eliška. *Využití tabletů ve výuce německého jazyka.* Praha, 2017. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta.

JANOWSKA, Iwona. *Podejscie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych.* Kraków: Universitas, 2011.

KUCIRKOVA, Natalia. *Digital Personalization in Early Childhood: Impact on Childhood.* London: Bloomsbury Academic, 2017. ISBN 978-1-4742-9080-7.

KUSÝ, Jan. *Mobilní zařízení ve výuce.* Praha, 2017. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky.* Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 9788021031234.

MAŠEK, Jan, MICHALÍK, Petr a VRBÍK, Václav. *Otevřené technologie ve výuce*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2004. ISBN 8070432543.

Národní ústav pro vzdělávání, divize VÚP. *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-77-9.

NEUMAJER, Ondřej, ROHLÍKOVÁ, Lucie a ZOUNEK, Jiří. *Učíme se s tabletem: využití mobilních technologií ve vzdělávání.* Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 9788074787683.
ORLOVÁ, Natalia a PAVLÍKOVÁ, Jana. *Navigátor: Průvodce didaktikou cizích jazyků*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN978-80-7414-665-7.
PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204039.

PŮBALOVÁ, Ludmila. *Problematika ICT ve vzdělávání*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 2011. ISBN 978-80-87472-19-4.

PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE international, 1988. ISBN 2-19-033266-4.

RAMBOUSEK, Vladimír. *Technické výukové prostředky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 9788070662274.

RICHARDS, Jack C. a RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language learning*. Third Edition. Cambridge: Cambrigde University Press, 2014.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. 1. české vyd. Olomouc: Univerzity Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0404-4.

ONLINE ZDROJE

ALA-MUTKA, Kirsti. *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding* [online]. Luxembourg: European Union, 2011. ISBN neuvedeno. [cit. 3. 3. 2018]. Dostupné z: http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf

AMBROŽ, Jan. Web 2.0: bublina, nebo nový směr webu? [online]. *Lupa.cz.* 27. 4. 2007 [cit. 18. 4. 2018]. Dostupné z : https://www.lupa.cz/clanky/web-2-0-bublina-nebo-novy-smer-webu/

ATTEWELL, Jill. *Projektujeme třídu budoucnosti. BYOD Briong Your Own Device. Příručka pro vedoucí pracovníky škol o možnostech využití mobilních zařízení žáků pro výuku a učení.* Brusel: European Schoolnet, 2015. Český překlad: Dům zahraniční spolupráce, 2017. Dostupné z: http://www.dzs.cz/file/5326/byod-cz-final-pdf/

COUBRET, Christophe. *À propos de la formation aux TIC...* [online]. TECH-TICE.net. 18. 5. 2007 [cit. 25. 4. 2018]. Dostupné z: http://www.tech-tice.net/spip.php?article28

Česká školní inspekce. *Jednotné přijímací zkoušky v SŠ s maturitními obory a vybavenost škol prostředky ICT* [online]. 2014 [cit. 25. 11. 2017]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/TZ_2014_Jednotne_prijimacky/html5/index.html?&locale=CSY&pn=19

Česká školní inspekce. *Využívání digitálních technologií v mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách* [online]. 09/2017 [cit. 25. 11. 2017]. Tematická zpráva ČŠI. Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Vyuzivani-digitalnich-technologii/Shrnuti-Vyuzivani-digitalnich-technologii-v-MS,-ZS,-SS-a-VOS.pdf

Česká školní inspekce. Žáci a ICT. *Sekundární analýza výsledků mezinárodních šetření ICILS 2013 a PISA 2012* [online]. 2016 [cit. 25. 11. 2017]. Dostupné z: https://drive.google.com/file/d/0B3x8X77RaMBPVXVHbHBfVmszYTA/view

Český statistický úřad. *Informační společnost v číslech - 2014-2016*. Kapitola F Vzdělávání a digitální dovednosti [online]. 2017 [cit. 25. 11. 2017]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/46014808/061004-17_F.pdf/bb32089c-2717-4301-8cc7-a8cd2e7ef6a9?version=1.1

Český statistický úřad. *Počítač a internet v českých domácnostech* [online]. 2017 [cit. 25. 4. 2018]. Dostupné z:

https://www.czso.cz/documents/10180/46173161/32018117_0803.pdf/fe2d8c6e-07a9-491c-b36a-f521023b2c6e?version=1.3

DABI-SCHWEBEL, Gabriel. *TIC et NTIC* [online]. 1min30.com. 4. 12. 2017 [cit. 25. 4. 2018]. Dostupné z: https://www.1min30.com/dictionnaire-du-web/tic-et-ntic

Dům zahraničních příležitostí. *Projekt Creative Classroms Lab – výuka s tablety* [online]. 2018 [cit. 25. 4. 2018]. Dostupné z: http://www.dzs.cz/cz/eun/ccl/

EDUin. *Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti* [online]. 2016 [cit. 25. 4. 2018]. Dostupné z: http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2016/11/Audit_vzdelavaci_system_ANALYZA_2016.pdf

EDUkační LABoratoř. *Škola dotykem* [online]. 2018 [cit. 25. 4. 2018]. Dostupné z: http://www.edulabcr.cz/projekty/skola-dotykem

GAMBA, Robert. *Projekt Škola na dotek startuje v Praze 6* [online]. ITveSkole.cz. 30. 9. 2013 [cit. 25. 4. 2018]. Dostupné z: http://www.itveskole.cz/2013/09/30/projekt-skola-dotek-startuje-v-praze-6/

HÄUSLEROVÁ, Karolína a NOVÁKOVÁ, Miroslava. Metody cizojazyčné výuky [online]. *Časopis pro filosofii a lingvistiku*. 2008, číslo 1 [cit. 22. 3. 2018]. Dostupné z: http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html

HAWIGER, David. ICT. *Metodický portál: Wiki* [online]. 14. 06. 2017, [cit. 25. 4. 2018]. Dostupný z WWW: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/I/ICT

ITveSkole.cz. *O projektu* [online]. DUMy.cz. 2012 [cit. 1. 5. 2018]. Dostupné z: http://dumy.cz/o-projektu

KOLÁŘ, Petr. *Operační systémy* [online]. Liberec, 1. 2. 2005 [cit. 28. 4. 2018]. Dostupné z: http://www.nti.tul.cz/~kolar/os/os.pdf

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Aktuální přehled průběžného plnění implementace „Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020“ projednané vládou dne 24. 2. 2016* [online]. 2017 [cit. 22. 3. 2018]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/postup-realizace-strategie.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Digistrategie - Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020* [online]. 2014 [cit. 22. 11. 2017]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/DigiStrategie.pdf

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Zpráva o implementaci SDV za rok 2017: Průběžné hodnocení implementace Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 (rok*

2017) [online]. 2018 [cit. 22. 3. 2018]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/postup-realizace-strategie.

Národní informační centrum pro mládež. *Projekt Škola dotykem pokračuje na 12 školách v České republice ve školním roce 2015/2016* [online]. 2. 5. 2015 [cit 25. 4. 2018]. Dostupné z: http://www.icm.cz/projekt-skola-dotykem-pokracuje-na-12-skolach-v-ceske-republice

NEUMAJER, Ondřej a RŮŽIČKOVÁ, Daniela. *Projekt společnosti Microsoft „Vzděláváme pro budoucnost".: Scénáře využití mobilních dotykových zařízení s operačním systémem Windows ve školách* [online]. 2015 [cit. 25. 4. 2017]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Souhrnna_zprava_Vzdelavame_pro_budoucnost.pdf

NEUMAJER, Ondřej. *Inovativní výukové aktivity pro rozvoj dovedností pro 21. století* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014 [cit. 25. 4. 2017]. ISBN 978-80-7290-653-6. Dostupné z: http://ondrej.neumajer.cz/wp-content/uploads/2016/08/Inovativni-vyukove-aktivity-pro-rozvoj-dovednosti-pro-21.-stoleti.pdf

PUREN, C. De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle [online]. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT.* Vol. XXIII N° 1, 2004 [cit. 3. 3. 2017]. Dostupné z: http://journals.openedition.org/apliut/3416#tocto1n4

PUREN, Christian. *Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives: quelles convergences... Et quelles divergences?* [online]. 2009 [cit. 3. 3. 2017]. Dostupné z: https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2673

SISKIN, Claire. Language Learning Applications for Smartphones, or Small Can Be Beautiful [online]. *Edvista.com.* 2009 [cit. 4. 5. 2017]. Dostupné z: http://www.edvista.com/claire/pres/smartphones/#repurposed

Učitel IN. *Tereza Havránková – Blank apps nejen ve výuce jazyků* [online]. 2017 [cit. 4. 5. 2017]. Dostupné z: http://www.ucitel-in.cz/program-2017/#havrankova

Úřad vlády české republiky. *Digitální Česko v. 2.0 - Cesta k digitální ekonomice* [online]. 2013 [cit. 18. 12. 2017]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/Digitalni-Cesko-v--2-0_120320.pdf

VÁCLAVÍK, Lukáš. *Android, iOS a nic víc. Podíl mobilní verze Windows je na historickém minimu* [online]. cnews.cz. 19. 7. 2017 [cit. 20. 4. 2017]. Dostupné z: https://www.cnews.cz/android-ios-nic-vic-podil-mobilni-verze-windows-je-na-historickem-minimu/

PŘÍLOHY

SEZNAM OBRÁZKŮ

- **Obrázek 1: GWI Device Summary. Flagship report Q3 2017. 2017 [online].** Global Web Index [cit. 13. 11. 2017]. Dostupné z: http://www.upa.it/static/upload/gwi/gwi-device-summary-q3-2017.pdf
- **Obrázek 2: Vývoj podílu penetrace elektronických zařízení (%)** MEDIA PROJEKT: 1. a 2. čtvrtletí 2017. [online]. Realizátoři: MEDIAN a STEM/MARK [cit. 13. 11. 2017]. Dostupné z: http://www.median.eu/cs/wp-content/uploads/docs/MP_2017_1_2Q_prezentace.pdf
- **Obrázek 3: Skupiny využívající elektronická zařízení nad průměrem populace (%)** MEDIA PROJEKT: 1. a 2. čtvrtletí 2017. [online]. Realizátoři: MEDIAN a STEM/MARK [cit. 13. 11. 2017]. Dostupné z: http://www.median.eu/cs/wp-content/uploads/docs/MP_2017_1_2Q_prezentace.pdf
- **Obrázek 4: Digitální gramotnost a další příbuzné gramotnosti** FERRARI, Anusca. Digital Competence In Practice: An Analysis Of Frameworks [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012 [cit. 13. 11. 2017]. Dostupné z: http://bit.ly/1qj4ZFn
- **Obrázek 5: Une arborescence en trois niveaux généraux** CONSEIL DE L'EUROPE : Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, evaluer (2001, 25).

SEZNAM TABULEK

- **Tabulka 1: SWOT analýza využívání tabletů ve škole** (zdroj vlastní)
- **Tabulka 2: Přehled výukových metod v didaktice francouzštiny jako cizího jazyka a využívaných technologických pomůcek** (zdroj vlastní)
- **Tabulka 3: Konstitutivní elementy úlohy** (zdroj vlastní)
- **Tabulka 4: Fáze úlohy a jejich cíle** (zdroj vlastní)
- **Tabulka 5: Přehled aplikací specializovaných pro výuku FLE** (zdroj vlastní)
- **Tabulka 6: Přehled slovníkových aplikací** (zdroj vlastní)
- **Tabulka 7: Aplikace *Kahoot*** (zdroj vlastní)

- **Tabulka 8: Aplikace *Bitsboard*** (zdroj vlastní)
- **Tabulka 9: Aplikace *Padlet* a *lino – Sticky & Photo Sharing*** (zdroj vlastní)
- **Tabulka 10: Aplikace *Classkick*** (zdroj vlastní)
- **Tabulka 11: Aplikace *Adobe Spark (Video, Post, Page), Canva, Sway* a *iMovie*** (zdroj vlastní)
- **Tabulka 12: Aplikace *Flipgrid*** (zdroj vlastní)
- **Tabulka 13: Aplikace *Seesaw*** (zdroj vlastní)
- **Tabulka 14: Aplikace *Chatterpix* a *Voki for Education*** (zdroj vlastní)
- **Tabulka 15: Aplikace *Quizizz*** (zdroj vlastní)
- **Tabulka 16: Aplikace *Plickers*** (zdroj vlastní)
- **Tabulka 17: Aplikace *Learning apps*** (zdroj vlastní)
- **Tabulka 18: Aplikace *Mentimeter*** (zdroj vlastní)
- **Tabulka 19: Aplikace *Popplet, Mindomo, WiseMapping, SimpleMind* a *Mindly*** (zdroj vlastní)
- **Tabulka 20: Aplikace *Quizlet, Anki* a *StudyBlue*** (zdroj vlastní)
- **Tabulka 21: Aplikace *AnswerGarden, Tagxedo* a *WordArt*** (zdroj vlastní)
- **Tabulka 22: Aplikace *StoryBoardThat* a *Little Bird Tales*** (zdroj vlastní)
- **Tabulka 23: Aplikace *Socrative*** (zdroj vlastní)
- **Tabulka 24: Aplikace *Thinglink*** (zdroj vlastní)

SEZNAM GRAFŮ

- **Graf 1: Odpovědi na 1. otázku – V jakém typu vzdělávací instituce vyučujete?** (zdroj vlastní)
- **Graf 2: Odpovědi na 2. otázku – Využíváte někdy mobilní dotyková zařízení (tablet, smartphone a jiné) ve výuce?** (zdroj vlastní)
- **Graf 3: Odpovědi na 3. otázku – Jak často je využíváte?** (zdroj vlastní)

- **Graf 4: Odpovědi na 4. otázku – Jaká dotyková zařízení ve výuce používáte?** (zdroj vlastní)
- **Graf 5: Odpovědi na 5. otázku – Je vaše instituce vybavena tablety?** (zdroj vlastní)
- **Graf 6: Odpovědi na 6. otázku – Jaké organizační formy výuky používáte?** (zdroj vlastní)
- **Graf 7: Odpovědi na 7. otázku – Jak žáci s tabletem v hodinách nejčastěji pracují?** (zdroj vlastní)
- **Graf 8: Odpovědi na 8. otázku – K jakým aktivitám zařízení používáte?** (zdroj vlastní)
- **Graf 9: Odpovědi na 9. otázku – Pro jaké jazykové činnosti zařízení používáte?** (zdroj vlastní)

SEZNAM PŘÍLOH

- **Příloha č. 1: Dotazník pro učitele: Mobilní dotyková zařízení ve výuce francouzštiny** (zdroj vlastní)
- **Příloha č. 2: Odpovědi respondentů na otevřené otázky dotazníku** (zdroj vlastní)
- **Příloha č. 3: Přehled výukových aplikací pro FLE** (zdroj vlastní)

DOTAZNÍK PRO UČITELE – MOBILNÍ DOTYKOVÁ ZAŘÍZENÍ VE VÝUCE FRANCOUZŠTINY

Příloha č. 1 (zdroj vlastní)

Mobilní dotyková zařízení ve výuce francouzštiny

Dotazník pro učitele francouzštiny pro účely výzkumu diplomové práce Přínosy a úskalí využívání multimediálních aplikací ve výuce francouzského jazyka.

*Povinné pole

1. **1. V jakém typu vzdělávací instituce vyučujete?** *
   Zaškrtněte všechny platné možnosti.
   - [ ] Základní škola
   - [ ] Střední odborná škola
   - [ ] Gymnázium
   - [ ] Jazyková škola/Alliance française/Institut français

2. **2. Využíváte někdy mobilní dotyková zařízení (tablet, smartphone a jiné) ve výuce?** *
   Označte jen jednu elipsu.
   - ◯ Ano
   - ◯ Ne

3. **3. Jak často je využíváte?** *
   Označte jen jednu elipsu.
   - ◯ Každou nebo téměř každou hodinu
   - ◯ Každý týden
   - ◯ Párkrát do měsíce
   - ◯ Několikrát za školní pololetí
   - ◯ Zcela mimořádně
   - ◯ Nikdy

4. **4. Jaká dotyková zařízení ve výuce používáte?** *
   Zaškrtněte všechny platné možnosti.
   - [ ] Tablety
   - [ ] Smartphony
   - [ ] Čtečky elektronických knih
   - [ ] Žádná

5. **5. Je vaše instituce vybavena tablety?** *
   Označte jen jednu elipsu.
   - ◯ Ano
   - ◯ Ne

6. **6. Jaké organizační formy výuky používáte?**
   Zaškrtněte všechny platné možnosti.
   - [ ] Tabletová třída (učebna, která je vybavena tablety)
   - [ ] Mobilní tabletová třída (sada tabletů, která se může přemisťovat mezi třídami)
   - [ ] BYOD (Bring your own device, tzn. využití vlastních zařízení studentů – tabletů, smartphonů nebo jiných dotykových zařízení)
   - [ ] Tablet pouze pro učitele (tabletem disponuje pouze vyučující)

7. **7. Jak žáci s tabletem v hodinách nejčastěji pracují?**
Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- [ ] Individuálně
- [ ] Ve dvojicích
- [ ] Ve trojicích
- [ ] Ve skupinách
- [ ] Jiné: _____

8. **8. K jakým aktivitám zařízení používáte?** *
Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Často	Občas	Zřídka	Nikdy
Aplikace a výukové programy přímo pro výuku francouzštiny				
Blank apps (tzv. prázdné aplikace, které slouží ke kreativnímu vytváření vlastního obsahu - např. Padlet, Seesaw, ChatterPix)				
Doprovodné programy k učebnicím				
Vyhledávání informací na internetu				
Testování				

9. **9. Pro jaké jazykové činnosti zařízení používáte?** *
Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Skoro vždy	Často	Občas	Zřídka	Nikdy
Pro prezentaci nebo výklad nové slovní zásoby,					
Pro procvičování, nácvik nebo fixaci slovní zásoby					
Pro prezentaci nebo výklad nového gramatického jevu					
Pro procvičování, nácvik nebo fixaci nového gramatického jevu					
Při výuce reálií a kultury					
Pro poslech s porozuměním					
Pro čtení s porozuměním					
Pro mluvení a ústní interakci					
Pro písemnou produkci					
Pro prezentaci a nácvik výslovnosti					
Pro práci s literárním textem					

10. **10. Máte pocit, že vám mobilní dotyková zařízení dávají možnost realizovat ve výuce aktivity, které by s jinými didaktickými prostředky nebyly možné? Jaké aktivity to jsou?**

_____

_____

_____

_____

_____

11. **11. Jaké přínosy nalézáte při používání mobilních dotykových zařízení při výuce francouzštiny?**

_____

_____

_____

_____

_____

12. **12. A jaká naopak omezení?**

13. **13. Chtěli byste ještě něco dodat? Například jaké jsou vaše oblíbené aplikace, co se vám ve výuce osvědčilo, jaké problémy vás ve výuce omezují apod.**

14. **Máte-li zájem o zaslání výsledků výzkumného šetření, přehledu aplikací pro výuku francouzštiny a návrhu vyučovacích hodin s mobilními dotykovými zařízeními, napište prosím svou mailovou adresu. Materiály obdržíte po obhájení práce (pravděpodobně v červnu).**

ODPOVĚDI RESPONDENTŮ NA OTEVŘENÉ OTÁZKY DOTAZNÍKU

Příloha č. 2 (zdroj vlastní)

11. Jaké přínosy nalézáte při používání mobilních dotykových zařízení při výuce francouzštiny?

- Rychlý překlad, vyhledání informací, obrázky
- Výuka je pestřejší...
- Je to vice interaktivni. Je to znacnou soucasti jejich zivota, vice se soustredi.
- možnost vícero opakování poslechů u jednotlivců (pomocí sluchátek)
- zatím nevím
- děti to baví
- rychle nalezená odpověď
- rychlost
- Obohacení výuky (soutěžní kvízy s okamžitou zpětnou vazbou)
- correspond à l'intérêt des apprenants actuels, à leur manière de penser et d'agir.
- Při testech šetří papír i opravování, jinak oživuje monotónní cvičení
- Studenti používají aplikace doma
- Rychlejší nalezení informace
- Flexibilita, motivace, propojení s aktualitou, evaluace
- Zatím nemohu posoudit.
- Kazdy pracuje svym tempem
- BYOD mi umožňuje pracovat nezávisle na vybavenosti třídy.
- rychlejší získání informace, práce s více zdoji
- Aktuálnost, propojení s reálným světem, sledování moderních tendencí, přiblížení se světu mladé generace, motivace studentů používáním těchto zařízení.
- Moderní učení co žáky zaujme.
- Žádné.
- Ukážka videí, posluch
- nie je s tým toľko veľa práce ako pri vypracovávaní fyzických materiálov, aktuálnosť obsahu, atraktivita, často práca s autentickým materiálom
- Predevsim to, ze diky nim jdeme s dobou, a to je velky motivacni bod pro zaky.
- Okamžitá zpětná vazba, možnost rychlého sdílení informací, interaktivita a větši aktivita žáků

12. A jaká naopak omezení?

- Velké riziko činností nespadajících do výuky, viz brouzdání po webu apod
- Neustálé odstraňování problémů - wi-fi připojení, problém s přihlášením, baterie....
- Někdy technologie nepracuji, jak maji.
- Kdyz nam technologie selha, musim prijit s planem B.
- nic
- nesoustředěnost, poruchovost, neumím s nimi pracovat skupinově
- poruchy-třeba slabá wifi
- Nejsou vždy k dispozici, nekdy vypadává internet, nutno mít "záložní" program
- Nezvyk, nekompatibilita s učebnicemi, tedy zabere čas.
- Nevím, nepoužívám často
- technické otázky (rychlost připojení), forma někdy vítězí nad obsahem a atraktivita nad přínosem
- Zatím nemohu posoudit.
- Vse musi dobre fungovat, aby se neztracel cas
- Při práci online ne vždy plně funguje školní wifi.
- nenutí žáky pamatovat si základní informace, spoléhají na to, že si vše najdou
- Nutnost technického vybavení všech žáků.
- Technické potíže, ztráta času pokud to nefunguje jak ma.
- Odvádí od soustředění na smysluplnou práci.
- žiadnzch neviem
- Pripojeni k Internetu, nejistota, ze vse probehne bez problemu (nekomu aktivita nemusi jit zapnout, jinemu nejde zvuk, vybita baterie apod)
- Občasné technické problémy

13. Chtěli byste ještě něco dodat? Například jaké jsou vaše oblíbené aplikace, co se vám ve výuce osvědčilo, jaké problémy vás ve výuce omezují apod.

- Dávám přednost multimediání tabuli.
- NE
- bylo by fajn nabídnout učitelům školení na používání tabletů pro výuku FRJ
- slabá wifi, děti často rozptylují jiné lákavější činnosti s tabletem-např. focení spolužáků
- Pictochart
- programmes TV5 Monde, IFprofs, les grands sites FLE, LITTERA FLE

- Quizlet, málokdy Plickers
- Nejsou e-učebnice
- Quizlet, Kahoot, Socrative. Čekám na zapojení VR...
- Zatím nepoužívám.
- Mobilní zařízení výuku, organizaci výuky spíše usnadňují.
- modernítechnologie můžou být "dobrým sluhou, ale i zlým pánem"
- Časové omezení tříhodinovou týdenní dotací.
- Zajímalo by mě, jak na základě podobných dotazníků, kterých přicházejí mraky, může vzniknout smysluplná diplomová práce.
- tv5monde
- Kahoot, Quizlet, Padlet, iMovie - oblíbené aplikace

PŘEHLED VÝUKOVÝCH APLIKACÍ PRO FLE

Příloha č. 3 (zdroj vlastní)

SPECIALIZOVANÉ APLIKACE PRO VÝUKU FLE

Fonetika
Saison 1 Oral en français A1
Saison 2 Oral en français A2

Poslech s porozuměním
Saison 1 Oral en français A1
Saison 2 Oral en français A2
RFI
7 jours sur la planète – Lite
Orthofolie

Čtení s porozuměním
RFI
Millionaire
Millionaire France 2018
France Press

Mluvení
Saison 1 Oral en français A1
Saison 2 Oral en français A2

Gramatika
J'accorde
Orthographe Projet Voltaire
Orthofolie
Améliorez votre français
Duolingo
La conjugaison avec L'OBS
Le La
100 Questions Orthographe

Slovní zásoba
7 jours sur la planète – Lite
Duolingo
Slovíčka hrou
Mots Mêlés
Pas à pas

Reálie, kultura
Millionaire
Millionaire France 2018

Slovníky
French Dictionary&Thesaurus
Dictionary Linguee
Oxford Hachette French Dictionary

BLANK APPS

testování, kvízy

Kahoot

Quizizz

Plickers

Mentimeter

Socrative

flashcards

Bitsboard

Quizlet

Anki

StudyBlue

virtuální nástěnky

Padlet

lino – Sticky & Photo Sharing

tvorba grafiky, videa

Adobe Spark Video

Adobe Spark Post

Adobe Spark Page

Canva

Sway

iMovie

Thinglink

myšlenkové mapy

Popplet

Mindomo

WiseMapping

SimpleMind

Mindly

slovní mraky

AnswerGarden

Tagxedo

WordArt

digitální vyprávění

StoryBoardThat

Little Bird Tales

další typy aplikací

Classkick

Flipgrid

Seesaw

Chatterpix

Voki for Education

Learning apps