

UNIVERZITA PALACKÉHO  
V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Štěpánka Drozdová

E-gramotnost jako součást čtenářské gramotnosti

Olomouc 2022

Vedoucí práce

doc. PhDr. Hana Marešová, Ph.D., MBA

## **Prohlášení**

Čestně prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod vedením doc. PhDr. Hany Marešové, Ph.D., MBA a veškerou použitou literaturu a ostatní zdroje jsem řádně ocitovala a uvedla v seznamu literatury a dalších zdrojů.

V Olomouci dne .....

.....

Bc. Štěpánka Drozdová

## **Poděkování**

Ráda bych na tomto místě vyjádřila poděkování doc. PhDr. Haně Marešové, Ph.D., MBA za cenné rady, trpělivost a ochotu při vedení mé diplomové práce. Poděkování patří také mým kolegům za cenné didaktické rady a rodině, která mi byla po celou dobu studia i zpracování práce velkou oporou.

## **Bibliografický záznam**

DROZDOVÁ, Štěpánka, 2022. *E-gramotnost jako součást čtenářské gramotnosti*. Olomouc. Diplomová práce. UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Vedoucí práce doc. PhDr. Hana Marešová, Ph.D., MBA.

## **Anotace**

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. První část se věnuje definování pojmů „gramotnost“, „čtenářská gramotnost“ a „e-gramotnost“. Zmíněny jsou i možnosti rozvoje uvedených gramotností a faktory, které mohou úroveň dosažení gramotnosti ovlivnit. Krátká zmínka patří též vývoji internetu, digitální revoluci a generacím Y, Z a Alfa. Druhá, empirická část nabízí čtenáři praktický příklad výukových objektů, které spojují rozvoj čtenářské i e-gramotnosti. V závěru je provedeno dotazníkové šetření na výzkumném vzorku žáků a pedagogů konkrétní základní školy, které zjišťuje postoje dotazovaných k vytvořeným výukovým objektům, míru naplnění vzdělávacích cílů a celkovou přínosnost vytvořených výukových objektů.

## **Klíčová slova**

Čtenářská gramotnost, e-gramotnost, technologie, internet

## **Bibliographic record**

DROZDOVÁ, Štěpánka, 2022. E-literacy as a part of reading literacy. Olomouc. Thesis. PALACKY UNIVERSITY IN OLOMOUC. Thesis supervisor doc. PhDr. Hana Maresova, Ph.D., MBA.

## **Annotation**

The diploma thesis is divided into theoretical and practical part. The first part is devoted to defining the terms: literacy, reading literacy and e-literacy. The possibilities of developing the given literacy and factors that can affect the level of literacy are also mentioned here. A brief mention also belongs to the development of the Internet, the digital revolution and the Y, Z and Alpha generations. The second, empirical part offers the reader a practical example of learning objects that combine the development of reading and e-literacy. In the end, a questionnaire survey is conducted on a research sample of pupils and teachers of specific primary schools, which finds out the attitudes of the respondents to the created learning objects, the degree of fulfillment of educational goals and the overall benefit of the created learning objects.

## **Keywords**

Reading literacy, e-literacy, technology, internet

# Obsah

<b>Seznam zkratk</b> .....	8
<b>Seznam obrázků</b> .....	9
<b>Seznam grafů</b> .....	10
<b>Seznam tabulek</b> .....	11
<b>Úvod</b> .....	12
<b>Teoretická část</b> .....	14
1 Gramotnost.....	14
2 Funkční gramotnost.....	15
3 Čtenářská gramotnost.....	16
3.1 Roviny čtenářské gramotnosti.....	16
3.2 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost.....	17
3.3 Výzkumy čtenářské gramotnosti.....	17
3.4 Možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti.....	19
4 Vývoj internetu.....	26
5 Digitální revoluce.....	28
5.1 Klasifikace generací ve vztahu k digitálním technologiím .....	28
6 E-gramotnost .....	32
6.1 Faktory ovlivňující e-gramotnost u žáků.....	32
6.2 Možnosti rozvoje e-gramotnosti.....	32
7 Vztah čtenářské gramotnosti a e-gramotnosti .....	34
7.1 Nástroje podporující spolupráci a komunikaci.....	34
7.2 Nástroje umožňující tvorbu a prezentaci/publikování obsahu .....	35
7.3 Nástroje podporující administraci studia.....	35
7.4 Nástroje podporující personalizované učení .....	35
7.5 Nástroje umožňující hodnocení a zpětnou vazbu.....	35
7.6 Online systémy pro podporu vzdělávání .....	35
7.7 Prostředky nesoucí učební obsah .....	36

7.8 Učební objekty .....	36
7.9 E-book (e-kniha) .....	36
7.10 Hry a simulace.....	36
<b>Praktická část .....</b>	<b>37</b>
8 Výukové objekty a východiska pro jejich tvorbu.....	37
9 Vytvořené výukové objekty .....	38
9.1 Interaktivní prezentace a tvorba komiksu na téma Alois Jirásek: Staré pověsti české.....	38
9.2 Interaktivní hra na téma K. J. Erben: Kytice .....	44
9.3 Actionbound + QR kód na téma Jakub Arbes: Smíchovský rodák .....	50
9.4 Interaktivní pracovní list a myšlenková mapa na téma Jan Drda: Vyšší princip .....	53
9.5 Webblog a Booktube jako jiná forma čtenářského deníku.....	56
10 Výzkumné šetření.....	59
10.1 Harmonogram výzkumného šetření .....	59
11 Cíle výzkumu .....	60
12 Výzkumné otázky.....	61
13 Výzkumný vzorek .....	62
14 Metody sběru dat.....	63
15 Výzkumné metody .....	64
16 Analýza dat.....	65
17 Výsledky .....	66
17.1 Výsledky dotazníku pro žáky .....	66
17.2. Výsledky dotazníku pro pedagogy .....	80
18 Shrnutí výzkumné části .....	86
19. Diskuse.....	89
<b>Závěr.....</b>	<b>91</b>
<b>Použitá literatura .....</b>	<b>92</b>
<b>Internetové zdroje .....</b>	<b>93</b>
<b>Cizojazyčná literatura a zdroje.....</b>	<b>95</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>97</b>

## Seznam zkratek

3D – 3-Dimension

ARPA NET – Advanced Research Projects

Agency NETwork

CD – Compact Disc

CESNET – Czech Education and Scientific  
NETwork

ČJ – Český jazyk

ČVUT – České vysoké učení technické

DUM – Digitální učební materiál

DVD – Digital video disc

E – U – R – evokace, uvědomění, reflexe

EARN – European Academic and  
Research Network

FESNET – Federal Education and  
Scientific NETwork

GIF – Graphics Interchange Format

GPS – Global Positioning System

HTML – Hypertext Markup Language

I.N.S.E.R.T. – Interactive noting system  
for effective reading and thinking

ICT – Information and Communication  
Technologies

IT – Informační technologie

MOODLE – Modular Object-Oriented  
Dynamic Learning Environment

MP3 – Music Protocol 3

MS – Microsoft

PIRLS – Progress in International Reading  
Literacy Study

PISA – Programme for International  
Student Assessment

QR – Quick Response

STAG – STudijní AGenda

ŠVP – Školní vzdělávací program

UNESCO – United Nations Educational,  
Scientific and Cultural Organization

VH – Vyučovací hodina

ZŠ – Základní škola



## Seznam obrázků

Obrázek 1 – Alois Jirásek: Staré pověsti české.....	40
Obrázek 2 – Alois Jirásek: Staré pověsti české.....	40
Obrázek 3 – Alois Jirásek: Staré pověsti české.....	41
Obrázek 4 – Alois Jirásek: Staré pověsti české.....	41
Obrázek 5 – Alois Jirásek: Staré pověsti české.....	42
Obrázek 6 – Po stopách Karla Jaromíra Erbena a jeho díla .....	45
Obrázek 7 – Po stopách Karla Jaromíra Erbena a jeho díla .....	45
Obrázek 8 – Po stopách Karla Jaromíra Erbena a jeho díla .....	46
Obrázek 9 – Po stopách Karla Jaromíra Erbena a jeho díla .....	47
Obrázek 10 – Po stopách Karla Jaromíra Erbena a jeho díla .....	47
Obrázek 11 – Po stopách Karla Jaromíra Erbena a jeho díla .....	48
Obrázek 12 – Jakub Arbes: Smíchovský rodák.....	51
Obrázek 13 – Jan Drda: Vyšší princip .....	54
Obrázek 14 – Webblog a Booktube jako jiná forma čtenářského deníku .....	57

## Seznam grafů

Graf 1 – Identifikační otázka žakovského dotazníku: Pohlaví .....	66
Graf 2 – Identifikační otázka žakovského dotazníku: Studovaný ročník .....	67
Graf 3 – 1. otázka žakovského dotazníku.....	68
Graf 4 – 2. otázka žakovského dotazníku.....	69
Graf 5 – 3. otázka žakovského dotazníku.....	70
Graf 6 – 4. otázka žakovského dotazníku.....	71
Graf 7 – 5. otázka žakovského dotazníku.....	72
Graf 8 – 6. otázka žakovského dotazníku.....	73
Graf 9 – 7. otázka žakovského dotazníku.....	73
Graf 10 – 8. otázka žakovského dotazníku .....	74
Graf 11 – 9. otázka žakovského dotazníku .....	75
Graf 12 – 10. otázka žakovského dotazníku.....	75
Graf 13 – 11. otázka žakovského dotazníku.....	76
Graf 14 – 12. otázka žakovského dotazníku.....	77
Graf 15 – 13. otázka žakovského dotazníku.....	78
Graf 16 – 14. otázka žakovského dotazníku.....	79
Graf 17 – 15. otázka žakovského dotazníku.....	80
Graf 18 – 1. otázka dotazníku pro pedagogy.....	81
Graf 19 – 2. otázka dotazníku pro pedagogy.....	82
Graf 20 – 3. otázka dotazníku pro pedagogy.....	83
Graf 21 – 4. otázka dotazníku pro pedagogy.....	84

## Seznam tabulek

Tabulka 1 – Metoda I.N.S.E.R.T.....	22
Tabulka 2 – Metoda Víím, chci vědět, dozvěděl/a jsem se .....	23
Tabulka 3 – Příprava – Interaktivní prezentace a tvorba komiksového příběhu na téma Alois Jirásek: Staré pověsti české .....	42
Tabulka 4 – Příprava – Balady (Karel Jaromír Erben: Kytice z pověstí národních).....	49
Tabulka 5 – Příprava – Literatura 2. poloviny 19.století.....	53
Tabulka 6 – Příprava – 2. světová válka v literatuře .....	55
Tabulka 7 – Příprava – Webblog a Booktube jako jiná forma čtenářského deníku .....	58
Tabulka 8 – Klady plynoucí z pomoci technologií, online prostředí a interaktivních úloh .....	85
Tabulka 9 – Zápory plynoucí z pomoci technologií, online prostředí a interaktivních úloh .....	85

## Úvod

E-gramotnost je v současné době častým tématem, a to nejen v rámci mezinárodních výzkumů úrovně gramotnosti, ale i v prostředí pedagogů, rodičů a široké veřejnosti. E-gramotnost a gramotnost čtenářská patří mezi hlavní gramotnosti, které pomáhají žákům během školních let získávat do budoucího života potřebné znalosti, dovednosti a schopnosti a připravit je na budoucí profesní dráhu. Technologie, internet a práce s informacemi jsou nedílnou součástí našich životů, a to jak po stránce pracovní, tak i soukromé. Základní vzdělání by tedy mělo být při získání dovedností spojených s technikou a zpracováváním informací jedním z hlavních aktérů a mělo by žákům poskytnout vzdělání, které propojuje jednotlivé oblasti gramotnosti důležité pro život ve stále se digitalizující společnosti.

Jak však efektivně spojit e-gramotnost s gramotností čtenářskou, aby byla efektivita co nejvyšší a docházelo k naplnění výukových cílů a získání klíčových kompetencí? Na tuto otázku poskytne odpověď praktická část této práce, ve které se autorka snaží odpovědět pomocí tvorby výukových materiálů a jejich praktickým uvedením do výuky.

Cílem této diplomové práce je vytvoření výukových objektů propojujících technologie, e-gramotnost a čtenářskou gramotnost a jejich následné ověření v pedagogické praxi. Aplikací v reálné výuce bude provedeno výzkumné šetření, které zjistí efektivitu vytvořených objektů a zodpoví hlavní výzkumné otázky.

Práce je rozdělena na dvě stěžejní části, teoretickou a praktickou. Počátek teoretické části je věnován gramotnosti v obecném významu. Následují bližší informace týkající se funkční, čtenářské a e-gramotnosti. Pro větší vhled do problematiky jsou uvedena mezinárodní šetření vztahující se ke čtenářství a možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti. Dále se v teoretické části nacházejí kapitoly shrnující poznatky o vývoji internetu, digitální revoluci a klasifikaci generací ve vztahu k digitálním technologiím. Teoretická část je ukončena kapitolou seznamující čtenáře se vztahem e-gramotnosti a čtenářství.

Praktická část je rozčleněna na tvorbu výukových materiálů a jejich praktické využití ve výuce a zpracování výzkumné části pomocí dotazníkového šetření. Vytvořené výukové objekty jsou v této části představeny jak z hlediska tvorby, tak i přímého využití ve výuce. Dále je praktická část tvořena výzkumným šetřením, které bylo provedeno na výzkumném vzorku žáků druhého stupně ZŠ Kořenského v Praze a druhostupňových pedagogů vyučujících na dané škole český jazyk. Výzkumné šetření si klade za cíl zjistit účinnost, efektivitu objektů v praxi a

celkové vnímání vytvořených výukových objektů očima žáků i pedagogů. K výzkumnému šetření byla zpracována metodika a podrobně popsán výzkumný vzorek.

V závěru práce se nacházejí zpracované výsledky výzkumného šetření, které jsou pro přehlednost převedeny do grafů s komentáři. V poslední kapitole jsou vybrané výsledky diskutovány s relevantními výsledky jiných výzkumů a je uvedeno shrnutí.

## Teoretická část

Teoretická část práce je zaměřena na definování pojmů „gramotnost“, „čtenářská gramotnost“ a „e-gramotnost“. Dále čtenáře tato část seznamuje s možnostmi rozvíjení obou gramotností a poukazuje na faktory, které mohou úroveň gramotností ovlivnit. Součástí teoretické části je krátké nahlédnutí do vývoje internetu a stručné shrnutí digitální revoluce s popisem generací Y, Z a Alfa.

### 1 Gramotnost

Pojem gramotnost (v anglickém jazyce *literacy*) byl v průběhu staletí chápán různě. Od starověkého Říma, ve kterém nesl studovaný člověk označení „*litteratus*“, přes období středověku, kdy se za gramotného pokládal člověk ovládající latinu, až po období reformace, které přeneslo chápání pojmu gramotnosti na dovednosti číst a psát v jakémkoliv jazyce (Košťálová, 2008).

Definice pojmu gramotnost byla řadu let předmětem debat. Na české scéně lze uvést Pedagogický slovník, který gramotnost definuje jako „*dovednost číst a psát, získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2013, s. 70). První mezinárodně uznávanou definici vytvořilo a odsouhlasilo uskupení UNESCO roku 1958 v následujícím znění: „*Gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života*“ (Rabušicová, 2002, s. 16). Tato definice se však na základě prudkých proměn světa stala během několika let nevhodnou. Do definice pojmu gramotnosti bylo potřeba přidat formulaci, která by zahrnovala další nezbytné operace spojené s textem. Vhodné a mezinárodně platné formulace se podařilo dosáhnout až přidáním přívlastku funkční. Vznikl tak nový pojem funkční gramotnost, jenž je chápán jako schopnost člověka aktivně participovat ve světě informací (Rabušicová, 2002).

## 2 Funkční gramotnost

Pojem funkční gramotnost se ustálil ve 2. polovině 20. století. Pojem byl zaveden jako reakce na problémy dospělé populace při fungování v běžném životě, jakými jsou například orientace v jízdnicích řádech, tabulkách, grafech či instrukcích. Pedagogický slovník pak nabízí vysvětlení pojmu v tomto rozsahu: „...*vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2013, s. 67). Další autoři (Hejsek, 2015, Grecmanová, 2015) vidí funkční gramotnost jako důležitou součást života, jež může pomoci danému jedinci, ale i celé společnosti k rozvoji.

Funkční gramotnost lze dle obsahového rámce rozdělit na tři hlavní složky, které známe jako textovou, dokumentovou a numerickou gramotnost (Rabušicová, 2002).

Textová (literární) gramotnost představuje dovednosti a vědomosti potřebné k porozumění souvislým textům a následnému praktickému využití informací z nich získaných. Příkladem mohou být novinové články, zprávy či prostá sdělení (Grecmanová, 2015).

Dokumentová gramotnost zahrnuje vědomosti a dovednosti týkající se vyhledávání a používání informací v různých typech kratších nesouvislých, ovšem strukturovaně psaných textů, jako jsou například formuláře, jízdnicí řady, mapy, návody, letáky či schémata (Grecmanová, 2015).

Numerická gramotnost pak obsahuje vědomosti a dovednosti potřebné k vykonávání operací s čísly a číselnými údaji, které jsou zakomponovány do textů. Nejčastěji se jedná o tabulky, grafy, faktury nebo bankovní dokumenty (Hejsek, 2014).

Výše uvedené rozdělení funkční gramotnosti na tři složky není pro současnou rychle se měnící dobu již dostatečné. Dnes je využíváno pojmů čtenářská, matematická, přírodovědná, informační, jazyková, sociální a umělecká gramotnost, jejichž objem úzce navazuje na vědní obory a školní vzdělávací obsah (Doležalová, Najvarová, 2011; Gavora, 2003).

### 3 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je pojem, který se velmi často objevuje v souvislosti se školou a školním vzděláváním. Gramotnost v oblasti četby je považována za nejdůležitější součást funkční gramotnosti, a to především z důvodu, že nám umožňuje získávat informace potřebné pro rozvoj dalších gramotností.

Vymezení pojmu čtenářská gramotnost je opět velmi různorodé a lze dohledat mnoho definic řady autorů. Pedagogický slovník definuje čtenářskou gramotnost jako „...komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2013, s. 42). V definici je kladen důraz především na využití čtenářských dovedností v praxi běžného života, které vede k usnadnění zařazení daného jedince do společnosti nebo pracovního prostředí. Výzkumy PISA a PIRLS, které se zabývají hodnocením čtenářské gramotnosti ji samy definují jako „...celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“ (Altmanová, Berki, a kol. 2010, s. 7).

Obě definice zdůrazňují nutnost vnímat čtenářskou gramotnost jako ucelený komplex dovedností a schopností práce s textem, jenž vede k rozvoji jedince i společnosti v mnoha ohledech. Čtenářskou gramotnost tedy nelze vnímat jako pouhou elementární dovednost číst a psát, což dokazuje i následující podkapitola věnovaná jednotlivým rovinám čtenářské gramotnosti.

#### 3.1 Roviny čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost je složena z níže uvedených rovin, díky nimž je komplexní.

1. Vztah ke čtení – vnitřní potřeba četby a potěšení, jež četba vyvolává.
2. Doslovné porozumění – pomocí dosavadních zkušeností a dovedností dosáhnout doslovného porozumění a dekodování textu.



3. Vysuzování a hodnocení – umění posuzování textů z různých rovin, kriticky hodnotit text a odhalit autorův záměr.
4. Metakognice – dovednost volby správných textů i čtenářských strategií, které povedou k maximálnímu porozumění a využití získaných zkušeností.
5. Sdílení – schopnost sdílení prožitků z četby s ostatními a využití rozdílných interpretací jako možnost pro hlubší zamýšlení se nad shodami i rozdílnostmi.
6. Aplikace – využití četby a získaných vědomostí ve svůj prospěch v dalších rovinách osobního i profesního života (Altmanová a kol., 2010).

### **3.2 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost**

Osvojování a míru osvojení čtenářské gramotnosti ovlivňují nejrůznější faktory. Ty jsou děleny na endogenní (vnitřní) a exogenní (vnější) (Švrčková, 2011).

Mezi vnitřní faktory patří osobnost žáka s jeho typickými rysy a individuálními odlišnostmi. Především se jedná o intelektové schopnosti, dovednosti a osobní zkušenosti, které podporují motivaci a zájem o čtení. Motivace, zejména ta vnitřní, je pokládána za stěžejní faktor ovlivňující míru osvojení čtenářské gramotnosti (Hartl, Hartlová, 2010). Do vnitřních faktorů lze mimo výše zmíněné také zařadit věk, pohlaví nebo zralost.

Vnější faktory lze rozdělit na rodinné a školní prostředí. V rodinném prostředí je to sociálně-ekonomické a intelektuální zázemí rodiny, jazyk domácího prostředí, dostupnost materiálů ke čtení a k mimoškolním čtenářským aktivitám nebo vztah rodičů se školou. Neopomenutelným faktorem je pak vztah samotných rodičů k četbě. U školního prostředí se jedná o samotné prostředí školy, kompetence vyučujících, výukové metody, vzdělávací materiály a dostupné zdroje (Hejsek, 2014). Vliv mohou mít také faktory týkající se přímo textu. Tedy to, jak je text zpracovaný (ručně psaný, tištěný, elektronický) nebo jaký má obsah (Doležalová, Najvarová, 2011).

### **3.3 Výzkumy čtenářské gramotnosti**

Čtenářská gramotnost je důležitým ukazatelem úrovně vzdělání v jednotlivých oblastech naší republiky, ale také celého světa. Pro zjišťování úrovně vzdělání pomocí

čtenářské gramotnosti slouží mezinárodní výzkumy PISA a PIRLS. Testováním úrovně žáků u nás se pak zabývají organizace SCIO a KALIBRO (Grecmanová, 2015).

### **3.3.1 Šetření PISA**

Mezinárodní organizace Programme for International Student Assessment, známá pod zkratkou PISA, se zabývá zjišťováním čtenářské, matematické a přírodovědecké gramotnosti u žáků ve věku 15 let, tedy žáků, kteří ukončují základní školní docházku. Výzkumný vzorek je poměrně velký a činí 4 500 až 10 000 žáků.

Cílem výzkumů je zachycení míry osvojení si dovedností ze základní školní docházky důležitých pro zapojení se do společnosti. Výsledky šetření pak pomáhají při stanovování kladů a záporů jednotlivých vzdělávacích politik.

První šetření PISA proběhlo v roce 2000, přičemž se do něj zapojilo 35 zemí světa. Nyní se šetření koná každé tři roky.

Výzkumy jsou prováděny formou testů, ve kterých lze buď volit z předem vybraných odpovědí nebo je nutné odpověď přímo vymyslet. Testy PISA jsou vždy vytvářeny odborníky na danou problematiku, kteří jsou vybíráni napříč zapojenými zeměmi, aby byla zajištěna vhodnost zadání pro všechny zúčastněné.

Čtenářská gramotnost je v tomto výzkumu zkoumána na třech základních aspektech:

- a) Získávání informací z textu – čtenář dle zadání vyhledá v textu izolovanou odpověď.
- b) Vytváření interpretace textu – čtenář vytvoří shrnující myšlenku nebo závěr, který není explicitně v textu vyjádřen.
- c) Posouzení obsahu a formy textu – čtenář využije vědomosti získané z jiných oborů, zhodnotí jejich využití a rozezná formu, v níž je text zapsaný.

Poslední šetření PISA proběhlo v roce 2018 a bylo zaměřeno primárně na čtení. Nové šetření by mělo dle předpokladů proběhnout na jaře roku 2022 se zapojením až 8 000 žáků ze 300 škol (Česká školní inspekce, 5. 12. 2021).

### **3.3.2 Šetření PIRLS**

Mezinárodní šetření PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je zaměřeno na zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti u žáků 4. ročníků základních škol. Dalším okruhem zájmu šetření jsou pak vzájemné dopady domácího, školního i mimoškolního prostředí na rozvoj čtenářské gramotnosti.

S výsledky šetření pracuje Česká školní inspekce a snaží se na základě získaných dat formulovat doporučení a podporovat vznik nových inovativních materiálů pro učitele.

První šetření v ČR proběhlo v roce 2001 a je pravidelně prováděno každých 5 let.

Výzkumy jsou prováděny formou testů, jejichž obsah není bezprostředně svázán s obsahem vzdělávání v zapojených státech. Otázky jsou zaměřeny především na vyhledávání informací, porozumění a interpretaci textu.

Během několika posledních let se snaží organizace PIRLS reagovat na požadavky moderní doby a zařazuje do svých testů i práci s elektronickými texty. Odpovědi pak lze zapisovat ručně i elektronicky.

Poslední, pátý cyklus šetření se konal na jaře roku 2021 a bylo do něj zapojeno celkem 280 škol ze všech krajů České republiky. Výsledky doposud nebyly zveřejněny, pravděpodobně k tomu dojde v prosinci roku 2022 (Česká školní inspekce, 5. 12. 2021).

### **3.3.3 SCIO**

Organizace SCIO je zaměřena na národní testování gramotností, především gramotnosti čtenářské a matematické. Věnuje se národnímu srovnávacímu testování a přípravě na maturitní zkoušky. Mimo jiné také poskytuje oporu pedagogům ve formě webinářů, školení nebo metodických příruček a návodů (SCIO, 5. 12. 2021).

Testy čtenářské gramotnosti jsou cílené na vyhledávání informací, porozumění textu a jeho interpretaci.

### **3.3.4 KALIBRO**

Společnost KALIBRO je druhou českou společností poskytující na národní úrovni srovnání škol a jejich výsledků vzdělávání. Také nabízí možnost seminářů pro pedagogy a množství námětů do výuky (Kalibro, 5. 12. 2021).

## **3.4 Možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti**

Čtenářská gramotnost je důležitou součástí běžného i pracovního života každého z nás. K jejímu získání a rozvoji však dochází již během předškolních a školních let. Současné školství se snaží míru úrovně čtenářské gramotnosti zvýšit pomocí množství výukových metod (Procházková, 2006) založených na kritickém myšlení a Bloomově taxonomii vzdělávacích cílů.

### **3.4.1 Kritické myšlení a čtenářská gramotnost**

Dnešní svět plný informací a rychle se měnících požadavků vyžaduje umění text vnímat z více perspektiv. Novým informacím nelze vždy bezmezně důvěřovat a je tedy potřeba jejich pravdivost a relevantnost podrobit postupům zkoumání, ověřování či hodnocení, postupům, které lze obecně nazvat kritické myšlení.

Definice kritického myšlení existuje celá řada, především se jedná o definice z cizojazyčného prostředí, ale i v českém prostředí je možné jich několik nalézt. Obecně lze kritické myšlení definovat jako souhrn dovedností souvisejících s rozumovým uchopením výpovědí, jejich hodnocením a rozhodováním o jejich relevantnosti (Picha, 2014).

### **3.4.2 Model E – U – R**

Model E – U – R je používán pro organizační fázování výuky a je propojen s principy a požadavky kritického myšlení. Skládá se z fáze evokace, uvědomění si významu a reflexe. Tento model členění výuky je zaměřen na přirozený proces učení a dominantní roli v něm hrají sami žáci.

Struktura hodiny umožňuje žákům navazovat na současný stav vědomostí, postojů a dovedností, individualizovat učení i ve více početné třídě a tím zvyšovat motivaci k učení.

Hlavním smyslem tohoto modelu učení je propojení nových poznatků s těmi stávajícími a jejich uspořádání do souvislostí.

K využívání kritického myšlení v rámci výuky slouží níže uvedené výukové metody. Metody byly vybírány na základě autorčiny vlastní pedagogické zkušenosti. U každé metody je uvedeno, pro jakou fázi výuky z modelu E – U – R je vhodná.

### **3.4.3 Čtení s předvídáním**

Metoda čtení s předvídáním je řízena učitelem, který žáky nabádá k předvídání před samotnou četbou knihy nebo již během četby, která je členěna na kratší úseky. K předvídání před samotnou četbou lze využít názvu knihy, jména autora, vzhledu titulní strany, ilustrací atd. Předvídání v průběhu čtení je umožněno rozdělením textu do jednotlivých úseků. Žáci mají tak možnost předvídat pokračování děje nebo vývoj postav v další části (Kovaříková, 2011).

Čtení s předvídáním zvyšuje u žáků motivaci a zájem o opakované přečtení a tím i míru porozumění přečteného textu.

Pro snadnější osvojení této metody je možné zapsat na tabuli obraty, které žákům usnadní vyjadřování jejich názorů. Pro příklad se jedná o: „*Myslím, že...*“, „*Vsadil/a bych se, že...*“, „*Jsem zvědav/á, zda...*“, „*Představuji si, že...*“, „*Očekávám, že...*“, „*Řekl/a bych, že...*“, „*Domnívám se, že...*“ (Steelová a kol., 1997, s. 17).

#### **3.4.4 Řízené čtení**

Metoda řízeného čtení spočívá v četbě textu, který je rozdělen na části. Mezi jednotlivé části vstupuje učitel a klade žákům otázky týkající se obsažených faktů, návaznosti nebo neznámých termínů. Otázky mohou klást i samotní žáci a následně společně diskutovat nad odpověďmi a názory. Součástí řízeného čtení je také čtení s předvídáním (Grecmanová, 2015).

Řízené čtení pomáhá v rozvoji slovní zásoby, umění klást otázky, hledat odpovědi a vést diskusi.

#### **3.4.5 Brainstorming**

Metoda nazývaná Brainstorming je založena na volné evokaci. Učitel zadá téma, slovo nebo sousloví a žáci se snaží v určitém časovém limitu vymyslet, říct, napsat nebo nakreslit vše, co je k dané věci napadne. Časový limit se může pohybovat v rozmezí 1–5 minut, ale vždy záleží na vyučujícím, případně dané skupině žáků. Brainstorming může být využit pro individuální práci, ale i pro práci ve dvojicích či ve skupině. Nejčastěji je tato metoda využívána ve fázi evokace, ale můžeme se s ní setkat i v závěrečné fázi reflexe (Sárközi, 2011).

#### **3.4.6 Volné psaní**

Volné psaní je pokládáno za brainstormingovou výukovou metodu. Je totiž založeno na volném toku myšlenek a jejich zaznamenávání bez jakýchkoliv úprav. Od brainstormingu se liší formou zápisu, neboť myšlenky jsou zaznamenávány do vět, které tvoří souvislý text.

Na úvod zadá učitel větu, část textu či slovo, jež bude tématem volného psaní. Také jasně stanoví časový limit, po který žáci budou nepřetržitě psát. Po uplynutí limitu se učitel žáků ptá na pocity z psaní a zda jim časový rámeček vyhovoval. Následně žáky vyzve ke sdílení svých textů. To může probíhat ve dvojicích, skupinách či před celou třídou (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012).

Metoda volného psaní pomáhá rozvíjet fantazii a objevit nové a neotřelé pohledy. Je také dobrým pomocníkem při formulaci myšlenek a utváření názorů. Volné psaní je vhodné pro fázi evokace a reflexe.

### 3.4.7 Podvojný zápis/deník

Metoda podvojného deníku využívá citace z přečtených knih a umožňuje tak čtenáři se nad danými pasážemi více zamýšlet. Žáci mají rozdělený papír nebo sešit na poloviny. Do první poloviny žáci zapisují pasáže, které je v knize zaujaly, nesouhlasí s chováním hrdiny nebo mají pro vypsání jiný subjektivní důvod. Do druhé poloviny pak zapisují důvody, které je vedly k zapsání úryvku. Také je možné připojovat komentáře či rady. Pro lepší orientaci se do druhého sloupce zapisuje i umístění úryvku v knize. Žák se touto metodou učí vyhledávat informace a vytvářet si k nim vlastní postoj (Grecmanová, 2015).

### 3.4.8 Ano – Ne

Metoda ano – ne je velmi jednoduchá a lze ji využívat ve všech oblastech školní výuky. Spočívá v práci s výchozím textem a předem připraveným formulářem, ve kterém jsou uvedeny výpovědi týkající se výchozího textu. Žák má během čtení nebo po přečtení zadaného textu rozhodnout, zda se jedná o výpověď pravdivou, vyplývající z textu (Ano), či nepravdivou, nevyplývající (Ne). Odpovědi žáků jsou následně předmětem diskuse. V závěru aktivity je odkryto správné řešení (Grecmanová, 2015).

### 3.4.9 I.N.S.E.R.T.

Zkratka I.N.S.E.R.T. (*Interactive noting system for effective reading and thinking*) představuje metodu vhodnou pro uvědomění si významu a je využívána především při práci s odborným textem. V rámci této metody žáci využívají jednoduché symboly ( $\surd$ , +, –, ?), aby označili svůj vztah k přečtené informaci.

Jednotlivé symboly jsou přehledně popsány v tabulce 1 převzaté od J. L. Steelové a kol. (2007, s. 33).

$\surd$	<i>„Fajfku“ tam, kde v textu narazili na informaci, která potvrzuje, co už věděli.</i>
+	<i>Plus tam, kde v textu objevili zajímavou novou informaci.</i>
–	<i>Minus tam, kde se v textu setkali s informací, která je v rozporu s tím, co si mysleli, že vědí; popřípadě objevili rozporuplné informace v samotném textu.</i>
?	<i>Otazník tam, kde něčemu v textu nerozuměli nebo kde by rádi měli další informace.</i>

Tabulka 1 – Metoda I.N.S.E.R.T.

Metoda vede žáky k vyhledávání, vyhodnocování, třídění a systematizaci informací.

Práci s touto metodou lze uzavřít závěrečnou diskusí a sdílením individuálních výsledků.

### 3.4.10 Vím, chci vědět, dozvěděl/a jsem se

Základem pro práci s metodou Vím, chci vědět, dozvěděl/a jsem se je vytvoření tabulky o třech sloupcích.

Metoda je vhodná pro celou vyučovací jednotku, neboť v sobě zahrnuje všechny fáze modelu E – U – R.

*Vím, chci vědět, dozvěděl/a jsem se* lze užít v níže představené tabulce 2 (Steelová a kol., 2007, s. 18).

Vím	Chci vědět	Dozvěděl/a jsem se

Tabulka 2 – Metoda Vím, chci vědět, dozvěděl/a jsem se

Ve fázi evokace žák pracuje s prvním sloupcem tabulky, do kterého zaznamená vše, co již o zadaném tématu ví. Poté do druhého sloupce zapisuje všechny otázky, které jej k tématu napadly a chce na ně znát odpověď. Následuje diskuze ve dvojicích a poté s celou třídou. Žáci diskutují s učiteli o všem, co uvedli do prvních dvou sloupců a učitel bez jakékoliv kontroly či reakce vše zapisuje.

Fáze uvědomění je následně naplněna prací s textem, jenž učitel žákům rozdál. Z tohoto textu žáci vypisují informace, které jsou pro ně nové nebo se liší od jejich zapsaných poznatků.

Ve fázi reflexe se pak učitel vrací k položeným otázkám a zjišťuje, zda se žákům podařilo všechny otázky zodpovědět. Pokud ne, lze využít diskuzi a chybějící odpovědi doplnit. V úplném závěru dochází ke srovnání původně zapsaných vědomostí v prvním sloupci a nově získanými vědomostmi ve třetím sloupci.

### 3.4.11 Myšlenková mapa

Myšlenková mapa představuje metodu, díky které za pomoci grafického zpracování tématu dochází k utřídění myšlenek. Tvorba myšlenkové mapy začíná zadáním hlavního výrazu (slova či sousloví), které žáci dále rozvíjejí a tím si třídí své vědomosti, ale i vztahy mezi nimi. Ve výsledku je poté patrné, zda má žák učivo upevněné či nikoli (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012).

Metoda je vhodná k použití při fázi evokace – kladení otázek i při fázi reflexe – celkové shrnutí.

### **3.4.11 Pětilístek**

Metoda pětilístku je založena na práci s pěti řádky v sešitě nebo na papíru. Na první řádek si žáci zapíší téma, o kterém mají dle zadání učitele přemýšlet. Nejčastěji se jedná o slovo nebo sousloví. Na druhý řádek poté zapíší dvě přídavná jména, která výše uvedené slovo charakterizují. Třetí řádek je určen pro odpovědi formou tří sloves na otázku: „Co výše uvedené slovo dělá? Co se s ním děje?“ Předposlední řádek je určený pro zapsání souvislé věty o čtyřech slovech a poslední řádek je vyhrazen pro zapsání slova, které shrnuje a vystihuje podstatu tématu pětilístku. Nejčastěji se jedná o synonyma ke slovu na první řádce (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012).

Metoda pětilístku rozvíjí tvůrčí zachycování myšlenek a vede žáky k dovednosti stručně shrnout téma, názor nebo postoj. Pětilístek lze použít ve fázi evokace i ve fázi reflexe.

### **3.4.12 Další grafické organizéry**

Mezi další grafické organizéry patří metoda Diamant, Vennův diagram a T-graf. Tyto organizéry pomáhají v rozvoji vyhledávání konkrétních informací v textu a jejich porovnávání (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012).

### **3.4.13 Učíme se navzájem**

Metoda učíme se navzájem umožňuje žákům stát se na určitý čas učitelem a pokusit se svým spolužákům představit nové poznatky vyplývající ze zadaného výukového textu.

Žáci text nezpracovávají sami, nýbrž jsou rozděleni do skupin. Počet žáků ve skupině je dán počtem částí textu. Každý žák si přečte svoji část textu. Poté každý žák ze skupiny se snaží sumarizovat hlavní myšlenky z přečteného úryvku, vymyslet otázku k přečtenému, která ověří míru porozumění textu ostatními členy skupiny, položit ji spolužákům a následně zkontrolovat jejich odpověď a vysvětlit místa z úryvku, která jsou pro spolužáky nesrozumitelná (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012).

Metoda pomáhá při zdokonalování mluveného projevu a umění nalézt vhodná slova. Žák se také učí shrnout text a nalézt v něm hlavní myšlenky (Steelová a kol. 2007). Metoda je vhodná pro všechny fáze hodiny.

### **3.4.14 Zpřeházené věty**

Metoda zpřeházených vět či celých odstavců rozvíjí schopnost systematicky a logicky uspořádat informace. Je založena na rozstříhaném odborném či uměleckém textu, který mají žáci za úkol opět poskládat do správné podoby.



Kompletování textu lze využívat napříč všemi fázemi výuky modelu E – U – R.

## 4 Vývoj internetu

Objev a následný rozvoj počítačové techniky odstartoval snahy o propojování jednotlivých přístrojů a zefektivnění jejich práce. V 60. letech minulého století byli počítačové přístroje velmi rozlehlé, drahé a náročné na provoz, přičemž jejich výkon nebyl nikterak závratný. Z těchto důvodů se vědci snažili jednotlivé přístroje propojovat a zvyšovat tak jejich efektivitu. Počítače byly používány zejména na numerické výpočty trajektorie střel a raket. Není tedy divu, že první počítačová síť byla zprovozněna na základě zakázky ministerstva obrany technologicky nejvyspělejší země, Spojených států amerických (Brdička, 2014).

Vojenská síť ARPA NET (Advanced Research Projects Agency NETwork) byla po jejím vzniku nabídnuta k používání univerzitám a dalším vzdělávacím a nekomerčním institucím. Díky tomuto kroku vznikla síť pro sdílení programů, souborů a dat, která je dnes známá jako internet (Brdička, 2014).

Vývoj americké sítě ARPA NET pokračoval připojením radiové sítě Aloha, otevřením veřejné datové služby Telenet a rozšířením konceptu elektronické pošty.

Mezi evropské průkopníky v oblasti internetového připojení patří Francie, která se výrazněji prosadila až roku 1981. Vývoj však pokračoval a již na počátku 90. let 20. století byly ve vyspělých zemích vzájemně propojeny všechny vědecké instituce, vysoké školy, knihovny a jiné nekomerční instituce. To vedlo k větší spolupráci a sdílení poznatků mezi institucemi, což se následně projevilo snahou zapojit internet do edukačního procesu.

Rok 1991 je zlomový, neboť internetové připojení je zavedeno do Československé republiky, a to pomocí zavedeného spojení sítě EARN (European Academic and Research Network) (Cesnet, 22. 5. 2022).

Začátky internetu v České republice nebyly ale nikterak rychlé. Oficiální připojení naší republiky k internetu proběhlo 13. února 1992 z ČVUT (České vysoké učení technické) v Praze. Dalším krokem vedoucím k plnohodnotnému celorepublikovému internetu, který bude spojovat všechna tuzemská akademická centra, bylo schválení a vytvoření projektu CESNET (Czech Education and Scientific NETwork) s prvotním názvem FESNET (Federal Educational and Research NETwork). Projekt CESNET se v průběhu 90 let 20. století plně rozšířil i mimo akademická centra, neboť jej začala využívat správní centra, ale i soukromé a komerční subjekty. Díky tomu CESNET získával potřebné finance pro svůj další vývoj, a mohl se tak zaměřit na zvýšení přenosové rychlosti (Cesnet, 22. 5. 2022).

Začátkem nového tisíciletí bylo v České republice již 350 poskytovatelů internetového připojení. To se tak dostalo do povědomí mnoha domácností a soukromých subjektů. Do roku 2004 byl využíván Web 1.0 (World Wide Web), jenž poskytoval pouze portály, statické HTML (Hypertext Markup Language) stránky s obsahem určeným výhradně ke čtení. Uživatel internetu měl tedy přístup k velkému množství informací, ale nemohl se takřka vůbec podílet na jejich vytváření či evaluaci (Sudický, 2012). Interaktivitu do internetového prostředí vnesl až Web 2.0, jehož hlavním znakem je tvorba obsahu samotnými uživateli a následné sdílení pomocí blogů a sociálních sítí. Dalším znakem tohoto stupně webu může být upozadění textu ve prospěch vizuálních a audiovizuálních materiálů.

Proměna internetu jako takového však stále pokračuje, což dokazuje i existence pojmu Web 3.0. (Fuchs, 2008).

## 5 Digitální revoluce

Průmyslovou revoluci 3.0, která započala již roku 1947 vznikem tranzistoru, lze považovat za předstupeň digitální revoluce, již jsme nyní součástí. Průmysl 3.0 je charakterizován rozšířením elektroniky v masovém měřítku a digitalizací všech oblastí lidské společnosti (přechod od analogové k digitální formě) (Cejnarová, 2015).

Revoluce označována jako 3.0 zaznamenala několik důležitých milníků. Prvním byl vynález počítače (50. léta 20. století), dalším byl vynález hudebních nosičů, jako jsou magnetofonové pásky či opticky přenosný disk (zkráceně CD – compact disc) a v neposlední řadě nástup mobilních telefonů (90. léta 20. století) a rozšíření internetové sítě. Na počátku 21. století se digitalizování dále projevilo vývojem digitálních fotoaparátů, audio a video nosičů (DVD – digital video disc, flash disk). V rámci průmyslové výroby byly stroje schopné provádět dílčí automatizované postupy (Brdička, 2016).

Digitální revoluce a nástup průmyslu 4.0 jsou spojeny s plnou automatizací a výměnou dat ve výrobních technologiích a procesech. Mezi znaky průmyslu 4.0 lze zařadit bezdrátové komunikační technologie, informační transparentnost, možnost výrobní transformace na základě dostupných surovin a změnu postoje technické asistence (Brdička, 2016). Na požadavky automatizace a robotizace průmyslu 4.0 reaguje i současné vzdělávání, jehož úkolem je poskytnout novodobému průmyslu dostatečné množství kvalifikovaných pracovních sil, podporou výuky za pomoci technologií a internetu. Robotická zařízení a 3D tisk (3-Dimension) se stává součástí nejen českého průmyslu, ale i českých škol.

Technologické a digitální změny vedly také ke změně společenské. A to především v podobě globálně dostupných informací, zjednodušení komunikace a nových pohledů na svět.

### 5.1 Klasifikace generací ve vztahu k digitálním technologiím

Lidská společnost je na základě historických událostí, společenských a demografických změn členěna do generací. Ty mají na základě sociokulturního prostředí odlišný pohled na svět, který se projevuje jak v jejich soukromém, tak i pracovním životě. Definice jednotlivých generací vycházejí z americké klasifikace generací od Strausse a Howe (Van Den Berg, 2020).

V rámci následujících podkapitol budou zmíněny tzv. síťové generace, tedy generace Y, X a Alfa.

### **5.1.1 Generace Y**

Generace Y zahrnuje populaci narozenou v letech 1981 až 1999. Tato generace vyrůstala s televizí, stolním počítačem, mobilem, počítačovými hrami, CD přehrávačem a DVD přehrávačem (Van Den Berg, 2020). Dětství této generace také postupně ovlivňovalo velké množství změn, jako byl pád železné opony, zavedení internetu, nástup technologií a vzrůst reklamních sdělení. Díky těmto zkušenostem se jedná o generaci, která se nebojí změn a je v životě velmi flexibilní.

Lidé generace Y jsou označováni jako mileniálové, neboť se do pracovního procesu zařadili až na počátku nového milénia. V pracovní oblasti jsou tito lidé úspěšní, pracují efektivně a nebojí se požádat o pomoc své starší a zkušenější kolegy. Finanční sféra a peníze nemají pro mileniály příliš velkou hodnotu. Vydělané peníze považují za prostředek k dosažení cíle, bez obav se zadlužují a jejich život se nese ve smyslu žij tady a teď.

Pro generaci mileniálů je také charakteristická velká motivace ke studiu na vysoké škole, ačkoliv ve většině případů není studium v souladu s jejich vizí budoucího povolání. Jejich studium je velmi ovlivněno technologiemi. Je vedeno pomocí studijních systémů, jako je STAG (Studijní agenda), Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) nebo e-learning. Místo papírových skript a knížek dávají přednost e-materiálům (digitalizovaná knihovna, digitální skripta) a internet je při vyhledávání informací jejich nejlepším přítelem.

Z hlediska osobního života se jedná o generaci lidí, která dokáže efektivně zkombinovat práci, zájmy a čas strávený se svými blízkými. To vše této generaci ulehčuje využívání množství nových technologií, díky kterým mohou svůj život sdílet s přáteli online.

Generaci Y lze tedy charakterizovat jako optimistickou, soudržnou ale i netrpělivou (Kubátová, Kukulková, 2013).

### **5.1.2. Generace Z**

Generací Z jsou označováni lidé, kteří se narodili mezi lety 2000 až 2013. Tato generace vyrůstala v úzkém spojení s moderními technologiemi, jako jsou mobilní telefony, počítače, tablety a herní konzole. Od útlého dětského věku jsou obklopeni moderními technologiemi, internetem a online prostředím. Mimo jiné jsou zvyklí žít ve světě sociálních sítí, ve kterém neexistují kulturní, sociální a ani jazykové bariéry.

Lidé generace Z jsou také označováni jako digitální integrátoři, neboť moderní technologie zařazují do všech oblastí svého života (McCridle, 2018). Po pracovní stránce se u této generace objevuje touha po větší nezávislosti. Zaměstnanecký poměr je neláká a jejich kariérní vize se upírají k podnikání (Van Den Berg, 2020).

V oblasti vzdělávání se jedná o generaci, která je s online prostředím úzce spjata a dokáže jej využít ve svůj prospěch a tím dosáhnout nejlepších výsledků. Při studiu tito lidé spoléhají na videa, obrázky, podcasty a další interaktivní prostředky. Do pozadí se dostávají klasické digitalizované prostředky, ale i zavedené studijní platformy. Studium se pro generaci Z stalo celoživotní záležitostí, nevnímají tak nutnost dosažení určitého stupně vzdělání před započítáním pracovní kariéry či založením rodiny. McCridle (2018) uvádí, že oproti předchozím generacím dosáhne vysokoškolského vzdělání každý druhý.

Osobní život generace Z je opět velmi ovlivněn online prostředím. Lidé z této generace žijí online 24 hodin denně a 7 dní v týdnu. Na první pohled by se mohlo zdát, že jsou tito lidé obklopeni přáteli, ovšem opak je pravdou. Žijí skryti za obrazovkami monitorů, osobní kontakt nevyhledávají a s lidmi, které nazývají přáteli komunikují prostřednictvím sociálních sítí. Ke komunikaci využívají sdílení fotografií, obrázků a videí. Psaný text upotřebují minimálně a když na něj dojde, je naplněn zkratkami a množstvím emotikonů a gifů (Graphics Interchange Format). Sociální síť jako Facebook jim nic neříká, dávají přednost určité anonymitě, a tak se zapojují do aplikací jako WhatsApp, Instagram, Twitter nebo TikTok (Van Den Berg, 2020). Jejich životními vzory nejsou rodiče, nýbrž mladí youtubeři, kteří jim předávají vzor životních hodnot. Internet je pro tuto generaci tedy nejenom zábavou, ale i neformálním výchovným prvkem.

Celkově lze generaci Z charakterizovat jako šťastnou, materiálně zabezpečenou a nehledající změnu (McCridle, 2018).

### **5.1.3 Generace Alfa**

Generace Alfa označuje proud populace, který je začátkem něčeho nového, neotřelého a inovativního. Tito lidé přicházejí na svět od roku 2010 a jedná se tak o věkově nejmladší generaci. Jako konec generace Alfa je označován rok 2024, ovšem stanovení tohoto roku není definitivní a záleží na dalším vývoji společnosti (McCridle, 2018).

Označení generace Alfa vychází z řecké abecedy a označuje první písmeno. Tvůrci názvu tím chtěli upozornit na nový začátek lidské společnosti. Generace Alfa je první skutečnou

generací, která se narodila do 21. století a je plně spojena s digitálními technologiemi a internetem.

Dospívání jedinců z generace Alfa bude doprovázeno bezprecedentním stárnutím ostatní populace, rostoucími životními náklady, vznikem globálních výzev a největším mezigeneračním transferem. I přesto, nebo právě kvůli tomu, se generace Alfa stane nejvlivnější, technologicky nejuvědomělejší a nejglobálněji propojenou generací, jaká tu kdy byla (McCrindle, 2018).

## 6 E-gramotnost

Termín e-gramotnost je spojen s používáním elektronických medií, především počítače a telefonu. Gavora spojuje e-gramotnost nejen s využitím počítače a telefonu, ale i s internetem a dalšími nástroji, které se k jejich užívání váží (Gavora, 2002). Jako příklad uvádí e-mail, editor textu, elektronický text a informační databáze. Pojem e-gramotnost lze tedy chápat jako spojení informační, mediální, ICT a morální gramotnosti.

V současné době je termín e-gramotnost často pozměňován a není tedy jasné jeho ukotvení (Berki a kol., 2010). Často se však lze setkat se synonymy počítačová či digitální gramotnost.

### 6.1 Faktory ovlivňující e-gramotnost u žáků

Faktory ovlivňující e-gramotnost u žáků lze rozdělit na endogenní (vnitřní) a exogenní (vnější). Jejich rozdělení a další členění je tedy velmi podobné faktům ovlivňujícím gramotnost čtenářskou.

Mezi vnitřní faktory, které mají vliv na úroveň e-gramotnosti patří osobnost žáka, intelektové schopnosti a motivace. K vnitřním faktorům lze také řadit věk, pohlaví nebo zralost.

Vnější faktory lze dále rozčlenit na prostředí. Prvním prostředím, které úroveň e-gramotnosti ovlivňuje v rámci neformálního vzdělávání je rodina a její socio-ekonomické zázemí. To má vliv především na vybavenost jednotlivců i rodiny technikou (notebook, chytrý telefon, tablet) a internetem. Druhým prostředím, jež zasahuje do rozvoje gramotností obecně v rovině formálního vzdělávání, je škola. Samotnými faktory jsou kompetence vyučujících, výukové metody, vzdělávací materiály, dostupné zdroje a v neposlední řadě i materiální vybavení školy.

### 6.2 Možnosti rozvoje e-gramotnosti

Technologie, internet a další digitální prostředky nás obklopují a zasahují do každé části našeho života. Z tohoto důvodu je rozvoj e-gramotnosti velmi důležitý. Možností, jak rozvíjet e-gramotnost v rámci formálního vzdělávání je velké množství. Pro lepší přehlednost lze dělit do jednotlivých oblastí. Níže je uvedeno rozdělení a jednotlivé příklady, jež zmiňují autoři Jiří Zounek a Petr Sudický (Zounek, Sudický, 2012).

#### **Nástroje podporující komunikaci a spolupráci:**

- diskusní fóra (sociální sítě – skupiny);



- internetová telefonie a instant messaging;
- webináře, živé video vysílání;
- Wiki, Wikipedie.

#### **Nástroje umožňující tvorbu a publikaci obsahu:**

- podcast, screencast;
- weblog, blog.

#### **Nástroje podporující administraci studia:**

- plánování času a úkolů (MS Teams, Google Classroom, Moodle).

#### **Nástroje podporující personalizované učení:**

- e-portfolia.

#### **Nástroje umožňující hodnocení a zpětnou vazbu:**

- online dotazníky a ankety (Google Forms, Quizziz, Quizlet, Kahoot).

#### **Online systémy pro podporu vzdělávání:**

- systémy pro řízení učení a Google aplikace ve vzdělávání,
- sociální sítě,
- virtuální světy.

#### **Prostředky nesoucí učební obsah:**

- učební objekty,
- hry a simulace,
- e-book.

#### **Nástroje mobilních technologií:**

- mobilní telefony, tablety, notebooky, MP3 přehrávače.

## **7 Vztah čtenářské gramotnosti a e-gramotnosti**

Čtenářskou gramotnost lze považovat za gramotnost umožňující rozvoj všech dalších gramotností (Hrdináková, 2007). Získané vědomosti, dovednosti, návyky, postoje a hodnoty při práci s texty pomáhají k lepším výsledkům i v rámci rozvoje e-gramotnosti. V souvislosti se změnami života, které přináší internet a digitalizace se čtenářská gramotnost a e-gramotnost propojuje a vznikají tak i nové možnosti výuky. Ty jsou koncipovány tak, aby byl jednatel schopen vytvářet a upravovat mediální obsahy, publikovat na sociálních sítích, blogovat, pracovat s obrazovým materiálem, tvořit videa, audia nebo prezentace, ale i kriticky posuzovat elektronický text a efektivně jej využívat ve svůj prospěch (VeJVodová, 30. 1. 2022). Vytvářením výukových prostředků, které spojují čtenářskou gramotnost a e-gramotnost dochází k naplňování čím dál, tím vyšších požadavků na digitální vzdělávání a následné uplatnění jedinců v moderní společnosti.

Obě výše zmíněné gramotnosti jsou pro rozvoj jedince i společnosti nepostradatelné, a proto by v rámci jejich propojení nemělo docházet k přecenění vzdělávacího potenciálu technologií, nebo naopak k podhodnocení náročného procesu učení a získávání skutečných znalostí (Zápotočná, 2016).

Jednotlivé výukové nástroje k propojení čtenářské gramotnosti a e-gramotnosti jsou ve stručném přehledu uvedeny níže, přičemž vycházejí z dělení dle Jiřího Zounka a Petra Sudického (Zounek, Sudický, 2012).

Bližšímu popisu vybraných výukových možností – prostředků nesoucí vzdělávací obsah a jejich konkrétnímu využití ve výuce českého jazyka a literatury se věnuje praktická část této práce.

### **7.1 Nástroje podporující spolupráci a komunikaci**

V rámci čtenářské gramotnosti je velmi důležité rozvíjení i komunikačních dovedností, odlišení názorů od faktů a umění argumentace. K získání takovýchto dovedností je vhodné do výuky zapojovat práci s diskusními fóry, případně skupinami na sociálních sítích. Online prostor pro diskuzi lze také vytvořit jednoduše pomocí e-mailu nebo aplikací WhatsApp, Messenger. Online prostředí komunikace je vhodné i pro nácvik spolupráce. K tomu pak mohou posloužit nejrůznější cloudová uložení a sdílené soubory (Google Disk, Cluster) (VeJVodová, 30. 1. 2022).

## **7.2 Nástroje umožňující tvorbu a prezentaci/publikování obsahu**

Tvorba a publikace vlastního obsahu patří k nejsložitějším dovednostem, ke kterým jsou žáci během studia vedeni. Není tedy divu, že vytvářením vlastního čtenářského obsahu se v současné době věnuje mnoho volně dostupných aplikací a webů. Asi nejběžnějším způsobem utváření digitálního obsahu spojeného se čtenářstvím je psaní vlastního blogu nebo e-deníčku (Weblog, Daileez) (Černý, 2012). Dalšími možnostmi jsou aplikace pro tvorbu živých příběhů (Storky, Wattpad) či komiksů (Makebeliefscomix, Pixton). Vytvořený obsah v rámci čtenářské gramotnosti však nemusí být nutně v písemné podobě. Můžeme se tak setkat i s nahráváním podcastů (Audition, Zoom, Skype) nebo natáčením a sdílením videí (YouTube).

## **7.3 Nástroje podporující administraci studia**

Tyto nástroje jsou zaměřeny především na administraci, ovšem i zde lze spatřovat určité možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti i e-gramotnosti. Během hybridní a distanční výuky je žák konfrontován se zadáváním úkolů a sdělováním informací pomocí systémů Google classroom, MS Teams, Moodle či Seesaw, což vede k lepší orientaci v e-prostředí a zároveň práci s informacemi.

## **7.4 Nástroje podporující personalizované učení**

Personalizované učení je spjato především s e-portfoliem, které lze chápat jako soubor dokumentů, objektů nebo výsledků učení v elektronické podobě (Zounek, Sudický, 2012). Spojení rozvoje čtenářské gramotnosti s e-gramotností je tedy v rovině třídění dokumentů, případně podpory motivace pro další rozvoj jedince.

## **7.5 Nástroje umožňující hodnocení a zpětnou vazbu**

Hodnocení je doménou především pedagogů, ovšem i žáci a studenti by měli být schopni hodnocení a sebehodnocení, neboť je vede ke kritickému myšlení a objektivnímu uvažování. K rozvoji těchto dovedností mohou v rámci online prostoru využívat Google Forms, Quizziz, Quizlet, Kahoot, ale i MS Word či poznámkový blok.

## **7.6 Online systémy pro podporu vzdělávání**

Obecně jsou za systémy pro podporu vzdělávání považovány všechny online systémy, které lze zapojit do vzdělávání. Může se tak jednat o veškeré Google aplikace (Dokumenty Google, kalendář, vyhledávač, Google Disk), sociální sítě (Facebook, Instagram, Twitter) nebo virtuální světy (Second life) (Zounek, Sudický, 2012). Tyto systémy napomáhají i rozvoji jednotlivých gramotností, a to především v souvislosti s vyhledáváním, tříděním, uspořádáním

a hodnocením informací, se kterými se uživatel během používání systému setkává. Opět je zde tedy patrné úzké propojení čtenářské a e-gramotnosti.

## **7.7 Prostředky nesoucí učební obsah**

Prostředky nesoucí učební obsah se vyznačují svojí připraveností, kdy pedagog využívá již hotový produkt s jasně daným výukovým cílem. Mezi takové prostředky patří učební objekty, e-knihy, animace, hry nebo simulace.

## **7.8 Učební objekty**

Učební objekty existují v mnoha podobách a jejich využití je možné obměňovat na základě prostředí i didaktického kontextu. Množství sdílených výukových objektů je veřejně dostupné a pedagogové je mohou využívat napříč všemi předměty i stupni vzdělání. Českým digitálním uložištěm výukových objektů je portál RVP.cz a jeho modul DUM (Digitální učební materiál, dostupný na <https://dum.rvp.cz/>). Na uvedené internetové adrese lze dohledat velké množství materiálů do výuky čtenářství, čtenářské gramotnosti, ale i mediální a e-gramotnosti. V mezinárodním měřítku je pak pedagogům otevřen portál merlot.org (Merlot, © 1997–2022).

## **7.9 E-book (e-kniha)**

Velmi rozšířenou možností předem připravených prostředků, sloužících k propojení čtenářství a digitální technologie, je využití e-knihy, případně audio knihy. S textem lze pracovat pomocí textových editorů nebo výukových metod vhodných pro rozvoj čtenářské gramotnosti (podvojný deník, čtení s předvídaním, poslední slovo patří mně atd.) E-knihy jsou dostupné na e-shopech knihkupectví, v databázi Pražské městské knihovny, ale i na dalších webových stránkách bez nutnosti platby (Eknihyzdarma.cz, © 2019; Sešity.net, © 2006–2011).

## **7.10 Hry a simulace**

Hry a simulace vytvářejí tzv. situované učení, které pomáhá žákům vzdělávat se tím, že se aktivně zapojují. Učení se tedy stává zážitkem. Do didaktických her můžeme zařadit samostatně vytvořené hry, jako Stvoření světa, Akční čeština (Vosáhlo, 2011), ale i hry vytvořené v rámci vzdělávacích portálů, jako WordWall nebo Google Slides. Zvláštním typem spojení didaktické hry, simulace a reálného světa je aplikace Actionbound, která umožňuje snadnou tvorbu hry v reálném prostředí s využitím technologie.

## **Praktická část**

Praktická část diplomové práce je rozdělena na dvě oblasti. První oblast se věnuje tvorbě konkrétních výukových materiálů, které jsou vhodné pro propojení technologií, e-gramotnosti a čtenářské gramotnosti a jejich následnému ověření v pedagogické praxi. Druhá oblast je tvořena dotazníkovým šetřením, jež si klade za cíl zjistit efektivitu vytvořených výukových objektů a míru naplnění stanovených výukových cílů.

### **8 Výukové objekty a východiska pro jejich tvorbu**

Výukové objekty jsou řazeny do kategorie výukových prostředků nesoucích vzdělávací obsah a jsou tak nejvhodnější formou pro praktickou stránku této diplomové práce.

První krokem v tvorbě výukového objektu pro konkrétní oblast Český jazyk a literatura je vymezení východisek. Tato východiska jsou dána především:

- a) obsahem učiva,
- b) metodami a organizačními formami výuky,
- c) materiálním zajištěním výuky (např. vybavením učebny didaktickou technikou – interaktivní tabule, počítače, sluchátka, internet) (Lepil, 2010).

Z hlediska východiska obsahového je zásadní celková koncepce vzdělávacího programu dané školy. Obsahové východisko je tedy dle současné školské dokumentace vymezeno Rámcovým vzdělávacím programem, jenž obsahuje klíčové kompetence vzdělávání, očekávané výstupy a učivo v příslušné vzdělávací oblasti. Na Rámcový vzdělávací program poté navazuje školní vzdělávací program, který již blíže určuje konkrétní obsah a hodinovou dotaci.

Východiska obsahující metody a organizační formy výuky jsou dány specifickými rysy učebního stylu pedagoga, ale i třídním kolektivem a jeho zvláštnostmi.

V případě materiálního zajištění výuky se jedná o důležité východisko, které je závislé na vybavení dané školy. Výukové objekty je tedy nutné tvořit vždy s ohledem na úroveň vybavení učeben pomůckami a technikou (počítač, interaktivní tabule, internet, sluchátka aj.).

## 9 Vytvořené výukové objekty

V následující kapitole jsou nejprve uvedena konkrétní východiska pro vlastní tvorbu výukových materiálů. Poté je kapitola rozdělena do pěti částí, kde jsou jednotlivé materiály představeny z hlediska jejich tvorby, využitých aplikací, výukových cílů a pedagogických příprav, včetně témat a mezipředmětových vztahů.

Před samotnou tvorbou materiálů byla stanovena následující východiska:

- a) Oblast – Literární výchova (rozvoj čtenářství za pomoci technologií).
- b) Učivo dle tematického plánu (březen–duben).
- c) Věkový rozsah – 6. až 9. ročník.
- d) Výukové cíle.
- e) Organizační forma – hromadná, specializovaná učebna/výuka mimo třídu, vyučovací hodina (45 min.).
- f) Metody – řízené čtení, čtení s předvídaním, brainstorming, myšlenková mapa, podvojně zápisy, Ano – ne.
- g) Materiální zajištění – stolní počítač nebo tablet, mobilní telefon, sluchátka, mikrofon, kamera, internet (Černý, 2017).

Na základě výše uvedených východisek bylo vytvořeno pět výukových materiálů propojujících e-gramotnost se čtenářstvím. Všechny vytvořené a níže popsané materiály byly vytvořeny pro výuku českého jazyka a literatury v 6. až 9. ročníku na základní škole ZŠ Kořenského, Praha 5.

Seřazení výukových objektů není náhodné. Jedná se řazení dle využitelnosti v ročnících základní školy (6. až 9. ročník). Na posledním pátém místě se pak nachází specifický výukový materiál, který je možné využít napříč všemi ročníky 2. stupně základní školy.

### 9.1 Interaktivní prezentace a tvorba komiksu na téma Alois Jirásek: Staré pověsti české

Výukový materiál ve formě interaktivní prezentace spojuje běžnou frontální výuku s výukou individualizovanou. Prezentace je vytvořena pomocí aplikace Prezi.com, která umožňuje žákům práci s prezentací ve správném pořadí bez nutnosti zásahu učitele. Součástí

prezentace je také odkaz na e-book a zadání úkolu tvorby komiksového příběhu. Pro představu je žákům poskytnut i příklad již vytvořeného komiksu.

Aplikace Prezi.com se zaměřuje na tvorbu interaktivních prezentací, které lze snadno převádět do videí. Práce v aplikaci připomíná tvorbu prezentací v MS PowerPoint, ovšem s tím rozdílem, že jednotlivé ovládací prvky a nápovědy jsou v anglickém jazyce. Menší problém může mít nezkušený uživatel s vložením hypertextového odkazu nebo nastavením pořadí snímků. Aplikace je v základní verzi zdarma.

E-book je v rámci prezentace ukryt pod hypertextovým odkazem, na který stačí kliknout. Po kliknutí se objeví veřejně dostupná elektronická verze knihy Staré pověsti české, v níž mohou tímto způsobem žáci listovat a začíst se do jednotlivých pověstí.

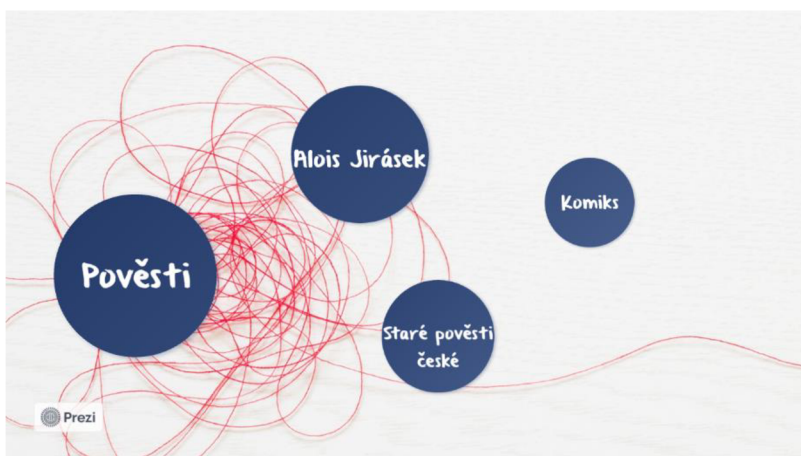
U tvorby komiksového příběhu se nejedná o předem vytvořený výukový objekt. Jedná se tedy především o samostatné využití aplikace žáky s cílem vytvořit komiks na zadané téma. Zadání žáci naleznou v poslední části prezentace, ve které naleznou i příklad vytvořeného komiksu.

Výukový objekt Interaktivní prezentace a tvorba komiksu, jenž byl vytvořen pro účely této diplomové práce je určen žákům 2. stupně základních škol, zejména pro 6. a 7. ročník z důvodu tématu ke zpracování.

Výhodou vytvořeného výukového materiálu je zapojení žákovské fantazie a možné propojení s projektovou výukou či jinými vyučovanými předměty. Mezi nevýhody lze zařadit časovou náročnost a potřebu technického vybavení (počítač, internet).

Jednotlivé snímky předem připravené opory jsou uvedeny v následujících částech.

a) Úvodní snímek, obrázek 1, tvoří přehledně rozložené bubliny, pod kterými se dále skrývají informace důležité jak z hlediska tématu, tak i samotného zadání práce. Nejprve se žáci seznámí s informacemi pod bublinami s názvem Pověsti, Alois Jirásek a Staré pověsti české.



Obrázek 1 – Alois Jirásek: Staré pověsti české

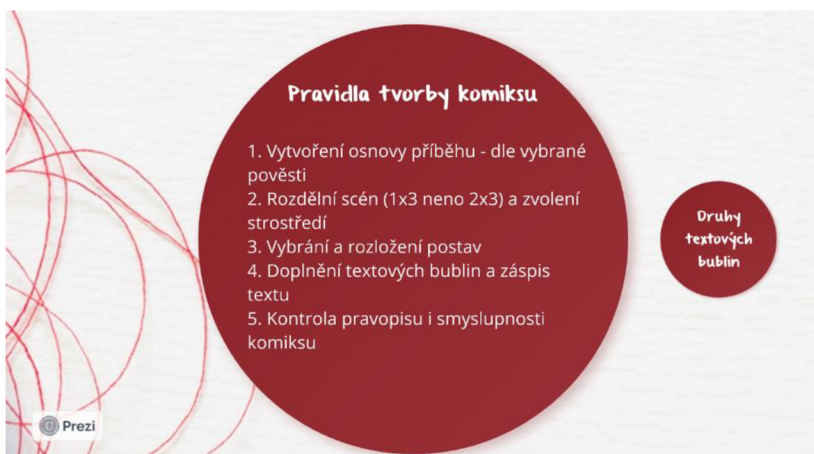
b) Následuje bublina vyobrazená pomocí obrázku 2, nazvaná Komiks, která ukrývá již samotné zadání práce pro podpoření čtenářství za pomoci technologií a online aplikací.



Obrázek 2 – Alois Jirásek: Staré pověsti české

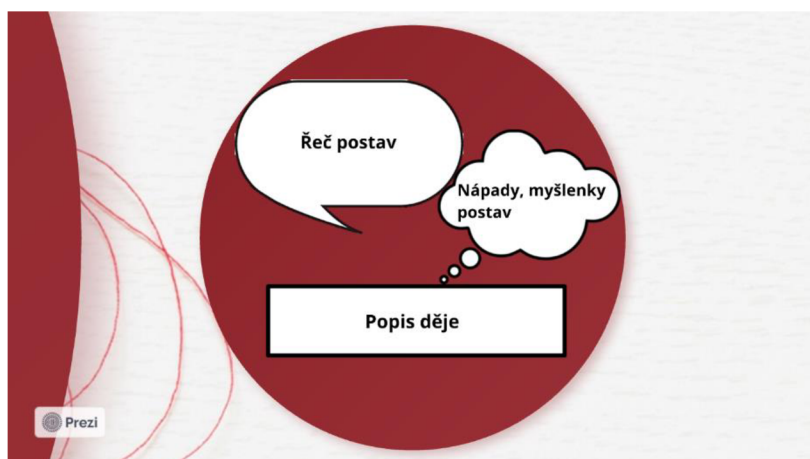
c) Další doplňující části tohoto snímku pak obsahují pravidla pro tvorbu komiksového příběhu a ukázkou již vytvořeného komiksu.





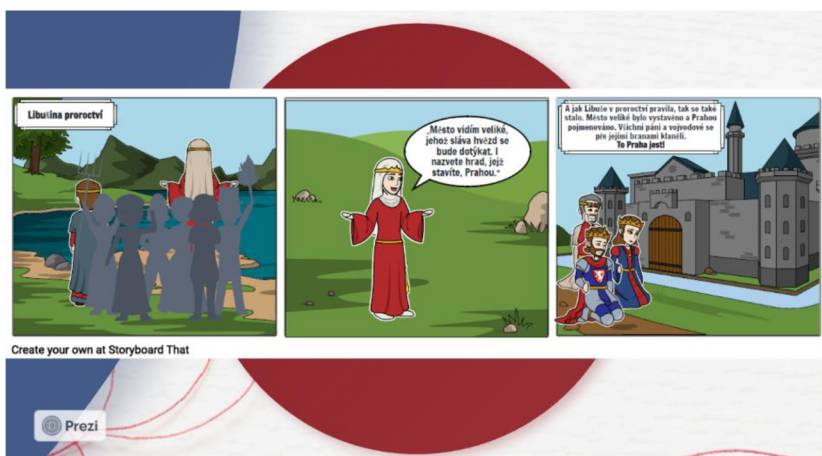
Obrázek 3 – Alois Jirásek: Staré pověsti české

d) Pravidla pro tvorbu komiksu, obrázek 3, jsou doplněna i ukázkou druhů komiksových bublin, se kterými se mohou žáci při tvorbě setkat (viz obrázek 4).



Obrázek 4 – Alois Jirásek: Staré pověsti české

e) Poslední snímek uvedený prostřednictvím obrázku 5 pak žákům představuje samotný komiks, který byl vytvořen pomocí online aplikace Storyboardthat.com na pověst Libušina prorocství.



Obrázek 5 – Alois Jirásek: Staré pověsti české

Pro bližší náhled s možností vyzkoušení všech zmiňovaných kroků je dále přiložen hypertextový odkaz: <https://prezi.com/view/xi48PoSp2tUtcDpS3M9e/>

### **Příprava – Interaktivní prezentace a tvorba komiksového příběhu na téma Alois Jirásek: Staré pověsti české**

<b>Předmět</b>	Český jazyk a literatura
<b>Třída</b>	6. B
<b>Časová náročnost</b>	2 x 45 minut
<b>Cíle vyučovacího bloku</b>	Žák je schopen na základě načerpaných informací a práce s textem uvést znaky pověsti a své vědomosti a zkušenosti s textem využít pro tvorbu vlastního textu ve formě komiksu.
<b>Téma</b>	Pověsti (Alois Jirásek: Staré pověsti české)
<b>Učivo</b>	Bajky, pověsti
<b>Výstupy dle ŠVP</b>	Žák vytvoří podle svých schopností vlastní text.
<b>Obsah</b>	Znaky pověsti, porozumění textu
<b>Mezipředmětové vztahy</b>	Dějepis, Občanská výchova
<b>Kompetence</b>	Kompetence digitální, k učení, k řešení problémů, sociální a personální
<b>Pomůcky</b>	Počítač, internet

Tabulka 3 – Příprava – Interaktivní prezentace a tvorba komiksového příběhu na téma Alois Jirásek: Staré pověsti české

Příprava je vytvořena pro prezenční výuku ve škole.

## **První vyučovací hodina z výukového celku**

**Evokace:** Učitel na počátku první hodiny vyzve žáky, aby se zamysleli nad původem názvu České republiky. Poté vyvolává hlásící se žáky, dokud některý z nich nepřijde na možnost spjatou s pověstí O Čechovi. Na toto učitel naváže a představí žákům téma vyučovacího bloku a jeho cíle (5 min).

**Uvědomění:** Poté učitel vyzve žáky, aby se přihlásili do online třídy (Google classroom) a spustili si na svém počítači prezentaci na téma pověsti. Prezentaci spustí i sám učitel na interaktivní tabuli a započne s výkladem. Žáci si zapisují do svých sešitů pouze informace, které jsou pro ně nové. V případě, že některý z žáků vyžaduje pomalejší, či rychlejší tempo, proklikává se jednotlivými body prezentace sám. Po sdělení základních informací k tématu, jsou žáci vyzváni, aby se zastavili na snímku s odkazem na e-book, odkaz rozklikli a začali se do jedné z pověstí (O Čechovi, O Libuši, O Bivojovi). Během četby si mohou neznámá slovíčka vyhledávat pomocí internetového vyhledávače nebo se v případě potřeby ptát učitele. Během četby je žákům také dovoleno a silně doporučeno dělat si poznámky týkající se postav, děje či prostředí (cca 30 min).

**Reflexe:** Reflexe probíhá samostatně, kdy se každý žák snaží vytvořit osnovu pověsti, kterou právě četl. Ke tvorbě osnovy může použít své poznámky. V případě nejistoty, zda osnovu vytvořil správně, má možnost osnovu přečíst učiteli či celé třídě a prokonzultovat tak jednotlivé body.

## **Druhá vyučovací hodina z výukového celku**

**Evokace:** Učitel na počátku druhé hodiny připomene téma a výukové cíle. Poté již vyzve žáky k přepnutí na další snímek v prezentaci. Zde žáci naleznou zadání pro tvorbu komiksového příběhu i malou ukázkou (5 min).

**Uvědomění:** Žáci zpracovávají komiksový příběh na základě zkušenosti s textem z minulé vyučovací hodiny. Během tvorby mohou využít pomoci spolužáků i učitele. V závěru časového limitu 30 minut jsou žáci vyzváni učitelem k uložení vytvořeného komiksu do formátu PDF a vložení do online třídy (cca 30 min).

**Reflexe:** Reflexe probíhá formou dobrovolného představování komiksů učiteli i ostatním spolužákům. Komiks je promítán na interaktivní tabuli a žák je vždy vyzván, aby sdělil název pověsti, kterou četl, představil svůj komiksový příběh, případně sdělil, co mu při tvorbě činilo problémy a co ho naopak bavilo (cca 10 minut).

## 9.2 Interaktivní hra na téma K. J. Erben: Kytice

Interaktivní hra s názvem Po stopách Karla Jaromíra Erbena a jeho díla – Kytice z pověstí národních je vytvořena pomocí programu Google Slides a aplikace Wordwall. Obě zmíněné platformy jsou dostupné zdarma, jejich prostředí je velmi intuitivní a uživatelsky přívětivé.

V Google slides lze pracovat velmi podobně jako v MS Powerpoint, ovšem s tou výhodou, že veškerý obsah se automaticky ukládá a lze s ním okamžitě pracovat online. Vytvořené úlohy a prezentace se automaticky ukládají na disk, na kterém je lze snadno nalézt a dále s nimi pracovat.

Wordwall je aplikace umožňující tvoření jednoduchých her pomocí přednastavených šablon. Zaregistrovaný uživatel může používat verzi zdarma, či si zaplatit členství a tím získat další šablony. Veškeré vytvořené hry a úlohy se uživateli ukládají na účet, na kterém je lze třídit do složek a dále je upravovat.

Spojením výše zmiňovaných nástrojů lze vytvořit interaktivní hru, která může být koncipována jako běžná vzdělávací hra či jako úniková hra se vzdělávacími prvky.

Pro potřeby této práce jsem zvolila tvorbu vzdělávací hry bez únikových prvků. Hra je určena pro žáky 2. stupně základních škol, vzhledem k tématu i grafickému zpracování pro 6. a 7. ročník. Výhodou vytvořené hry je možnost využití během prezenční, distanční i hybridní formy výuky. Nevýhodou lze spatřovat v nutnosti technického vybavení – PC (případně notebook, tablet či chytrý telefon), sluchátka.

Náhled a jednotlivé kroky při hře jsou představeny v uvedených bodech.

a) Obrázek 6 znázorňuje úvodní snímek s informacemi, které žáka seznámí s tématem hry i celé vyučovací hodiny.



Obrázek 6 – Po stopách Karla Jaromíra Erbena a jeho díla

b) Obrázek 7 představuje druhý snímek, který je doplněn o vzdělávací video. To má žáky zaujmout, navnadit, ale také jim má téma připomenout.



Obrázek 7 – Po stopách Karla Jaromíra Erbena a jeho díla

c) Třetí snímek na obrázku 8 se již věnuje jednotlivým úlohám, díky kterým žáci zopakují veškeré informace získané z předešlých hodin, ale i z videa na předchozím snímku. Součástí snímku je časovač, který se spustí automaticky po přepnutí.



Obrázek 8 – Po stopách Karla Jaromíra Erbena a jeho díla

d) Pod číslem 1 (chlapec s knihou) na obrázku 8 se skrývá křížovka, která je bezprostředně zaměřena na informace z videa na druhém snímku. Úkolem žáka je tedy správně doplnit celou křížovku v co nejkratším časovém limitu. Číslo 2 (kniha) na tomtéž obrázku obsahuje pexeso. Hra je zaměřena na porozumění textu. Cílem hry je nalezení shodných dvojic – název balady a úryvek. Po rozkliknutí čísla 3 (kytice) se objeví aktivita, jejímž cílem je seřadit jednotlivé strofy balady Kytice. Aktivita nacházející se pod číslem 4 je spíše odpočinkového charakteru. Jedná se o hru šibenice, ve které je úkolem žáků složit z písmen název 5. balady ze souboru Kytice. Jako nápovědy slouží doporučení: drahý kov (příd. jméno) a obrázek kolovratu. Poslední, 5. číslo ukrývá úlohu, která je opět zaměřena na jednu konkrétní baladu, na baladu Vodník. Zde se nachází tři kvízové otázky s výběrem jedné správné odpovědi A až D a jedna otázka obsahující výběr A až E se třemi správnými odpověďmi.

e) Po splnění všech výše zmíněných úloh se žák opět vrátí na hlavní snímek. Obrázek u každé splněné úlohy se vybarví, viz obrázek 9. Změna barvy slouží především k přehlednosti, nicméně je možné žáky tímto způsobem i motivovat.



Obrázek 9 – Po stopách Karla Jaromíra Erbena a jeho díla

f) Celá hra je zakončena čtvrtým snímkem, viz obrázek 10. Ten obsahuje závěrečnou úlohu, která má prověřit zvládnutí učební látky a naplnění výukových cílů. Úloha se skrývá pod černobilým vyobrazením visacího zámku a klíče. Závěrečná úloha je podmíněna zadáním jména a příjmení žáka a je rozdělena na dvě sekce. První sekce ověřuje znalost informací týkajících se osoby K. J. Erbena, druhá sekce obsahuje otázky a úlohy týkající se díla Kytice i jednotlivých balad. Některé úlohy jsou zaměřené na práci s textem. Poslední položka závěrečné úlohy je dobrovolná a dává žákům možnost poskytnout učiteli zpětnou vazbu.



Obrázek 10 – Po stopách Karla Jaromíra Erbena a jeho díla

g) Po dokončení závěrečné úlohy se obrázek zámku a klíče opět vybarví, jak je vidět na obrázku 11. Na snímku se také objeví závěrečná věta s poděkováním za pozornost a aktivní práci.



Obrázek 11 – Po stopách Karla Jaromíra Erbena a jeho díla

Funkčnost jednotlivých úloh ve výukovém objektu lze ověřit pomocí hypertextového odkazu: [https://docs.google.com/presentation/d/1lnYy7ah9Ws2Q4oYyWMqwKLzF3Xd6XRcdWGzkyitGhIg/edit#slide=id.g122d2cc07d5\\_5\\_0](https://docs.google.com/presentation/d/1lnYy7ah9Ws2Q4oYyWMqwKLzF3Xd6XRcdWGzkyitGhIg/edit#slide=id.g122d2cc07d5_5_0)



## Příprava – Balady (Karel Jaromír Erben: Kytice z pověstí národních)

<b>Předmět</b>	Český jazyk a literatura
<b>Třída</b>	7. A, 7. B
<b>Časová náročnost</b>	1 x 45 minut
<b>Cíle VH</b>	Žák je schopen na základě zkušenosti s textem uvést znaky balady typické pro Erbenovu tvorbu, rozumí jednotlivostem a je schopen text chápat jako celek. Dále je žák schopen posoudit, zda je Erbenovo morální působení v rámci balad přiměřené či nikoli.
<b>Téma</b>	Balady (Karel Jaromír Erben: Kytice z pověstí národních)
<b>Učivo</b>	Poezie, báseň, pověsti, balady a romance
<b>Výstupy dle ŠVP</b>	Žák jednoduše charakterizuje hlavní žánry literatury, správně určí básnické prostředky ozvláštňující literární dílo (personifikace, metafora, metonymie), uvede konkrétní příklady a přiřadí je k uvedenému literárnímu druhu/žánru ukázky textu.
<b>Obsah</b>	Znaky Erbenovy balady, básnické prostředky
<b>Mezipředmětové vztahy</b>	Dějepis, Občanská výchova
<b>Kompetence</b>	Kompetence digitální, k učení, k řešení problémů, sociální a personální
<b>Pomůcky</b>	Počítač, sluchátka

Tabulka 4 – Příprava – Balady (Karel Jaromír Erben: Kytice z pověstí národních)

Příprava je vytvořena pro prezenční výuku ve škole.

**Evokace:** Učitel na počátku hodiny spustí úvodní snímek hry a položí žákům otázku, co si k tématu vybavují. Snaží se přijít na znaky balady, ale i na informace týkající se samotného Erbena nebo díla Kytice (5 minut).

**Uvědomění:** Poté učitel vloží odkaz na hru do online třídy (Google Classroom) a předá žákům důležité pokyny ke hře. Žáci si po sdělení důležitých informací nasadí sluchátka a začínají hrát. V případě problémů se hlásí, učitel žáky pravidelně obchází a sleduje jejich práci a postupy u jednotlivých úloh. Po 20 až 25 minutách žáci dokončí snímek s pěti cvičnými úlohami. Poté jsou vyzváni učitelem k hromadnému přesunu na poslední snímek hry, kde je čeká souhrnné cvičení, které má ověřit jejich předchozí práci a získané znalosti a dovednosti. Během poslední úlohy žáci pracují samostatně (cca 35 min).

**Reflexe:** Reflexe probíhá formou posledních dvou otázek v závěrečném shrnutí. Žáci jsou vyzváni k samostatnému shrnutí hodiny do pěti stručných bodů a na závěr mají možnost zanechat učiteli vzkaz se zpětnou vazbou.

### **9.3 Actionbound + QR kód na téma Jakub Arbes: Smíchovský rodák**

Výukový objekt s názvem Jakub Arbes – Smíchovský rodák je vytvořený pomocí aplikace Actionbound. Tato aplikace propojuje reálné prostředí, interaktivní úlohy a technologie. Pomocí této aplikace lze žáky vyvést v rámci výuky z lavic a představit jim i jiné možnosti vzdělávání. Práce v aplikaci vyžaduje registraci, ale samotná tvorba objektů není zpoplatněna. Vytváření objektů je opět velmi snadné, neboť aplikace nabízí množství nápověd. Menší překážkou může být jazyková bariéra, neboť při tvorbě je veškerý text psaný v anglickém jazyce.

Actionbound lze využít jak ve školství při tvorbě vzdělávacích procházek, tak i při zájmových aktivitách spojených s přírodou či památkami. Může být také dobrým nástrojem pro venkovní únikové hry a moderní geocaching.

Výukovým objektem, který byl zpracován pro účelné využití v této práci, je vzdělávací procházka po pražském Smíchově, místě narození a pobytu Jakuba Arbese. Procházka je doplněna prvky geocachingu a úkoly vztahujícími se k rozvoji čtenářské gramotnosti. Procházka s pomocí aplikace je určena žákům 2. stupně základní školy. Z hlediska technické náročnosti a tématu objektu je nejhodnější využití v 8. a 9. ročníku.

Výhodou této procházky je možnost využití během distanční i prezenční výuky. Jako nevýhodu lze uvést nutnost technického vybavení – mobilní telefon, tablet, internet a závislost na přijatelném počasí.

Jednotlivé zastávky a úlohy jsou okomentovány v následujících bodech. Grafické provedení a samotnou procházku lze pak objevovat pomocí vloženého QR kódu v obrázku 12.



## Bound: Jakub Arbes - Smíchovský rodák

Obrázek 12 – Jakub Arbes: Smíchovský rodák

- a) Počáteční snímek hry obsahuje informace, co žáky během hry bude čekat.
- b) Druhý snímek obsahuje základní informace o Jakubu Arbesovi a jeho portrét. V následujícím snímku se již žáci dostávají k plnění prvního úkolu. Cílem tohoto úkolu je pomocí navigace nalézt GPS bod. K bodu je přidán krátký komentář, který žáky seznámí s budovou, kterou právě našli.
- c) Další snímek pak je věnován také úkolu, jehož smyslem je nalézt bod GPS. Tentokrát se žáci přesouvají dle navigace na Arbesovo náměstí a do parku, ve kterém stojí socha Jakuba Arbesa. Po příchodu k bodu GPS se žákům objeví další snímek s úkolem. Výstupem tohoto úkolu by mělo být originální video, ve kterém žáci podrobně popíší sochu Jakuba Arbesa i její okolí.
- d) Následující snímek je pouze informativní a vybízí žáky k usazení na lavičky, které se v parku nacházejí.
- e) Po usazení žáků na lavičky je možné přejít na další snímek. Ten v sobě ukrývá titulní stranu díla Svatý Xaverius. Žáci mají za úkol si obálku prohlédnout a pokusit se popsat, o čem by kniha mohla být.
- h) Po aktivitě před čtením přichází samotné čtení úryvku. Ke snímku s úryvkem textu je také připojen úkol. Ten je zaměřen na pocity z četby a naplnění, či nenaplnění očekávání. Odpověď žáci nahrají pomocí záznamu zvuku.
- ch) Snímek, který následuje po přečtení úryvku je zaměřený na pozornost při čtení. Žákům je položena otázka, jaký byl vztah mezi postavami z úryvku. Žáci odpovídají pomocí výběru jedné možnosti z A až D.

i) Po splnění úkolu s otázkou jsou žáci automaticky přeneseni na další snímek, který ukrývá úlohu zaměřenou jak na porozumění textu, tak i na opakování tématu významu slov. Cílem je ke každému uvedenému slovu napsat vhodné synonymum.

j) Předposlední slide je zaměřený na rozvoj fantazie. Úkolem žáků je příběh dokončit a zamyslet se nad tím, co mohlo být oním pokladem. Forma odpovědi je písemná.

k) Poslední snímek celé hry slouží jako reflexe. Žáci jsou před odchodem zpět do školy vyzváni ke shrnutí a sdělení, co si z hodiny odnáší. Odpověď je formou audionahrávky. V dolní části snímku se pak nachází poděkování a rozloučení.

Pro snadnější představu, jak procházku a aplikaci Actionbound využít, je přiložena podrobná pedagogická příprava.

### **Příprava – Literatura 2. poloviny 19.století**

<b>Předmět</b>	Český jazyk a literatura
<b>Třída</b>	8. A, 8. B
<b>Časová náročnost</b>	1 x 45 minut
<b>Cíle VH</b>	Žák je na základě práce s textem schopen charakterizovat literární útvar romaneto a uvést autora tohoto útvaru. Žák je schopen vnímat okolí, ve kterém žije jako prostředek vzdělávání a určité národní identity.
<b>Téma</b>	Jakub Arbes, romaneto jako literární žánr
<b>Učivo</b>	Literatura 2. poloviny 19. století
<b>Výstupy dle ŠVP</b>	Žák jednoduše charakterizuje hlavní žánry literatury, zhodnotí hlavní myšlenku textu, rozpozná řeč vypravěče a řeč postav, jmenuje hlavní představitele, správně určí básnické prostředky ozvláštňující literární dílo (personifikace, metafora, metonymie), uvede konkrétní příklady a přiřadí k uvedenému literárnímu druhu/žánru ukázky textu.
<b>Obsah</b>	Jakub Arbes a jeho dílo (Smíchovský rodák)

<b>Mezipředmětové vztahy</b>	Zeměpis, Občanská výchova, Dějepis
<b>Kompetence</b>	Kompetence digitální, k učení, k řešení problémů, občanské
<b>Pomůcky</b>	Mobilní telefon, tablet, internet, sluchátka, mikrofon

Tabulka 5 – Příprava – Literatura 2. poloviny 19.století

Příprava je vytvořena pro prezenční výuku mimo budovu školy.

**Evokace:** Učitel se na počátku hodiny žáků zeptá, zda znají nějakého významného spisovatele, který se narodil na pražském Smíchově. Učitel reaguje na všechna jména, která se žákům vybaví a snaží se je navést na jméno Jakuba Arbese. Poté žákům sdělí informace, které se týkají vycházky a společně se vydají do šaten (10 minut).

**Uvědomění:** Učitel si žáky seřadí před školou a vysvětlí jim celý průběh procházky. Poté žáky vyzve k vyndání svých mobilních telefonů a naskenování QR kódu a zadání svého jména. (Pokud nemá některý z žáků telefon, lze pracovat ve skupině.) Poté již žáci hledají první a druhý GPS bod a vypracovávají úlohy v rámci procházky. Všechny odpovědi jednotlivců i skupin může učitel kontrolovat průběžně ve svém chytrém zařízení. V případě potíží nebo dotazů je učitel k dispozici (cca 25 min).

**Reflexe:** Reflexe probíhá současně s poslední úlohou v rámci procházky. V té žáci nahrají učiteli audio vzkaz, ve kterém hodinu zhodnotí a sdělí 3 informace, které si z hodiny odnáší. (Po dokončení posledního úkolu mohou ještě hru zhodnotit v rámci hodnocení v aplikaci, což je však dobrovolné). Následně se žáci s učitelem vydají zpět do školy (10 min).

## 9.4 Interaktivní pracovní list a myšlenková mapa na téma Jan Drda: Vyšší princip

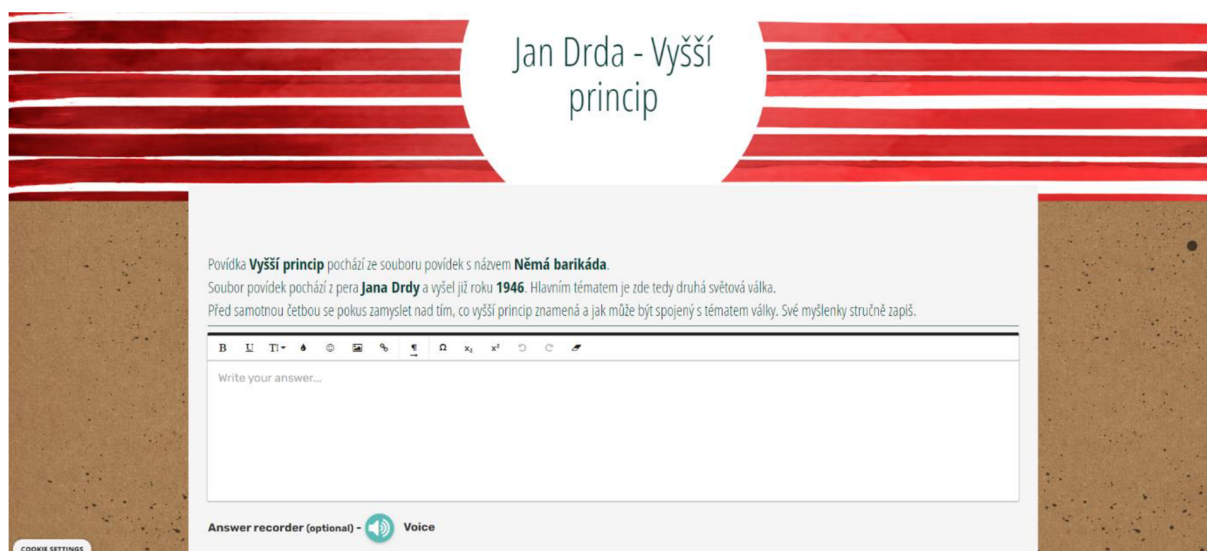
Výukový objekt na téma Jan Drda – Vyšší princip je zpracován formou interaktivního pracovního listu. Tento výukový objekt byl vytvořen pomocí aplikace wizer.me, která umožňuje tvorbu pracovních listů v online prostředí a následné shromažďování vyplněných odpovědí. Při práci v aplikaci je možné využít nápovědy, nebo se inspirovat již vytvořenými pracovními listy. Obecně se tedy jedná o aplikaci zaměřenou na tvorbu a vyhodnocování pracovních listů. Příjemným překvapením je pro uživatele možnost propojení s aplikací Canva.com, jíž lze využívat pro tvorbu širokého spektra dokumentů a audiovizuálních objektů. Problémem může být při používání jazyková bariéra, neboť i zde je veškerý text v anglickém jazyce.

Aplikace wizer.me nalezne ve školství využití především při tvorbě interaktivních listů. Tvořit mohou jak vyučující, tak i žáci a studenti, neboť ovládání, uložení a vyhodnocení je velmi intuitivní.

V pořadí čtvrtým výukovým objektem, který byl zpracován v rámci praktické části diplomové práce, je interaktivní výukový list s tématem Jan Drda – Vyšší princip. Pracovní list využívá text povídky Vyšší princip ze souboru povídek Někdo barikáda. Text povídky je účelně rozdělen na 10 částí, přičemž ke každé části jsou vhodně formulované otázky či úkoly. Pracovní list pracuje s metodou čtení s předvídáním. Jeho obsahem jsou tedy mimo textu otázky vhodné před čtením, během četby i po čtení. V závěru pracovního listu je zařazena myšlenková mapa. Vzhledem k tématu je práce s listem vhodná pro 9. ročník základní školy a nižší ročníky středních škol.

Výhodou pracovního listu je možné využití během prezenční, hybridní i distanční výuky a možnost snadného přizpůsobení na míru žákům ve třídě. Nevýhody lze spatřovat v nutnosti technického vybavení a připojení k internetu.

Jednotlivé části interaktivního pracovního listu nebudou představeny s grafickou oporou. Pro představu grafického zpracování je uvedena první část pracovního listu, která uvádí žáky do tématu a obsahuje první otázku jako aktivitu před začátkem četby, viz obrázek 13.



Obrázek 13 – Jan Drda: Vyšší princip

Další úkoly k textu během čtení a po čtení lze vidět a prakticky vyzkoušet pomocí odkazu: <https://app.wizer.me/preview/XTDV6S>

## Příprava – 2. světová válka v literatuře

<b>Předmět</b>	Český jazyk a literatura
<b>Třída</b>	9. A, 9. B
<b>Časová náročnost</b>	1 x 45 minut
<b>Cíle VH</b>	Žák je na základě práce s textem schopen charakterizovat literaturu vydávanou těsně po 2. světové válce. Rozpozná literární útvar povídky. Je schopen vnímat pocity a emoce plynoucí z četby a reflektovat je ve svém myšlení a budoucím jednání.
<b>Téma</b>	Jan Drda – Němá barikáda (Vyšší princip)
<b>Učivo</b>	Literatura po II. světové válce
<b>Výstupy dle ŠVP</b>	Žák má přehled o významných představitelích české a světové literatury. Žák pojmenuje hlavní myšlenku textu, odliší řeč vypravěče a řeč postav, zhodnotí jednání hlavních postav, zformuluje, proč se mu kniha líbila/nelíbila, sdělí dojmy z četby.
<b>Obsah</b>	Jan Drda – Vyšší princip (práce s textem)
<b>Mezipředmětové vztahy</b>	Dějepis
<b>Kompetence</b>	Kompetence digitální, k učení, k řešení problémů, sociální
<b>Pomůcky</b>	Počítač, tablet, internet, sluchátka, mikrofon

Tabulka 6 – Příprava – 2. světová válka v literatuře

Příprava je vytvořena pro prezenční výuku v budově školy (počítačová učebna).

**Evokace:** Učitel na počátku hodiny napíše na tabuli 2. světová válka a ptá se žáků, co všechno se jim při pomýšlení na válku vybaví. Učitel reaguje na všechny nápady a snaží se žáky navést na propojení války a literatury. Poté žákům sdělí informace týkající se náplně hodiny a zadá jim práci pomocí online třídy Google Classroom (5 minut).

**Uvědomění:** Žáci si postupně otvírají zadání pracovního listu a vyčkávají na další pokyny vyučujícího. Učitel uvede žáky do tématu krátkou zmínkou o osobě Jana Drdy a jeho povídkového souboru Němá barikáda. Poté žáky vyzve k samostatné práci s textem pomocí

interaktivního pracovního listu. Učitel obchází žáky při práci a nahlíží do již vyplněných částí. Dotazy žáků řeší na základě individuálních potřeb. Během práce žáky průběžně informuje o čase, aby se předešlo případné časové tísni (cca 25 min).

**Reflexe:** Reflexe probíhá současně s předposlední a poslední úlohou v rámci pracovního listu. Nejprve žáci shrnou informace, dojmy i pocity do myšlenkové mapy a následně mají možnost se dobrovolně vyjádřit k práci s pracovním listem a sdělit tak učiteli svůj názor a zpětnou vazbu (10 min).

## 9.5 Webblog a Booktube jako jiná forma čtenářského deníku

Posledním výukovým objektem je Webblog a Booktube jako jiná forma čtenářského deníku. Tento objekt byl zpracován jako weblog a má žákům sloužit jako zadání čtenářského deníku i učební příklad zároveň. Ke tvorbě weblogu byla využita Google aplikace Blogger.com, která je pro žáky nejdostupnější a je možné ji využívat nejen ke vzdělávacím účelům, ale také k účelům propagačním a komerčním. Vytvoření i spravování blogu je snadné a vkládání příspěvků intuitivní.

Aplikaci Blogger.com lze ve školství využívat napříč všemi výukovými předměty s důrazem na rozvoj čtenářské a digitální gramotnosti.

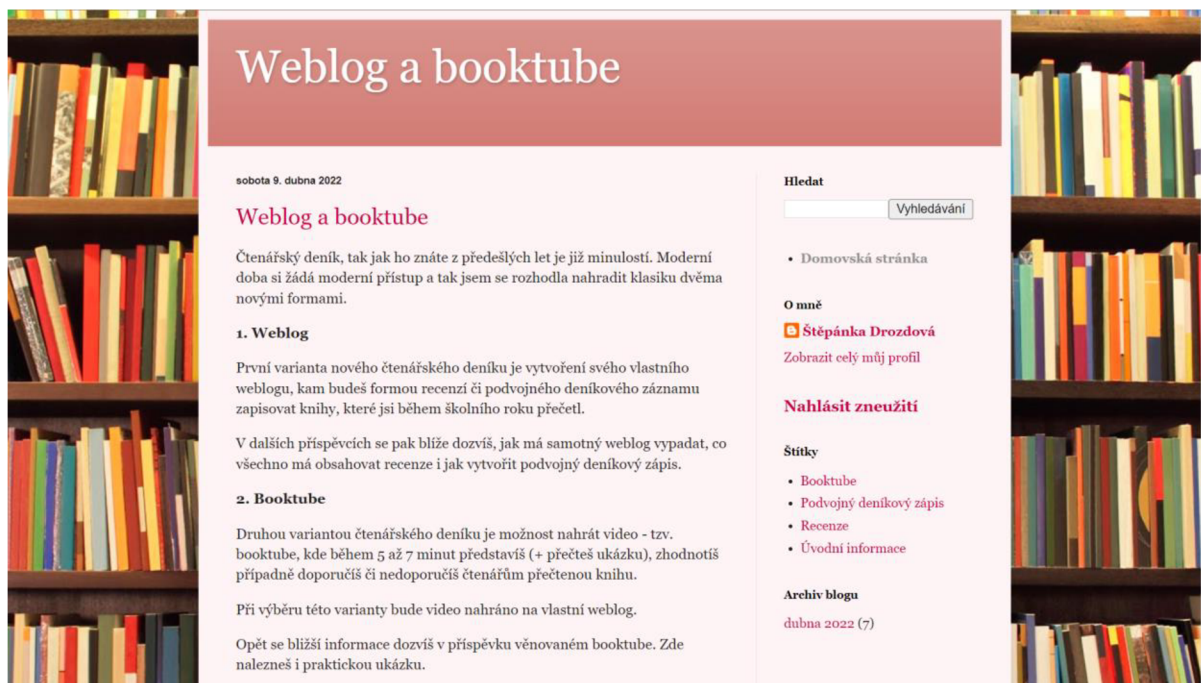
Závěrečný výukový objekt vytvořený pro účely diplomové práce představuje návrh nové formy čtenářského deníku. Samotný objekt je tvořen weblogem a jednotlivými příspěvky se zadáním čtenářských aktivit a příkladem jejich zpracování. Žáci mají v rámci tvorby čtenářského deníku dvě možnosti, mezi kterými si mohou libovolně volit. První možností je vytvoření weblogu a přidávání svých čtenářských aktivit pomocí písemné recenze nebo podvojného deníkového zápisu. Druhá varianta, technologicky náročnější, nabízí žákům možnost vytvořit si opět vlastní weblog a následně ho kombinovat s booktube. Tedy vkládat na weblog videa, ve kterých bude žák svoji četbu prezentovat. Obecně je návrh vytvořen pro celý 2. stupeň základní školy, ale využití by jistě našel i v rámci škol středních (maturitní četba).

Výhodou této formy čtenářského deníku je možnost sledování vlastního pokroku, ale i srovnávání své čtenářské zkušenosti se zkušenostmi ostatních uživatelů. Z hlediska učitele je výhodou snadná kontrola a komentování jednotlivých žákovských příspěvků. V neposlední řadě je výhodou snadné využití během prezenční, hybridní i distanční výuky.

Nevýhody lze spatřovat v nutnosti technického vybavení a snadného zneužití v rámci žákovské komunikace.



Na obrázku 14 lze vidět náhled na hlavní stranu vytvořeného weblogu, který slouží žákům jako vzor. Pod jednotlivými štitky vytvořeného weblogu jsou žákům poskytnuty podrobnější informace ke tvorbě jednotlivých forem čtenářského deníku i s konkrétními příklady.



Obrázek 14 – Webblog a Booktube jako jiná forma čtenářského deníku

Pro bližší seznámení s vytvořeným blogem a náhled na jednotlivá doporučení a příklady je opět poskytnut funkční hypertextový odkaz: <https://drozdovacjl.blogspot.com/>

### Příprava – Webblog a Booktube jako jiná forma čtenářského deníku

<b>Předmět</b>	Český jazyk a literatura
<b>Třída</b>	6. B, 7. A, 7. B, 8. A, 8. B, 9. A, 9. B
<b>Téma</b>	Četba
<b>Učivo</b>	Literárně-výchovné aktivity
<b>Výstupy dle ŠVP</b>	Žák si vede čtenářský deník, orientuje se v knihovní síti a v knihovnických katalozích.
<b>Mezipředmětové vztahy</b>	Svět informací, občanská výchova, počítačová grafika, výtvarná výchova, hudební výchova

<b>Kompetence</b>	Kompetence digitální, k učení, k řešení problémů, personální a sociální,
<b>Pomůcky</b>	Počítač (případně mobilní telefon, tablet) internet, sluchátka, mikrofon

Tabulka 7 – Příprava – Webblog a Booktube jako jiná forma čtenářského deníku

## **10 Výzkumné šetření**

Druhá oblast praktické části této diplomové práce je tvořena výzkumným šetřením. Toto šetření se zabývá zhodnocením vytvořených výukových objektů a prací s nimi jak z hlediska žáků, tak pedagogů. Výzkumné šetření je koncipováno jako kvantitativní škálový dotazník pro žáky a dotazník s polootevřenými a otevřenými otázkami pro pedagogy.

### **10.1 Harmonogram výzkumného šetření**

1. Stanovení cílů výzkumu.
2. Stanovení výzkumného problému a výzkumných otázek.
3. Tvorba dotazníků pro žáky a pedagogy.
4. Předvýzkum (13. 4.–18. 3. 2022).
5. Distribuce dotazníků mezi respondenty (25. 4.–6. 5. 2022).
6. Analýza získaných dat.
7. Zpracování výsledků.

## **11 Cíle výzkumu**

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak žáci konkrétní základní školy vnímají propojování technologií, e-gramotnosti a čtenářské gramotnosti, a zda jsou pro ně vytvořené výukové objekty přínosnější než běžná práce s textem. Dalším cílem výzkumného šetření bylo zajistit náhled oslovených pedagogů konkrétní základní školy na míru naplnění výukových cílů jednotlivých výukových objektů, ověřit jejich postoje k výuce pomocí vytvořených objektů propojujících technologie, e-gramotnost a čtenářskou gramotnost a vyvodit klady a zápory tohoto způsobu výuky.

## 12 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka: *Jak vnímají vytvořené výukové objekty propojující technologie, e-gramotnost a čtenářskou gramotnost žáci a pedagogové?*

Dílčí výzkumné otázky:

- *Jsou vytvořené výukové objekty propojující technologie, e-gramotnost a čtenářskou gramotnost pro žáky a pedagogy přínosné?*
- *Došlo pomocí vytvořených výukových objektů k naplnění výukových cílů?*
- *Setkali se žáci i pedagogové během práce s vytvořenými výukovými objekty s technickými problémy? Pokud ano, s jakými?*
- *Jaké jsou dle oslovených pedagogů klady a zápory propojování technologií, e-gramotnosti a čtenářské gramotnosti?*

## 13 Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření bylo prováděno na výzkumném vzorku na základní škole Kořenského na Praze 5. Tato škola byla zvolena záměrně, neboť se jedná o školu, ve které sama autorka vyučuje. Tento přístup k výběru vzorku nazývá Gavora (2000) jako výběr dostupný. Gavora dále uvádí, že u dostupného výběru se jedná o výsledky pouze daného vzorku a že nelze výsledky výzkumu paušalizovat. Zobecnění však nebylo cílem práce ani výzkumu, a naopak soustředěnost na konkrétní výzkumný vzorek autorce dovolila vytvořit výukové objekty a poté i dotazníky přesně na míru školnímu prostředí, technickému vybavení i specifickému kolektivu žáků a pedagogů ZŠ Kořenského.

Základní škola Kořenského se nachází na Praze 5, nedaleko Arbesova náměstí. Jedná se o školu, ve které čtvrtinu žáků tvoří žáci s odlišným mateřským jazykem a čtvrtinu žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí. Na škole je možné se setkat s žáky s výbornými, průměrnými i podprůměrnými studijními výsledky. Celkově je škola pestrá na přístupy žáků a vyučujících k výuce i vzdělávání.

Výzkumný vzorek tvořilo 140 žáků ze 2. stupně a 5 pedagogů ze 2. stupně, kteří vyučují český jazyk na ZŠ Kořenského.

Žáci byli v dotazníku vyzváni k vyplnění studovaného ročníku a pedagogové k uvedení počtu let pedagogické praxe. Obě skupiny byly požádány o vyplnění pohlaví. Jiné osobní údaje nebylo pro šetření potřeba uvádět.

## 14 Metody sběru dat

Před samotným sběrem dat byl proveden předvýzkum, jehož cílem bylo zjistit, zda jsou všechny položky výzkumného nástroje – dotazníku pro respondenty srozumitelné a zda jim zkoumané osoby rozumí tak, jak bylo zamýšleno (Gavora, 2000). Předvýzkum byl proveden na malé skupině výzkumného vzorku. U žáků byl předvýzkumný vzorek tvořen vždy dvěma žáky každého ročníku druhého stupně a u pedagogů dvěma pedagožkami s odlišnou délkou pedagogické praxe. Předvýzkum probíhal formou rozhovorů, a to v rozmezí jednoho týdne, přesněji ve dnech 14. 3. až 18. 3. 2022. Výsledkem předvýzkumu bylo zjištění nesrozumitelných formulací u dvou položek žakovského dotazníku a jedné položky pedagogického dotazníku. Všechny tři nesrozumitelně podané otázky byly přeformulovány a opět ověřeny.

Hlavní sběr dat do výzkumného šetření probíhal ve dvou týdnech (25. 4. až 6. 5. 2022) pomocí dvou odlišně koncipovaných dotazníků. Žakovský dotazník byl mezi žáky distribuován v elektronické podobě pomocí Google Forms a online tříd Google Classroom. Žáci byli s dotazníkem seznámeni během hodiny českého jazyka v PC učebně a následně vyzváni k vyplnění. Při vyplňování byli přítomni vyučující, kteří žákům byli v případě potřeby nápomocní. Dotazník vyplňovali pouze ti žáci, kteří se v předešlých týdnech účastnili výuky pomocí vytvořených výukových objektů. Pedagogický dotazník byl mezi kolegy distribuován v papírové podobě a v průběhu vyplňování byla autorka jako zadavatel vždy přítomna.

Sběr dat byl ukončen ke dni 6. května 2022 s celkovým počtem respondentů 140 žáků druhého stupně a 5 pedagogů vyučujících na druhém stupni český jazyk.

## 15 Výzkumné metody

Pro výzkumný vzorek žáků i pedagogů byl zvolen jako výzkumný nástroj dotazník s uzavřenými, polouzavřenými a otevřenými otázkami, jenž Gavora (2000) řadí do kvantitativního výzkumu. Kvantitativní výzkum představuje numerické měření určitého pedagogického jevu v co nejpřesnější míře (Švec, Hrbáčková, 2007). A mezi jeho hlavní znaky patří deduktivní přístup k problematice, velké množství anonymních respondentů, ale i nutná znalost teoretický východisek.

Pro výzkumný vzorek žáků byl zvolen škálový dotazník s uzavřenými otázkami. V dotazníku byly užity Likertovy škály, které jsou využívány k měření postojů a názorů lidí (Gavora, 2000). Stupnice škály byla určena pro vyjádření souhlasu, či nesouhlasu s výrokiem, čemuž odpovídá i vytvořená nabídka pěti možností výběru: plně souhlasím, souhlasím, nemám vyhraněný názor, nesouhlasím a plně nesouhlasím. Formulace byly tvořeny s ohledem na střídání negativních a pozitivních tvrzení, což bylo provedeno za účelem eliminace stereotypního vyplňování. Žákovský dotazník obsahoval úvodní část, ve které byli žáci seznámeni s funkcí dotazníku, jeho využitím pro účely diplomové práce a anonymitou jejich odpovědí. Dále bylo žákům v této části poděkováno za jejich čas a ochotu se dotazování aktivně účastnit. Hlavní část dotazníku obsahovala dvě identifikační otázky (pohlaví, studovaný ročník) a patnáct vlastních dotazníkových položek. Distribuce žákovského dotazníku proběhla pomocí online třídy na Google Classroom za osobní přítomnosti vyučujících i autorky. Tím bylo zaručeno porozumění jednotlivým položkám a 100% návratnost dotazníků.

Pedagogové byli dotazováni pomocí dotazníku s otevřenými a polouzavřenými otázkami. Dotazník pro pedagogy obsahoval také úvodní část, ve které byli kolegové osloveni, seznámeni s funkcí a anonymitou dotazníku. Druhá část obsahovala položky, které byly tvořeny dvěma identifikačními otázkami (pohlaví, délka pedagogické praxe), čtyřmi polouzavřenými otázkami a jednou otázkou otevřenou. Polouzavřené otázky byly v rámci dotazování pedagogů koncipovány tak, aby bylo možné volbu odpovědi odůvodnit či dovysvětlit. Otevřená otázka byla zvolena z důvodu vysoké výpovědní hodnoty a možnosti lepšího popsání názorů a postojů. Nevýhoda otevřených otázek, kterou je nesnadné vyhodnocovat, byla eliminována díky nízkému počtu respondentů ve výzkumném vzorku pedagogů (Chráška, 2016). Závěrečná část dotazníku byla věnována poděkování. Dotazník byl pedagogům distribuován osobně autorkou, která byla po celou dobu vyplňování u vyučujících přítomna. Návratnost byla opět 100 %.

Oba dotazníky jsou ve vyplněné podobě součástí příloh.



## 16 Analýza dat

Vyhodnocování výzkumného šetření probíhalo za pomoci programu MS Excel. Na základě získaných dat byly v MS Excel zhotoveny tabulky s absolutními hodnotami, které poté sloužily pro tvorbu grafů. U otevřené otázky byly jednotlivé odpovědi respondentů seskupeny dle svého obsahu do několika okruhů a u těch pak byla zaznamenána četnost. Následně byl ke každé tabulce vytvořen koláčový či sloupcový graf obsahující legendu. Poté byl graf vložen do práce a podrobně okomentován. U složitějších otázek bylo užito tabulkového zobrazení získaných výsledků.

Nejprve byl vyhodnocen škálový žákovský dotazník, poté dotazník pedagogický. Výsledky obou dotazníkových šetření jsou uvedeny v následující kapitole.

## 17 Výsledky

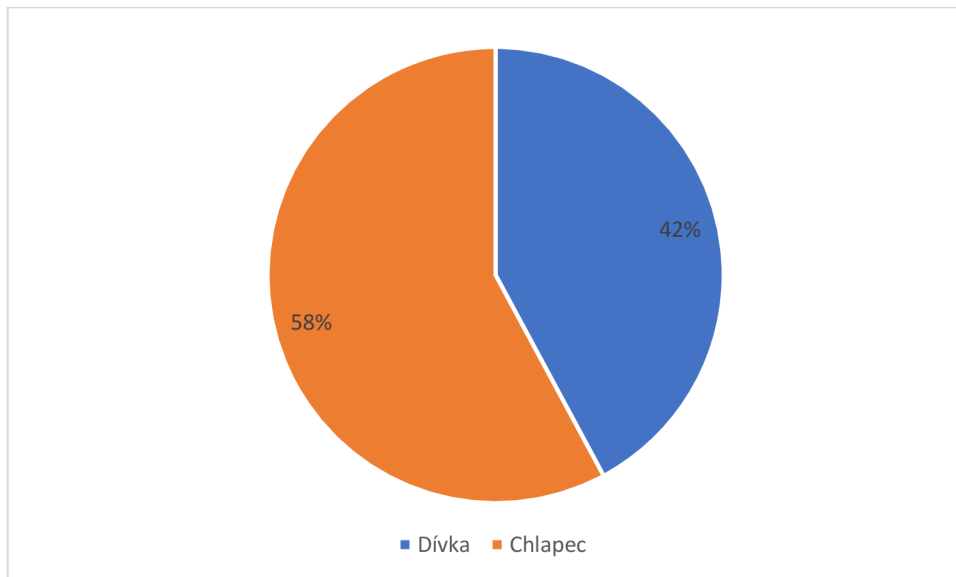
Výsledky dotazníkového šetření na obou výzkumných vzorcích představuje následující kapitola. Pro lepší přehlednost je kapitola rozdělena do podkapitol, které se zvláště věnují výsledkům dotazníkového šetření prováděném mezi žáky a pedagogy.

### 17.1 Výsledky dotazníku pro žáky

Výzkumné šetření prováděné na vzorku žáků druhého stupně ZŠ Kořenského poskytlo pro potřeby této diplomové práce odpovědi na výzkumné otázky. Jednotlivé položky dotazníku budou graficky znázorněny za pomoci koláčových a sloupcových grafů a stručně okomentovány. Do výběru grafického znázornění byly zařazeny všechny položky dotazníku, a to jak položky odpovídající na výzkumné otázky či přímo hodnotící kvalitu zpracovaných výukových objektů, tak položky doplňující.

V úvodní části dotazníku pro žáky se nacházely identifikační položky, které byly pro množství údajů a snadnější orientaci taktéž převedeny do grafického znázornění. Následně se bude podkapitola věnovat vlastním otázkám v dotazníku a jednotlivým výsledkům.

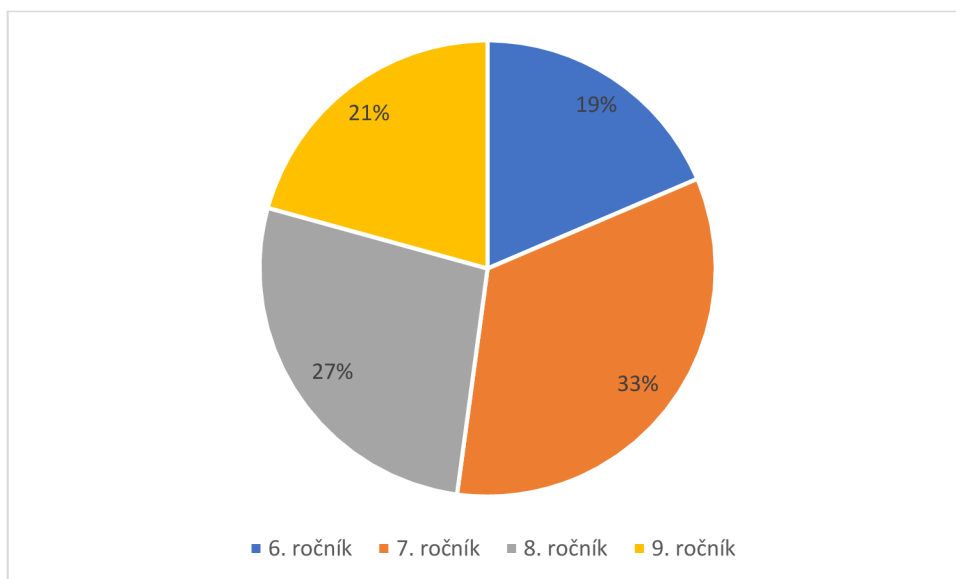
#### Identifikační otázka: Pohlaví.



Graf 1 – Identifikační otázka žákovského dotazníku: Pohlaví

Dotazníkového šetření se účastnilo 140 žáků druhého stupně, 59 dívek (42 %) a 81 chlapců (58 %) ze ZŠ Kořenského.

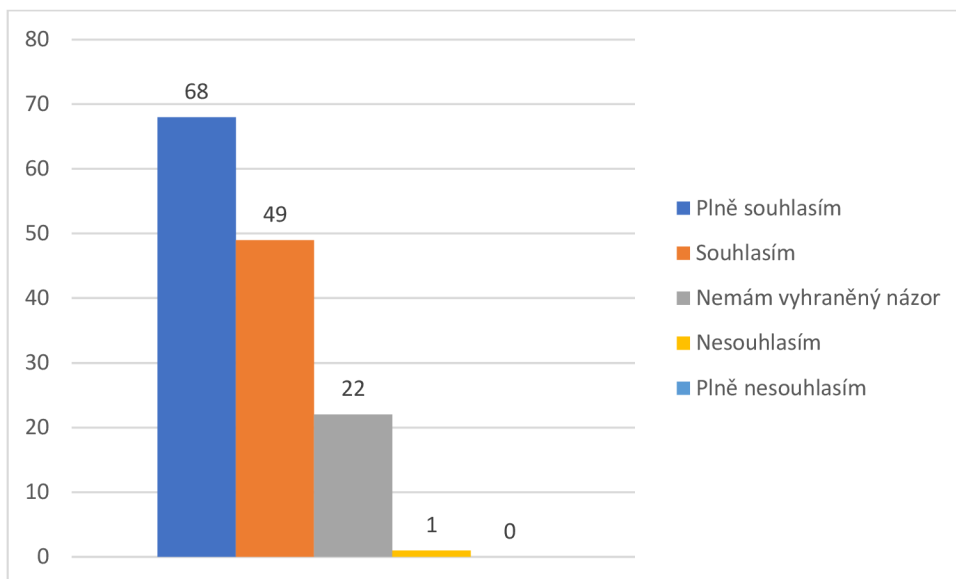
### Identifikační otázka: Studovaný ročník.



Graf 2 – Identifikační otázka žákovského dotazníku: Studovaný ročník

Druhou a zároveň poslední identifikační položkou bylo zjištěno procentuální rozložení respondentů mezi ročníky druhého stupně ZŠ Kořenského, viz graf 2. Nejvíce žáků zapojených do výzkumného šetření studovalo 7. ročník, kdy se v absolutní hodnotě jednalo o 47 žáků (33 %) ze dvou tříd, 7. A a 7. B. Druhou nejpočetnější skupinu tvořili žáci 8. ročníku s celkovým počtem 38 žáků (27 %). Opět se jednalo o dvě paralelní třídy, ovšem v době probíhajícího výzkumu s vyšší absencí žáků. Ze závěrečného ročníku základní školy se do dotazníku zapojilo 29 žáků (21 %) z obou paralelní tříd. Nízký počet žáků 9. ročníku je zapříčiněn celkovým nízkým počtem žáků ve třídách. Nejmenší zastoupení v dotazníkovém šetření patřilo žákům 6. ročníku. Celkově se nejmladších žáků druhého stupně do dotazníkového šetření zapojilo 26 (19 %), což činí více jak tři čtvrtiny žáků třídy.

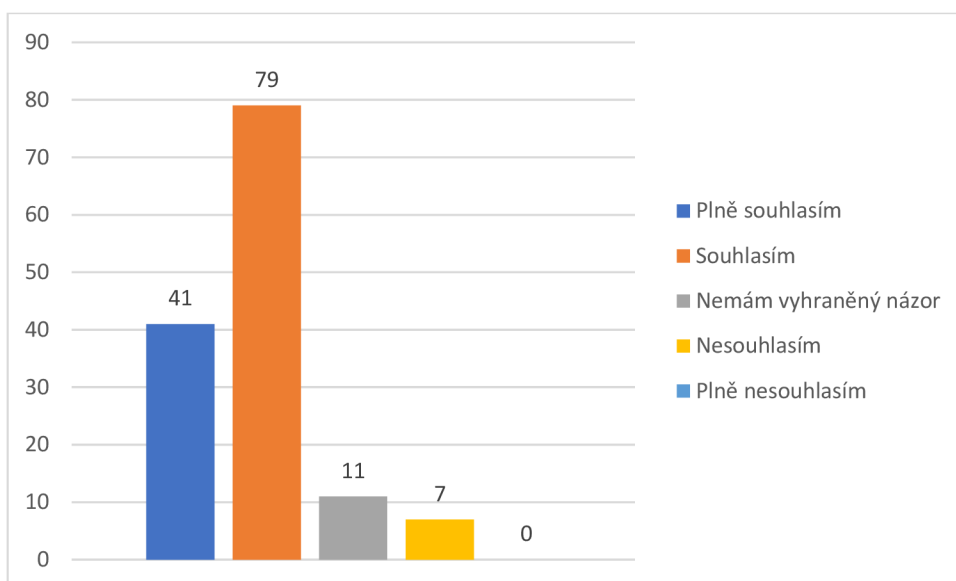
**Otázka č. 1: Výuku českého jazyka pomocí vytvořených výukových objektů propojujících technologie, e-gramotnost a čtenářskou gramotnost vnímám kladně.**



Graf 3 – 1. otázka žákovského dotazníku

Graf 3 představuje první položku žákovského dotazníku, která přinesla po zpracování dat odpověď na hlavní výzkumnou otázku, tedy na to, jak vnímají žáci práci s vytvořenými výukovými objekty. Na základě získaných dat bylo zjištěno, že 117 žáků (83 %) z celkového počtu 140 dotazovaných hodnotí výuku českého jazyka pomocí vytvořených objektů kladně. Dalších 22 respondentů (16 %) nemá k práci vyhraněný postoj a pouze jeden dotazovaný (1 %) odpověděl na tuto otázku záporně.

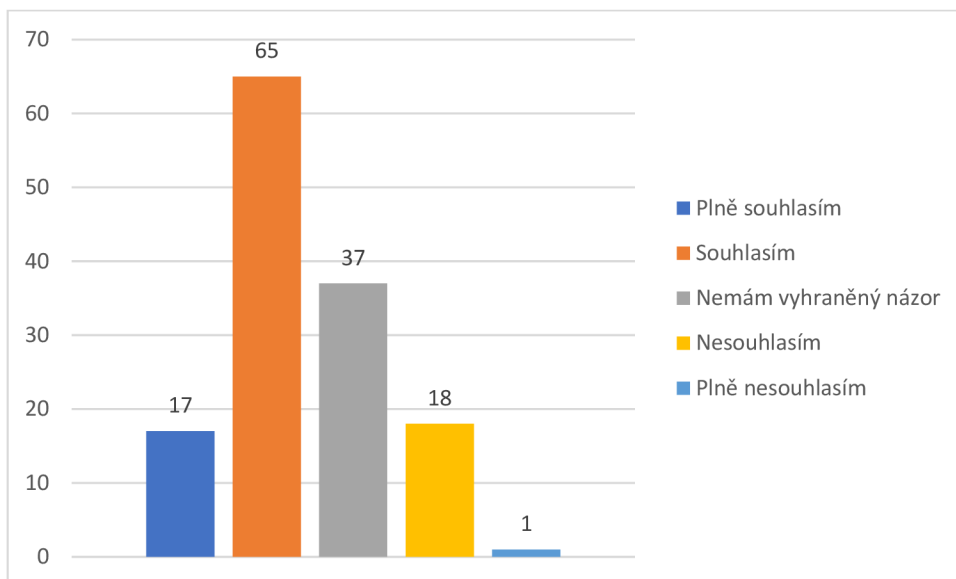
## Otázka č. 2: Grafické zpracování výukových objektů je na dobré úrovni.



Graf 4 – 2. otázka žakovského dotazníku

Součástí dotazníku byly i položky vztahující se na kvalitu zpracování výukových objektů a jednou z nich je otázka č. 2, která zjišťuje názor žáků na grafické zpracování výukových objektů. Z výsledků uvedených v grafu 4 vyplývá, že 120 respondentů (87 %) hodnotí grafickou úroveň objektů kladně, 11 dotazovaných (8 %) nemá ke grafickému pojetí objektů pevný postoj a 7 žáků (5 %) hodnotilo grafické zpracování negativně.

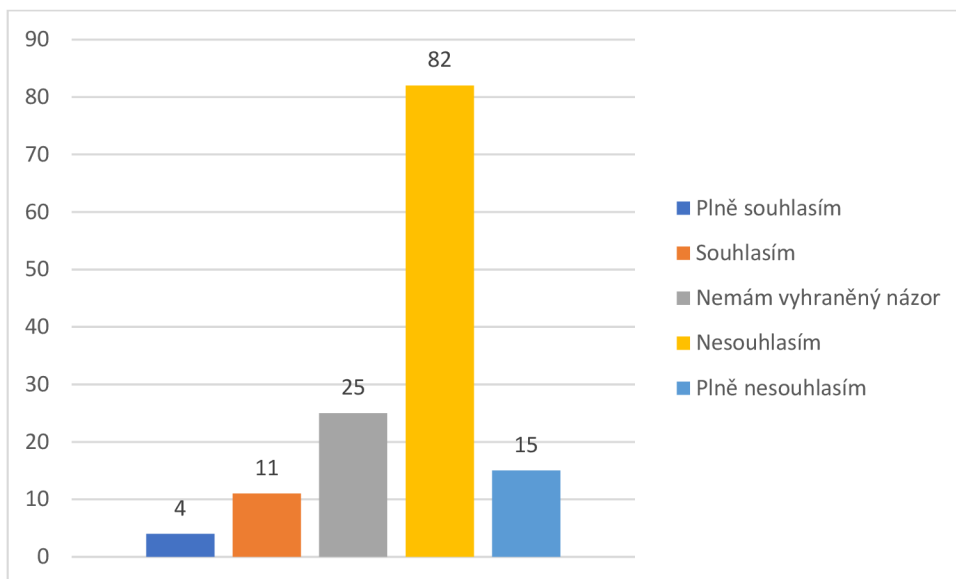
**Otázka č. 3: Nejvíce informací si zapamatují během používání interaktivních objektů a techniky ve výuce.**



Graf 5 – 3. otázka žákovského dotazníku

V pořadí třetí vlastní položka dotazníku zjišťovala, zda si žáci pomocí interaktivních objektů a práce s technikou zapamatují více informací. Jak lze vidět v grafu 5 celkem 82 respondentů (59 %) označilo odpověď „Plně souhlasím“ a „Souhlasím“, tudíž se většina dotazovaných domnívá, že práce s interaktivními objekty a technikou pozitivně pomáhá při zapamatování si získaných informací. Dalších 37 dotazovaných (27 %) nemá vyhraněný názor a 19 žáků (14 %) se ke stanovisku v otázce vyjádřilo negativně.

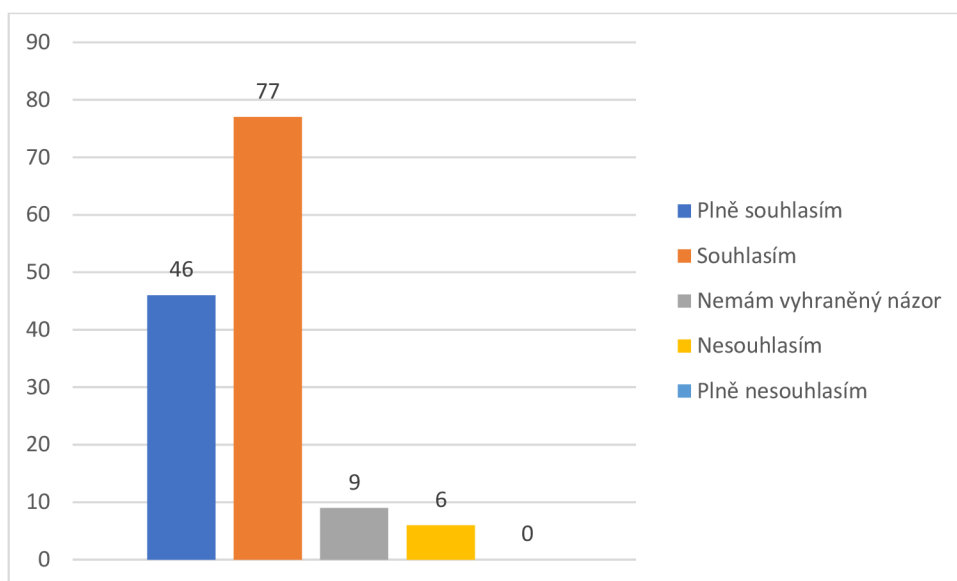
**Otázka č. 4: Během prezenční výuky českého jazyka nepracujeme s interaktivními úlohami a online aplikacemi.**



Graf 6 – 4. otázka žákovského dotazníku

Graf 6 obsahuje graficky znázorněné odpovědi na otázku č. 4, která zjišťuje, zda během prezenční výuky českého jazyka nepracujeme s interaktivními úlohami a online aplikacemi. Odpovědi „Nesouhlasím“ či „Plně nesouhlasím“ označilo celkem 97 respondentů (71 %), z čehož lze usuzovat, že žáci při prezenční výuce ČJ interaktivní objekty a online aplikace běžně používají. Zbýlá část respondentů nemá buď vyhraněný názor (18 %), nebo tvrzení potvrzují (11 %).

### Otázka č. 5: Jednotlivé úkoly v rámci výukových objektů byly dostatečně srozumitelné.

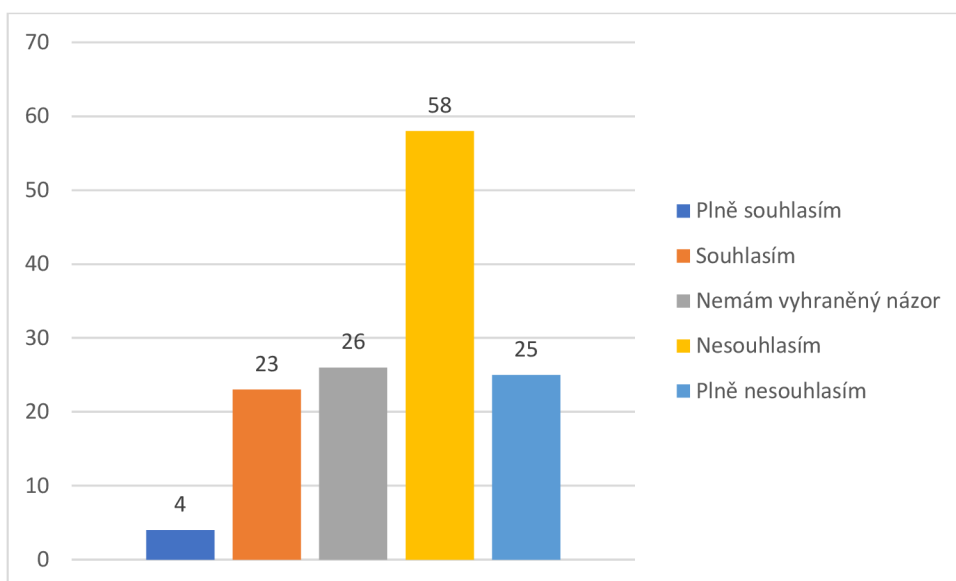


Graf 7 – 5. otázka žákovského dotazníku

Další vybranou položkou pro grafické znázornění v grafu 7 se stala otázka č. 5, jež je zaměřena na srozumitelnost jednotlivých úkolů v rámci vytvořených výukových objektů. Z celkového počtu 140 respondentů odpovědělo pouze 6 dotazovaných (4 %) záporně. Pro těchto 6 respondentů byly tedy jednotlivé úkoly nesrozumitelné. Dalších 9 odpovědí (7 %) bylo přiřazeno k možnosti „Nemám vyhraněný názor“ a pro velkou většinu, 123 dotazovaných (89 %), byly všechny jednotlivé úkoly srozumitelné.



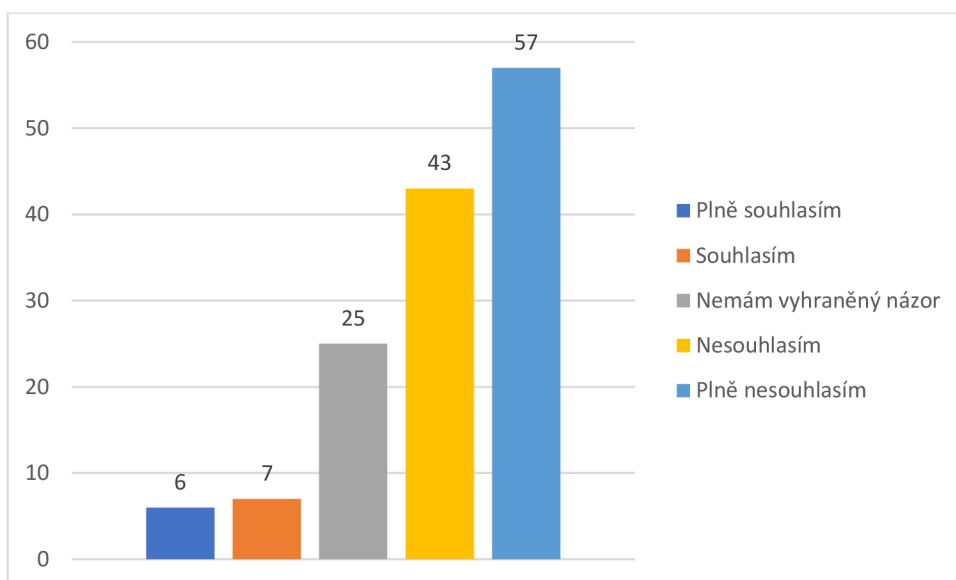
### Otázka č. 6: Zadané úkoly byly složité na vypracování.



Graf 8 – 6. otázka žákovského dotazníku

Výše graficky znázorněné odpovědi na otázku v grafu 8 se opět věnují jednotlivým úkolům v rámci výukových objektů a sledují jejich obtížnost pro žáky. Vyšší obtížnost během práce s výukovými objekty pocíťovalo 27 žáků (20 %). Nevyhraněný názor na obtížnost úkolů mělo 26 žáků (19 %) a pro nadpoloviční většinu dotazovaných (61 %) nebyly úkoly složité.

### Otázka č. 7: Internet, techniku a online aplikace vnímám ve výuce českého jazyka jako přítěž.

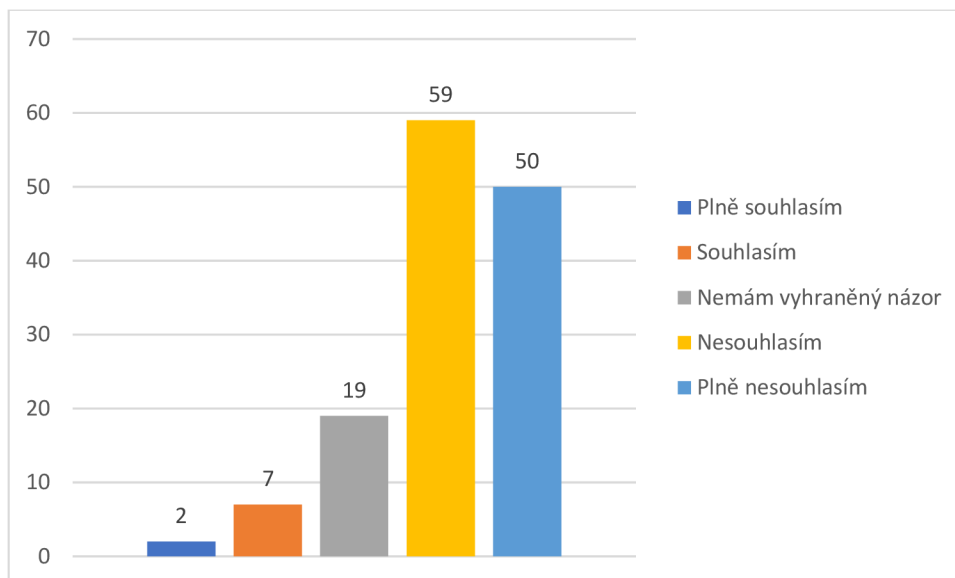


Graf 9 – 7. otázka žákovského dotazníku

Z výsledků položky číslo 7 vyplývá, že pouze 13 (10 %) žáků z celkového počtu dotazovaných vnímá internet, techniku a online aplikace ve výuce jako přítěž. Naopak 109

(72 %) respondentů s tvrzením v otázce nesouhlasí. Zbýlých 19 (18 %) dotazovaných nemělo vyhraněný názor. Tyto výsledky jsou uvedeny v grafu 9.

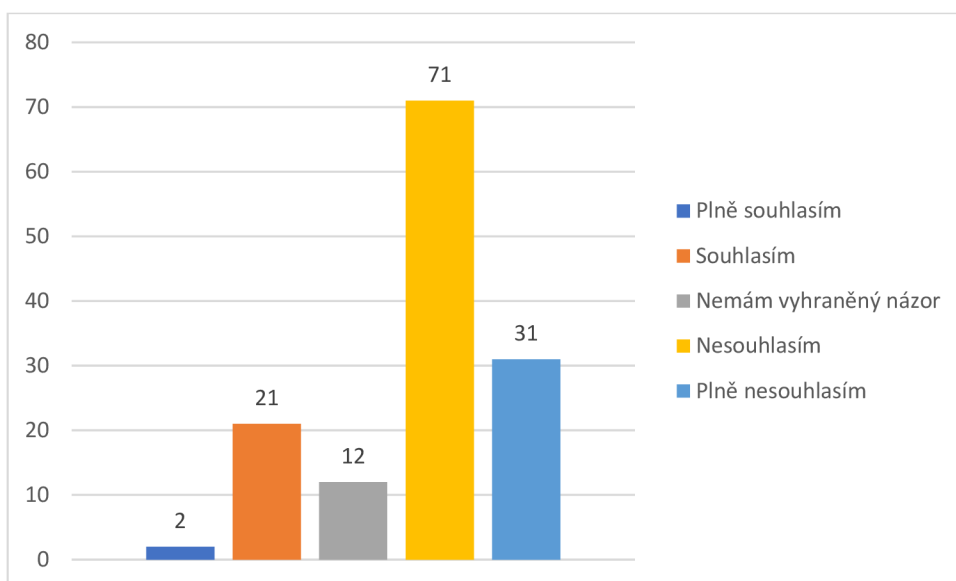
#### **Otázka č. 8: Celkové pojetí tématu vnímám negativně.**



Graf 10 – 8. otázka žakovského dotazníku

Položka číslo 8 zpracovaná do grafu 10 vypovídá o pohledu žáků na celkové zpracování tématu. Jedná se o otázku s obrácenou polaritou, což ale její výsledky nijak neovlivňuje. Ze získaných dat lze vyvodit, že žáci zpracování tématu vnímají převážně kladně (109 respondentů, 80 %). Neutrální postoj zaujalo 19 dotazovaných (14 %) a 9 respondentů (6 %) vnímalo zpracování spíše negativně.

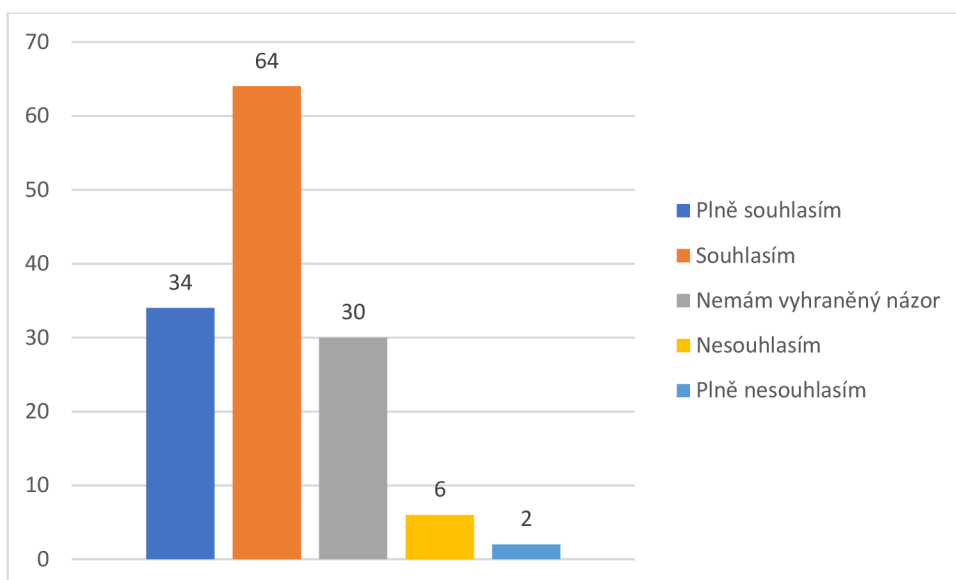
### Otázka č. 9: Během práce s výukovými objekty se objevily technické problémy.



Graf 11 – 9. otázka žakovského dotazníku

Devátá položka žakovského dotazníku si kladla za cíl, získání odpovědi na dílčí výzkumnou otázku, zda se žáci při práci s vytvořenými výukovými objekty setkali s technickými problémy. Celkem 23 respondentů (16 %) se během práce potýkalo s technickými problémy, 12 dotazovaných nemá vyhraněný názor (9 %) a tři čtvrtiny respondentů (75 %) se s technickými problémy nepotýkaly, viz graf 11.

### Otázka č. 10: Práce s textem pomocí vytvořených interaktivních úloh je pro mě přínosná.

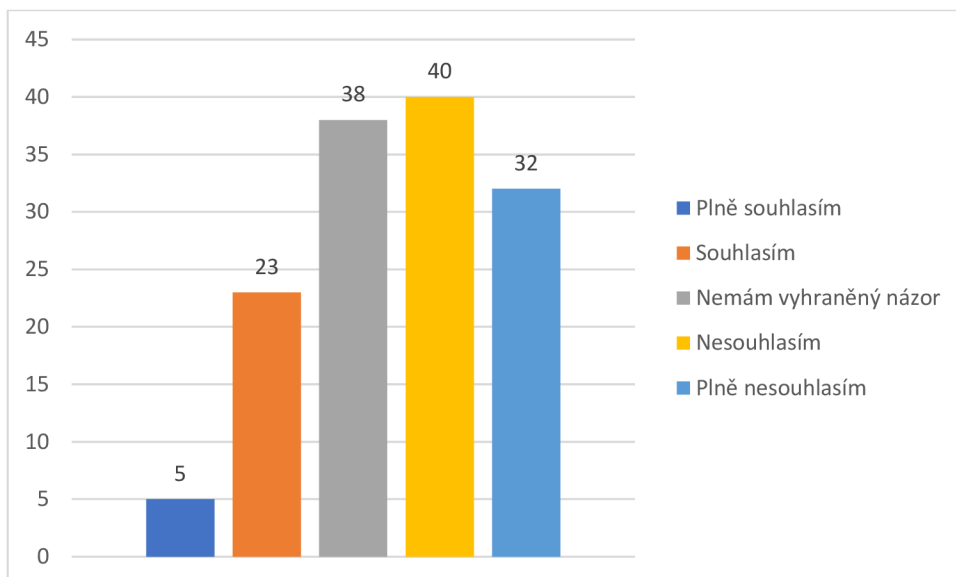


Graf 12 – 10. otázka žakovského dotazníku

Položka nacházející se v dotazníku na 10. místě je opět otázkou stěžejní, neboť pomocí získaných dat lze odpovědět na první dílčí výzkumnou otázku této diplomové práce, která zní:

Jsou vytvořené výukové objekty propojující technologie, e-gramotnost a čtenářskou gramotnost pro žáky přínosné? Dle grafu 12 byla práce pro 98 dotazovaných (82 %) s vytvořenými objekty přínosem, nezanedbatelné množství (22 %) zaujalo nevyhraněný názor a pouhých 8 respondentů (6 %) se přiklání k negativnímu postoji.

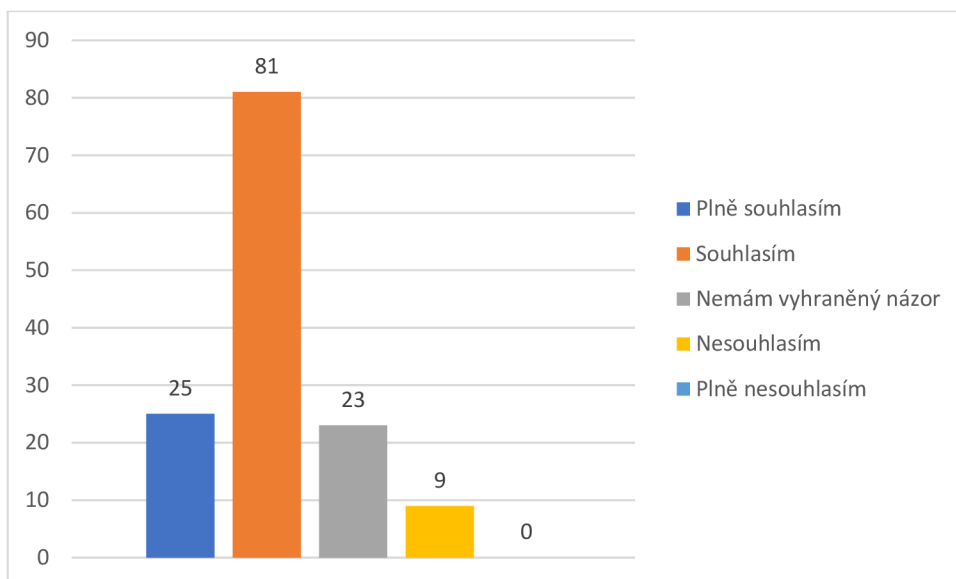
**Otázka č. 11: Upřednostňuji výuku českého jazyka klasickým způsobem – sešit, učebnice.**



Graf 13 – 11. otázka žákovského dotazníku

Ze získaných dat z odpovědí na položky číslo jedenáct vyplývá, že 28 účastníků (21 %) dotazníkového šetření upřednostňuje výuku klasickým způsobem, tedy pomocí sešitu a učebnice. Více jak čtvrtina respondentů (27 %) neměla u tvrzení v této položce vyhraněný názor a celkem 72 dotazovaných (52 %) označilo odpovědi záporné. Na základě získaných dat, lze vyvodit, že více než polovina žáků dává přednost jinému typu výuky než klasickému, viz graf 13.

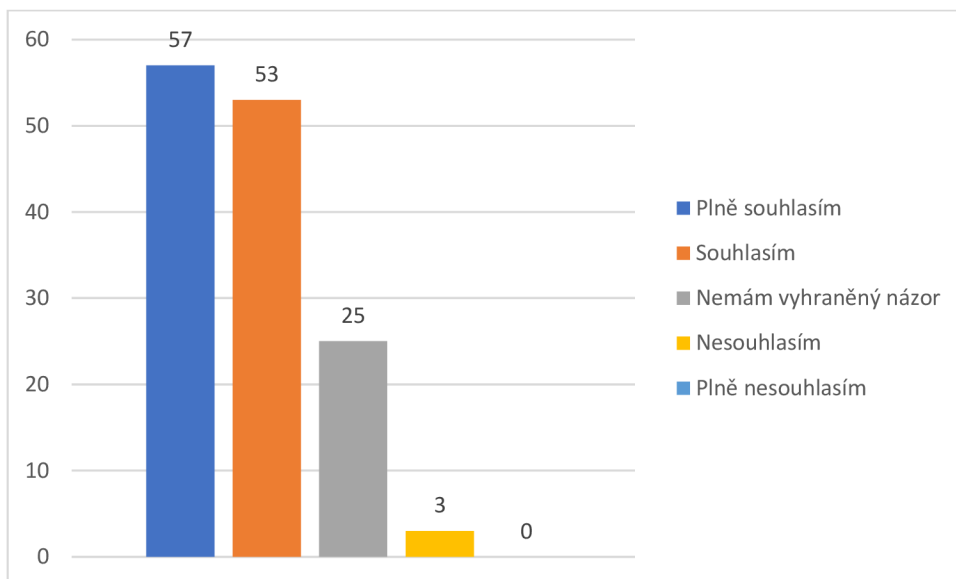
### Otázka č. 12: Ve školní výuce se setkávám ve větší míře s tištěným textem.



Graf 14 – 12. otázka žákovského dotazníku

Dvanáctá položka v dotazníku pro výzkumný vzorek žáků byla zaměřena na zjištění, zda se žáci ve výuce obecně setkávají více s tištěným textem. Z výsledků jasně vyplynulo, že tištěný text během vyučování převažuje. Souhlas s tvrzením v položce vyjádřilo 106 respondentů (77 %). Naopak nesouhlas zaznamenalo pouze 9 dotázaných (6 %). Zbýlých 23 žáků (17 %) označilo odpověď „Nemám vyhraněný názor“. Výsledky odpovědí jsou znázorněny pomocí grafu 14.

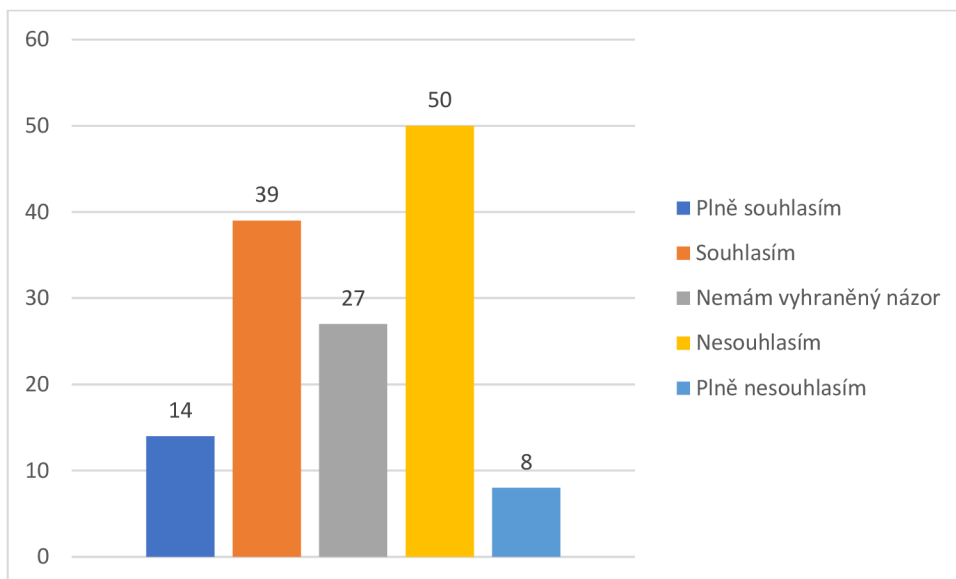
**Otázka č. 13: Práce s internetem, technikou a online nástroji je důležitou součástí školní výuky.**



Graf 15 – 13. otázka žákovského dotazníku

Důležitost práce s internetem, technikou a online nástroji zjišťovala otázka číslo třináct. Celkem 110 respondentů (80 %) považuje práci s internetem, technikou a online nástroji za důležitou součást školní výuky. Pouze tři dotazovaní (2 %) nejsou přesvědčeni o důležitosti internetu, techniky a online nástrojů a 25 žáků (18 %) nevyjádřilo vyhraněný názor.

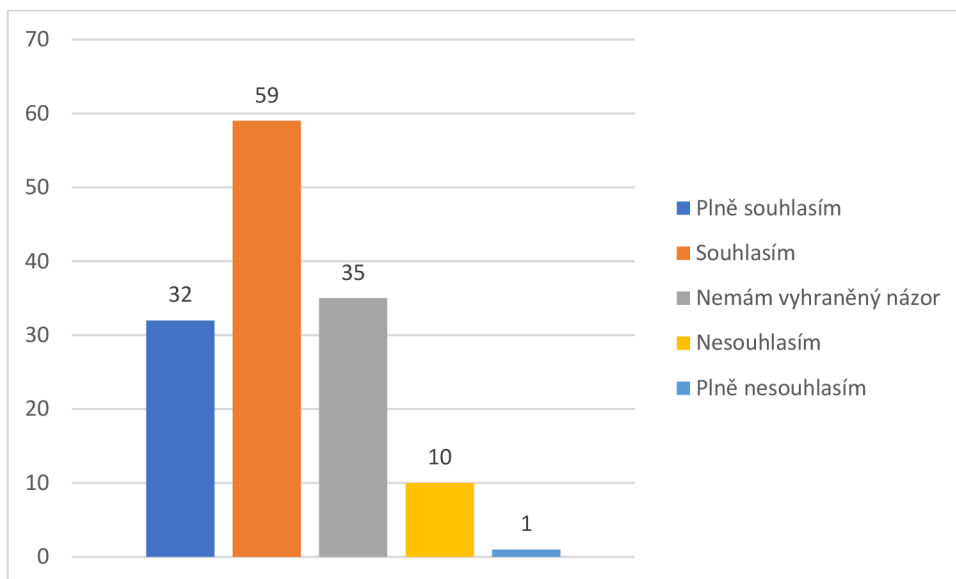
**Otázka č. 14: Vědomosti získané pomocí četby tištěných knih a výkladu učitele brzy zapomenou.**



Graf 16 – 14. otázka žákovského dotazníku

Předposlední otázka dotazníku souvisí s otázkou číslo tři. Obě položky se věnují uchování získaných informací v paměti, ovšem každá je jinak položena. Výsledek čtrnácté položky však není zcela jednoznačný, 53 dotazovaných (38 %) souhlasí s tvrzením, že vědomosti získané pomocí četby tištěných knih a výkladu učitele brzy zapomenou a 58 dotazovaných (42 %) s uvedeným tvrzením nesouhlasí. Zbýlých 27 respondentů (20 %) se k otázce vyjádřilo neurčitě, jak lze vidět na grafu 16.

**Otázka č. 15: Využívání moderních technologií ve výuce českého jazyka mě motivuje k lepším výsledkům.**



Graf 17 – 15. otázka žákovského dotazníku

Poslední dotazníková otázka byla pro grafické zpracování zvolena záměrně, neboť její výsledky poukazují na fakt, že využívání moderních technologií ve výuce zvyšuje motivaci žáků k lepším výsledkům. Z grafu 17 lze vyčíst, že pro 94 dotazovaných žáků (66 %) je využívání technologií ve výuce motivující. Dalších 35 dotázaných (26 %) nemá ke spojení motivace a využívání technologií vyhraněný názor a pouze 11 respondentů (8 %) motivaci během takové výuky nepocítuje.

## 17.2. Výsledky dotazníku pro pedagogy

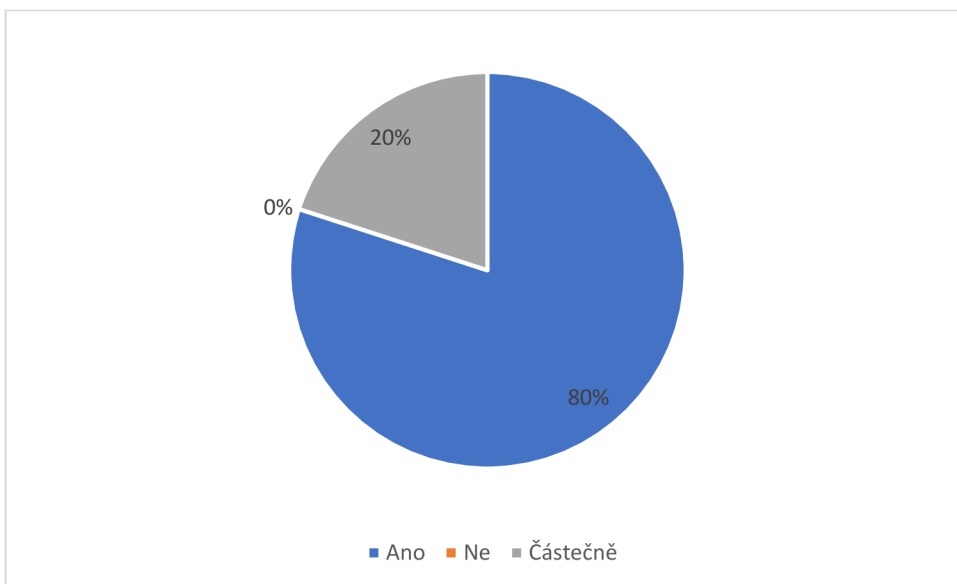
Dotazníkové šetření prováděné na výzkumném vzorku pedagogů přineslo očekávané výsledky, které korespondují se zjištěnými výsledky šetření na výzkumném vzorku žáků. V této části jsou představeny nejprve identifikační otázky, které charakterizují výzkumný vzorek a poté jsou uvedeny výsledky jednotlivých položek. Identifikační otázky nejsou pro jednoznačné hodnoty převedeny do grafů, informace z nich získané jsou uvedeny v úvodu vyhodnocení vlastních položek dotazníku.

Vlastní položky zodpovědělo 5 pedagogů vyučujících na druhém stupni český jazyk, čtyři ženy a jeden muž. Délka jejich pedagogické praxe se pohybovala v rozmezí 4 až 15 let. Nejdelší pedagogickou praxi měl jediný muž zapojený do výzkumu.



Tato podkapitola dále představuje výsledky vlastních položek dotazníku pro pedagogy pomocí koláčových grafů a dvou tabulek. Všechna grafická znázornění jsou doplněna o stručný komentář.

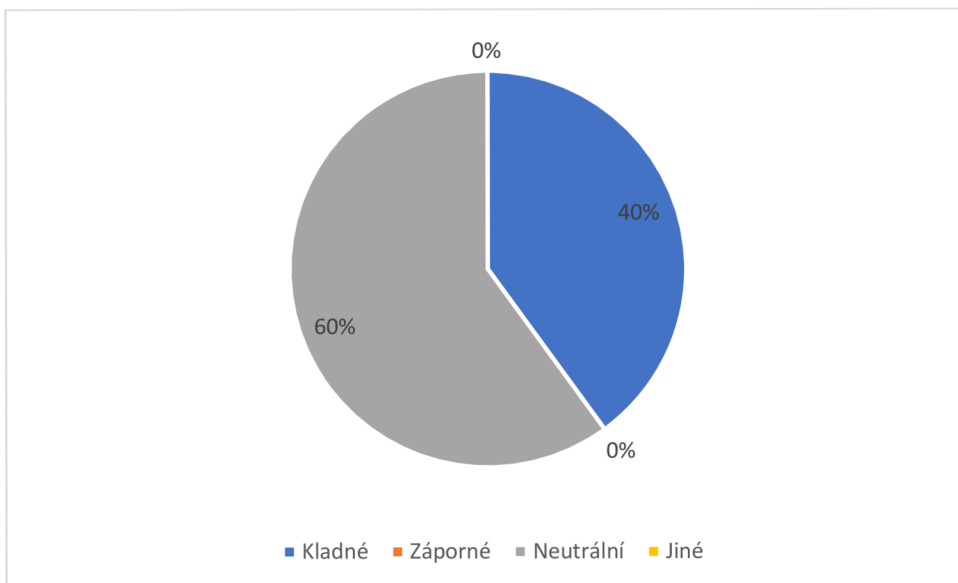
**Otázka č. 1: Naplnily vytvořené výukové objekty výukové cíle vyučovací hodiny? Pokud ne, jaký byl pravděpodobný důvod.**



Graf 18 – 1. otázka dotazníku pro pedagogy

Otázka číslo jedna zcela jasně odpovídá na dílčí výzkumnou otázku, tedy zda došlo k naplnění výukových cílů pomocí vytvořených výukových objektů. Jak je z koláčového grafu 18 patrné, 4 respondenti (80 %) odpověděli, že ano. Pouze jeden respondent (20 %) uvedl odpověď částečně, přičemž ve své odpovědi zdůraznil, že důvodem částečného naplnění výukových cílů vyučovací jednotky byla nepozornost žáků během zadávání i samotné práce s objekty. Nikdo s oslovených pedagogů neuvedl zápornou odpověď.

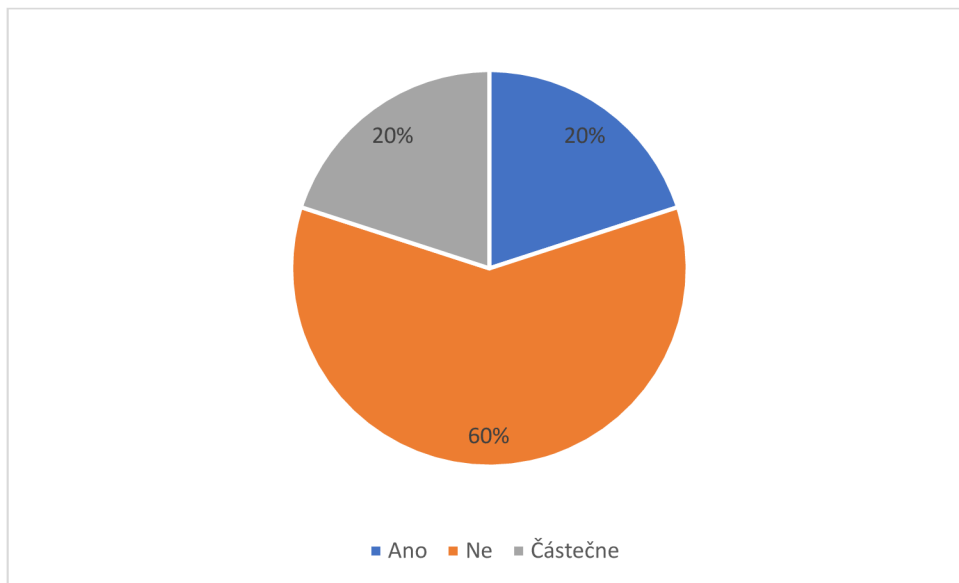
**Otázka č. 2: Při práci s danými výukovými objekty zaujímala více než polovina žáků postoje:**



Graf 19 – 2. otázka dotazníku pro pedagogy

Druhá otázka zpracovaná v grafu 19 byla zaměřena na ověření odpovědi žáků pomocí pozorování přítomných pedagogů. Žáci dle pedagogů zaujímali z větší míry (60 %) neutrální postoje. Záporné postoje pedagogové nepozorovali.

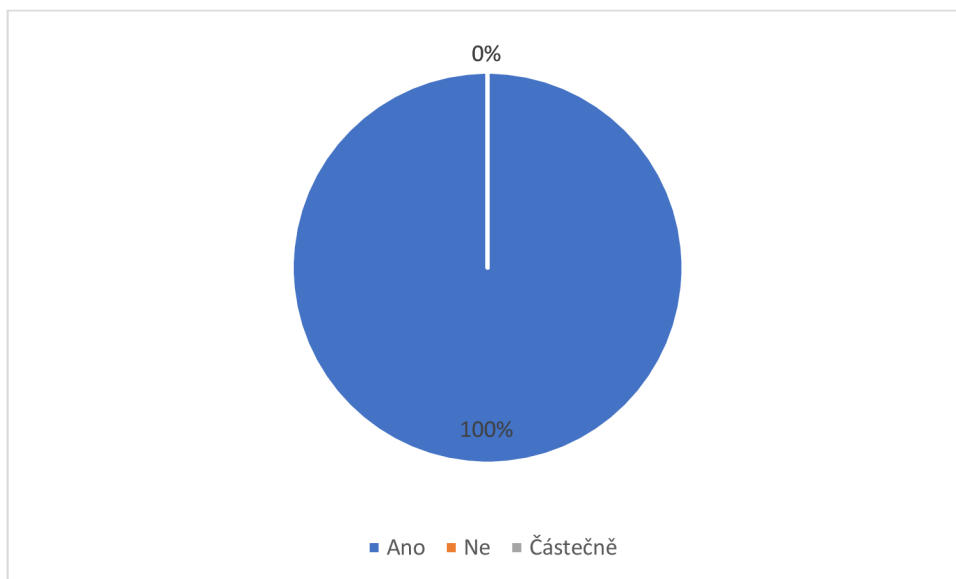
**Otázka č. 3: Potýkali jste se jako pedagogové s technickými problémy? Pokud ano, s jakými?**



Graf 20 – 3. otázka dotazníku pro pedagogy

Otázka označená číslem tři se zaměřovala na technické problémy a obsahovala možnost doplňující otevřené odpovědi. Zde se odpovědi pedagogů lišily. Tři respondenti se s technickými problémy neselekali (60 %), jeden respondent se s nimi setkal částečně (20 %) a jeden v plné míře (20 %). U odpovědi „částečně“ a „ano“ byly respondenty uvedeny doplňující odpovědi, ze kterých lze vyčíst, že se jednalo o problém s nefunkční klávesnicí u jednoho stolního počítače a o nevyhovující připojení k internetu. Výsledek této položky uvedený v grafu 20 tedy poskytl odpověď na další dílčí otázku ve znění, zda se pedagogové setkali během práce s vytvořenými výukovými objekty s technickými problémy.

**Otázka č. 4: Považujete spojení technologií a online prostředí s čtenářskou gramotností za přínosné? Pokud ano, napište důvod.**



Graf 21 – 4. otázka dotazníku pro pedagogy

Otázka čtvrtá vydala výpověď o vnímání spojení technologií a online prostředí s čtenářskou gramotností očima pedagogů, a tím tak byla zodpovězena hlavní výzkumná otázka: *Jak vnímají vytvořené výukové objekty propojující technologie, e-gramotnost a čtenářskou gramotnost žáci a pedagogové?* Jak lze vyčíst z grafu 21 všichni dotazovaní pedagogové (100 %) odpověděli kladně a svoji volbu subjektivně zdůvodnili. Mezi důvody se objevilo zvýšení atraktivity práce s textem, propojení technologií a výuky čtenářství a rozvoj digitálních kompetencí.

**Otázka č. 5: Napište alespoň tři klady a tři zápory plynoucí z výuky využívající pomoci technologií, online prostředí a interaktivních úloh.**

Klady	Zastoupení	Procentuální hodnota
Využití známých prostředků dětmi	2	13 %
Zapojení technologií do výuky	1	7 %
Zefektivnění práce a vyhodnocování	3	20 %
Rozvoj digitální kompetencí	3	20 %
Zatraktivnění četby a výuky jako celku	2	13 %
Podpora individuálního tempa práce	2	13 %
Škola hrou	2	13 %

Tabulka 8 – Klady plynoucí z pomoci technologií, online prostředí a interaktivních úloh

Zápory	Zastoupení	Procentuální hodnota
Technické problémy	4	33 %
Nedostatečné technické vybavení	4	33 %
Přemíra výuky pomocí technologií	2	17 %
Možné nepochopení nového online prostředí	1	8 %
Upozadění role vyučujícího	1	8 %

Tabulka 9 – Zápory plynoucí z pomoci technologií, online prostředí a interaktivních úloh

Poslední položka dotazníku určeného pro pedagogy byla otevřená a jejím úkolem bylo zjistit, jaké klady (tabulka 8) i jaké zápory (tabulka 9) plynou dle pedagogů z výuky pomocí technologií, online prostředí a interaktivních úloh. Při zpracování uvedených dat byly odpovědi soustředěny do skupin dle obsahu, u kterých byla následně zaznamenána četnost výskytu. Nejčastěji uváděnými klady bylo zefektivnění práce a vyhodnocování výsledků a rozvoj digitálních kompetencí. Tyto klady uvedli tři pedagogové (20 %). Pouze jeden pedagog (7 %) uvedl jako klad zapojení technologií do výuky. Nejvíce uváděným záporům této formy výuky byly dle čtyř respondentů technické problémy (33 %) a nedostatečné technické vybavení (33 %). Jeden respondent uvedl jako zápor možné nepochopení nového online prostředí (8 %) a upozadění role vyučujícího (8 %).

## 18 Shrnutí výzkumné části

Pomocí dotazníkového šetření prováděného na výzkumném vzorku žáků a pedagogů Základní školy Kořenského došlo k zodpovězení všech předem stanovených výzkumných otázek. Hlavní otázka, *Jak vnímají vytvořené výukové objekty propojující technologie, e-gramotnost a čtenářskou gramotnost žáci a pedagogové*, byla v obměněné podobě zakomponována do obou dotazníků. Data získaná pomocí dotazníků zcela jasně odpovídají na výše položenou otázku. Žáci i pedagogové ZŠ Kořenského vnímají vytvořené výukové objekty propojující technologie, e-gramotnost a čtenářskou gramotnost kladně. Z výsledků otázek zaměřených na kvalitu zpracování výukových objektů pak plyne i spokojenost žáků s grafickou úrovní vytvořených výukových objektů a celkovým pojetím zvoleného tématu. Srozumitelnost úloh v rámci výukových objektů hodnotili žáci taktéž kladně a pracovní úlohy nevnímali jako náročné, což dokazuje i fakt, že pouze 20 žáků ohodnotilo úlohy jako složité pro vypracování.

Dotazníkové šetření přineslo i odpovědi na dílčí výzkumné otázky. První dílčí otázka zaměřená na zjištění, zda jsou vytvořené výukové objekty pro žáky i pedagogy přínosné byla opět zodpovězena oběma dotázanými skupinami, tedy žáky i pedagogy. Obě dotazované skupiny zaujímaly postoje, že výuka pomocí vytvořených výukových objektů propojující technologie, e-gramotnost a čtenářskou gramotnost je přínosná. Pedagogové vyučující ČJ na ZŠ Kořenského se ze 100 % shodli na přínosnosti objektů a svoje postoje doložili stručně sepsanými důvody. Nejčastěji uvedeným důvodem bylo zvýšení atraktivity práce s textem, propojení technologií a výuky čtenářství a rozvoj digitálních kompetencí. Žáci možnost polouzavřené otázky neměli, ale z jejich škálových odpovědí lze vyčíst, že pro nadpoloviční většinu, přesněji 82 % dotazovaných jsou vytvořené výukové objekty přínosné. Celkový kladný postoj žáků k technologiím, interaktivitě a online aplikacím pak vyplývá i z dalších dotazníkových položek, dle kterých například 72 % dotazovaných tyto výukové nástroje nevnímá jako přítěž.

Druhá dílčí výzkumná otázka si kladla za cíl zjistit naplňování výukových cílů jednotlivých objektů. Položka týkající se výukových cílů byla uvedena pouze v dotazníku pro pedagogy ve formě polouzavřené otázky s možností doplňujících údajů. Na základě vypracovaných a překontrolovaných úloh ve výukových objektech a pedagogického pozorování uvedli oslovení pedagogové odpovědi, ze kterých vyplývá v 80 % naplnění výukových cílů v plné míře. Pouze jeden dotazovaný vyučující uvedl naplnění cílů pouze částečné, což odůvodnil nepozorností žáků během zadávání i samotné práce s objekty.

Technické problémy jsou nutným zlem při práci s technologiemi a ve většině případech je zadavatel ani přímý účastník nemůže ovlivnit. Předposlední výzkumná otázka se tedy zabývala technickými problémy. Žáci byli dotazováni pouze na to, zda se s technickými problémy při práci setkali. Pedagogům byla položena polouzavřená otázka s možností doplňující odpovědi. Žáci se v celkové míře 75 % s technickými problémy nesešli a u dotázaných pedagogů se technické problémy neobjevily v 60 %. V absolutních číslech tedy technické problémy trápily během práce pouze 23 žáků a 2 pedagogy. Z doplňujících odpovědí pedagogů pak vyšlo najevo, že se jednalo o technický problém způsobený nefunkční klávesnicí a nedostatečným internetovým připojením.

Poslední dílčí výzkumná otázka byla zaměřena pouze na výzkumný vzorek pedagogů a kladla si za cíl zjistit klady, ale i zápory, které pedagogové ve výuce propojující technologie, e-gramotnost a čtenářskou gramotnost spatřují. V rámci dotazníku byla pro tuto potřebu zvolena otevřená otázka, která nutila dotazované pedagogy nad jejím obsahem hlouběji přemýšlet. Při vyhodnocování byly jednotlivé odpovědi dle obsahu přiřazeny do skupin, které reprezentují konkrétní odpovědi. Mezi nejzásadnější výhody výuky pomocí technologií, online prostředí a interaktivních úloh bylo uvedeno zefektivnění práce a její vyhodnocování a rozvoj digitálních kompetencí. Dále s 13% shodou byly uvedeny výhody jako je užití pro děti známých prostředků, ztraktivnění četby a výuky jako celku, podpora individuálního tempa žáků a škola hrou. Pouze jeden pedagog spatřuje jako výhodu samotné zapojení technologií do výuky. V rámci vyjadřování nevýhod byli pedagogové shovívavější a někteří dotazovaní dokonce nebyli schopni napsat více než dvě nevýhody. Z tohoto důvodu byly nevýhody seskupeny při vyhodnocování do menšího počtu skupin odpovědí se stejným obsahem. Nejvíce zastoupenou nevýhodou se staly technické problémy (33 %) a nedostatečné technické vybavení (33 %). 17 % pedagogů zahrnulo do nevýhod přemíru využívání technologií ve výuce. Možné nepochopení nového online prostředí a upozadění role vyučujícího uvedl ve své výpovědi vždy jeden dotazovaný vyučující.

Výzkumné šetření bylo v obou případech, žáků i pedagogů, přínosné a jeho výsledky v plné míře zodpověděly předem stanovené výzkumné otázky. Vytvořené výukové objekty propojující technologie, online prostředí a interaktivitu byly úspěšně podrobeny pedagogické praxi i kritickému úsudku současných žáků. V obou případech byly objekty hodnoceny kladně a s ohledem na naplnění jednotlivých výukových cílů i jako přínosné.

Zvolená kvantitativní metoda dotazníkového šetření u žáků za pomoci škálových uzavřených položek přinesla požadované výsledky v plné míře. U dotazníku pro pedagogy by

bylo v příštím výzkumu možné využít interview, které by zajistilo u odpovědí pedagogů i nejmenší detaily v pohledu na využití technologií a online prostředí ve výuce českého jazyka.



## 19. Diskuse

Poslední kapitola diplomové práce je věnována srovnání zjištěných výsledků s relevantními výsledky obdobně zaměřených prací a jejich šetření.

Hlavní výzkumná otázka zaměřující se na postoj učitelů a žáků k vytvořeným výukovým materiálům, které propojují rozvoj čtenářské gramotnosti a e-gramotnosti pomocí technologií, interaktivních objektů a online aplikací, byla zodpovězena pomocí dotazníkového šetření. Z odpovědí uvedených v pedagogickém dotazníku vyplynul zcela kladný postoj. Z čehož lze dále vysuzovat, že kladný postoj dotazovaní učitelé zaujímají i k technice, moderním technologiím a online aplikacím obecně. Kladné postoje pedagogů uvádí ve své studii Český učitel ve světě technologií i Kamil Kopecký a René Zotkowski (Kopecký, Zotkowski, 2020). Ti ve svém výzkumu došli ke zjištění, že 84,7 % dotazovaných pedagogů využívá online technologie rádo. Na druhou stranu pomocí šetření ICILS z roku 2013<sup>1</sup> bylo zjištěno, že pro 55 % oslovených českých pedagogů není používání technologií a online nástrojů ve výuce prioritou. Dále zpráva ICILS udává výborné výsledky v oblasti počítačové a informační gramotnosti, dle které se Česká republika umístila v tomto měření na prvním místě. V tomto zjištění lze tedy spatřovat provázanost s kladným postojem (83 % dotazovaných žáků) k vytvořeným výukovým objektům. Dalším bodem potvrzujícím výsledky šetření je pak shrnutí jedné položky zprávy ICILS, ve které byli žáci dotazováni na to, zda se pomocí technologií učí nové věci rádi, či ne a zda je pro ně taková práce zábavnější (Česká školní inspekce, 1. 6. 2022). V obou případech se nadpoloviční většina vyjádřila kladně. Bohužel ze zprávy vyplývají i nelichotivé výsledky pro užívání techniky a online nástrojů během výuky, neboť většina dotazovaných v rámci šetření uvedla, že své kompetence rozvíjí především díky mimoškolním aktivitám.

Důležitý posun může být spatřován u výsledků otázky žakovského dotazníku, která se věnuje práci s interaktivními objekty, technikou a online aplikacemi během prezenční výuky českého jazyka. Žáci vyjádřili nesouhlas s tvrzením o nepoužívání uvedených nástrojů během prezenční výuky ze 71 %, přičemž z výsledků zprávy z roku 2013 vyplývá, že během výuky českého jazyka na základní škole 58 % dotazovaných žáků nikdy nepoužilo počítač (Česká školní inspekce, 1. 6. 2022).

---

<sup>1</sup> Novější výsledky šetření ICILS nejsou k dispozici, neboť se Česká republika sběru dat v roce 2018 neúčastnila. V současné době probíhá sběr dat pilotního šetření a již na jaře 2023 dojde ke spuštění hlavního sběru odpovědí. Výsledky tohoto šetření by měly být známy ke konci roku 2024.

Výsledky výzkumného šetření a odpovědi na dílčí otázky lze opět srovnat se závěry zprávy ICILS. Oslovení pedagogové z celé České republiky vyjádřili přínosnost technologií ve výuce ve více než 60 %. Především se jednalo o přínos ve vztahu ke zpracovávání a shromažďování informací, týmové práci mezi žáky, ale i vybuzení většího zájmu o studium (Česká školní inspekce, 1. 6. 2022). To koresponduje se zjištěním v rámci výzkumného šetření k diplomové práci, dle kterého dotazovaní učitelé považovali technologie za přínos ve 100 % a jako důvody udali zvýšení atraktivity práce s textem, propojení technologií s výukou čtenářství a rozvoj digitálních kompetencí.

## Závěr

Tato diplomová práce byla zaměřena na propojení rozvoje e-gramotnosti s gramotností čtenářskou za pomoci tvorby výukových objektů a materiálů. Tyto materiály byly zavedeny do pedagogické praxe na konkrétní základní škole – ZŠ Kořenského v Praze a jejich přínos byl ověřen v dotazníkovém šetření prováděném na části pedagogického sboru a větší části žáků celého druhého stupně. Z výsledků šetření vyplynul kladný postoj k vytvořeným objektům ze strany vyučujících i žáků a schopnost materiálu naplnit předem stanovené výukové cíle.

Přínos této diplomové práce lze spatřovat především v novém pohledu na výuku českého jazyka a literatury, který je pro současné žáky atraktivnější a přináší jim rozvoj nejen v oblasti práce s textem, ale i v oblasti technických dovedností.

Úskalím vytvořených materiálů jsou technické problémy, které nelze předem očekávat a negativně ovlivňují průběh výuky. Důležitým doporučením se tak stává pravidelná kontrola a servis školního technického vybavení a nutnost financování nových technologií ve školách ze strany zřizovatelů a MŠMT.

Vzhledem k tomu, že jednotlivé složky praktické části této práce byly tvořeny s ohledem na konkrétní školu, nedá se jejich užitečnost pro pedagogickou praxi paušalizovat. Pokud však bude tato práce nápomocná alespoň jednotlivcům a poslouží jim pro inspiraci, jak propojit rozvoj e-gramotnosti s gramotností čtenářskou, pak budou cíle alespoň z části úspěšné.

## Použitá literatura

- ALTMANOVÁ, J. (2011). *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Vyd.1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP. ISBN 978-80-86856-98-8.
- BRDIČKA, B. (2003). *Role internetu ve vzdělávání: studijní materiál pro učitele snažící se uplatnit moderní technologie ve výuce*. Kladno: Aisis, 122 s. ISBN 80-239-0106-0.
- ČERNÝ, M. (2017). *Tvorba digitální vzdělávacích objektů v online prostředí*.
- DOLEŽALOVÁ, J. & NAJVAROVÁ, V. (2011). Čtenářská gramotnost. In Havel, J. & Najvarová, V. et al. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na I. stupni ZŠ*, (s. 31–41). Brno: MU.
- GAVORA, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
- HARTLOVÁ, H. a HARTL, P. (2010). *Velký psychologický slovník*. Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
- CHRÁSKA, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHRÁSKA, M. (2016) *Metodologie pedagogického výzkumu*. Praha.
- KOPECKÝ, L. a kol. (2021). *Moderní technologie ve výuce*. Olomouc.
- LEPIL, O. (2010). *Teorie a praxe tvorby výukových materiálů: zvyšování kvality vzdělávání učitelů přírodovědných předmětů*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- McCRINDLE, M. (2018). *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*.
- PICHA, M. (2013). *Kritické myšlení a rekonstrukce argumentu*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. (2013). *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha.
- RABUŠICOVÁ, M. (2002). *Gramotnost: Staré téma v novém pohledu*. Brno: George Town MU. ISBN 80-210-2858-0.

STEELOVÁ, J. L. et. al. (2007a). *Co je kritické myšlení: (vymezení pojmu a rámce E – U – R)*. Praha: o. s. Kritické myšlení, (Příručka I).

STEELOVÁ, J. L. et. al. (2007b). *Rozvíjíme kritické myšlení*. Praha: o. s. Kritické myšlení, (Příručka II).

STEELOVÁ, J. L. et. al. (2007c). *Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Praha: o. s. Kritické myšlení, (Příručka III).

ŠVRČKOVÁ, M. (2011). *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti*. Ostrava: Pdf Ostravská univerzita.

VAN DEN BERG, M. (2020). *Jak se vzájemně chápat: Generace X, Y, Z*. Grada, 2020.

VOSÁHLO, M. (2011). *Role didaktických počítačových her na druhém stupni ZŠ*. Olomouc. Diplomová práce. UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Vedoucí práce PhDr. PaedDr. Jiří Dostál, Ph.D.

ZOUNEK, J. a P. SUDICKÝ. (2012). *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 248 s.

## **Internetové zdroje**

ALTMANOVÁ, J., BERKI, J. a kol. (2010). *Gramotnosti ve vzdělání: Příručka učitele* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2022-04-04]. ISBN 978-80-87000-41-0. Dostupné z: <http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2010/02/Gramotnosti-ve-vzd%C4%9B%20v%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD1.pdf>

BRDIČKA, B. (2014a). *Informatické myšlení jako výukový cíl* [online]. 22.4.2014 [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/18689/INFORMATICKE-MYSLENI-JAKO-VYUKOVY-CIL.html>

BRDIČKA, B. *4. průmyslová revoluce*. Metodický portál RVP.CZ [online]. 2. 5. 2016 [cit. 2020-01-04]. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/20857/4-PRUMYSLOVA-REVOLUCE.html>

BRDIČKA, B. (2014) *Výzkum počítačové a informační gramotnosti ICILS 2013*. Metodický portál RVP.CZ [online]. 26.11.2014b [cit. 2020-01-05]. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/19347/>

BŘEHOVSKÁ, M., ed. (2021). *39 námětů pro rozvoj čtenářské, digitální a matematické gramotnosti na 2. Stupni základní školy* [online]. Metodický portál RVP.cz [cit. 2022-01-30]. ISBN 978-80-7578-058-4. Dostupné z: [https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1622532720\\_Gramotnosti%20dr\\_uhy%20stupen.pdf](https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1622532720_Gramotnosti%20dr_uhy%20stupen.pdf)

CEJNAROVÁ, A. Od 1. průmyslové revoluce ke 4. *Technický týdeník* [online]. 2015 [cit. 2022-01-30]. Dostupné z: [https://www.technickytydenik.cz/rubriky/ekonomika-byznys/od-1-prumyslove-revoluce-ke-4\\_31001.html](https://www.technickytydenik.cz/rubriky/ekonomika-byznys/od-1-prumyslove-revoluce-ke-4_31001.html)

ČERNÝ, M. (2012). Psaní deníku netradičně s Daileez. *Ctenarska-gramotnost.cz* [online]. [cit. 2022-01-17]. Dostupné z: <https://www.ctenarska-gramotnost.cz/tvurci-psani/tp-tipy/psani-deniku-netradicne>

HEJSEK, L. (2014). *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání* [online]. Olomouc [cit. 2022-06-04]. Dostupné z: [https://theses.cz/id/8rj11x/ repo\\_upolrepo\\_key\\_64238123481](https://theses.cz/id/8rj11x/ repo_upolrepo_key_64238123481). Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce doc. PhDr. Hana Marešová, Ph.D., MBA.

*Kalibro* [online]. [cit. 2022-02-28]. Dostupné z: <https://www.kalibro.cz/o-nas>

KOŠTÁLOVÁ, H. Metodický portál, Články: „*Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci se čtenářskými dovednostmi*“ [online]. 17. 10. 2008.[cit.09. 02. 2011.]. ISSN 1802-4785. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/2713...VEDNOSTMI.html>

KOVAŘÍKOVÁ, L. (2011). Čtenářské strategie – 20. díl – Předvídaní. In: *Ctenarska-gramotnot.cz* [online]. [cit. 2021-11-09]. Dostupné z: <https://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-20>

KUBÁTOVÁ, J. & KUKELKOVÁ A. (2013). *Interkulturní rozdíly v pracovní motivaci generace Y* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2022-04]. ISBN 978-80-244-3961-7. Dostupné z: <https://www.digitalniknihovna.cz/mzk/view/uuid:c8fe0b60-4ecb-11e8-afec-005056827e51?page=uuid:3ae435c0-7af9-11e8-bb44-5ef3fc9ae867>

KOVAŘÍKOVÁ, L. Rozvíjení digitální gramotnosti nejen v češtině.

In: *Audiovideo.rvp.cz* [online]. 29. 11. 2018 [cit. 2022-03-03]. Dostupné z:

<https://audiovideo.rvp.cz/video/4160/ONLINE-SETKANI-ROZVIJENI-DIGITALNI-GRAMOTNOSTI-NEJEN-V-CESTINE.html>

*Nebyly to jen jedničky a nuly...: ... aneb čísla, která stála u připojení České republiky do internetu* [online]. [cit. 2022-05-22]. Dostupné z: <https://www.cesnet.cz/nebyly-to-jen-jednickyy-a-nuly/>

O šetření ICILS. *Csicr.cz* [online]. [cit. 2022-05-30]. Dostupné z:

<https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/ICILS/O-setreni-ICILS>

O šetření PIRLS. *Csicr.cz* [online]. [cit. 2022-02]. Dostupné z:

<https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PIRLS/O-setreni-PIRLS>

O šetření PISA. *Csicr.cz* [online]. [cit. 2022-02-28]. Dostupné z:

<https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA>

SÁRKÖZI, Radek, 2011. Moderní vyučovací metody – 1. díl – Brainstorming a jeho variace. *Ctenarska-gramotsnot.cz* [online]. [cit. 2022-12-20]. Dostupné z:

<https://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-1>

*Scio* - [online]. [cit. 2022-02-28]. Dostupné z: <https://www.scio.cz/o-spolecnosti/>

VEJVODOVÁ, J. Možnosti rozvoje digitální gramotnosti v oboru Český jazyk a literatura. *Digigram* [online]. [cit. 2022-01-30]. Dostupné z: <https://digigram.cz/moznosti-rozvoje-digitalni-gramotnosti-cesky-jazyk/>

*Žáci a ICT – sekundární analýza výsledků šetření ICILS 2013 a PISA 2012* [online]. In: . s. 10 [cit. 2022-05-30]. Dostupné z:

[https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%a1rodn%ad%20%a1et%5%99en%ad/PISA\\_ICILS\\_SA\\_ICT.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%a1rodn%ad%20%a1et%5%99en%ad/PISA_ICILS_SA_ICT.pdf)

## **Cizojazyčná literatura a zdroje**

FUSCH, Ch. (2008). *Internet and Society: Social Theory in the Information Age*. New York. ISBN 0415961327.

GAVORA, P., & ZÁPOTOČNÁ, O. (2003). *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmernenia*. Bratislav: Univerzita Komenského.

GAVORA, P. (2002). *Gramotnosť, vývin modelov, reflexia praxe a výskumu*. Pedagogika. LII, 11.

HRDINÁKOVÁ, Ľ. (2007). Čitateľská gramotnosť ako kľúčová kompetencia informačnej gramotnosti. In: CENIGOVÁ, Rozália. *Školské knižnice ako informačné a kultúrne centrá škôl* [online]. Bratislava: Slovenská pedagogická knižnica, s. 13 [cit. 2022-05-04]. Dostupné z: [https://www.spgk.sk/swift\\_data/source/pdf/ZBORNIK%20-%202007.pdf](https://www.spgk.sk/swift_data/source/pdf/ZBORNIK%20-%202007.pdf)

MC CRINDLE, M. (2018). *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations* [online]. UNSW Press [cit. 2022-04-20]. ISBN 978 0 9924839 0 6. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/328347222\\_The\\_ABC\\_of\\_XYZ\\_Understanding\\_the\\_Global\\_Generations](https://www.researchgate.net/publication/328347222_The_ABC_of_XYZ_Understanding_the_Global_Generations)

ZÁPOTOČNÁ, O. *Reading literacy in the age of digital technologies* [online]. 11 [cit. 2022-05-06]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/305677310\\_Reading\\_literacy\\_in\\_the\\_age\\_of\\_digital\\_technologies](https://www.researchgate.net/publication/305677310_Reading_literacy_in_the_age_of_digital_technologies)



## Seznam příloh

Příloha č. 1 - Seznam literatury a elektronických zdrojů použitých při tvorbě výukových objektů ....	98
Příloha č. 2 - Žákovský dotazník.....	100
Příloha č. 3 - Dotazník pro pedagogy.....	106

## **Příloha č. 1 - Seznam literatury a elektronických zdrojů použitých při tvorbě výukových objektů**

### **Literatura využitá při tvorbě výukových materiálů**

PROKOP, V. (2000). *Literatura 19. a počátku 20. století (od romantiků po buřiče)*. Sokolov: O.K.-Soft.

MATOUŠOVÁ, R. (2018). *Hravá literatura: Učebnice pro 6. ročník*. 2. vydání. Praha: Taktik International. ISBN 978-80-7563-134-3.

### **Elektronické zdroje využitě při tvorbě výukových materiálů**

ERBEN, Karel Jaromír. *Kytice* [online]. V MKP 1. vyd. Praha: Městská knihovna v Praze, 2011 [2022-02-16]. Dostupné z WWW: <https://web2.mlp.cz/koweb/00/03/37/00/42/kytice.pdf>

JIRÁSEK, Alois. *Staré pověsti české* [online]. V MKP 1. vyd. Praha: Městská knihovna v Praze, 2011 [2022-02-18]. Dostupné z WWW: [https://web2.mlp.cz/koweb/00/03/37/06/50/stare\\_povesti\\_ceske bez\\_poznamek.pdf](https://web2.mlp.cz/koweb/00/03/37/06/50/stare_povesti_ceske bez_poznamek.pdf)

DRDA, Jan, 1980. *Němá barikáda* [online]. 25. vydání. Praha: Československý spisovatel [cit. 2022-03-17]. Dostupné z WWW: [https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/992830/mod\\_resource/content/1/Jan-Drda-N%C4%9Bm%C3%A1-barik%C3%A1da\\_vyd%201980.pdf](https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/992830/mod_resource/content/1/Jan-Drda-N%C4%9Bm%C3%A1-barik%C3%A1da_vyd%201980.pdf)

ARBES, Jakub. *Romaneta* [online]. V MKP 1. vyd. Praha: Městská knihovna v Praze, 2011 [2022-03-10]. Dostupné z WWW: <https://web2.mlp.cz/koweb/00/03/37/06/47/romaneta.pdf>

### **Elektronické zdroje obrázků a videí ve výukových objektech**

<https://images.app.goo.gl/3x69xx3dChEvsCkG6>

<https://images.app.goo.gl/5jqf2pa2Zpa6wcmWA>

<https://images.app.goo.gl/5VKMty31xh1CQ1Bx6>

<https://images.app.goo.gl/7vtc8aQKq2RhvXn2A>

<https://images.app.goo.gl/cB9eUczob4XMUtmZ9>

<https://images.app.goo.gl/LJBjhekkLmtT7rg57>

<https://images.app.goo.gl/oyeeNJKDoowYhd2E8>

<https://images.app.goo.gl/rB2RG35izAWBxson6>

<https://images.app.goo.gl/VNPU8kyA53bc1GPm9>

<https://images.app.goo.gl/WprND2WvpSy3ssCM8>

<https://images.app.goo.gl/Wz1maPH67uKhr769>

<https://www.youtube.com/watch?v=uSY9Ix-7wFk>

[https://www.youtube.com/watch?v=xp4\\_7tkrPCs](https://www.youtube.com/watch?v=xp4_7tkrPCs)

## Příloha č. 2 - Žákovský dotazník

### Dotazník pro žáky - Diplomová práce

Milé žákyně, milí žáci,

Obracím se na vás s žádostí o vyplnění krátkého dotazníku, který je součástí praktické části mé diplomové práce. Dotazník zjišťuje vaše postoje a názory na výukové objekty, které vám byly předloženy v minulých hodinách českého jazyka.

Dotazník je anonymní. Uveďte pouze vaše pohlaví a ročník, který právě navštěvujete na základní škole.

U každé otázky zaškrtněte pouze jednu odpověď.

Předem děkuji za váš čas a ochotu.

Pohlaví: \*

Chlapec

Dívka

Studovaný ročník:

6. ročník

7. ročník

8. ročník

9. ročník

Vyberte jednu z možností.

Plně souhlasím

Souhlasím

Nemám  
vyhraněný  
názor

Nesouhlasím

Plně  
nesouhlasím

Výuku českého jazyka pomocí vytvořených výukových objektů propojujících technologie, e-gramotnost a čtenářskou gramotnost vnímám kladně.

Vyberte jednu z možností.

	Plně souhlasím	Souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Nesouhlasím	Plně nesouhlasím
Grafické zpracování výukových objektů je na dobré úrovni.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vyberte jednu z možností.

	Plně souhlasím	Souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Nesouhlasím	Plně nesouhlasím
Nejvíce informací si zapamatuji během používání interaktivních objektů a techniky ve výuce.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vyberte jednu z možností.

	Plně souhlasím	Souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Nesouhlasím	Plně nesouhlasím
Během prezenční výuky českého jazyka nepracujeme s interaktivními úlohami a online aplikacemi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vyberte jednu z možností.

	Plně souhlasím	Souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Nesouhlasím	Plně nesouhlasím
Jednotlivé úkoly v rámci výukových objektů byly dostatečně srozumitelné.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vyberte jednu z možností.

	Plně souhlasím	Souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Nesouhlasím	Plně nesouhlasím
Zadané úkoly byly složité na vypracování.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vyberte jednu z možností.

	Plně souhlasím	Souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Nesouhlasím	Plně nesouhlasím
Internet, techniku a online aplikace vnímám ve výuce českého jazyka jako přítěž.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vyberte jednu z možností.

	Plně souhlasím	Souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Nesouhlasím	Plně nesouhlasím
Celkové pojetí tématu hodnotím negativně.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vyberte jednu z možností.

	Plně souhlasím	Souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Nesouhlasím	Plně nesouhlasím
Během práce s výukovými objekty se objevily technické problémy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vyberte jednu z možností.

	Plně souhlasím	Souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Nesouhlasím	Plně nesouhlasím
Práce s textem pomocí interaktivních úloh a online aplikací je pro mě přínosná.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vyberte jednu z možností.

	Plně souhlasím	Souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Nesouhlasím	Plně nesouhlasím
Upřednostňuji výuku českého jazyka klasickým způsobem – sešit, učebnice.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vyberte jednu z možností.

	Plně souhlasím	Souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Nesouhlasím	Plně nesouhlasím
Ve školní výuce se setkávám ve větší míře s tištěným textem.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vyberte jednu z možností.

	Plně souhlasím	Souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Nesouhlasím	Plně nesouhlasím
Práce s internetem, technikou a online nástroji je důležitou součástí školní výuky.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vyberte jednu z možností.

	Plně souhlasím	Souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Nesouhlasím	Plně nesouhlasím
Informace získané pomocí čtení tištěných knih a výkladu učitele brzy zapomenu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>



Vyberte jednu z možností.

	Plně souhlasím	Souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Nesouhlasím	Plně nesouhlasím
Využívání moderních technologií ve výuce českého jazyka mě motivuje k lepším výsledkům.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tento formulář byl vytvořen v doméně Základní škola a mateřská škola Praha 5 - Smíchov, Kořenského 10/760.

Google Formuláře

### Příloha č. 3 - Dotazník pro pedagogy

Milé kolegyně, milý kolego,

obracím se na vás s žádostí o vyplnění krátkého dotazníku, který je součástí praktické části mé diplomové práce. Dotazník zjišťuje vaše postoje a názory na výukové objekty, se kterými jste měli v minulých hodinách možnost pracovat.

Dotazník je anonymní. Uvedte pouze vaše pohlaví a délku pedagogické praxe

U každé otázky zaškrtněte pouze jednu odpověď.

Pohlaví: žena  muž

Délka pedagogické praxe: 15

1. Naplnily vytvořené výukové objekty výukové cíle vyučovací hodiny? Pokud ne, jaký byl pravděpodobný důvod?

ANO  NE  částečně

2. Při práci s danými výukovými objekty zaujímala více jak polovina žáků postoje:

Kladné  záporné  neutrální  jiné: \_\_\_\_\_

3. Potýkali jste se jako pedagogové s technickými problémy? Pokud ano, s jakými?

ANO  NE  částečně

4. Považujete spojení technologií a online prostředí s čtenářskou gramotností za přínosné? Pokud ano, napište důvod.

ANO  NE  Částečně

Ležím v podstatě s technologií do ČG.

5. Napište alespoň tři klady a tři záporné, plynoucí z výuky pomocí technologií, online prostředí a interaktivních úloh.

Zabýváme se výukou.

Společně s výukou

Podpora individuálních rozvoje práce

Technické problémy

Sociální status učitelů (absence tel.)

Přeměna mod. učebn.

Děkuji za spolupráci a váš čas!