

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA



Mgr. PAVLA DOBEŠOVÁ

MULTIMÉDIA V HODINÁCH LITERÁRNÍ
VÝCHOVY NA 2. STUPNI ZŠ

Disertační práce

Školitel: Mgr. Daniel Jakubíček, Ph.D.

Školitel-specialista: PhDr. René Szotkowski, Ph.D.

OLOMOUC 2012

Disertační práce je duševním vlastnictvím Mgr. Pavly Dobešové a plně se k ní vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené literatury.

Olomouc 22. 2. 2012

.....

Mgr. Pavla Dobešová

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Mgr. Danielu Jakubíčkoví, Ph.D., a za odbornou pomoc upřímně děkuji panu
PhDr. René Szotkowskému, Ph.D.

Můj velký dík náleží rovněž ředitelům, učitelům základních škol a studentům učitelství
na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, kteří mi umožnili zrealizovat
výzkumné šetření.

Na závěr chci projevit velkou vděčnost a poděkovat svým milovaným rodičům
a partnerovi, neboť mi byli po celou dobu tou největší oporou!

OBSAH

ÚVOD DO PROBLEMATIKY	9
1 ZHODNOCENÍ AKTUÁLNÍHO STAVU ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY	13
2 CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE	22
3 STRUKTURA DISERTAČNÍ PRÁCE, POUŽITÉ METODY A PRAMENY	26
I TEORETICKÁ ČÁST DISERTAČNÍ PRÁCE	29
4 LITERÁRNÍ VÝCHOVA	30
4.1 LITERÁRNÍ KOMUNIKACE	33
4.1.1 Autor	35
4.1.2 Dílo	37
4.1.3 Literární recepce a její subjekt	38
4.1.4 Interpretace literárního díla	42
4.2 LITERÁRNÍ VÝCHOVA A ŠKOLNÍ KURIKULUM	45
4.3 METODICKÉ PŘÍSTUPY K LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ	49
5 MULTIMÉDIA	55
5.1 PŘEHLED TECHNICKÝCH VÝUKOVÝCH PROSTŘEDKŮ UMOŽŇUJÍCÍCH MULTIMEDIÁLNÍ PRODUKCI VE VÝUCE LITERÁRNÍ VÝCHOVY	58
5.2 MULTIMÉDIA A KURIKULUM	64

6	PEDAGOGICKÉ A DIDAKTICKÉ ASPEKTY MULTIMÉDIÍ VE VÝUCE LITERÁRNÍ VÝCHOVY	66
6.1	MULTIMÉDIA V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ A ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY	67
6.2	MULTIMÉDIA V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ A METODY VÝUKY	71
6.3	MULTIMÉDIA V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ A DIDAKTICKÉ ZÁSADY, PRINCIPY MULTIMEDIÁLNÍ VÝUKY	75
6.4	MULTIMÉDIA V SYSTÉMU MATERIÁLNÍCH DIDAKTICKÝCH PROSTŘEDKŮ, FUNKCE	83
7	MULTIMÉDIA V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ Z HLEDISKA UČITELE	88
7.1	UČITEL JAKOŽTO ČINITEL VÝUKY – JEHO KOMPETENCE, VZDĚLÁVÁNÍ	88
7.2	OSOBNOST UČITELE LITERÁRNÍ VÝCHOVY	94
8	MULTIMÉDIA V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ Z BIO-PSYCHOSOCIÁLNÍHO HLEDISKA ŽÁKA	96
8.1	SÍŤOVÁ NEBOLI INTERNETOVÁ GENERACE	103
9	EDUTAINMENT – ZÁBAVNÉ VZDĚLÁVÁNÍ	107
9.1	MULTIMEDIÁLNÍ APLIKACE V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ	108
9.2	INTERNET V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ	120
9.3	INTERAKTIVNÍ TABULE V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ	121
II	EMPIRICKÁ ČÁST DISERTAČNÍ PRÁCE	127
10	PROJEKT VÝZKUMU	127

11 PILOTÁŽ A PŘEDVÝZKUM	139
11.1 PŘEDVÝZKUM – SOUČASNÝ STAV VYUŽÍVÁNÍ MULTIMÉDIÍ VE VÝUCE LITERÁRNÍ VÝCHOVY	140
11.2 PŘEDVÝZKUM – PROBLEMATIKA DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V OBLASTI INFORMAČNÍCH A KOMUNIKAČNÍCH TECHNOLOGIÍ, MULTIMÉDIÍ	150
11.3 PŘEDVÝZKUM – NÁZORY UČITELŮ ČESKÉHO JAZYKA NA OPTIMÁLNÍ VYUŽITÍ MULTIMÉDIÍ VE VÝUCE LITERÁRNÍ VÝCHOVY	171
12 VLASTNÍ VÝZKUM	172
12.1 SOUČASNÝ STAV VYUŽÍVÁNÍ MULTIMÉDIÍ VE VÝUCE LITERÁRNÍ VÝCHOVY	172
12.1.1 Deskripce	174
12.2 PROBLEMATIKA DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V OBLASTI INFORMAČNÍCH A KOMUNIKAČNÍCH TECHNOLOGIÍ, MULTIMÉDIÍ	186
12.2.1 Deskripce	187
12.2.2 Testování hypotéz	200
12.3 NÁZORY UČITELŮ ČESKÉHO JAZYKA NA OPTIMÁLNÍ VYUŽITÍ MULTIMÉDIÍ VE VÝUCE LITERÁRNÍ VÝCHOVY ...	212
12.3.1 Deskripce	218
13 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	224
ZÁVĚR	233
SEZNAM ZKRATEK	239
SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ	241

ANOTACE DISERTAČNÍ PRÁCE	256
---------------------------------------	------------

SEZNAM PUBLIKOVANÝCH PRACÍ AUTORKY DISERTAČNÍ PRÁCE	261
--	------------

PŘÍLOHY

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Postgraduální vzdělávání učitelů literární výchovy v oblasti informačních a komunikačních technologií – přehled školení a kurzů

Příloha č. 2: Výběr portálů a webových stránek využitelných při přípravě na výuku literární výchovy / literatury a ve výuce samotné

Příloha č. 3: Nestandardizovaný dotazník

Příloha č. 4: Průvodní e-mailový dopis – elektronický dotazník

Příloha č. 5: Průvodní dopis – Q-metodologie

Příloha č. 6: Plachta Q-metodologie – dotazník

ÚVOD DO PROBLEMATIKY

„Chceme-li připravovat děti na budoucnost, musíme to dělat v prostředí co nejpodobnějším tomu budoucímu.“

Bořivoj Brdička (*Počítačové hry ve škole*, 2005, on-line)

Technologie ovládají celý vyspělý svět a obklopují nás ze všech stran. Čím více s nimi přicházíme do styku, tím větší na nás mají vliv. Mladá generace éry internetu, tak zvaná „síťová generace“ (Brdička, B., *Difúze technologií ve škole 21. století*, 2009, on-line), je považuje za přirozenou součást svého osobního, školního a pracovního života, což se samozřejmě odráží i ve vzdělávacím kurikulu (Bílá kniha Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání), například v podobě zavedení vzdělávací oblasti s názvem *Informační a komunikační technologie* (ICT) nebo v nutnosti rozvoje komunikativních kompetencí žáků.

„Tempo, s jakým počítače a internet vstupují do dětského světa, a akcelerace počítačové gramotnosti totiž představují faktor, který rychle zvyšuje nároky na schopnost školy tuto potřebu dětí nejen uspokojit, ale především zapojit do výuky a zhodnotit ve výuce,“ (Gabal, I.; Václavíková Helšusová, L., 2003, on-line) což by si měli uvědomit především učitelé, protože pokrok a změny v informační společnosti se týkají všech jejích členů, ne jen generace nadcházející, nejmladší. A pedagog jakožto jeden ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu by za svými žáky neměl zaostávat a měl by projevit ochotu a zájem dále se vzdělávat, neboť je to právě on, kdo do jisté míry drží osud vzdělanosti a výchovy budoucích pokolení ve svých rukou. Navíc stran oblasti využití multimédií¹ ve vzdělávání platí fakt – doložený četnými výzkumy, o nichž pohovoříme v první kapitole práce s názvem

¹ Termín multimédium značí spojení různých typů dat (hudba, obraz, text) na určitém nosiči (médiu). V širším pojetí jsou mezi multimédia řazeny i komplexy zařízení a programů umožňujících multimediální produkci (Pospíšil, J.; Michal, S., 2004, s. 57).

Mezi základní charakteristiky multimédií patří kombinovaná informace (písemná informace, statický a dynamický obraz, zvuk), víceúrovňová informace (hypertext) a interaktivní prostředky (Průcha, J., 1997, s. 307).

ZHODNOCENÍ AKTUÁLNÍHO STAVU ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY – že se kvalita a efektivita výuky za podpory multimédií odvíjí zejména od kompetencí a přístupu samotného vyučujícího, v našem případě učitele českého jazyka.

Disertace bude tedy zaměřena na využívání nových médií (multimédií)² v hodinách českého jazyka, konkrétně literární výchovy na druhém stupni základní školy.

Jak pravil L. A. Seneca (2011, on-line): „*Kniha je základem poznání, učitelem věků, vládcem království ducha.*“ A je také tím, co nás všechny navzájem spojuje, poněvadž je reflexí lidského života.

Podstatu literární výchovy tvoří literární text (kniha, úryvek v čítance, audionahrávka mluveného slova), mající obdobné funkce a osobité umělecké hodnoty. Působí na emoce, postoje jedince a poskytuje mu, jak bylo výše uvedeno, „*komplexní ztvárnění životní reality formou řádu jazykových znaků.*“ (Petrů, E., 2000, s. 15)

Esteticko-výchovná funkce literární výchovy má za úkol formovat osobnost a postoje mladistvého člověka. Poskytuje mu útočiště, ovlivňuje jeho hodnotovou orientaci, rozvíjí imaginaci, empatii, jejím prostřednictvím jedinec nabývá citových zkušeností (Cenek, Sv., 1979, s. 202), obohacuje svůj vnitřní svět a také lépe poznává sám sebe.

Literární výchova představuje obdobu výchovy hudební nebo výtvarné, na rozdíl od nich je však více recepční než produkční a „*klade větší důraz na aktivní setkávání s uměleckými hodnotami než na vlastní tvorbu nebo tvůrčí výkon*“ (Zítková, J., 2004, s. 7).

Využití multimédií ve výuce je tak vzhledem k tomuto vhodné, neboť při rozboru literárního díla umocňují estetický prožitek (kombinace s obrazem, hudbou, filmem, vzorovým mluveným projevem...) a zanechávají tak mnohem hlubší a trvalejší zážitek v žákově mysli; ovšem za předpokladu jeho zaujetí a aktivní spoluúčasti na interpretaci díla, jinak by byla práce s textem nedostačující a neefektivní.

Některé výzkumy orientované na problematiku čtenářství u dětí a dospívajících (Gabal, I.; Václavíková Helšusová, L., 2003, on-line) dokonce vypovídají o pozitivním vlivu práce s počítačem na čtení knih. Uvádějí, že se tato dvě média navzájem doplňují

² Nová média chápeme jako synonymní výraz termínu multimédium, srovnej například s J. Průcha – *Moderní pedagogika*.

a děti (dospívající), které často pracují s počítačem, přečtou mnohem více knížek, než děti (dospívající), které s počítačem pracují minimálně.

Učitel by ovšem měl brát v potaz, že multimedia, potažmo moderní didaktické prostředky (počítač, dataprojektor, interaktivní tabule, vizualizér, multimediální výukové programy), nepředstavují cíl, ale nástroj výuky, jenž by k němu měl zdárně směřovat.

V rámci námi vymezeného tématu disertační práce nás proto bude zajímat, do jaké míry mají učitelé českého jazyka v oblibě multimediální technologie, zda s nimi pracují v rámci své přípravy na výuku literární výchovy a ve výuce samotné a jestli jim škola vůbec poskytuje dostatečné materiální zázemí k jejich využití.

Dále se budeme orientovat na otázku dalšího vzdělávání učitelů českého jazyka ve zkoumané problematice (informovanost učitelů o možnostech dalšího vzdělávání; spokojenost vyučujících se současnou nabídkou kurzů, školení, seminářů; souvislost mezi postgraduálním vzděláváním a praktickým využíváním multimédií ve výuce; přehled nabídek a možností dalšího vzdělávání v oblasti využití multimédií ve výuce literární výchovy), a to z důvodu nutnosti rozvoje ICT kompetencí (hardwarová, softwarová), jež jsou vzhledem k přetrvávajícímu nedostatku multimediálních výukových programů na trhu³ pro pedagoga zcela zásadní. Učitel si totiž často musí sám vytvářet vlastní materiály, prezentace či myšlenkové mapy do výuky, což pro něj znamená i časovou náročnost na přípravu, bez níž by hodina za podpory multimédií ztratila význam (Hausner, M. a kol., 2007, s. 31). Vytvořením zásobárny opětovně využitelných podkladů, které může kdykoliv a snadno aktualizovat, doplnit či propojit, si však do budoucna z časového hlediska značně vypomáhá.

³ Pro tuto oblast (tj. literární výchovu) stále platí, co napsala Jana Kapounová v roce 1999 (s. 14): „Českých výukových materiálů je velice málo, protože český trh je malý a tedy vzdělávací programy jsou velice drahé. Několik málo existujících titulů je výsledkem práce pár nadšenců, kteří nemají k dispozici potřebné zázemí jak finanční, tak personální – tým odborníků z pedagogiky, psychologie, z vlastního předmětu, výtvarníky, programátory, techniky a další.“

„Výroba multimediálních programů pro výuku je velmi časově a finančně náročná a je problematická pro malé země.“ (Strach, J. – spoluautor publikace *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*, 2002, s. 87)

Pokusíme se také zjistit, co sami učitelé považují za důležité pro optimální realizaci výuky literární výchovy za podpory multimédií, jelikož nám není známa žádná studie či výzkum, který by se tímto zabíral.

Z toho vyplývá, že objektem našeho zkoumání jsou vyučující literární výchovy, jejichž práce je navíc ztížena nevyhovující metodickou propracovaností předmětu či nedostatkem uceleně zpracované literatury (vychází se ze zastaralých publikací). Jako problematická se rovněž jeví i nízká časová dotace, ba dokonce i samotné cíle literární výchovy a výuky vůbec. Dalo by se tudíž říci: *„Co učitel, to jiný náhled, jiné pojetí.“* (blíže 4. kapitola) Proto se budeme v našem výzkumu snažit nalézt faktory, jež by byly společné všem vyučujícím.

V následující, první kapitole navážeme na úvod a pojednáme o aktuálním stavu zkoumané problematiky, jenž nám byl východiskem pro teoretickou i praktickou část disertační práce. Pokusíme se v ní o vytvoření přehledové studie obsahující jednak názory odborníků na dané téma, jednak průzkumná a výzkumná šetření realizovaná v České republice i v zahraničí.

1 ZHODNOCENÍ AKTUÁLNÍHO STAVU ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY

„Proč nám skvělá technika, která šetří práci a usnadňuje život, dosud přinesla tak málo štěstí? Odpověď je prostá: protože jsme se ji nenaučili rozumně užívat.“

Albert Einstein (*Citáty a přísloví*, 2010, on-line)

V současnosti se stále naléhavěji objevují otázky zabývající se zefektivněním výuky a možnostmi motivace a aktivního zapojení dospívající mládeže do procesu vzdělávání. Vzhledem k modernímu pokroku doby a masivnímu rozvoji informačních a komunikačních technologií se jako jedna z mnoha odpovědí nabízejí nová média, jimž se věnuje naše disertační práce, a to v souvislosti s výukou literární výchovy (součást předmětu Český jazyk a literární výchova na 2. stupni základní školy), která je autorce s ohledem na její odborné zaměření a citové zaujetí poměrně blízká.

Přínos multimédií do vzdělávání je předmětem zájmu mnoha badatelů, zejména ve Spojených státech amerických a ve Velké Británii (Craig, R. J.; Amernic, J. H., 2006, s. 149), orientujících se na různé stupně škol i vzdělávací oblasti.

Zajímavé poznatky z hlediska aplikace multimédií do vzdělávání přinesl například experiment Dany Horváthové (2005) ze Slovenska, jenž se odehrál mezi léty 1999 až 2004 na FPV UMB v Bánské Bystrici. Zaměřen byl na následující vyučované předměty – *Multimédia, Aplikace výpočetní techniky* – a jeho cílem bylo mimo jiné zjistit vliv multimédií na celkový prospěch studenta a na jeho schopnost zapamatovat si předkládané informace.

Ve výsledku autorka zjistila, že posluchači preferují vizualizovanou formu informací před jejich textovou podobou a že se multimediální aplikace významně podílejí na zvýšení celkového výkonu studentů. *„Potvrdila sa aj teória duálneho kódovania,⁴ podľa ktorej multimédia jako prezentačný nástroj zjednodušujú a zefektívňujú prezentáciu, pretože*

⁴ Více o duální teorii kódování přijímaných informací: CLARK, J. M.; PAIVIO, A. *Dual coding theory and education*. Educational Psychology Review, 3, 1991. s. 149 – 210.

aktivujú multisenzorické schopnosti človeka, čím zvyšujú pochopenie a spätné vybavenie predmetnej oblasti.“ (Horváthová, D., 2005, s. 345)

Dále stojí za zmínku studie pánů Agah Tugrul Korucu a Semseddin Gunduz (2011) z Turecka, kteří se v ní zabývají počítačem podporovanou výukou a její účinností oproti tradičně užívaným metodám ve vzdělávání na střední odborné škole. Z jejich experimentálního výzkumu vyplynulo, že čím více smyslů žák při výuce zapojí, tím lépe si zapamatuje informace, jež mu byly v průběhu hodiny předkládány, což potvrzují i jiní autoři, citovaní v článku, např. Cekbas, Y.; Yakar, H.; Yıldırım, B.; Savran, A., 2003; Chang, C. Y., 2002.

Obdobné záležitosti se věnovala též doktorka Suzanne Stokes, působící na College of Health and Human Services at Troy State University in Troy, AL. Ve svém článku *Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective* (2002) se zaměřila na vizuální gramotnost člověka, kterou uvedla do souvislosti s využitím multimédií ve vzdělávání. Na základě dříve provedených výzkumů (např. L. Chanlin, 1997, 1998 a 1999) poukázala na pozitivní stránku vizuální složky nových médií, podporující schopnost člověka lépe si zapamatovat probíranou látku a taktéž jí i snáze porozumět. Obrazové prvky, animace však nesmějí být použity samoučelně.

Výzkum v rámci grantu BrainPOP, který proběhl v roce 2008 (on-line), rovněž potvrzuje přínos multimédií do vzdělávání. Popisuje, jakým způsobem mozek zpracovává přijímané informace, a formuluje principy efektivní multimediální výuky.

Stejným tématem se již mnoho let zabývá přední odborník v oblasti využití multimédií ve vzdělávání Richard Mayer (Professor of Psychology at the University of California, Santa Barbara), jenž ve své knize *Multimedia Learning* (2009) prezentoval dvanáct zásad multimediální výuky a tvorby multimediálních programů (blíže podkapitola 6.3).

Podle M. Roblyera (2003) i pánů G. Lowerisona, J. Sclatera, R. F. Schmida a P. C. Abramihho (2006) mohou technologie podporovat aktivní přístup žáka ke vzdělávání. Vše se však odvíjí od toho, jakým způsobem, za jakým účelem a kým jsou využívány: „...*technology can be used well or poorly, and thus its effectiveness is dependent on how it used, by whom and for what purpose.*“ (Burbules, N.; Callister, T., 2000 – citováno v Lavin, A. M.; Korte, L.; Davies, T. L., 2011, s. 4).

Příkladem může být interaktivní tabule, kterou lze při vhodném použití uplatnit i ve vzdělávání zdravotně či jinak znevýhodněných žáků (dyslektiků, neslyšících), jak popisuje Francesca Caprino v příspěvku *Didattica multimediale e apprendimento visivo con le LIM* (2010, online).

Dříve se k tomuto vyjádřil též A. McFarlane: „*Computer use alone, without clear objectives and well designed tasks, is of little intrinsic value.*“ (McFarlane, A., 1997 – citováno v Lavin, A. M.; Korte, L.; Davies, T. L., 2011, s. 4)

Další zajímavý výzkum stran využití multimédií ve vzdělávání realizoval L. B. Lowry v roce 1999 v hodinách chemie. Jeho cílem bylo porovnat efektivitu výuky za podpory zpětného projektoru (meotaru) a programu PowerPoint.

Výsledkem Lowryho dvouletého snažení, kdy každý rok uplatňoval jiného prostředku prezentace informací, bylo zjištění, že žáci, kteří absolvovali výuku za pomoci zpětného projektoru, dosáhli horších studijních výsledků než žáci, kterým bylo učivo ve vyučování předkládáno skrze prezentace v PowerPointu.

S obdobným výsledkem přišli v roce 2003 i Robert A. Bartsch (University of Houston) a Kristi M. Cobern (University of Texas). V řadách vysokoškolských studentů se v průběhu jednoho semestru pokusili otestovat, zda povedou k lepším známkám přednášky za využití průsvitných fólií ve zpětném projektoru, nebo za pomoci prezentací v programu PowerPoint. Po patnáctitýdenní výuce třikrát do týdne zjistili, že je účinnost powerpointových prezentací podmíněna jejich složitostí a způsobem zpracování – ne každá prezentace je totiž multimediální (Krippel, G.; McKee, A. J.; Moody, J., 2010, s. 1 – 6), záleží na použitých prvcích (obraz, zvuk, hypertext...). Důležitou roli navíc hraje volba jednotlivých multimediálních komponent, jelikož nevhodně zvolené obrázky, zvuky, nesouvisející s textem na snímcích, zbytečně rozptylují posluchače a negativně ovlivňují jeho schopnost porozumění textu. Naopak náležitě zvolený obrazový či zvukový doprovod napomáhá k lepšímu pochopení složitějších myšlenek a k zapamatování si přednášených informací (srovnej Rieber, L. P., 1996; Moreno, R.; Mayer, R. E., 2000; Mayer, R. E., 2001), což platí i o volbě barev snímků, písma a zvýraznění textu (Núrí, H.; Shahid, A., 2005, s. 56) – srovnej Hanna, A.; Remington, H., 1996; Dwyer, C. A.; Lamberski, R. J., 1983.

Samotní posluchači označovali multimediální prezentace aplikované do výuky za mnohem přínosnější než klasické fólie promítané přes zpětný projektor.

Rozdíly mezi tzv. klasickou výukou (bez použití ICT) a výukou za pomoci prezentací v programu PowerPoint zkoumali v roce 2005 Hossein Núrí a Abdus Shahid z University of New Jersey. Konkrétně si všímali vlivu obou typů výuky na krátkodobou a dlouhodobou paměť frekventantů (studentů účetnictví na vysoké škole) a na případnou změnu jejich postojů k vyučujícímu.

Po semestru bádání došli k závěru, že nelze zcela prokázat pozitivní dopad prezentací v programu PowerPoint na krátkodobou či dlouhodobou paměť člověka. Ovšem co se týče postojů k vyučujícímu, tak tam byl oproti klasické výuce přínos zaznamenán.

Zevrubný výzkum programu PowerPoint uskutečnily v roce 2011 Sabra Brock z Touro College v New Yorku a Yogini Joglekar z Mountbatten Institute v New Yorku. Objektem zkoumání jim byli studenti navštěvující pomaturitní kurz *Information management* a cílem výzkumu bylo kupříkladu zjistit, zda existuje vztah mezi efektivitou výuky a počtem snímků v prezentaci, hustotou textu jednotlivých slajdů nebo použitím multimediálních komponent či odkazů na internet. A ukázalo se, že četnost snímků v prezentaci není tak podstatná jako samotný styl výuky učitele, kterým je míněna schopnost účelné tvorby prezentace, dodržení základních rétorických zásad (srovnej například se Shwom, B. L.; Keller, K. P., 2003) atp. Stran posluchačů byla pozitivně vnímána nižší hustota textu na jednotlivých slajdech, a co se týče obrazového materiálu, tak o něm se autorky studie vyjádřily mimo jiné následujícím výrokiem, jenž pronesl jeden ze zkoumaných učitelů (2011, s. 90): „*A picture is worth a thousand words.*“

Využití PowerPointu ve vzdělávání je věnováno mnoho dalších prací a výzkumů (Butler, J. B.; Mautz, R. D., 1996; Burke, L. A.; James, K. E., 2008; Szabo, A.; Hastings, N., 2000; Tufte, E., 2003 a 2003; Cyphert, D., 2004; Kunkel, K., 2004), přinášejících buď obdobné závěry, nebo varujících před jistými nedostatky, jako je například stručnost, triviálnost obsahu, roztříštěnost informací. Učitelům bývá navíc vytýkána minimální komunikace s publikem (žák, student) a nedostatečná zpětná vazba. S. Brock, Y. Joglekar (2011), B. L. Shwom, K. P. Keller (2003), G. Krippel, A. J. McKee a J. Moody (2010), R. J. Craig, J. H. Amernic (2006), N. Burbules, T. Callister (2000) a jiní k tomu však dodávají, že problém netkví v užitém programu či technologii, nýbrž v samotném učiteli, který s ní neumí pracovat a nerespektuje určitá pravidla, doporučení, principy a zvláštnosti vyučovaného oboru. Učitelé se musejí naučit technologie využívat „*effectively*

and intelligently, rather than simply because it is available and seems flashy or exciting.“ (Sorden, S., 2005, s. 264)

Za těchto okolností tedy vyvstává potřeba **dalšího vzdělávání pedagogů** – *„Pedagogy must drive educational technology usage, rather than the reverse.“* – a to jak v oblasti manipulace s novými technologiemi, programy, tak v oblasti jejich praktického využití v konkrétních vyučovacích předmětech, poněvadž každý z nich má svá specifika (Krippel, G.; McKee, A. J.; Moody, J., 2010, s. 5). *„V praxi totiž neplatí rovnice: moderní ICT + výuka = efektivnost, ale: moderní ICT + výuka + správné metodické využití = efektivnost.“* (Dostál, J., 2007, s. 25)

Úlohu učitele ve vzdělávání zdůrazňuje i Dana Šíbllová (2006, s. 89 – 94), která v roce 2005/2006 provedla dotazníkové šetření mezi učiteli českého jazyka u nás (88 respondentů) i v zahraničí (9 respondentů – Polsko, Portugalsko, Rumunsko, Rakousko, Řecko, Španělsko, Turecko) a mimo jiné zjistila, že vyučující kladou v hodinách literární výchovy největší důraz na seznámení žáka s knihami, které by jej mohly motivovat k četbě (1. místo), a také na žákův osobní prožitek (7. místo z 16), což se s využitím multimédií ve vzdělávání nevylučuje, i přesto že autorka dále uvádí, že se *„kniha stává v dnešním multimediálním světě pro dětského čtenáře stále méně vyhledávaným prostředkem pro využití volného času.“* K čemuž bychom mohli ještě dodat nejčastější odpovědi učitelů v rámci hodnocení literární výchovy na druhém stupni základní školy, které v roce 2002 zjišťoval v průzkumu své disertační práce Milan Polák (s. 32) – *„Na literární výchovu je málo času; Děti nečtou; Těžko se motivuje.“*

Z uvedeného vyplývá, že nové technologie a podmínky s sebou přinášejí jisté změny, podle našeho názoru by se však právě proto měli učitelé přizpůsobit moderním trendům doby a přiblížit se tak „jinému smýšlení“ nadcházející internetové generace (blíže o Net Generation podkapitola 8.1). Podle průzkumu České školní inspekce z roku 2009 (s. 19) má totiž kladný vztah k informačním a komunikačním technologiím 90 % žáků. 85 % z nich používá počítač pro svou zábavu a 53 % k učení!

Multimédia je tedy zapotřebí užívat ku prospěchu vzdělávání a k podpoře dětského čtenářství, nikoliv se je snažit vytěšňovat a ignorovat, protože to na situaci nic nezmění. Pokrok nezastavíme a *„učitelé se v budoucnu při výkonu svého povolání bez moderních informačních a komunikačních technologií neobejdou, což vyplývá i ze strategických dokumentů ČR,⁵ proto je nutné vytvořit podmínky pro jejich náležitou odbornou přípravu.“* (Dostál, J., 2007, s. 25)

⁵ Viz podkapitola 5.2.

Pokrokový náhled sdílí i Daniel Bína (2007, s. 7 – 15), jenž soudí, že „*plnohodnotně rovnocennou roli, jakou snad v rámci přípravy žáka pro život plnila literární výchova, by dnes plnila spíše její rozšířená verze – **literárně-(multi)mediální výchova**, zahrnující teorii a recepci tvorby textů v prostředí nových médií, změna je zejména v interaktivitě a radiálnosti (hyper)textů.*“

Za těchto okolností je ovšem zásadní schopnost umět s multimédií vhodně pracovat, jak bylo řečeno výše, protože užití ICT ve výuce není příliš efektivní, pokud není interaktivní, tj. není využíváno také samotnými žáky (Úroveň ICT v základních školách v ČR, 2009, s. 6). A to by mělo být předmětem zájmu vzdělávání budoucích pedagogů na vysokých školách i učitelů navštěvujících kurzy, semináře či školení realizované v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Petr Naske (2010, s. 31 – 34) uvádí, že dle výsledků průzkumu Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (2009) – jenž byl zaměřen na zjištění oblastí a forem školení, které by čeští učitelé uvítali pro využití ICT ve výuce – vyučující raději preferují další vzdělávání v průběhu pracovního týdne, než v době osobního volna. A neoptimálněji se jim jeví vícedenní akce spojené s ubytováním.

Stran forem školení je u pedagogů v oblibě e-Learning, kde není potřeba přímého kontaktu s lektorem, eventuálně blended learning, tedy kombinace prezenční výuky s e-Learningem. Za nejatraktivnější školení byla učiteli shledána příprava na využití ICT v neinformatických předmětech a využití ICT (trendy, nástroje, metody) v základních a středních školách dle jednotlivých vzdělávacích oblastí. Z dotazníku rovněž vyplynula přitažlivost následujících témat v uvedeném pořadí: „*realizace výuky samotné, žákovské projekty, odbornost ve své aprobaci, komunikace a spolupráce, práce na ŠVP a tematických plánech, plánování výuky.*“

Poptávce po konkrétně orientovaných nabídkách školení odpovídají i závěry České školní inspekce (2009, s. 17 – 19), která vykonala několikero hospitací, v nichž sledovala míru zapojení informačních a komunikačních technologií do výuky, včetně míry interakce, a míru vyžadované přípravy na výuku za pomoci ICT stran žáků. Za vše hovoří tabulka 1.

stupeň využití	podíl
ICT nebylo využito	80,1 %
jednoduchá prezentace učiva bez interakce žáků	11,1 %
využití speciálního SW (software) bez interakce	1,7 %
využití speciálního SW s částečnou interakcí	6,8 %
využití speciálního SW s plnou interakcí	0,3 %

Tab. 1: Podíl míry využití ICT v inspektovaných hodinách – všichni učitelé (*Úroveň ICT v základních školách v ČR, 2009, s. 17*)

Využívání informačních a komunikačních technologií ve výuce je velmi slabé a navíc převládá prostá forma prezentace látky bez důležité interakce a specializovaného software. Podle závěrečné zprávy také není rozdíl mezi zkušenějším a začínajícím učitelem – začínající učitel se vyznačuje stejně nedostatečnou metodickou přípravou jako ten zkušený, což naznačuje neuspokojivou přípravu budoucích vyučujících v rámci vysokých škol. A přitom je 91 % učitelů přesvědčeno o efektivitě zapojení informačních a komunikačních technologií do výuky.

Překážky ve využití ICT ve vzdělávání učitelé sami spatřovali v:

- ~ nedostatku metodické podpory pro efektivní využití ICT ve výuce (49 %),
- ~ nedostatečné hardwarové a softwarové úrovni (46 %),
- ~ dostupnosti ICT vybavení ve škole – ve smyslu umístění (17 %),
- ~ nedostatečné znalosti obsluhy (14 %).

Co se týče požadavků na přípravu žáků na výuku za pomoci ICT, tak tam zaujal český jazyk mezi ostatními předměty 10. místo ze 14.

K obdobným závěrům došli již dříve pracovníci Katedry technické a informační výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kteří realizovali několik výzkumů (1997, 2001, 2002, 2003) zabývajících se aktuálním stavem implementace výpočetní techniky na základních školách. Zaměřili se například na využití výpočetní techniky učiteli nebo na zájem učitelů o další vzdělávání ve zkoumané problematice, přičemž v obou těchto oblastech postupem let zaznamenali sestupnou tendenci – učitelé méně využívají výpočetní

techniky a rovněž klesá jejich zájem o další vzdělávání, přičemž jde o období po vzniku a zavedení Státní informační politiky ve vzdělávání (2000, SIPVZ).

Autoři výzkumu (Klement, M.; Chráska, M., 2003, s. 252 – 257) hovoří o příčinách globálního charakteru, jako jsou nesplněné představy učitelů kladené na využití výpočetní techniky na školách či nedostatek vhodného vzdělávání pro učitele (kurzy, školení), tudíž se ve srovnání s Českou školní inspekcí za ta léta mnoho nezměnilo.

Pokud se podíváme na vzdělávání učitelů českého jazyka, tak Ondřej Hausenblas konstatuje (2006, s. 9 – 16), že je zastaralé, anebo se týká oblastí, jež zlepšení výuky příliš nepodporují. Navíc také uvádí skutečnost, že se učitelé mnohdy z různých důvodů ani vzdělávat nechtějí, například pro neznalost cizího jazyka, neschopnost efektivně hospodařit s pracovním i volným časem, nebo pro *„nedostatek lektorů, kteří by mohli učitelům češtiny nabízet něco nového – odlišného od jejich dosavadní praxe.“* S čímž souvisí i velmi omezená nabídka vysokých škol i DVPP (Další vzdělávání pedagogických pracovníků) v oblasti využití informačních a komunikačních technologií v konkrétních vyučovacích předmětech, jak uvádí Česká školní inspekce (monitoring z roku 2009, s. 20) – *„Téměř všichni učitelé absolvovali vzdělávání pro základní užívání ICT. Podstatně horší situace je však ve vzdělávání pro aplikaci ICT ve výuce. Zde další vzdělávání absolvovalo jen necelých 30 % učitelů.“*

Nezájem o další vzdělávání však může mít i velice prostý základ v nedostatečném **materiálním zázemí školy**. Za těchto okolností se není čemu divit, když učitel nestojí o kurz využití interaktivní tabule ve výuce, protože ve škole žádnou nemají.⁶

Podrobný náhled do materiálního vybavení škol nabízí ve své závěrečné zprávě Česká školní inspekce, která uskutečnila v roce 2009 zesílený monitoring, zaměřený na zjištění aktuálního stavu využití informačních a komunikačních technologií (ICT) v českých školách. V oblasti hardware odhalila, že zastarává a neodpovídá tak nejnovější softwarové nabídce – 44 % počítačů (PC) je starších 5 let, 80 % dokonce více než 7 let, přičemž optimální doba využití této didaktické techniky je 3 až 4 roky, po uplynutí lhůty totiž dochází k problémům se

⁶ Česká školní inspekce ve své závěrečné zprávě z roku 2009 (s. 6) uvádí, že je na základních školách vybavení základními prostředky interakce, tj. interaktivními tabulemi, zcela nedostačující. *„Ve většině škol se tyto prostředky nevyskytují vůbec, anebo velmi vzácně a díky tomu se učitelé „nevýplátí“ ovládnutí této technologie, protože ji má k dispozici jen velmi zřídka.“*

zvýšenými náklady na správu techniky a s navýšením investic vůbec (poruchovost systému, nekompatibilita s novým software atp.).

Stran software na tom školy také nejsou úplně nejlépe, často z finančních důvodů. Zato připojení k internetu je výrazně lepší než v minulých letech (rychlý internet, snadná dostupnost). Vlastní počítač ovšem umožňuje žákům připojit k síti jenom 10 % škol, a to je stav PC ve školách hodnocen jako nevyhovující i co do počtu, což vyučujícím znemožňuje systematickou přípravu i samotné využití ICT ve výuce. Za alarmující je označován nedostatek interaktivních tabulí (IT), které jsou v současnosti považovány za jeden „z nejefektivnějších prostředků pro aktivní využití ICT ve výuce všemi účastníky pedagogických procesů.“ (Česká školní inspekce, 2009, s. 20)

Zajímavé informace ohledně vybavenosti škol přináší i Český statistický úřad (2011, on-line), který například v roce 2010 porovnával počet počítačů na 100 žáků/studentů ve školách v České republice za uplynulých sedm let, nebo počet počítačů na 100 žáků v základních školách v jednotlivých krajích.

Co se týče **využití multimédií v literární výchově**, není nám známa žádná studie či výzkum, který by se zabýval jejich optimální aplikací do vyučování nebo účinností výuky za jejich podpory. V empirické části disertační práce se proto nejdříve logicky zaměříme na to, zda mají vyučující vůbec podmínky (vybavení učeben, materiální zabezpečení, nasycenost trhu multimediálními výukovými programy atp.) k využití multimédií ve výuce literární výchovy a dále se pokusíme zjistit možnosti dalšího vzdělávání učitelů v oblasti ICT, multimédií, a to ve spojitosti s literární výchovou. Také nás budou zajímat názory samotných pedagogů na optimální realizaci výuky literární výchovy za podpory multimédií.

2 CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE

„Mnohem větší tragédie než je nedosáhnout cíle, je nemít žádný cíl.“

Benjamin Mays (*Citáty o strategii a vizi*, 2010, on-line)

Hlavním cílem disertační práce je vypracovat základnu poznatků orientovanou na problematiku multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni základní školy.

Zmapovat aktuální stav a trend používání multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni ZŠ.

Zjistit informovanost učitelů o možnostech dalšího vzdělávání ve zkoumané oblasti, včetně jejich ochoty dále se vzdělávat, odhalit souvislosti mezi dalším vzděláváním učitelů ve zkoumané oblasti a využíváním multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni ZŠ, vytvořit přehled možností vzdělávání učitelů.

A zjistit názory učitelů českého jazyka a literární výchovy na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy.

Z formulace hlavního cíle vyplývá, že v sobě **zahrnuje 3 vzájemně propojené tematické okruhy výzkumu, jež na sebe navazují:**

1. První okruh, průzkumný, je orientován na **zjištění současného stavu využívání multimédií ve výuce literární výchovy** na 2. stupni základní školy, například na odhalení toho, která multimédia, za jakých podmínek a jakým způsobem jsou učiteli při přípravě na výuku literární výchovy a ve výuce samotné využívána.
2. Výzkumný okruh druhý, důležitý z hlediska kompetencí pedagoga, je věnován problematice **dalšího vzdělávání učitelů českého jazyka na poli ICT, konkrétně multimédií**. Zaměříme se v něm na zjištění informovanosti vyučujících o možnostech dalšího vzdělávání, včetně jejich ochoty dále se vzdělávat, a na zjištění souvislostí mezi dalším vzděláváním učitelů ve zkoumané oblasti a využitím multimédií ve výuce literární výchovy.

3. Třetí okruh z důvodu neexistence jakéhokoliv teoretického pojednání o pedagogických a didaktických aspektech využití multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni základní školy vychází přímo z praxe. Pokusíme se v něm zjistit **názory učitelů českého jazyka na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy.**

Hlavní cíl práce je postupně realizován prostřednictvím **cílů dílčích, teoreticky a empiricky zaměřených**, které si na základě tematických okruhů rozčleníme do 3 výzkumných oblastí:

1) Současný stav využívání multimédií ve výuce literární výchovy (LV)

TEORETICKÉ CÍLE

1. Nastínit problematiku výuky literární výchovy na 2. stupni základní školy.
2. Vytvořit teoretický přehled multimédií (technických výukových prostředků umožňujících multimediální produkci) využitelných ve výuce literární výchovy.
3. Poukázat na spojitost mezi multimédií a Národním programem rozvoje vzdělávání, Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.
4. Poukázat na multimédia v literární výchově z hlediska učitele a jeho kompetencí.
5. Poukázat na multimédia v literární výchově z biologického, psychologického a sociálního hlediska žáka.
6. Specifikovat didaktické aspekty procesu výuky literární výchovy z hlediska využití multimédií ve vyučování.
7. Zpracovat multimediální materiální základnu učitele českého jazyka.

EMPIRICKÉ CÍLE

Analyzovat současný stav a trend používání multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni ZŠ.

Je pro to třeba zjistit:

1. jaké mají učitelé podmínky (tzn. časová dotace; vybavenost školy multimediálním

setem; existence a dostupnost vhodných multimédií) k využití multimédií ve výuce literární výchovy.

2. ochotu učitelů využívat multimédií v hodinách literární výchovy.
3. jaká multimédia učitelé v hodinách literární výchovy využívají.
4. zda učitelé pracují s výukou počítačem řízenou.
5. v jakých fázích výuky literární výchovy využívají učitelé multimédií nejčastěji.
6. zda učitelé využívají multimédií při své přípravě na výuku literární výchovy.
7. kolik učitelů literární výchovy si vytváří vlastní multimédia.
8. zda učitelé považují využívání multimédií ve výuce (a při přípravě na ni) literární výchovy za přínosné.

2) Problematika dalšího vzdělávání učitelů v oblasti ICT, multimédií

TEORETICKÉ CÍLE

1. Vytvořit aktuální přehled nabídek dalšího vzdělávání učitelů českého jazyka v oblasti využití ICT, multimédií ve výuce literární výchovy.

EMPIRICKÉ CÍLE

1. Zjistit vztah mezi délkou pedagogické praxe a informovaností učitelů o možnostech dalšího vzdělávání.
2. Zjistit vztah mezi ochotou dále se vzdělávat a délkou pedagogické praxe.
3. Zjistit závislost mezi dalším vzděláváním učitelů v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně⁷ nebo ve výuce literární výchovy a využíváním multimédií při přípravě na hodinu literární výchovy.
4. Zjistit závislost mezi dalším vzděláváním učitelů v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně nebo ve výuce literární výchovy a využíváním multimédií v hodi-

⁷ Pod spojením „ve výuce obecně“ míníme absolvování vzdělávání, které je zaměřeno na ovládání interaktivní tabule či práci s internetem atp.

nách literární výchovy.

5. Zjistit rozdíl ve využití multimédií při přípravě na výuku mezi učiteli, kteří vyučují i technicky a informačně zaměřené předměty, a učiteli, kteří tyto předměty neučí.
6. Zjistit rozdíl ve využití multimédií ve výuce mezi učiteli, kteří vyučují i technicky a informačně zaměřené předměty, a učiteli, kteří tyto předměty neučí.

3) Názory učitelů českého jazyka na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy (LV)

EMPIRICKÉ CÍLE

1. Zjistit, které aspekty považují učitelé českého jazyka za nejdůležitější pro optimální průběh výuky literární výchovy za podpory multimédií.
2. Zjistit, které aspekty považují učitelé českého jazyka za nejméně důležité pro optimální průběh výuky literární výchovy za podpory multimédií.

3 STRUKTURA DISERTAČNÍ PRÁCE, POUŽITÉ METODY A PRAMENY

Disertační práce je tradičně rozdělena na **oddíl teoretický** a **praktický** neboli empirický.

První kapitola teoretického oddílu, navazující na ÚVOD DO PROBLEMATIKY, bude věnována zhodnocení aktuálního stavu zkoumané problematiky, v němž se zaměříme na výzkumy zabývající se využitím multimédií ve vzdělávání jak v České republice, tak i v zahraničí a samozřejmě neopomeneme také na šetření realizovaná v oblasti literární výchovy.

Ve **druhé kapitole** uvedeme hlavní i dílčí cíle disertační práce. Dále (**kapitola 3**) nastíníme její strukturu, prameny a použité metody.

Otázka literární výchovy, součásti předmětu Český jazyk a literární výchova na 2. stupni základní školy, bude předmětem **kapitoly čtvrté**. Vzhledem k orientaci práce považujeme za nezbytné ozřejmit podstatu literární výchovy a to proto, aby ji bylo možno následně uvést do kontextu s využitím multimédií ve vzdělávacím procesu.

Pátá kapitola bude logicky věnována přehledu technických výukových prostředků umožňujících multimediální produkci nejen ve výuce literární výchovy. Poukáže též na spojitost mezi multimédií a Národním programem rozvoje vzdělávání, Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.

O pedagogických a didaktických aspektech multimédií ve výuce literární výchovy pojednáme v **kapitole šesté**, přičemž pozornost upřeme zejména na složku didaktickou (multimédia ve výuce literární výchovy a organizační formy výuky, metody výuky, didaktické zásady atd.), neboť základní činitelé výchovně-vzdělávacího procesu, tj. učitel a žák, budou předmětem až následujících samostatných kapitol, a to sedmé a osmé.

Sedmá kapitola přiblíží osobnost učitele literární výchovy, neboť je objektem našeho zkoumání. Zaměří se na jeho kompetence a odkáže do příloh na možnosti jeho dalšího vzdělávání ve zkoumané oblasti, tzn., nabídne přehled školení a kurzů cílených na využití informačních a komunikačních technologií, multimédií ve výuce literární výchovy.

Multimédia v literární výchově z biologického, psychického a sociálního hlediska žáka budou námětem **kapitoly osmé**.

Kapitola devátá, uzavírající teoretickou část práce, nabídne přehled multimediální materiální základny učitele literární výchovy, do níž řadíme multimediální výukové programy a internet. Nastíní také aktuální situaci výukových objektů spjatých s využitím moderního technického výukového prostředku současnosti – interaktivní tabule.

Praktická část disertační práce zahrnuje **desátou, jedenáctou a dvanáctou kapitolu**, které jsou logickým vyústěním teoretických úvah s následnou aplikací do reality současné školy.

V úvodu empirické části vymezujeme pedagogické paradigma, jemuž odpovídá náš základní metodologický přístup.

Desátá kapitola obsahuje jednu z fází plánování výzkumu, a to často podceňovaný projekt výzkumu, který je tvořen z výzkumných problémů, cílů, hypotéz, popisu výzkumné procedury (použité metody, objekt i předmět průzkumu a výzkumu, výběr respondentů do výzkumného vzorku, rozsah výběru), časového harmonogramu výzkumu a organizačního, materiálního a finančního zabezpečení výzkumu.

Pilotáž a předvýzkum jsou rozebrány v **kapitole jedenácté** a klíčová **kapitola dvanáctá** předkládá vlastní výzkum rozdělený do tří vzájemně propojených výzkumných oblastí: **1) Současný stav využívání multimédií ve výuce literární výchovy; 2) Problematika dalšího vzdělávání učitelů v oblasti ICT, multimédií; 3) Názory učitelů českého jazyka na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy.**

Třináctá kapitola uvádí shrnutí získaných výsledků prostřednictvím průzkumu i výzkumu.

A ZÁVĚR disertační práce hodnotí naplnění stanovených cílů. Konkretizuje přínos práce pro rozvoj pedagogiky a pro školní praxi a uvádí možnosti pokračování práce v dané problematice.

Metody a techniky použité v disertační práci

Na počátku i v průběhu zpracovávání disertační práce jsme uplatnili „tradiční“ techniky práce s odbornou literaturou. Zadali jsme si požadavek na rešerši a za pomoci autorských a předmětových katalogů knihoven i prostřednictvím internetu vyhledávali potřebnou

literaturu. Informace jsme následně klasifikovali dle jejich důležitosti pro námi stanovené téma a zaměření práce.

V teoretické části jsme provedli tzv. operacionalizaci definic, kdy jsme vymezili jednotlivé pojmy (např. multimédium), jimiž jsme se zabývali v průzkumu a výzkumu práce.

V praktické části disertační práce jsme použili následující dvě výzkumné metody – nestandardizovaný dotazník a Q-třídění.

Dotazník nám posloužil ke zjištění současného stavu využívání multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni základní školy a také názorů učitelů českého jazyka na problematiku dalšího vzdělávání v oblasti využití ICT, multimédií ve výuce literární výchovy.

Metoda Q-třídění nám umožnila zjistit, jaké jsou názory vyučujících na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni ZŠ.

Prameny

V průběhu textu disertace odkazujeme na použité prameny, jejichž soupis uvádíme dle platné citační normy ISO 690 v závěru práce pod názvem *Seznam literatury a použitých zdrojů*.

Podkladem pro tvorbu disertační práce nám byly české i zahraniční zdroje – monografie, sborníky, studie, články, slovníky, encyklopedie a samozřejmě i internet prezentující nejaktuálnější trendy a informace související s multimédií či nabídkou možností dalšího vzdělávání pro učitele v dané oblasti – se kterými jsme se seznámili prostřednictvím rešerše a studia odborné literatury či prací (diplomové, rigorózní, disertační) již realizovaných a zabývajících se obdobným nebo blízkým tématem (multimédia, literární výchova).

I TEORETICKÁ ČÁST DISERTAČNÍ PRÁCE

„Teorie vznikají z praktických důvodů.“

Gabriel Laub (*Teorie a praxe*, 2010, on-line)

V teoretické části disertační práce budeme náležitou pozornost věnovat takovým teoretickým vstupům, jež s ohledem na její téma považujeme za zásadní.

Nejprve se zaměříme na problematiku literární výchovy, součásti předmětu Český jazyk a literární výchova na druhém stupni základní školy. Konkrétně přiblížíme její podstatu, funkce, přínos, spojitost s jinými obory atp., přičemž vycházet budeme z dostupných podkladů a materiálů (často staršího data, avšak stále aktuálních), které jsou pro literární výchovu směrodatné. O literární výchově totiž v současnosti existuje jen omezené množství uceleně zpracované literatury, což je dáno například absencí profesní komunity učitelů českého jazyka a literatury, kteří by spolupracovali na řešení základních profesních úkolů (Hausenblas, O., 2006, s. 9).

Dále nastíníme přehled technických výukových prostředků umožňujících multimediální produkci nejen ve výuce literární výchovy a pojednáme o „ukotvení“ multimédií v Národním programu rozvoje vzdělávání a Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

Poté se pokusíme multimédia ve výuce literární výchovy uvést do kontextu se základními činiteli výchovně-vzdělávacího procesu (pedagogický aspekt) – učitel, objekt našeho zkoumání, žák. A rovněž neopomeneme i na didaktické aspekty využití multimédií ve výuce literární výchovy na druhém stupni základní školy.

V závěru teoretické části práce představíme multimediální materiální základnu učitele českého jazyka – předložíme přehled a charakteristiku existujících multimediálních aplikací, poukážeme na potenciál využití internetu ve výuce literární výchovy a pojednáme i o moderním technickém výukovém prostředí současnosti, interaktivní tabuli.

4 LITERÁRNÍ VÝCHOVA

„Knihy jsou lidem tím, čím jsou perutě ptákům.“

John Ruskin (*Cituj – Citáty*, 2010, on-line)

V této kapitole upřeme naši pozornost na jednu ze složek předmětu Český jazyk a literatura – na literární výchovu.

Nejprve vyložíme základní obsah, mohli bychom říci podstatu literární výchovy, tj. literaturu samotnou, její hlavní funkce. Poté přistoupíme k systémovému pojetí literární výchovy a zmíníme sepětí s řadou disciplín, zejména pedagogikou. Dále budeme věnovat pozornost nejvýznačnější složce literárního procesu – literární komunikaci, která je postavena na třech základních prvcích: autor, dílo, vnímatel. Neopomeneme stěžejní aktivitu učitele literární výchovy, a to interpretaci literárního textu. Také se zaměříme na koncepci literární výchovy v kurikulárním dokumentu RVP ZV – 2007, přičemž v této souvislosti pojednáme i o problematice obecných metodických přístupů k výuce literární výchovy na druhém stupni základní školy.

Podstata literární výchovy – literatura z latinského *littera* = písmeno, *litterae* = písemné záznamy (Pavera, L.; Všeticka, Fr., 2002, s. 208) představuje „soubor veškerých písmem zaznamenaných a v knižní podobě uchovávaných jazykových projevů lidstva“ (Křivánek, Vl.; Kupcová, H., 1994, s. 28). Zpravidla jsou do ní zahrnovány všechny projevy vyjádřené slovy vůbec, tedy i ústní slovesnost.

Literaturu členíme dle několika kritérií, např. podle doby vzniku (renesanční, barokní, klasicistní), původu (česká, francouzská, německá), tematiky (lékařská, pedagogická, právnická) atp. Nejvhodněji se však jeví klasifikace z hlediska funkčního (Pavera, L.; Všeticka, Fr., 2002, s. 208).

Eduard Petrů (2000, s. 13) uvádí, že každý slovesný projev má v podstatě **3 funkce**, a to informativní, estetickou a formativní, přičemž se odvíjí od samotného díla, která z nich bude zaujímat dominantní postavení – viz dále.

Literární funkce dle E. Petru (2000, s. 13):

1. **Informativní funkce**, typickou pro naukovou literaturu, rozumíme schopnost díla poskytnout „určitý okruh sémantických informací o skutečnosti, jež je předmětem literární reflexe.“
2. **Formativní funkce** spočívá ve schopnosti literární díla ovlivnit formování postojů vnímatele, včetně jeho následného jednání. Často se s ní setkáváme v oblasti publicistických projevů.
3. **Funkce estetická**, příznačná pro beletrii, vytváří podmínky pro estetický prožitek z literatury a je ze všech funkcí nejdůležitější.

Mezi další literární funkce můžeme zařadit například funkci *relaxační* (zábavnou), *imaginativní* (obrazotvornou), *emocionální*, *empatickou*, *magickou* a *agitační*. Z hlediska náplně práce učitele literární výchovy je zajímavá funkce *léčebná*, tzv. *biblioterapie*.⁸

⁸ Jiří Kulka ve své knize *Psychologie umění* uvádí (1991, s. 89), že **biblioterapie** označuje „lечение душевних болезней vhodně programованой четbou knih“ (popřípadě psaním kratších literárních útvarů), která působí na všechny psychické funkce člověka, například silně ovlivňuje imaginaci, podněcuje emocionalitu, poskytuje vzory k identifikaci a napodobení, navozuje katarzi a abreakci. Čtení může člověka inspirovat k úvahám, vést ke konfrontaci vlastních problémů, k hledání jejich řešení nebo vzorů jednání.

Myšlenka léčby knihou existuje už od antiky a biblioterapie nemusí být úzce chápána pouze jako léčba duševních onemocnění, nýbrž jí lze využít i v rámci řešení problémů fyzického (vrozené vývojové vady, sluchová nebo zraková postižení, nádorová onemocnění a civilizační choroby vůbec) nebo sociálního (životní mezníky, změny, rozhodnutí, závislost a návykové chování, traumata, katastrofy, konflikty, manipulace a násilí atp.) rázu. Webové stránky projektu *BiblioHelp* (2011, online) prezentují ke všem uvedeným oblastem výběr několika knih, jež mohou být za dané situace nápomocny. Dokonce nabízejí odkaz – *Pohádkoterapie*, který je věnován pouze dětskému a dospívajícímu čtenáři, jenž prožívá šikanu, týrání, závažné životní změny, nebo se potýká se zlozvyky, fobiemi, problémy ve škole, v rodině atp.

O biblioterapii by se tedy měl zajímat i **učitel literární výchovy**, jednak proto, že ovlivňuje výběr četby, a také proto, že literární interpretace představuje stěžejní oblast jeho činnosti – viz podkapitola 4.1.4. Důležitá je však diskuse podložená čtenářskými zážitky (Kulka, J., 1991, s. 89),

Pro literární výchovu je však zcela zásadní zejména funkce estetická a formativní, jelikož skrze krásnou literaturu „*zobrazuje esteticko-etické, smyslově emocionální, umělecké, světonázorové aj. hodnoty života,*“ jimiž podporuje literární kultivaci i celkový rozvoj osobnosti a plní tak „*rozsáhlou poznávací a společenskou úlohu.*“ (Cenek, Sv., 1979, s. 7)

Literární výchova se jakožto předmět esteticko-výchovného charakteru odlišuje od ostatních složek českého jazyka a literatury (viz podkapitola 4.2) „*svými cílovými kategoriemi, náplní i charakterem učiva a koncepcí výuky.*“ (Polák, M., 2002, s. 22) Důležitou roli v ní hraje emocionální složka žákovy osobnosti, jež může být ve výuce podněcována multimediálním ztvárněním probírané látky (např. kombinací literatury s výtvarným a hudebním uměním), nikoliv například rozumová jako u jazykové výuky. Společný komunikativní cíl však propojuje každou z částí předmětu český jazyk a literatura: „*Jde o to, aby si člověk na četbě vyjasnil, obohatil a vytříbil svůj způsob jazykového vyjadřování, svůj osobitý styl mluvy, vyprávění a psaní. Vůbec od něho nečekáme a nežádáme, aby mluvil ve verších nebo samých metaforách. Ale z poezie se naučí citu pro slovo, pro rytmus věcí, pro emocionalitu odstínění slova. Z prózy se může naučit, jak nikdy nebýt nudný, jak lze i o obyčejných věcech mluvit poutavě a zajímavě.*“ (Buriánek, F., 1985, s. 15)

Ze systémového hlediska pojmáme literární výchovu jako složitou strukturu prvků, která je součástí celistvé výchovně-vzdělávací soustavy. Základní prvky literárněvýchovného systému vymezil v roce 1979 Svatopluk Cenek (s. 12) – viz obr. 1 – a vztahy mezi těmito prvky se zabývá **teorie literární výchovy**, která je těsně **spjata s řadou disciplín**, což vychází z povahy samotné umělecké literatury. „*Jako pedagogická disciplína s teoretickým aspektem kultivace percipienta literatury a harmonizace osobnosti se stýká teorie literární výchovy v principiálních koncepčních východiscích s pedagogikou*“ a tvoří její podsystém (Cenek, 1979, s. 14). Dále můžeme například jmenovat etiku, estetiku, psychologii, sociologii či filozofii.

při níž si mohou žáci uvědomit, že žádný problém není neřešitelný (např. šikana), popřípadě se seznámit s tím, jak mu mohou čelit nebo jej řešit.



Obr. 1: Schéma literárněvýchovného systému

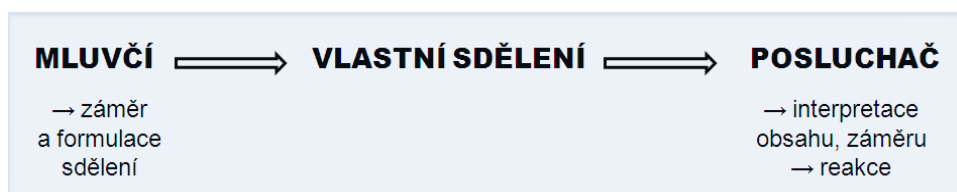
4.1 LITERÁRNÍ KOMUNIKACE

„První věc, kterou si spisovatel musí osvojit, je umění předvádět to, co cítí, na to, co chce, aby cítili druzí.“

Albert Camus (*Cituj – Citáty*, 2010, on-line)

Komunikace – z latinského *communicare*, *communem reddere*, to jest učinit společným, sdílet, dávat – je jedním ze základních pilířů sociálního styku spolu s činností, vzájemnou interakcí a sociálními vztahy (Mareš, J.; Krivohlavý, J., 1995, s. 15).

Z pedagogického hlediska považujeme za nejvýznamnější **komunikaci sociální**, která má následující strukturu – viz schéma (Průcha, J.; Walterová, E.; Mareš, J., 2003, s. 104).



Obr. 2: Schéma sociální komunikace

Specifickým druhem sociální komunikace je **komunikace literární**, mající obdobnou stavbu. Schematicky jí lze podle Eduarda Petru (2000, s. 15) vyjádřit asi takto:



Obr. 3: Schéma literární komunikace

Autor je chápán jako vysílající pól a provádí kódování informace. Dílo představuje její přenášenou sémantickou i estetickou podobu.

Přijímající pól je zpodobněn vnímatelem, jenž v rámci svých možností (životní, čtenářské zkušenosti atp.) informace dekóduje.

V literárněvýchovném procesu nabývá čtenář, jemuž je literární text určen, podoby učitele a žáka. Vztah mezi nimi bývá pojmenován jako **didaktická interakce**, která ve školním procesu podporuje **interakci estetickou**, plynoucí z estetické povahy jazykového vyjádření. Výslednici estetické interakce, označující relaci mezi učitelem a žákem, představuje estetický zážitek: „Nové estetické zážitky upevňují nebo pozměňují zážitky starší a postupně se vytváří estetická zkušenost, jež je předpokladem pro vznik estetických soudů a hodnocení.“ (Zítková, J., 2004, s. 8 – 9)

V rámci estetické interakce probíhá **proces literární komunikace**, odehrávající se v několika **fázích** (Lederbuchová, L., 1997):⁹

- a) **percepce** – seznámení s textem skrze četbu, poslech;
- b) **apercepce** – tvorba imaginativní roviny, tzn. vnitřních obrazů, vlastních představ, v nichž se odráží individuální zážitky, zkušenosti; v důsledku neporozumění textu, nedbalé četby může dojít ke vzniku představ chybných;
- c) **interpretace** – komunikace s textem jako s dílem, se skrytými významy konotátů;
- d) **konkretizace textu** – schopnost přisuzovat významům textu smysl pro vlastní život, chápání literatury jako partnera při řešení vlastních problémů;

V následujících podkapitolách proto ve stručnosti nastíníme základní složky literární komunikace, tj. autora, dílo, vnímatele (učitel, žák), rovněž pojednáme o interpretaci literárního díla – důležité činnosti učitele literární výchovy.

4.1.1 Autor

Umělecký proces začíná ještě před kódováním umělecké informace do textu, a to v subjektu autora, ovlivněného vnitřními (podvědomí, nevědomí, osobní zážitky, zkušenosti) i vnějšími činiteli (životní prostředí, rodinné zázemí, sociální kontakty), které mohou a nemusí mít přímý odraz v textu jeho díla (Lesňák, R., 1982, s. 12 – 13).

Odtud pochází spor, zda je možné autora od díla oddělit či nikoliv. Zastánci **oddělení autora od textu** tvrdí, že dílo po svém vzniku žije vlastním životem a nezáleží na tom, co jím autor vlastně míní. Stoupenci **sepětí autora s dílem** kontrují, že sice nelze nikdy odhalit autorův záměr do nejpřesnějších detailů, ale je možno se mu přiblížit skrze stylové a tvarové rysy

⁹ Z hlediska využití multimédií ve výuce považujeme za nejdůležitější fázi první – percepci (vnímání díla), v níž mohou nová média přispět k intenzivnějšímu procítění literárního textu, a to například skrze umělecky zdramatizovaný přednes či třeba obrazovou a hudební adaptaci. Zanedbatelná rovněž není schopnost multimédií motivovat žáky k četbě a práci s textem.

textu, představující výrazy uměleckého subjektu – pokud by je nebylo možné pochopit, patrně by neexistovala literární komunikace, jelikož by čtenář vůbec nerozpoznal, co chtěl autor svým dílem sdělit (Haman, A., 1999, s. 63 – 64).

S otázkou: „**Co tím chtěl autor/básník říct?**“ se ve škole setkáváme často. Učitelé se tak snaží poodhalit žákům záměr autora a mnohdy sklouzávají k dogmatickým a omezeným interpretacím textu a poučkám z knížek, problém je však v tom, že my nemůžeme vědět, co tím chtěl autor/básník „říci“, pokud nám svůj výklad nezanechá v mimotextových zdrojích – vzpomínky, komentáře – jako například Karel Čapek. Dokonce se může stát, že to, co si autor o svém díle myslí, nekoresponduje se záměrem vtisknutým do vlastního textu, jelikož autor úmyslně pojednává jen o vybraných aspektech zobrazované reality. K této problematice se vyjádřil Salman Rushdie, Lewis Carol, Jan Skácel nebo třeba Thomas Mann (Nezkusil, Vl., 2004, s. 65): *„Je omylem, jestliže si někdo myslí, že autor sám je nejlepším znalcem a vykladačem vlastního díla. Je jím zdá se do té doby, dokud na něm pracuje a setrvává v něm. Ale skončené a odložené dílo se stále od něho odlučuje, stává se mu cizím a časem o něm vědí jiní více než on, takže ho mohou upozornit na mnohé věci, které zapomněl, ba zřejmě nevěděl.“* Otázka by tedy měla spíše znít: „**Co autor svým dílem řekl?**“ (Nezkusil, Vl., 2004, s. 65)

A čím mohou spisovatelé pomoci přímo učitelům? Tak tuto otázku si položil Ondřej Hausenblas (2006, s. 16) a odpověď zní následovně:

- ~ Veřejným psaním (rozhovory v rozhlase) o tom, co je tvorba (hledání námětu, formulace myšlenek, komponování díla atp.).
- ~ Veřejnou výpovědí o tom, jak čtou a jaké to je být „dobrým čtenářem cizích děl.“
- ~ Nastíněním představy, jak by měl vypadat čtenář jejich děl, co od něj vyžadují, očekávají...
- ~ Zamyšlením se nad současným stavem literatury pro děti a mládež v ČR ve srovnání s cizinou. Podle Hausenblase „*máme jen málo skvělých současných autorů, kteří rozumějí duši dětí a dospívajících a píšou o tom.*“

4.1.2 Dílo

Literární dílo představuje (Lesňák, R., 1982, s. 11) „*velmi složitý a jemný organismus, který ve styku s lidmi ožívá a žije bohatým, mnohotvárným a neopakovatelným životem.*“ Je produktem, předmětem i prostředkem společenské komunikace,¹⁰ skrze nějž dochází ke spojení autora s vnímatelem. Tento vztah vyjádřil francouzský spisovatel André Maurois (*Cituj – Citáty*, 2010, on-line) následujícím výrokem: „*Četba dobré knihy je ustavičný dialog, při kterém nás kniha oslovuje a naše duše odpovídá.*“

Na rozdíl od jiných uměleckých děl je literární dílo zvláštní tím, že neukazuje uměleckou představu estetických hodnot přímo, ve smyslově vnímatelné podobě, jako například umění výtvarné, nýbrž prostřednictvím jazyka, který musí čtenář znát a ovládat. Při recepci literárního textu je rovněž nezbytná i vlastní aktivita vnímatele, zejména v oblasti jeho imaginace, přesahující smyslové vnímání a intelektuální porozumění, protože jediné tehdy dochází k utváření skutečné představy v čtenářově mysli (Haman, A., 1991, s. 37 – 38). Mnoho teoretiků se proto v rámci této problematiky nedokáže shodnout na tom, zda je umělecké dílo pouze jedno a lidé jej vnímají různě v závislosti na svých duševních dispozicích, nebo je uměleckých děl hned několik, resp. tolik, kolik je vnímatelů, jelikož pro každého příjemce značí jedna a tatáž kniha něco úplně jiného (Kulka, J., 1991, s. 21).

Jiří Kulka v díle *Psychologie umění* (1991, s. 22 – 24) uvádí **5 fází vzniku a bytí uměleckého díla**:

1. **Pretext** označuje text v zárodku v době, kdy je umělec teprve inspirován různými zážitky, vzpomínkami, svým okolím atp.
2. **Architext** je prvním zachycením uměleckých představ v podobě zápisků, poznámek, z nichž lze vyčíst, jak bylo dílo koncipováno.

¹⁰ Rudolf Lesňák (1982, s. 15) zdůrazňuje zásadní skutečnost, důležitou pro naplnění společenské a komunikační funkce literárního díla, a to zprostředkování textu skrze technické prostředky, jež umožňují masové rozšíření autorovy tvorby a tedy i její zpřístupnění široké veřejnosti. V současnosti se v oblasti propagace díla setkáváme i s netradičními možnostmi a způsoby jeho zpracování, např. s **elektronickými knihami**.

3. **Prototext** představuje fixovaný projekt uměleckého díla, jenž slouží jako návod ke zhotovení finální podoby textu. Jde o „soubor *potencionálních možností, z nichž lze vybírat různě odlišné konkrétní realizace uměleckého díla.*“ V literatuře bývá rozlišení prototextu od textu někdy komplikované a jindy nemá ani smysl. Prototextem může být například i originál literárního díla, který je přeložen do jiného jazyka.
4. **Text** je konečným a již neměnným uspořádáním uměleckých znaků.
5. **Metatext** se rovná textu o textu; je jím rozbor díla a vyjádření se nad dílem vůbec, vědecká studie, kritická recenze atd.

Podle jeho názoru však nelze omezovat umělecké dílo na pouhý artefakt, text nebo obraz, vznikající v recepci. Ve skutečnosti jde o mnohem více, o soubor neustále otevřených komunikačních možností, které jsou realizovány jak sociálně historicky, tak individuálně psychologicky. Jeho dění není nikdy ukončeno a není tedy možné dopátrat se u něj úplně všeho. Toto pojetí rovněž akceptuje právo každého čtenáře na utvoření vlastního názoru.

4.1.3 Literární recepce a její subjekt

Text pro autora znamená výsledek, závěr procesu tvorby, pro čtenáře, v našem případě učitele a žáka, naopak začátek, východisko procesu recepce, která je završením celého procesu literární komunikace, naplněním smyslu autorské produkce, poslání díla i cílů šíření literatury.

Recepce literatury představuje „*specifickou kulturní činnost, kterou se aktivizuje a konkretizuje komunikační vztah mezi literárním dílem a jeho příjímatelem.*“ (Lesňák, R., 1977, s. 177 – 178) V širším slova smyslu vyjadřuje přijímání určitého celku národní, regionální literatury v mezinárodním a historickém kontextu. V užším slova smyslu je pojímána jako **čtenářská recepce**, tedy aktivní vztah jedince (recipienty, čtenáře) nebo společenské skupiny čtenářů ke konkrétnímu literárnímu dílu, realizovaný četbou (Lesňák, R., 1982, s. 17 – 18).

Rudolf Lesňák v publikaci *Literárne dielo a čitateľ* (1982, s. 20 – 23) blíže poukazuje na tři odlišná vymezení pojmu čtenářské recepce:

1. **Čtenářská recepce v širším vymezení** – označuje přijímání díla publikem a jeho fungování mezi různými čtenářskými skupinami. Recepce je konkrétním a komplexním procesem, v němž hrají důležitou roli i činitelé jako čtenářské zájmy a postoje, kulturní potřeby a vzdělání, způsob života, prostředí, tradice a konvence atp.
2. **Čtenářská recepce v užším vymezení** – vyjadřuje proces samotného příjmu díla, jeho čtení, vnímání, zkrátka percepci. V průběhu přijímání a osvojování textu není podstatná kulturně-společenská souvislost aj., ale psycho-fyzická aktivita čtenáře.
3. **Čtenářská recepce v nejužším vymezení** – představuje výsledný produkt četby v podobě subjektivního účinku díla na příjemce v oblasti poznávací, emocionální i estetické. Dochází k tzv. čtenářské konkretizaci literárního díla – viz níže.

Lesňák uvádí (1991, s. 152), že mnohem užším pojmem než je recepce, je **percepce**, tj. **vnímání**, samotný průběh čtenářského příjmu literárního textu (o percepci v období dospívání, tedy v době, kdy žák navštěvuje druhý stupeň základní školy, pojednáme více v kapitole 8); podle Svatopluka Cenka (1979, s. 7) estetické osvojování literatury. Literární text jakožto slovně znakový systém je nejdříve dekodován po stránce jazykové z hlediska komunikativního i estetického. Při četbě pak dochází ke vzniku vnitřní projekce obrazu fiktivní reality textu, obohacené o vlastní myšlenky a fantazijní činnosti vnímatele, který se tímto stává spoluvůrcem literární fikce (Toman, J., 1999, s. 5). Výsledným efektem literární recepce je tedy **čtenářská konkretizace literárního díla** – vnímané dílo se odráží ve čtenářově mysli a vytváří se tak vnitřní postoj k přečtenému, dochází k jeho hodnocení, osvojení (**apercepce**) a „dotváření“. Čtenářská konkretizace díla prostupuje celý proces čtení a ustaluje se až po ukončení percepce (Lesňák, R., 1991, s. 152).

Konečný výsledek recepce se odvíjí od **osobnosti recipienta – subjektu literární recepce, příjemce, čtenáře**, který dekoduje autorovu výpověď, přičemž samotný vztah subjektu recepce k jejímu objektu, literárnímu dílu, má charakter potřeby jako fyzického stavu, jež je východiskem k činnosti a dosažení určitého cíle (Nakonečný, M., 1965, s. 8 – 9).

František Miko (1978, s. 199) zahrnuje do recepcy kromě vnímání (percepce) díla i jeho psycho-sociální účinek na čtenáře, vyúsťující do estetického zážitku z díla.

Čtenář je při recepci ovlivněn svými sociálními, resp. životními zkušenostmi a zapojuje při ní nejvíce emocionální složku své osobnosti – pohoršuje se, uchvacuje, teskní, raduje... tedy spoluprožívá s hrdiny jejich životní situace a projevuje tím svou osobní účast. Především u dětských a dospívajících čtenářů dochází k tomu, že se literární postavy stávají jejich osobitými „psychologickými průvodci“ životem (Dorovská, D.; Veselý, J., 1982, s. 34 – 35) – blíže kapitola 8.

Ne každý žák však chápe všechny složky díla stejně hluboce, protože **čtenářský akt** představuje složitý proces, který je ovlivněn hned několika faktory (Toman, J., 1999, s. 4 – 5):

- ~ **sociálními** (rodina; škola: klima, způsob výuky literární výchovy; kulturní instituce, zejm. knihovny; masmédia; nabídka knižního trhu; záliby dětí; dobová situace a chápání literární tvorby aj.),
- ~ **psychologickými** (psychické dispozice čtenáře v jednotlivých údobích jeho ontogenetického vývoje)
- ~ **a recepčními** (úroveň techniky čtení a čtenářské kultury; úroveň rozvoje fantazie, emocionality, vnímavosti, pozornosti, paměti, logického a obrazného myšlení atd. = psychické funkce).

Hlavním předpokladem pro estetické osvojení literárního díla je však **záměrná aktivita čtenáře**, která se projevuje jako „*citová, myšlenková i volní reakce na specifické podněty a informace tohoto díla.*“ (Toman, J., 1999, s. 4 – 5)

Lydia I. Beľajevová (1987, s. 195 – 196) stanovila na základě interakce mezi jednotlivými fázemi čtení a jejich vlivy na proces vnímání **šest základních čtenářských typů**, jež se mohou vzájemně prolínat:

1. **První typ vnímání** – představuje celostní, úplné a esteticky adekvátní vnímání, jež je citlivé vůči stylu autora, jeho stanoviskům. Čtenář je intelektuálně, emocionálně a imaginárně aktivní; dostavuje se u něj intenzivní estetické prožívání díla.

2. **Druhý typ vnímání** – je zaměřen na „předmět“ zobrazení, percepce není dostatečně celistvá a úplná. Čtenář nepostihuje souvislosti mezi jednotlivými prvky díla a myšlenkový obsah chápe zjednodušeně.
3. **Třetí typ vnímání** – je výlučně kognitivní, hodnotící, recipient opomíjí obrazné a emotivní prvky díla, zaměřuje se obzvláště na fakta o jevech, postavách, historických událostech, neopomíjí ani světonázorové postoje a myšlenky autora.
4. **Čtvrtý typ vnímání** – staví na emocionální složce čtenáře, ostatní složky jsou nevýrazné. Obsah díla je vnímán útržkovitě a povětšinou slouží jako podnět k asociaci, osobním vzpomínkám a zážitkům.
5. **Pátý typ vnímání** – čtenář sleduje děj jako sled napínavých událostí a vynechává záležitosti, které se k němu nevztahují (např. chování postav, jejich vykreslení). Motivací k četbě je vnímateli potřeba oddychu a rozptýlení (oblíbená dobrodružná a detektivní literatury), z hlediska funkce literatury je tedy pro čtenáře důležitá funkce relaxační.
6. **Šestý typ vnímání** – probíhá s velkými těžkostmi, vnímání je značně omezené a nevede k uměleckému zážitku čtenáře. Motivací k četbě je pouze vědomí užitečnosti četby.

Vnímání je tudíž velice individuální záležitostí, ovlivněnou mnoha faktory, od čehož se odvíjí i samotná **motivace k četbě**, o jejíž klasifikaci se pokusil Rudolf Lesňák (1977, s. 191 – 194) a rozčlenil ji do 6 rovin (od roviny existenciálně lidské až po rovinu specificky literární):

- ~ **Utilitární** – na této rovině plní literární dílo funkce biologické, což znamená, že je nástrojem či předmětem k psycho-fyzickému uvolnění. Umožňuje čtenáři vyplnit volný čas, ozřejmit si životní zkušenosti a osvojit různé poznatky. Čtenář tak aktivně duševně odpočívá.
- ~ **Sociativní** – literatura je člověku společníkem, od něhož si bere příklady, jak komunikovat s lidmi, jak se chovat a reagovat v určitých situacích.

- ~ **Emocionální** – rovina je zaměřena na podnícení emocionální aktivity vnímatele, dochází k identifikaci přijímatele s dílem.
- ~ **Etická** – obsah literárního díla je vnímatelem percipován a hodnocen jako morálně dobrý nebo zlý. Spadá zde čtenářův sebezdokonalovací motiv četby.
- ~ **Racionální** – poznávací rovina vede k tomu, že je myšlenkovost díla hodnocena jako pravdivá či nepravdivá.
- ~ **Estetická** – hodnocení literárního díla je v této rovině spjato s vnímáním jeho obraznosti, umělecké formy a stylu; objevují se zde znaky imaginace, kritiky a tvořivosti. Dílo je hodnoceno jako pěkné a dokonalé.

V praxi je ovšem častější spolupůsobení všech rovin, než přítomnost roviny jen jediné.

Vícestupňovou a vícevýznamovou percepci (vnímání), u níž čtenář nevystupuje jako cílový subjekt estetické informace, nýbrž jako tvůrce – autor verbální výpovědi o přečtené knize, chápeme jako **interpretaci** (Liba, P., 1987, s. 123).

4.1.4 Interpretace literárního díla

Interpretace uměleckého díla je obsahově širším pojmem recepční aktivity (Liba, P., 1987, s. 123), jímž míníme „**proces a výsledek výkladu díla.**“ (*Lexikon teorie literatury a kultury*, 2006, s. 347).

Rozdíl mezi čtením a interpretací je dán cílem, protože interpretace je záměrnou činností, která uplatňuje deduktivní postupy osvojování zobrazované skutečnosti a je projevem i nástrojem erudovaného čtenáře. Běžný čtenář totiž komplexní a systémový přístup k literárnímu dílu neuplatňuje, naopak jej vnímá na „nižší“ úrovni z hlediska vlastních zájmů. To ovšem neznamená, že se nemůže stát jeho interpretátorem. Stačí, když „*rezignuje na úlohu čtenářského ztotožnění se s textem, začne uplatňovat odstup a projeví snahu dílo porovnávat, zhodnocovat a vnímat ze synchronně-diachronního pohledu.*“ (Liba, P., 1987, s. 126 – 129).

Interpretaci řadíme mezi **podstatné činnosti učitele literární výchovy**, jelikož lze jejím prostřednictvím prohloubit čtenářské zážitky žáků i v oblasti četby mimoškolní, běžné (Nezkusil, Vl., 2004, s. 59). Ladislava Lederbuchová (1997, s. 6 – 9) rozlišuje mezi interpretací textu:

- ~ **Literárněvědnou**, jež slouží k poznávání textu v jeho významovosti a smyslu, obzvláště z hledisek sociálních, neboť se v nich aktualizují hodnotící kritéria umělecká, estetická, mravní, historická, současná. Považuje za svůj cíl „*odkrytí uměleckého komunikačního kódu textu.*“
- ~ **Didaktickou**, ta se opírá o výsledky interpretace literárněvědné a využívá literárněhistorického, literárněteoretického i literárněkritického poznání textu „*jako relativně platného a uzavřeného.*“ Orientuje se na osobnost čtenáře, konkrétně na rozvoj a kultivaci jeho komunikačních schopností s literárním textem. Představuje metodu, která vede žáka k osvojení učiva, ale také k rozvoji jeho čtenářské komunikace s textem.

Ve škole se uplatňuje **interpretace didaktická**, u níž se často vyzdvihuje funkce vzdělávací – literární dílo ilustruje určité literární poznatky, např. literární směry, druhy nebo žánry atp. – nejedná se ovšem o funkci jedinou (Lederbuchová, L., 2002 – 2003, s. 68). L. Lederbuchová ve svém díle *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II vymezila funkce čtyři* (s. 10 – 12):

1. **Motivační** – pomáhá žákovi komunikovat s literaturou tak, aby došlo k jeho čtenářskému uspokojení, protože jediné „*pocity libosti mohou motivovat vznik specifické potřeby čtenářského zážitku a jeho reflexe a prohlubovat žákův zájem o krásnou literaturu.*“ Na základní škole je kladen důraz zejména na percepci (o možnosti uplatnění multimédií ve fázi percepcie jsme se zmínili již v kapitole 4.1, dále kapitola 8), apercepci a konkretizaci.

Motivační činnost označuje V. Obert (1985, s. 33) za první fázi práce s literárním textem pro děti a mládež.

2. ***Funkci zvyšující čtenářskou kompetenci žáka*** – interpretace vede k významově obohacené komunikaci s textem, rozvíjí tak čtenářský zážitek a pěstuje u žáka dovednost komunikovat s dílem jakožto znakovou strukturou v literárním a uměleckém kontextu.
3. ***Funkci podporující rozvoj čtenářské kreativity*** – didaktická interpretace zahrnuje ve všech svých „fázích a úrovních recepce estetický smysl pro komunikaci samu... pěstuje schopnost představivosti a fantazie nad textem...respektuje silnou tvořivou individualitu.“
4. ***Vzdělávací*** – interpretace je prostředkem k osvojení učiva.

Lederbuchová také upozorňuje na vzájemnou propojenost všech funkcí a důležitost jejich komplexního využití, protože jediné tak poroste účinnost didaktické interpretace jako výukové metody.

Americký filozof Richard Rorty (1995, s. 89 – 107), označil setkání čtenáře s textem za tzv. inspirované čtení, při kterém dochází k přeskupování priorit a cílů. Zdůraznil tak důležitost osobního zaujetí čtenáře textem (užívá doslova výrazy: miluji, nenávidím), jež je dle B. Hoffmanna (1999 – 2000, s. 190) mnohem význačnější, než mnohdy dogmatická metodika „rozhodně správné/nesprávné interpretace“, ať už je jejím autorem učitel, vědec nebo kdokoliv jiný.

Bohuslav Hoffmann tedy zastává individuální přístup žáka k dílu, čemuž by měly odpovídat i učitelem zvolené aktivity ve výuce, podotýká však, že uchopení textu nemůže být zcela libovolné, neboť by čtenář mohl dospět k dezinterpretaci literárního díla, tj. k jeho neporozumění, s čímž se shodoval i Peter Liba (1987, s. 127), jenž upozornil na jistou vymezenost textu poetikou samotného autora a jeho doby.

4.2 LITERÁRNÍ VÝCHOVA A ŠKOLNÍ KURIKULUM

„Tak jako nemáš jíst jen pro chuť, tak nesmíš číst jen pro zábavu.“

John Ruskin (*Cituj – Citáty*, 2010, on-line)

Český jazyk a literatura spadá pod vzdělávací oblast **Jazyk a jazyková komunikace**. Tvoří hlavní vyučovací obor nejen v rámci základního, ale i odborného a gymnaziálního vzdělávání, neboť dobré jazykové vzdělání patří k základním znakům všeobecné kulturnosti každého člověka. Zaujímá mezi dalšími předměty centrální postavení a zároveň ovlivňuje úroveň jejich výuky. Na druhém stupni základní školy sestává z následujících tří složek (RVP ZV – 2007, 2010, on-line):

1. **Jazykové výchovy**, která vede žáky k přesnému a logickému myšlení, nezbytnému pro přehledné, jasné a srozumitelné vyjadřování. Skrze ni získávají žáci vědomosti a dovednosti důležité pro osvojení spisovné podoby českého jazyka.
2. **Komunikační a slohové výchovy**, v níž se děti učí čtení s porozuměním, kultivovanému psanému i mluvenému projevu a schopnosti rozhodovat se, analyzovat a kriticky posuzovat situaci na základě mluveného či psaného textu.
3. **Literární výchovy**, ve které žáci prostřednictvím četby poznávají literární druhy a žánry. Učí se postihnout umělecké záměry autora, rozlišovat mezi fikcí a fakty, formulovat vlastní hodnotící soudy, přičemž si tak postupně rozvíjejí své vlastní čtenářské návyky, schopnosti kreativní recepce, interpretace i produkce slovesného textu, které je obohacují o poznatky a prožitky, příznivě ovlivňující jejich duchovní život, hodnoty a rovněž postoje.

Časová dotace jednotlivých složek předmětu je poměrně nevyvážená a hlavně nedostatečná, v čemž spatřujeme pro literární výchovu velkou nevýhodu, neboť *„je dost těžkým úkolem skloubit ve výuce skutečnou četbu knížek (ne pouze úryvků z čítanky), provázenou diskusí, myšlením a psaním, s poznáváním literárních pojmů a historických kontextů. Obojí si vyžaduje mnoho času, a každé z obou ztrácí význam, pokud není doprovázeno tím druhým...“* (Hausenblas, O., 2006, s. 13)

RVP ZV – 2007 uvádí pro 6. – 9. ročník týdenní minimum 15 hodin, což jsou přibližně 4 vyučovací jednotky pro každou třídu. Z rozhovorů s učiteli českého jazyka jsme se dozvěděli, že jsou složce jazykové věnovány 2 vyučovací hodiny týdně, komunikační a slohové výchově 1 a literární výchově také 1, eventuálně 2 hodiny týdně. Tuto problematiku tedy zahrneme do jedné z položek v dotazníku, abychom si udělali jasnější představu o tom, kolik hodin týdně je většinou výuce literární výchovy věnováno. Navíc jsme se od některých vyučujících dozvěděli, že občas dobírají látku z mluvnice a slohu v literárních hodinách, čímž ubírají literární výchově z už tak nízké časové dotace.

Jedno z možných řešení dané situace spatřuje Ondřej Hausenblas (2006, s. 9 – 16) v hledání vhodných metod práce, konkrétně takových, jež by byly pro žáky dostatečně motivující a rovněž by jim ukázaly cestu ke „*strhujícím intelektuálním i estetickým zážitkům*“ z četby.

Nás tedy bude vzhledem k zaměření disertace zajímat, zda jednou z těch „vhodných cest“ mohou být právě multimédia.

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy – 2007 by měla literární výchova směřovat k tomu, aby žáci:

- ~ byli schopni reprodukce přečteného textu a popisu struktury i jazyka literárního díla, dále by měli být schopni vyložit interpretaci díla vlastními slovy;
- ~ písemnou i ústní formou vyjádřili dojmy ze své četby nebo z návštěvy divadla či biografu a rovněž vyjádřili vlastní názor na umělecké dílo;
- ~ porovnávali různá provedení téhož námětu, tj. literární, dramatické, filmové, hudební aj.
- ~ rozpoznali rysy individuálního stylu autora;
- ~ poznali rozdíl mezi hodnotnou a konzumní literaturou a své názory doložili vhodnými argumenty;
- ~ znali hlavní literární směry, včetně významných představitelů jednotlivých etap jak v české, tak i zahraniční literatuře;
- ~ rozlišovali základní literární druhy a žánry, uváděli jejich významné reprezentanty a byli schopni porovnat i jejich funkci;
- ~ byli schopni sami vyhledávat informace v knihovně, katalozích a jiných informačních zdrojích.

V kurikulárním dokumentu (RVP ZV – 2007, 2010, on-line) vychází učivo z *kreativní činnosti s literárním textem* (umělecký přednes, reprodukce či dramatizace mluveného nebo psaného textu, interpretace uměleckého textu, vytváření vlastních textů spolu s výtvarným doprovodem), ze *způsobů interpretace literárních a jiných děl, ze základů literární teorie a literární historie* (umělecká a věcná literatura → publicistika, literatura faktu, populárně-naučná literatura; struktura literárního díla → námět, téma, kompozice a hrdina uměleckého díla; jazyk díla → zvukové prostředky poezie, obrazná pojmenování) a z *literárních druhů a žánrů* (poezie, próza, drama, lyrika, epika ve světle hlavních vývojových období české i světové literatury, představitelé jednotlivých období).

Neoddělitelnou součástí nové koncepce vzdělávání představuje oblast **mezisložkového** (v rámci českého jazyka a literatury) a **mezipředmětového propojení** jednotlivých disciplín, na kterou je kladen velký důraz a jež má vést k **nadpředmětovému přístupu ke vzdělávání**. Důležitá je koordinace učiva, funkční integrace látky a spolupráce vyučujících.

Všechny tři složky českého jazyka a literatury jsou založeny na práci s jazykovým materiálem. Literatura využívá k dosažení estetických záměrů jazyka, a to v celé jeho šíři, tzn., že operuje s jeho spisovnou i nespisovnou podobou. Její četba tudíž může pozitivním způsobem ovlivnit jazykovou výchovu např. tím, že podporuje rozvoj kultivovanosti projevu žáka, včetně širší jeho slovní zásoby – žák v rámci jazykového rozboru přemýšlí nad výběrem a způsoby užití jazykových prostředků autora, uvažuje nad jejich vztahem ke skutečnosti a také nad tím, jaké vzbuzují citové reakce, estetický prožitek.

Literární texty jsou též podnětné nejen pro reprodukci, ale i pro vlastní slohovou tvořivost žáků (Čechová, M.; Styblík, V., 1998, s. 19). Nezřídka tedy učitelé začleňují uměleckou literaturu do slohového (charakteristika, dopis, líčení aj.) či jazykového (syntaktické, lexikální cvičení, diktát atp.) vyučování, v němž si mohou žáci např. i okrajově zopakovat své literárněteoretické a literárněhistorické znalosti.

Literární výchova v názvu implikuje vztah k ostatním výchovám esteticko-formativního charakteru, především k **výchově výtvarné** (např. se žáci pokusí o ilustraci literární ukázky; nakreslí svůj vlastní komiks; zkusí si představit konec příběhu a domalují jej)

a **hudební** (např. budou mít žáci za úkol vyhledat k literární ukázce vhodný hudební doprovod), ale také k doplňujícím vzdělávacím oborům jako je **dramatická výchova** (např. pantomimické ztvárnění čítankové ukázky; mimické předvedení toho, jak se asi literární postava v dané situaci tvářila), **filmová/audio-vizuální výchova pro základní vzdělávání** (např. žák formuluje svůj vlastní názor na vybrané filmové dílo, které porovná s literární předlohou; dle vzoru mluveného slova se žáci sami pokusí o vlastní nahrávku dramatizace literární ukázky) a **etická výchova** (např. si žáci vyzkoušejí vcítění do jednání literárního hrdiny a předvedou, jak by se za daných podmínek zachovali oni sami, přičemž poté vyjádří, jaký z toho měli pocit). Z hlediska literárněhistorického učiva má literární výchova blízko k **dějepis** (např. se žáků zeptáme, k jakým význačným historickým událostem došlo v době, kdy se příběh odehrával). Dále bychom mohli jmenovat **výchovu k občanství** (např. bychom dali dětem za úkol, aby se zamyslely nad otázkou typu: „*Kdybys byl na místě literárního hrdiny, čeho bys chtěl v životě dosáhnout?*“), **cizí jazyky** (např. by mohli žáci porovnat zvukovou podobu české poezie s anglickým překladem a naopak český překlad s cizojazyčným originálem), **přírodopis** (např. se žáci v rámci četby sci-fi literatury zamyslí nad stavem životní prostředí dnes a za 200 let), **zeměpis** (např. by měli žáci za úkol označit na mapě místa, ve kterých se příběh odehrával), ale i **výchovu ke zdraví** (např. se žáci dle popisu literární postavy zamyslí na otázkou její životosprávy) a **tělesnou výchovu** (např. žáci názorně předvedou tanec domorodců dle literární předlohy). Na závěr samozřejmě i vzdělávací obor **informační a komunikační technologie** (např. děti vytvoří multimediální prezentaci na téma jejich oblíbeného autora či díla).

Nesmíme opomenout ani povinnou součást základního vzdělávání – tzv. **průřezová témata**, jež disponují výrazně formativní funkcí a reprezentují „*okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se tak významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání.*“ (RVP ZV – 2007, 2010, on-line) Navíc rozvíjejí žáka po stránce postoje i hodnotové.

Všechna témata procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a propojují obsahy vzdělávacích oborů. Sama orientace textů využívaných v literární výchově je tak „*různorodá a rozmanitá, že může být zaměřena k jakékoliv lidské činnosti.*“ (Čechová, M.; Styblík, V., 1998, s. 19) Konkrétní souvztažnost všech šesti průřezových témat (**Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních**

souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova) k českému jazyku a literatuře je v RVP ZV – 2007 naznačena, tudíž se jí nebudeme dále zabývat.

Podstatnou úlohu v nové koncepci vzdělávání hraje také **rozvoj klíčových kompetencí žáka**. Ty jej mají vést k osobnímu růstu i k budoucímu uplatnění ve společnosti, a poněvadž představují klíčové kompetence „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot*“, (RVP ZV – 2007, 2010, on-line) zaujímá v souvislosti s touto problematikou literární výchova důležité místo, jelikož lze v rámci její výuky podpořit všech šest následujících kompetencí – **kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní**.

4.3 METODICKÉ PŘÍSTUPY K LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ

„Nač vlastně studuji dějiny literatury, hudby a výtvarných umění? Pro nic jiného než proto, abych pak ve společnosti dovedl vysypat spoustu slov, abych dovedl s vážnou tváří mluvit o Dantovi, Beethovenovi, o Canovovi, aniž jsem kdy něco od nich četl, slyšel či viděl? ... Proto velcí duchové všech věků žili, trpěli a pracovali, abychom my měli jejich jména na jazyku? Proto psali, skládali, tesali svá díla, abychom ve škole a ve společnosti opakovali o nich několik frází? K čemu vlastně jsou literatury? ... Abychom je třídili, škatulkovali, a ostatek zůstavili prachu knihoven?“

Hubert Gordon Schauer (1890, s. 385 – 387)

Je smutné, že úvodní citát, který zazněl na počátku devadesátých let 19. století, má nadále svou výpovědní hodnotu...

Petr Poslední (1999, s. 10) v publikaci *Hledání tvaru* uvádí, že snaze učitelů přiblížit „*literární výchovu kulturnímu životu mládeže stojí v cestě mnohé překážky*“, pramenící ze samotných základů pojetí literární výchovy jako takové. Doposud totiž **není jednoznačně stanoveno, čím by se měl obor literární výchova zabývat a jaké by měl vlastně používat**

výzkumné metody, dokladem čehož jsou například synonymní výrazy typu „*metodika literatury*“, „*didaktika literatury*“, „*teorie literární výchovy*“ atp. (pokaždé je však patrný vztah ke dvěma systémům – literárnímu a výchovnému).

Také Ondřej Hausenblas (2006, s. 9) upozorňuje na problematiku **vymezení cílů literární výchovy a výuky**, které u nás není vyřešeno „*ani dobře, ani dostatečně konsensuálně*“, přičemž důvodů spatřuje hned několik: absence ustanovené a ustálené profesní komunity učitelů českého jazyka a literatury, kteří by spolupracovali na zásadních profesních úkolech; technický pokrok a masivní rozvoj ICT, což má za následek mezigenerační propast a informační boom; neochota učitelů dále se vzdělávat (neschopnost efektivně hospodařit s časem, jazyková bariéra – neznalost cizího jazyka, nedostatečná nabídka vzdělávacích akcí atd.), další vzdělávání učitelů je zastaralé, nebo se týká věcí, které moc zlepšení výuky nenapomáhají – otázkou nutnosti dalšího vzdělávání učitelů se proto budeme zabývat v kapitole sedmé i v rámci druhé výzkumné části disertace, přičemž konkrétně se zaměříme s ohledem na téma práce na oblast využití ICT (multimédií) ve výuce literární výchovy na druhém stupni základní školy.

O **různorodém pohledu vyučujících na cíle a obsah** hodin literární výchovy na druhém stupni základních škol hovoří i Dana Šíbllová (2006, s. 89). Někteří učitelé preferují literárněhistorické učivo, jiní se orientují na četbu čítankových ukázek, práci s učebnicí a následnou interpretační činnost. Odlišný přístup panuje i ve vztahu k literárněteoretické látce.¹¹ Vzhledem k časové dotaci literární výchovy (1 až 2 hodiny za týden) totiž není ani

¹¹ V RVP ZV – 2007 se sice teorie vyskytuje mnohem méně, než tomu bylo ve vzdělávacím programu Základní škola, avšak stále jsou znatelné tendence k návratu, promítající se v osnovách. Ivana Gejdušová (2009, s. 5 – 11) je toho názoru, že literární teorie ani historie hlavní cíl výuky rozhodně netvoří a učitelé se dopouštějí chyby, pokud je upřednostňují na úkor komunikačního přístupu; také upozorňuje na samoúčelné pojmání literární teorie, která bývá probírána bez provázanosti s literárním textem a navíc v časově ohraničených údobích (například v úvodu do studia literatury). Podle jejího názoru by měla výuka vycházet ze všech tří základních literárněvědných disciplín, tj. z literární historie, teorie a kritiky, „*zastřešena soustavnou prací s uměleckým textem*“, neboť jedině tak lze „*efektivně spojit funkční předávání literárněhistorických, literárněteoretických poznatků i kritických pohledů na vývoj literatury i na konkrétní umělecká díla a ukázat, jak je možno literárněvědné poznatky využít v literární komunikaci k rozvoji čtenářských kompetencí žáka*.“

zcela jasné, kolik času lze jednotlivým oblastem věnovat. Učitelé tak pracují s textem v různé míře, s různou intenzitou a hlavně různým způsobem.

Z výše uvedeného je patrné, že škála pojetí výuky literární výchovy je velmi široká a jako je tomu v jiných vyučovacích předmětech i zde hraje významnou roli **osobnost učitele** – charakter, znalosti, vztah k probíranému učivu. Polská metodička Bożena Chrzastowska (1987, s. 222 – 223) na základě zobecnění různorodých pedagogických přístupů rozlišuje **čtyři modely literární výchovy**:

1. **Neliterární model** popírá specifické funkce literatury, kterou chápe jako prostředek sloužící k poznání mimoliterární skutečnosti. Orientuje se na *ideový smysl a obsah díla, výklad omezuje na převyprávění děje*. Využívá zejména učebnice a literárněvědné pojmy vysvětluje jen náhodně. Nerozvíjí myšlenkové schopnosti žáka a nevede jej k aktivnímu přístupu – žáci nejsou schopni číst moderní literaturu, hlavně lyriku.
2. **Kulturně-historický** model je silně faktografický. Dílo je pouhou ilustrací kulturního a literárněhistorického kontextu. Model nerozvíjí literární recepci a chybí u něj interpretace díla, z čehož vyplývá, že žákům chybějí čtenářské kompetence (aplikace získaných poznatků na případy neodpovídající dosavadní zkušenosti žáka) a pasivně tak přejímají hotové výklady. Literárněhistorické znalosti mají nadprůměrné.
3. **Model dezintegrované analýzy** vede žáky k odtržení obsahu díla od formy; provádějí analýzu ideové náplně a na závěr identifikují a vyjmenovávají literární prostředky v díle, přičemž tím už nevnášejí do procesu analýzy nic nového.
4. **Model textové interpretace** podněcuje k funkční analýze textu a rozvíjí recepci. Učitel, sečtělý a literárněteoreticky připravený, hledá nové metody výuky, přistupuje k dílu jako k uměleckému textu a poukazuje na individuální i dobový styl i na oblast jiných umění. Způsob vedení výuky vylučuje verbalismus, žáci zaujmají „badatelský“ postoj v otázce řešení problémů a vyvozují závěry

z vlastního pozorování. Tento typ výuky je sice z pedagogického i didaktického hlediska optimální, ale v praxi je spíše ojedinělý.

S jednotlivými modely a samozřejmě s jejich obdobami, kombinacemi se můžeme běžně setkat i v prostředí českého školství. Podle autorky je však nejdůležitější literárně-teoretická příprava učitele, která jej přiměje k hledání a nacházení adekvátních, efektivních vyučovacích metod. Z toho vyplývá i potřeba dalšího „růstu“ a vzdělávání učitelů v různých oblastech, v současnosti například v ICT.

Ondřej Hník (2007, s. 34 – 36) na rozdíl od B. Chrzastowske charakterizuje pouze **dvě různá pojetí literární výchovy**, jež se rozcházejí jak v cílech předmětu, tak v rozdílném přístupu vyučujícího:

1. *Tradiční pojmový výklad učitele doložený příkladem*, pro nějž je příznačná převládající činnost učitele a absence tvořivého potenciálu dítěte, které tvůrčí činnost chápe maximálně jako doplněk výkladu.
2. *Tvůrčí přístup založený na aktivitě žáka* vychází z kreativní interpretace, mající za úkol dítěti ukázat jednu z tvořivých cest myšlení.

V prvním případě, odpovídajícím kulturně-historickému modelu B. Chrzastowske, sledujeme kognitivně pojaté cíle, jež akcentují literárněhistorické **znalosti** a pojmový výklad; ve druhém případě, blízkém modelu textové interpretace B. Chrzastowske, převládají **dovednosti**, v jejichž rámci logicky předpokládáme vědomostní základ, důležitý k jejich zvládnutí.

Mnohem zevrubnější klasifikaci pedagogických přístupů k literatuře uvádí ve své publikaci *Kapitoly z didaktiky literatury* například Viliam Obert (1992, s. 22 – 26), přičemž klade důraz na možnost jejich propojení a kombinaci.

Poměrně kriticky na didaktiku literární výchovy pohlíží Petr Poslední, který dokonce zpochybňuje její existenci jakožto pedagogické disciplíny (Lederbuchová, L., 2002 – 2003,

s. 69). Učební plán, osnovy, učebnice aj. mají za následek chápání literatury jako „učiva“, otevřeného významového dění jako hotových „poznatků“ a procesu recepcce jakožto souboru „dovedností“. *„Čtenáři-znalci přijímají roli učitele a čtenáři-laici roli žáků.“* (Poslední, P., 1999, s. 11 – 12) Literární text se stává textem „ve službě“ → reprezentantem literárního směru, žánru, autorského stylu, tj. učivového problému (Lederbuchová, L., 2002 – 2003, s. 68). Mnozí učitelé tak přistupují k literární výchově jako ke „sbírce instrukcí popularizujících složité obsahy literární vědy... Místo, aby výchovný systém spjatý s institucí školy podřizovali literatuře, podřizují literaturu výchovnému systému.“ (Poslední, P., 1999, s. 11 – 12)

Proklamativní distancování tohoto autora od didaktiky literární výchovy bychom však ve skutečnosti mohli chápat jako snahu pracovat s literárním textem spíše v kontextu literárním a nikoliv didaktickém – blíže podkapitola 4.1.4 – literárněvědná a didaktická interpretace.

Další okruh zájmu odborné veřejnosti tvoří problematika **synchronního (žánrového) a diachronního (chronologického) pojetí výuky** literární výchovy (Vala, J., 2004, s. 28), protože z didaktického hlediska vyvstává otázka, jak tyto „*umělecké a lidské obsahy literárních textů začlenit do školního vzdělávacího programu.*“ (Hoffmann, B., 1999 – 2000, s. 191)

B. Chrzastowska (1987, s. 244 – 251) konstatuje, že **chronologické řazení** látky se může jevit jako vhodné z hlediska rozvíjení historické představivosti žáků, přiklání se však ke čtvrtému modelu výuky literární výchovy – k modelu textové interpretace, v němž jediným nepůsobí literárněhistorické poznatky izolovaně. Zároveň také uvádí argumenty ku prospěchu i neprospěchu chronologického uspořádání materiálů:

- ~ **KLADY** – snadné třídění látky; zdůraznění poznávací úlohy literatury; nejjednodušší způsob uvedení žáků do národní tradice.
- ~ **ZÁPORY** – narušení základního principu, jenž velí postupovat od jednoduchého ke složitějšímu, což vede k nepřizpůsobení výběru děl věku, čtenářským schopnostem a potřebám dítěte; nedodržení zásady názornosti a aktivizace žáka

ve výuce – informace jsou dětem předkládány jako hotové poznatky; zautomatizování výuky, jelikož se učitelé skrze lehkost chronologického uspořádání nepokoušejí o samostatné seskupení a třídění vyučovaného materiálu.

V minulosti se hojně kombinoval přístup žánrově-tematický a chronologicko-historický. Dnešní modely by měly být však otevřeny zejména do prostoru **komunikačně interpretačního**. „*Zdá se, že základní výchozí model by měl akcentovat aspekt žánrový a literárněteoretický, neměl by však být zcela ahistorický.*“ (Hoffmann, B., 1999 – 2000, s. 191) Dějinný princip by měl mít zejména v nižších ročnících podobu historické poetiky; zřetel k autorovi a jeho dílům představuje kritérium druhotné a výběrové; závazné by měly být jen určité žánry a také vybrané literárněteoretické pojmy, jež by měly sloužit jako prostředky k porozumění textu, „*jako klíče k odemykání třináctých komnat textů.*“ Dále Hoffmann (1999 – 2000, s. 191 – 192) uvádí, že teprve v nejvyšších třídách středoškolského vzdělávání by měly přijít na řadu aspekty vývojové, historické, kdy by se od textu postoupilo ke kontextu (kulturnímu, duchovnímu).

V RVP ZV – 2007 (2010, on-line) není opomenuto žánrové ani chronologické hledisko ve výuce literární výchovy. A současná situace je taková, že v 6., 7. ročníku převládá žánrový přístup a v 8., 9. ročníku uspořádání chronologické (Vala, J., 2004, s. 28).

Jak bylo uvedeno, cílů a pojetí literární výchovy existuje mnoho. Dokonce bychom mohli říci: „*Co člověk, to jiná představa.*“ Plyne z toho tedy, že zásadní postavení ve výchovně-vzdělávacím procesu zaujímá **osobnost pedagoga** (charakter, míra tvořivosti, zájem o předmět, radost z vykonávání učitelského povolání atp.), jeho **ochota dále se rozvíjet, pracovat na sobě, vzdělávat se** (např. v oblasti využití multimédií ve výuce, jež by mohla pozitivně přispět k rozvoji čtenářských a komunikačních schopností žáků), protože je to právě on, kdo určí, kterým směrem se bude výuka literární výchovy ubírat → zda bude kladen důraz na komunikační a čtenářský přístup, který považuje např. Ivana Gejdušová (2009, s. 7) za neoptimálnější, nebo jestli bude hlavní cíl výuky spatřován v rozvoji láskyplného vztahu dětí ke knihám a k literatuře vůbec, či zda bude vůbec brán zřetel na čtenářské schopnosti, dovednosti žáků a nejen na jejich literárněteoretické a literárněhistorické poznatky (Hník, O., 2007, s. 36).

5 MULTIMÉDIA

„Ať je učitelům zlatým pravidlem, aby se všechno předkládalo všem smyslům, pokud to je jen možné, totiž věci viditelné zraku, slyšitelné sluchu, čichatelné čichu, ochutnávatelné chuti, hmatatelné hmatu. A jestliže se něco může vnímat několika smysly, nechť se to děje několika smysly. Nic není v rozumu, co nebylo předtím ve smyslech.“

Jan Amos Komenský – *Velká didaktika*, 1657 (2011, on-line)

Multimédia v současnosti zasahují snad všechny sféry života člověka a práce s nimi je dnes považována za naprostou samozřejmost. Průmyslová společnost se změnila v informační a není oblasti, školství nevyjímaje, kde bychom se s nimi nesetkávali a kde bychom se jimi nezabývali – najdeme je totiž téměř všude, „*kde dochází ke kontaktu člověka s informacemi v elektronické podobě.*“ (Horný, S.; Krsek, L., 2009, s. 7)

V následující kapitole tedy ve stručnosti – vzhledem k omezenému rozsahu práce – pojednáme o problematice multimédií, což znamená, že vysvětlíme pojem multimédium, uvedeme přehled technických výukových prostředků umožňujících multimediální produkci (nejen) ve výuce literární výchovy a na závěr poukážeme na sepětí multimédií se vzdělávacím kurikulem.

Termín multimédium sestává z výrazů *multi* = mnoho a *médium* = nosič informací (Kastner, A., 1996, s. 10).

Vymezení tohoto pojmu jsou různorodá, avšak podstata zůstává stejná. Například J. Vrba s M. Všetulovou (2003, s. 4) uvádějí, že jde o „*zprostředkující prostředí*“, „*kanál pro přenos informací*“, přičemž *Multimediální slovník* (2004, s. 57) zdůrazňuje zejména formu oněch zprostředkovaných informací – hudba, obraz, text – jež se nacházejí na určitém nosiči, a to jak při jejich záznamu, tak i reprodukci.

A Ch. Lewis (1998, s. 8) zase definuje multimédia jako „*kombinaci mnoha typů médií na jediném nosiči – text, obrázky, animace, video a zvuk*“, která jsou interaktivní, což značí, že je uživatel ovládá a vybírá si.

Když jednotlivé definice shrneme, můžeme zjednodušeně říci, že multimédium představuje souhrn jednotlivých médií, poskytujících informace, s nimiž můžeme interaktivně¹² pracovat. Ovlivňuje tedy několik smyslů zároveň a navíc je také schopno „*působit silně emocionálně*.“ (Krska, L.; Horný, S., 2009, s. 7)

U multimédií rozlišujeme 2 základní **druhy multimediálního nosiče informace**, jde o:

- ~ **média statická** (jsou časově nezávislá) → texty, grafika, nepohyblivé obrázky;
- ~ **média dynamická** (jsou časově závislá, mění se s časem) → zvuky, animace, pohyblivé obrázky;

Z toho vyplývá, že „*multimédia jsou počítačem integrovaná časově závislá nebo časově nezávislá média, která mohou být interaktivně, to znamená individuálně a selektivně vyvolávána nebo zpracovávána*.“ (Sokolowsky, P.; Šedivá, Z., 1994, s. 19)

V souvislosti s čímž je nutno popsat tzv. **multimediální systém** – systém, sestávající ze tří prvků, jež se navzájem ovlivňují a umožňují provozovat audiovizuální prezentaci v interakci s uživatelem (Hlavenka, J. a kol., 1997, s. 276):

- ~ **multimediální aplikace – software** (počítačový program),
- ~ **nosiče** multimediální aplikace (CD, DVD aj.),
- ~ **a hardwarového vybavení** splňující požadavky multimediální aplikace (počítač).

Někteří autoři také uvádějí, že ke skutečným multimediálním systémům neoddělitelně patří i možnost komunikace na velkou vzdálenost pomocí sítí – Internet (Sokolowsky, P.; Šedivá, Z., 1994, s. 20), který bychom zařadili mezi tzv. nosiče multimediálních aplikací, což znamená, že je navíc tzv. **hypermédiem**, tedy „*druhem média, které může obsahovat jak text,*

¹² Podle *Pedagogického slovníku* (Průcha, J.; Walterová, E.; Mareš, J., 2002, s. 90) **interaktivita** **značí** „*vlastnost systému (např. elektronické učebnice) umožňující aktivní přizpůsobení se uživateli a jeho podíl na řízení průběhu jednotlivých procesů: systém např. umožňuje výběr z variant postupu, reaguje na specifika uživatele (např. pamatuje si konkrétní chyby, které konkrétní žák dělá při procvičování a podle toho volí další úlohy), klade nebo zodpovídá otázky*.“

tak obrázky, zvuk a video vtělené do základního dokumentu. Příkladem hypermédia jsou stránky WWW.“ (Hlavenka, J. a kol., 1997, s. 195)

Hypermediální struktura textu vychází z „*rozšíření hypertextu*“ (Bohony, P., 2003, s. 57) a umožňuje počítači zpracovat obrovské množství informací obsažených v multi-mediálních aplikacích (encyklopedie, lexikony, databáze, atlasy aj.).

Základním prvkem **hypertextu** je odkaz na další nebo jinou část textu, dokumentu či programu, přičemž hypertextově uspořádané dokumenty mohou obsahovat zvuk, obrázky, videosekvence nebo třeba část interaktivního programu (Černochová, M.; Komrska, T.; Novák, J., 1998, s. 70).

Mezi **charakteristické rysy** multimédií patří (Průcha, J., 1997, s. 307):

- ~ **kombinovaná informace**, obsahující obraz (statický i dynamický), zvuk a klasickou písemnou informaci,
- ~ **víceúrovňová informace** (v textu je postupováno různými směry – hypertext),
- ~ **a interaktivní prostředky** pro předávání informace (obousměrnost komunikace).

Podle Libora Krsky a Stanislava Horného (2009, s. 8) jsou multimédia **ideálním prostředkem** zejména **pro** upoutání pozornosti, komunikaci, ilustraci, simulaci a modelování, prezentování informací, trénink, spolupráci, počítačová rozhraní atp.

Multimédia (někdy též **nová média**) jsou řazena do oblasti **informačních technologií** „*charakteristických sloučením audiovizuálních technických prostředků s počítači.*“ (Hlavenka, J. a kol., 1997, s. 276)

Informační a komunikační technologie byly původně doménou oborů kybernetických, postupem času však pronikaly do různých oblastí života člověka, školství nevyjímaje. V současnosti tedy hovoříme o tzv. **výuce o počítačích** a o **výuce s počítači**, která je dále členěna na výuku (Jandová, L., 1995, s. 1 – 2):

- ~ **PC (počítačem) řízenou** (počítač přebírá roli učitele, snaží se motivovat, předávat poznatky a kontrolovat jejich osvojení; nevýhodou je omezená mezilidská komunikace)

~ **a PC (počítačem) podporovanou** (počítač slouží jako pomocník učitele).

Nás bude v souvislosti s využitím multimédií v hodinách literární výchovy zajímat spíše výuka PC podporovaná, při níž učitel zaujímá velmi důležité postavení. V průzkumné části disertace se však učitelů zeptáme, kterou z nich oni sami upřednostňují.

Problematikou multimédií se zabývá mnoho osobností a publikací, například *Multimedia learning* (Mayer, R. E., 2001), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (Mayer, R. E., 2005), *Interactive Multimedia in Education and Training* (Mishra, S.; Sharma, R. C., 2004), *Learning to Teach Using ICT in the Secondary School* (Leask, M.; Pachler, N.), dále viz kapitola ZHODNOCENÍ AKTUÁLNÍHO STAVU ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY. Přejdeme tedy již k přehledu technických výukových prostředků – z hlediska multimediálního systému jde o hardware – potřebných pro realizaci výuky za podpory multimédií.

O multimediálních aplikacích (software) využitelných v literární výchově pojednáme až 9. kapitole s názvem EDUTAINMENT – ZÁBAVNÉ VZDĚLÁVÁNÍ, která je věnována multimediální materiální základně učitele českého jazyka.

5.1 PŘEHLED TECHNICKÝCH VÝUKOVÝCH PROSTŘEDKŮ UMOŽŇUJÍCÍCH MULTIMEDIÁLNÍ PRODUKCI VE VÝUCE LITERÁRNÍ VÝCHOVY

„*Nic není objeveno a zároveň hned dokonalé.*“

Marcus Tullius Cicero (*Citáty slavných*, 2011, on-line)

Technické výukové prostředky řadíme z didaktického hlediska mezi tzv. **materiální didaktické prostředky**, jež jsou podpůrnými nástroji vedoucími k dosažení stanovených výukových cílů (Kalhous, Z.; Obst, O., 2003, s. 121), o tom však blíže v podkapitole 6.4.

V rámci technických výukových prostředků bývá rozlišována technika (Kalhous, Z.; Obst, O., 2003, s. 121 – 123) auditivní, vizuální, audiovizuální, řídicí a hodnotící, přičemž všechna je obsažena v jednom jediném zařízení, a to v **multimediálním PC**, což je počítač

opatřený rychlým procesorem, vhodnou kapacitou paměti, grafickou a zvukovou kartou, videokartou, televizní kartou, také mechanikou DVD/CD-ROM a jinými přídatnými komponenty, umožňujícími zprostředkovat informace z nejrůznějších médií. Multimediálním PC je v současnosti **notebook** nebo třeba **tablet**.

Notebook

Notebook je počítač malých rozměrů, jenž skýtá mnohé výhody stran snadné přenositelnosti, nízké váhy i skladnosti. Také má na rozdíl od stolního PC zabudovanu klávesnici s myší a reproduktory, dále například i webkameru a mikrofon. Umožňuje i využití CD/DVD mechaniky, tedy přehrávání audio a video souborů (např. ukázky z filmu, divadelního představení) a multimediálních výukových programů.

Tablet PC

Tablet představuje přenosný počítač s integrovanou dotykovou obrazovkou, který ve výuce upotřebí zejména učitel. Klávesnici vesměs mívá virtuální, ovládá se prstem nebo pomocí stylusu (pera) a prostřednictvím Bluetooth (bezdrátová technologie) umožňuje vzdálené řízení kurzoru myši po pracovní ploše interaktivní tabule, čímž plně podporuje interakci všech dětí ve třídě, včetně učitele (odpadá nutnost přemístit se ze svého místa k tabuli a zpět). Nevýhodou však je občasná ztráta očního kontaktu vyučujícího se třídou.



Obr. 4 a 5: Tablet PC (*Technology Is Best*, 2011, on-line)

Za doplňující zařízení multimediálního počítače, rozšiřující jeho možnosti, lze kupříkladu považovat **diktafon**, **digitální fotoaparát** a **videokameru**, **skener** a **tiskárnu**, **interaktivní tabuli**, **dataprotektor**, **vizualizér**, **hlasovací zařízení**, **interaktivní LCD panel** aj.

Dikatafon

Jeden z možných přínosů tohoto zařízení spatřujeme ve zvukovém záznamu mluvených projevů žáků (dramatizace textu, umělecký přednes básně), kteří tak mohou získat objektivní zpětnou vazbu. Samozřejmě je však zapotřebí brát v potaz existenci zákona na ochranu osobnosti (*Zákon v Praxi – Zákon č. 40/1964 Sb. Ochrana osobnosti*, 2011, online), který musí být každým vyučujícím respektován.

Digitální fotoaparát a videokamera

V současnosti lze zakoupit digitální fotoaparáty s funkcí kamery, a co se týče mobilních PC (notebooků), tak ty bývají vybaveny digitálním fotoaparátem i videokamerou, jež při použití internetu funguje jako kamera webová.

Digitální fotoaparát učiteli poslouží k získání obrazových předloh k prezentaci či k dalšímu zpracování na počítači (Slavík, M.; Miller, I., 2002, s. 19). Umožňuje vyučujícímu i žákům pořídit snímky např. z různých výstav, „literárních výletů“ a ty posléze předložit celé třídě pomocí datového projektoru nebo vizualizéru, pokud je fotka vytištěna.

Obdobné využití skýtá i digitální kamera, s níž se dá opatřit videomateriál z literárních besed, exkurzí, který může být využit při tvorbě didaktického filmu, výukové prezentace anebo multimediálního výukového programu.

Děti samy mohou například v rámci projektové výuky vyrobit obrazový dokument na dané téma („*Karel Hynek Mácha v obrazech*“ – fotografie z rodiště básníka, snímky míst, která navštívil...; „*Máchův Máj v obrazech*“ – fotografie z okolí Máchova jezera, tvorba koláže, jež bude doplněna o vlastní, kupř. abstraktní obrázky žáků) nebo diskusní videopořad o díle oblíbeného spisovatele.

Skener a tiskárna

Skener bývá kombinován s tiskárnou a kopírovacím strojem, přičemž za těchto okolností hovoříme o tzv. multifunkční tiskárně.

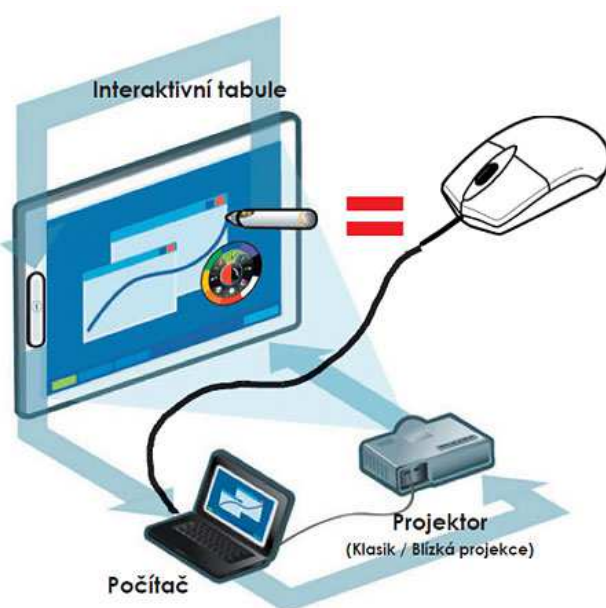
Umožňuje nasnímat grafické informace z papírové předlohy a rovněž je schopen převádět tištěný text do textového editoru, kde s ním lze nadále pracovat (Konupčík, P., 2002, s. 71), učitel si tak kupříkladu může sestavit vlastní, snadno doplnitelnou čítanku a navíc nemusí nechávat „kolovat“ třídou kvanta knih – stačí, když si obrázky doma / ve škole naskenuje a promítne je na plátno nebo projekční plochu IT.

Možnosti využití tiskárny není zapotřebí blíže komentovat.

Interaktivní tabule (IT)

Interaktivní tabule je spojením klasické tabule s výpočetní technikou (Rotport, M., 2003, s. 57) – sestává ze speciální projekční plochy (tabule), dataprojektoru a počítače, v němž je spuštěn příslušný program (Slavík, M.; Husa, J.; Miller, I., 2007, s. 21).

Podrobněji o využití interaktivní tabule ve výuce literární výchovy pojednáme v podkapitole 9.3.



Obr. 6: Interaktivní tabule
(*Interaktivní tabule pro školy – Engel, s.r.o., 2011, on-line*)



Obr. 7: Interaktivní tabule
(*Interaktivní tabule eBeam Projection, 2011, on-line*)

Dataprojektor

Dataprojektor slouží k velkoplošnému zobrazení počítačového/video signálu a často se také užívá ve spojitosti s vizualizérem (Rotport, M., 2003, s. 55 – 57).



Obr. 8: Dataprojektor (*NC COMPUTERS*, 2011, on-line)

Vizualizér

Vizualizér (dokumentová kamera) snímá obraz z různých předloh (např. text a obraz z papíru, fotografie; drobné předměty) a za pomoci dataprojektoru či televizoru umožňuje jeho projekci (Konupčík, P., 2002, s. 59 – 60). Využit může být prakticky k čemukoliv, k promítnutí sešitů žáků, encyklopedií, obrázků/textů velkých, drahých nebo velmi starých knih, u nichž má učitel obavu nechat je kolovat třídou, atp.



Obr. 9: Vizualizér (*Interaktivní produkty – Engel, s.r.o.*, 2011, on-line)



Obr. 10: Vizualizér (*Softir*, 2011, on-line)

Hlasovací zařízení

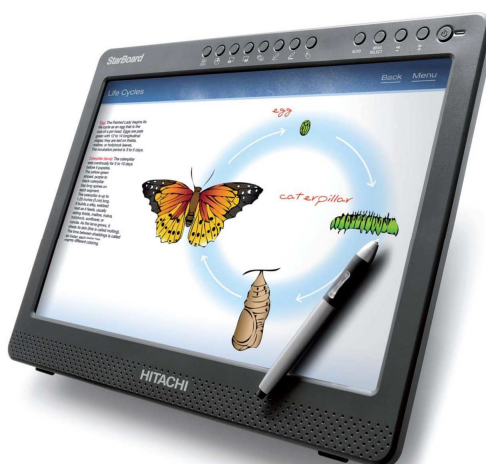
Vhodný doplněk IT, který svým charakterem posouvá její využití do další dimenze. Hlasovací zařízení představuje „*aktivní a interaktivní nástroj pro rychlé, efektivní, celoplošné a objektivní procvičování, upevňování a zkoušení učiva.*“ (Vaněček, D., 2008, s. 39)



Obr. 11 a 12: Hlasovací zařízení (edu-shop, 2011, on-line)

Interaktivní LCD panel

Interaktivní LCD panel je tvořen dotykovým LCD monitorem, který ve zmenšené podobě zobrazuje totéž, co je promítáno na interaktivní tabuli. Oproti tabletu nenarušuje vizuální kontakt s třídou, a proto bývá hojně využíván pro interaktivní prezentace ve výuce. Jako problematická se však jeví jeho vysoká pořizovací cena, která školy mnohdy odradí od koupě.



Obr. 13: Interaktivní LCD panel (TANA, 2011, on-line)

Přínos uvedených technických výukových prostředků ve vzdělávání je značný, a to hned z několika hledisek – například organizace výuky, příprava učebních pomůcek, prezentace, žákovské aplikace, komunikace v počítačové síti, komunikace skrze světovou síť, jak uvádí Pavol Bohony (2003, s. 55 – 56), blíže se však touto problematikou budeme zabýrat až v následující, 6. kapitole. Předtím ovšem poukážeme na „ukotvení“ multimédií ve vzdělávacím kurikulu, tj. v Bílé knize MŠMT a RVP ZV – 2007.

5.2 MULTIMÉDIA A KURIKULUM

„Učitelé, dlouho usazení v čele třídy, musí změnit svou pozici a přemístit se na místo pasažérské, odkud budou moci sledovat autobus jiným pohledem a doprovázet své žáky po té fantastické jízdě informační dálnicí.“

V. Dwyer, 1996 (Brdička, B., *Citáty*, 2010, on-line)

Multimédia představují přirozenou součást života každého z nás, a tudíž jsou ukotvena i ve vzdělávacím kurikulu.

Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. **Bílá kniha MŠMT** (2001, s. 83), označuje **Informační a komunikační technologie** (dále ICT) za jednu z prioritních oblastí, v rámci níž je podporován „rozvoj kompetencí žáků na všech stupních škol, efektivně využívat prostředků informačních a komunikačních technologií při vzdělávání i v pracovním a osobním životě.“ Dále také uvádí, že musí být pro školy vytvořeny takové podmínky, aby mohly být ve výuce ICT využívány, a to k „modernizaci metod a forem výuky, včetně podpory rozvoje kompetencí učitelů v této oblasti,“ což souvisí s požadavkem na tvorbu „fonde učebnic, počítačových a multimediálních programů a dalších učebních pomůcek odpovídajících novému pojetí kurikula, který by podporoval, inicioval, koordinoval přípravu učitelů a garantoval kvalitu výuky.“ (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001, s. 35)

V **Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání** (dále RVP ZV) se o multimediálním využití počítače hovoří již na prvním stupni základní školy, na druhém stupni základní školy pak vyvstává požadavek, aby žák sám dokázal multimediálně zpracovat a prezentovat informace. Multimédia však nejsou spjata jen s Informačními a komunikačními

technologiemi, souvisejí také s jinými vzdělávacími oblastmi, a dokonce i s průřezovými tématy. Úlohou multimédií v procesu vzdělávání je totiž především možnost vyučujícího „prezentovat určitou oblast s jím stanoveným záběrem z hlediska šířky a hloubky předávaných informací. Učitelův slovní výklad tak doplňuje zajímavější a často přesnější formou multimediální produkt, promítaný na plátno, zobrazený na monitorech žáků, nebo prezentovaný pomocí interaktivní tabule. Učitel má pak více času věnovat se individuálním dotazům žáků a regulovat jejich tok myšlenek.“ (Soukup, J.; Pejsar, Z.; Balcarová, A., 2004, s. 9). Stává se tak jejich průvodcem a rádcem, přičemž z něj multimédia do jisté míry snímají „roli“ dominantního zdroje informací. Zatímco dříve byl kantor považován za „studnici vědění“, dnes je překonán počítači s internetem, což si děti samozřejmě moc dobře uvědomují. Měl by tedy působit jako jakýsi „rozcestník“, jenž ukazuje jakým způsobem a kde hledat patřičné informace a také jak s nimi poté nakládat.

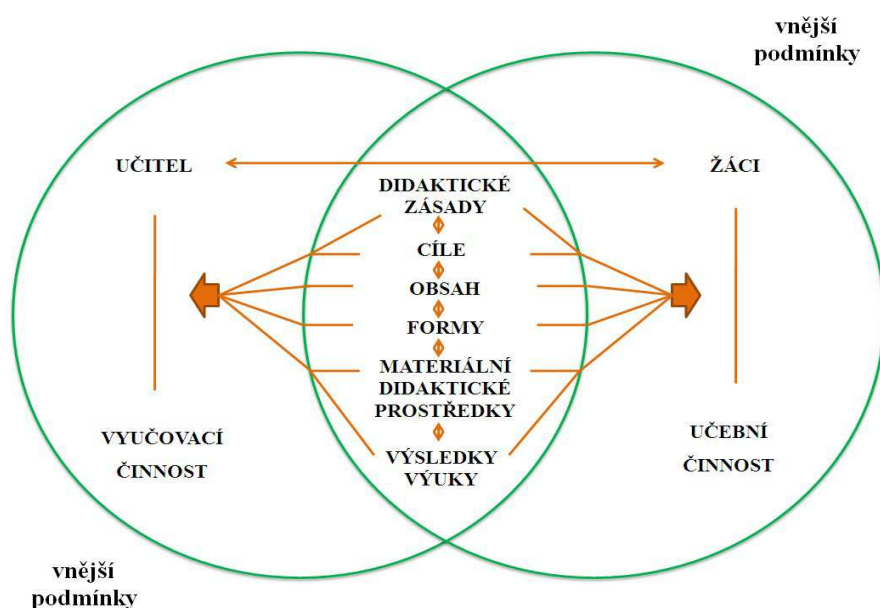
6 PEDAGOGICKÉ A DIDAKTICKÉ ASPEKTY MULTIMÉDIÍ VE VÝUCE LITERÁRNÍ VÝCHOVY

„Možnosti, ktoré prinášajú multimédiá, si vyžadujú rýchle hľadanie nových postupov a metód aj vo vzdelávaní. To, čo sa študenti naučia v škole, sa často vyvíja tak rýchlo, že pri nástupe do praxe sú už mnohé poznatky prehodnotené, alebo rozšírené. Preto je potrebné meniť a prispôsobovať potrebám praxe aj štýl vzdelávania.“

Dana Horváthová (2005, s. 345)

Veškerá fakta a vědecké poznatky vždy vycházejí z jisté teoretické koncepce, jež je důkladně a systematicky zpracována. S ohledem na téma práce a na podkladě studia odborné literatury (obecně pedagogické a didaktické, oborově didaktické, psychologické, odborně technické) se proto zaměříme na problematiku procesu výuky.

Proces výuky lze chápat jako (Kurelová, M. a kol., 1993, s. 9) „speciální dynamický lidský styk mezi učitelem a žákem, odehrávající se v podmínkách školního vyučování a v čase školní docházky.“ Sestává z řídicí činnosti učitele (vyučování) a aktivní činnosti žáka (učení), přičemž probíhá v rámci jejich vzájemné interakce. Výsledky výuky se pak odvíjejí od několika faktorů. Pro názornost uvádíme schéma od Mileny Kurelové (1993, s. 11):



Obr. 14: Proces výuky – schéma (převzato z Kurelová, M. a kol., 1993, s. 11)

Stran zaměření disertace (využití multimédií ve výuce literární výchovy) je tudíž nezbytné pohovořit jak o pedagogických aspektech procesu výuky, tak i o jednotlivých didaktických hlediscích.

Učitel a žák budou předmětem našeho zájmu v samostatných kapitolách č. 7 a 8, zatímco o **organizačních formách a metodách výuky, didaktických zásadách a materiálních didaktických prostředích**, mezi něž multimédia řadíme, pojednáme v následujícím textu.

6.1 MULTIMÉDIA V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ A ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY

„Učení je zjišťování toho, co už víme. Činy jsou důkazem toho, že to víme. Vyučování je připomínání ostatním, že to vědí stejně dobře jako my. Všichni máme co učit, uskutečňovat a vyučovat.“

Richard Bach (2011, on-line)

Organizační formy výuky jsou chápány jako „*uspořádání celého vyučovacího procesu, jeho složek (včetně věcných prostředků) a vzájemných vazeb v čase a v prostoru*“, kdy je každá organizační forma zároveň i vyjádřením vnitřní struktury systému řízení výuky (Solfronk, J., 1994, s. 19). Jinými slovy tedy představují uspořádání vnějších organizačních stránek a podmínek výuky takovým způsobem, aby mohl vyučující realizovat stanovené specifické výukové cíle se zřetelem na reálné zázemí školy (Kalhous, Z.; Obst, O., 2003, s. 111).

Josef Maňák (2003, s. 46) **klasifikuje** organizační formy výuky **na základě 3 kritérií**, a to podle:

1. **vztahu k osobnosti žáka** – výuka hromadná neboli frontální, individuální, individualizovaná (např. Pueblonská, Daltonská a Winnetská soustava), skupinová, kooperativní;
2. **charakteru výukového prostředí** – výuka ve třídě, v odborných učebnách, v muzeu, domácí úlohy;

3. *délky trvání* – vyučovací hodina (základní výuková jednotka), dvouhodinová výuková jednotka.

Jiní autoři (Kurelová, M. a kol., 1993; Solfronk, J., 1994; Kalhous, Z.; Obst, O., 2003; Janiš, K., 2003) mezi organizačními formami výuky rozlišují ještě výuku *diferencovanou*, *projektovou*, *otevřenou*, *týmovou* či *programovou*.

V souvislosti s **využitím multimédií** ve vzdělávání, resp. **ve výuce literární výchovy**, však ve stručnosti – vzhledem k omezenému rozsahu práce – pojednáme jen o několika z nich.

Hromadná neboli též **frontální výuka** patří mezi nejčastější formy vyučování.

Práce učitele českého jazyka užívajícího multimédií v hodinách literární výchovy je v rámci frontální výuky náročnější, poněvadž jsou na něj kladeny požadavky ohledně jeho hardwarové, softwarové kompetence, dále musí respektovat principy multimediální výuky (viz 6.3 podkapitola) a příprava mu zabírá poměrně hodně volného času, protože jak uvádí Milan Hausner (2007, s. 63), s multimédií je potřeba zacházet uvědoměle a přiměřeně. Vhodná je tedy spolupráce jednotlivých vyučujících, kteří si tak navzájem uspoří čas a dají vzniknout podkladům, jež lze snadno aktualizovat a tím pádem i používat v dalších letech.

Z pohledu žáka vidíme přínos multimédií ve výuce v tom, že do ní vnášejí prvek hry, podněcují vícero smyslů zároveň, čímž podporují proces zapamatování, a umožňují též rychlý návrat k dříve probrané látce.

Mohli bychom říci, že se multimédia dají využít ve všech **fázích výuky** (Kurelová, M. a kol., 1993, s. 37 – 38) – **motivace**, **expozice** (výklad), **fixace** (opakování), **diagnostika** (kontrola, hodnocení, klasifikace)¹³; z hlediska procesu literární komunikace rozlišujeme ještě například **fázi percepce** a **interpretace** literárního díla (viz podkapitola 4.1) – protože přizpůsobují probrané učivo potřebám a možnostem žáků. Tvrzení se ovšem ještě pokusíme ověřit v empirické části naší práce.

¹³ Podle M. Hausnera (2007, s. 32) však **nejsou multimédia** vůbec **vhodná**, obzvláště na 2. stupni ZŠ, **ke zkoušení, testování žáků**. Důvodem je jejich atraktivita, jež je rovněž předurčuje k tomu, aby se uplatnila při samotném výkladu látky, při aktivních cvičeních, heuristickém rozhovoru atp.

Skupinová, příp. kooperativní výuka je postavena na vzájemné spolupráci a aktivitě žáků, kteří se společně snaží o dosažení stanovených cílů, při čemž rozvíjejí i své sociální vztahy ve třídě (Kalhous, Z.; Obst, O., 2003, s. 114 – 116).

U tohoto typu výuky se multimedia v literární výchově nejspíše uplatní v etapě zadávání skupinové práce (názor, vysvětlení toho, co se vyžaduje), kdy je návod/zadání/postup dětem neustále na očích (plátno, plocha interaktivní tabule), ve fázi jejího zpracování, pokud jsou ve třídě k dispozici počítače, a na závěr při prezentaci jednotlivých řešení a výstupů společné práce.

Jana Kapounová a Jiří Pavlíček uvádějí (2003, s. 29 – 30), že v rámci malých skupin může počítač u žáků podněcovat *„vzájemnou pomoc, ale zároveň soutěživost, rozděluje odpovědnost, prosazuje princip vzájemné závislosti skupin, slouží jako zdroj informací“* a umožňuje jejich okamžité předávání mezi skupinami. Při následném výkladu pak podporuje *„názornou, praktickou ilustraci sdělovaných myšlenek a snadnou práci s informacemi.“*

U **samostatné práce žáka** je aplikace multimédií do výuky literární výchovy obdobná jako u výuky skupinové. Pokud se však odehrává v domácích podmínkách – **domácí úlohy** – neprobíhá pod přímým dohledem učitele a žák na ni má mnohem více času než v hodině, z toho plyne dostatek prostoru pro vyhledávání patřičných informací, videoukázek, obrázků, skladeb atd. a jejich následné, například multimediální zpracování – záleží samozřejmě na podobě samotného domácího úkolu. Při hodnocení, jež je u domácích úloh nezbytné (Kalhous, Z.; Obst, O., 2003, s. 118), lze pak využít třeba interaktivní tabuli, aby žáci věděli, jak ostatní zpracovali zadané téma.

Projektová výuka podporuje mezisložkové a mezipředmětové propojení literární výchovy s jinými disciplínami, v souvislosti s využitím multimédií však může skýtat i jisté nevýhody. Jak uvádí Milan Hausner (2007, s. 62 – 63), často se při ní stává, že jsou opomíjeny dvě důležité didaktické zásady: soustavnost a postupnost (o těchto zásadách více v podkapitole 6.3), a to z důvodu manipulace s velkým množstvím výukového materiálu, kdy pokud nedochází k jeho třídění a rozdělení do jednotlivých vyučovacích dávek, vzdělávání se stává nesoustavné a útržkovité.

Podoba projektové výuky v hodinách literární výchovy za podpory multimédií se pak odvíjí od velikosti řešitelského týmu, neboť existují projekty individuální, skupinové, třídní, školní atp. (Černochová, M.; Komrska, T.; Novák, J., 1998, s. 22 – 25).

Programové vyučování je úzce spjato s informačními a komunikačními technologiemi, multimedia nevyjímaje.

Jan Solfronk (1994, s. 45) jej z důvodu individuální a samostatné práce žáka s programovou učební látkou řadí mezi individuální a individualizované formy výuky. Žák si totiž svou činnost za pomoci naprogramovaného učiva řídí sám, přičemž učitel nabývá role organizátora majícího za úkol zajistit optimální vnější podmínky, jež programovou výuku umožní. Část interpretační a řídicí funkce vyučujícího přebírá program.

O výuce PC řízené a podporované jsme psali již v páté kapitole. Co se týče možností uplatnění a využití multimediálních výukových programů v literární výchově, tak o tom podrobněji pojednáme v kapitole č. 9.

Dvouhodinová výuka bude předmětem našeho zájmu ve výzkumné části disertace, protože máme v úmyslu v rámci Q-metodologie zjistit, zda je pro učitele českého jazyka tato forma výuky – z hlediska optimálního využití multimédií v literární výchově – významná či nikoliv. Popudem k tomuto nám je výtku Ondřeje Hausenblase (2006, s. 13) i některých vyučujících z praxe, že je dosti náročné v časovém rozmezí 45 minut skloubit poznávání literárních pojmů a historických etap se skutečnou četbou ve výuce, diskusí i psaním (viz podkapitola 4.2). Možná by proto bylo vhodnější, kdyby se literární výchova vyučovala stejně jako například výchova výtvarná, tj. po dvouhodinových blocích.

Ondřej Hausenblas (2006, s. 9 – 16) spatřuje jedno z možných řešení dané situace v hledání vhodných **výukových metod** práce, jež představují téma následující kapitoly.

6.2 MULTIMÉDIA V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ A METODY VÝUKY

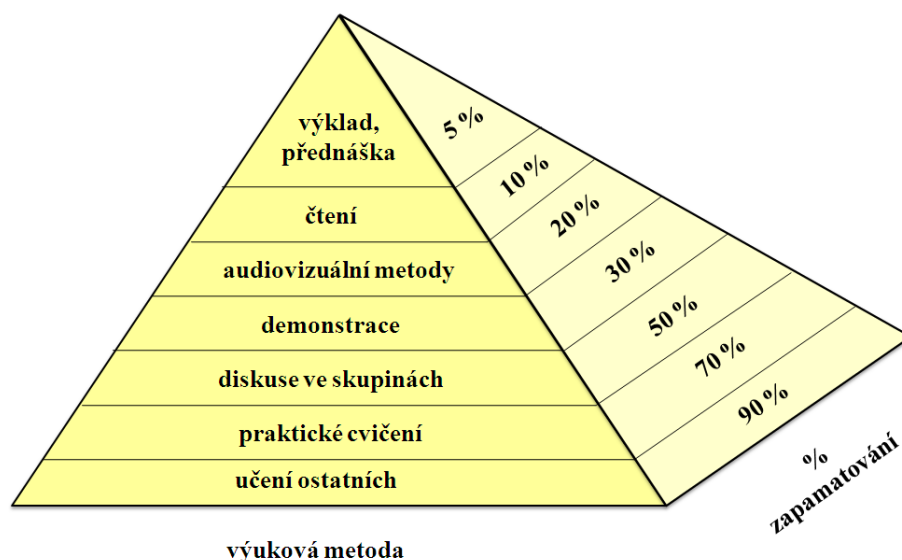
„Příliš mnoho učitelů i didaktiků-teoretiků není schopno s technologiemi na dostatečné úrovni pracovat, a tak si raději jejich vliv nepřipouští.

To vede k názorům, že zavádění nových výukových metod je riskantní a že ověřené tradiční postupy, které se osvědčily v minulosti, musí nutně být nejvhodnějšími i dnes. Totéž si bohužel často díky své osobní zkušenosti se školou myslí i rodiče.“

Bořivoj Brdička (Vzdělávání a internet 2. generace, 2009, on-line)

Metoda značí postup, cestu, způsob výuky, jenž je dán činností učitele a měl by vést k dosažení stanovených vzdělávacích cílů (Průcha, J.; Walterová, E.; Mareš, J., 2003, s. 287). Bližší charakteristiku uvádí Josef Maňák (1990, s. 33) ve svém díle *Nárys didaktiky*: „Metodu výuky lze vymezit jako koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků, který je zaměřen na dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.“

Zajímavý pohled na **metody výuky v porovnání s procesem učení žáka** podala v roce 1992 Susan Shapiro – obr. 15.



Obr. 15: Metody výuky v porovnání s procesem učení (převzato ze Shapiro, S., 1992, s. 10)

Z uvedené pyramidy je patrné, že bychom využití multimédií ve vzdělávání zařadili mezi metody **audiovizuální** a metodu **demonstrace**, čemuž odpovídá **20 až 30%** míra zapamatovatelnosti probírané látky. Oproti klasickému výkladu či četbě jde tedy o mnohem příznivější hodnoty.

Klasifikace metod výuky je různorodá, jsou rozlišovány metody z *hlediska pramene poznání a typu poznatků* (aspekt didaktický), z *hlediska aktivity a samostatnosti žáků* (aspekt psychologický), dále z *hlediska myšlenkových operací* (aspekt logický), *fází výuky* (aspekt procesuální) či *výukových forem a prostředků* (aspekt organizační) – srovnej s Maňák, J., 1990; Kurelová, M. a kol., 1993; Kalhous, Z.; Obst, O., 2003; Maňák, J.; Švec, Vl., 2003 aj.

Co se týče samotné **volby metod** ve výuce za podpory ICT, tak o té se Jana Kapounová (1999, s. 10) vyjádřila takto: „*Informační a komunikační technologie podporují všechny aktivní metody učení, jako učení se praxí – **learning by doing**, asynchronní výměna informací – **time-delayed exchange**, přímá konverzace – **real-time conversation**.*“ My se však opět s ohledem na rozsah práce zaměříme jen na **výběr metod výuky, jež lze v hodinách literární výchovy za podpory multimédií využít.**

Metody slovní jsou nejčastěji používané metody, které povětšinou doprovázejí a doplňují metody jiné (Kalhous, Z.; Obst, O., 2003). Spadá mezi ně *vyprávění, dialog* nebo třeba *práce s knihou / literárním textem*, jejímž prostřednictvím lze procvičit techniku čtení a čtení s porozuměním, dále kupříkladu udává prostor k porovnávání různých názorů, zážitků i k formulaci hlavních myšlenek textu atd. (Ležáková, D., 2007, s. 18 – 19) Žák navíc prostřednictvím knihy získává podněty k dalším aktivitám, jako je poslech, pozorování (Maňák, J.; Švec, Vl., 2003, s. 64).

Multimédia ve výuce literární výchovy mohou zvýšit účinnost slovních metod tím, že umožňují kombinaci sluchové (řeč, zvuk) a zrakové (obraz) percepce, čímž podporují názornost, zapamatovatelnost, estetické vnímání literárního díla či napomáhají při zvukovém rozboru textu v rámci jeho jazykové interpretace.

Metody názorně demonstrační úzce souvisejí s metodami slovními, jelikož bývají doprovázeny slovy. Lze mezi ně zařadit *statickou* (např. promítnutí dobových ilustrací literárního hrdiny), *dynamickou* (např. divadelní/filmová ukázka) *projekci*, *demonstraci obrazů*, *předmětů* atd. A jejich přínos tkví v realistickém zobrazení skutečných jevů a předmětů – blíže o názornosti v podkapitole 6.3.

Metoda problémového výkladu vychází z vytýčeného problému, který musí žáci vyřešit, seznamují se tak s jednotlivými fázemi řešení a rozvíjejí při tom i své kreativní myšlení (Čandík, M.; Chudý, Š., 2005, s. 38). Při aplikaci problémové metody do hodin literární výchovy je u žáků vyžadován uvědomělejší, samostatnější a aktivnější přístup k literární ukázce, včetně hodnocení a zdůvodnění jistých jevů (Jurčo, J.; Obert, V., 1984, s. 63).

Informační a komunikační technologie mohou za těchto okolností například posloužit k prezentaci problému pomocí videozáznamu, nebo jako záznamové médium vyřčených myšlenek, postupu řešení problému (Malach, J., 2003, s. 32).

Situační metody se vztahují na „širší zázemí problému, na reálné případy ze života, které představují specifické, obtížné jevy vyvolávající potřebu vypořádat se s nimi, vyžadující angažované úsilí a rozhodování.“ (Maňák, J.; Švec, V., 2003, s. 119) Umožňují tedy žákům seznámit se podrobněji s problematickými životními situacemi, běžně se zrcadlícími v literární tvorbě (viz 4.1 LITERÁRNÍ KOMUNIKACE), a to prostřednictvím řešení problémových případů.

Multimédia mohou ve výuce přispět svou schopností simulace praxe, respektive její zdařilé demonstrace, čímž napomáhají podrobnějšímu seznámení se s nesnadnými, složitými životními jevy; navíc také eliminují určité nedostatky metod situačních, třeba nutnost popisovat dynamické děje prostřednictvím statické deskripce.

Brainstorming představuje komplexní výukovou metodu, jejímž smyslem je vyprodukovat co nejvíce nápadů a následně posoudit jejich užitečnost. Bývá uplatňován hlavně ve skupinové formě výuky (Maňák, J.; Švec, V., 2003, s. 164 – 167), ale také ve výuce frontální.

V podstatě lze metodu brainstormingu využít v jakémkoliv předmětu, literární výchovu nevyjímaje (např. „*Co byste vykouzlili, kdybyste se stali Harry Potterem?*“ „*Kdyby Fimfárum ve skutečnosti představovalo náš národní pokrm, jak a z čeho by se asi vařilo?*“).

Co se týče využití multimédií v rámci této metody, spatřujeme v nich (například v interaktivní tabuli) ideální záznamové médium pro všechny vyřčené nápady, které mohou být následně uchovány pro pozdější využití či účely.

Ve výuce literární výchovy může být samozřejmě uplatněna celá řada dalších **metod** – **inscenační, kritické myšlení** (kromě zmíněného brainstormingu například *Pojmová mapa*, *Pětilístek*, *I.N.S.E.R.T.*, *Čtení s otázkami – ReQuest Procedure*, *Diskusní pavučina*) atp. Moderní technické výukové prostředky však při jejich použití působí spíše jako záznamové médium, čímž činí látku přehlednější.

J. Kropáč se Z. Kubíčkem a kol. (2004, s. 97) ve své publikaci hovoří o tom, že se výběr metod neodvívá jen od základních podmínek výuky (žáci, čas pro výuku a další širší kontext výuky), organizačních forem a cílů, ale též od snahy učitelů o zajištění efektivního a optimálního osvojení učiva, což souvisí s respektováním **didaktických zásad** ve vzdělávání.

6.3 MULTIMÉDIA V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ A DIDAKTICKÉ ZÁSADY, PRINCIPY MULTIMEDIÁLNÍ VÝUKY

„Prožitek ve virtuálním světě nám dovoluje budovat vědomosti prostřednictvím přímé zkušenosti, nejen z jejího popisu.“

W. Winn, 1993 (Brdička, B., *Citáty*, 2010, on-line)

Proces výuky je ovlivňován řadou zákonitostí, jež byly postupem času formulovány a na základě výzkumů též precizovány. Tyto zákonitosti se vztahují ke všem částem výuky a v podstatě prezentují prostředek vedoucí k zajištění její kvality (Kalhous, Z.; Obst, O., 2003, s. 65).

V současnosti není sjednocen ani jejich počet, ani pořadí, nejčastěji se ovšem uvádějí následující didaktické zásady neboli též principy: *komplexního rozvoje osobnosti žáka, vědeckosti, individuálního přístupu, spojení teorie s praxí, uvědomělosti a aktivity, názornosti, postupnosti, přiměřenosti, soustavnosti, trvalosti a operativnosti, cílevědomosti, zpětné vazby* atd. (viz například Kalhous, Z.; Obst, O., 2001; Kalhous, Z.; Obst, O., 2003; Fialová, H.; Maňák, J.; Šimoník, O. a kol., 2002).

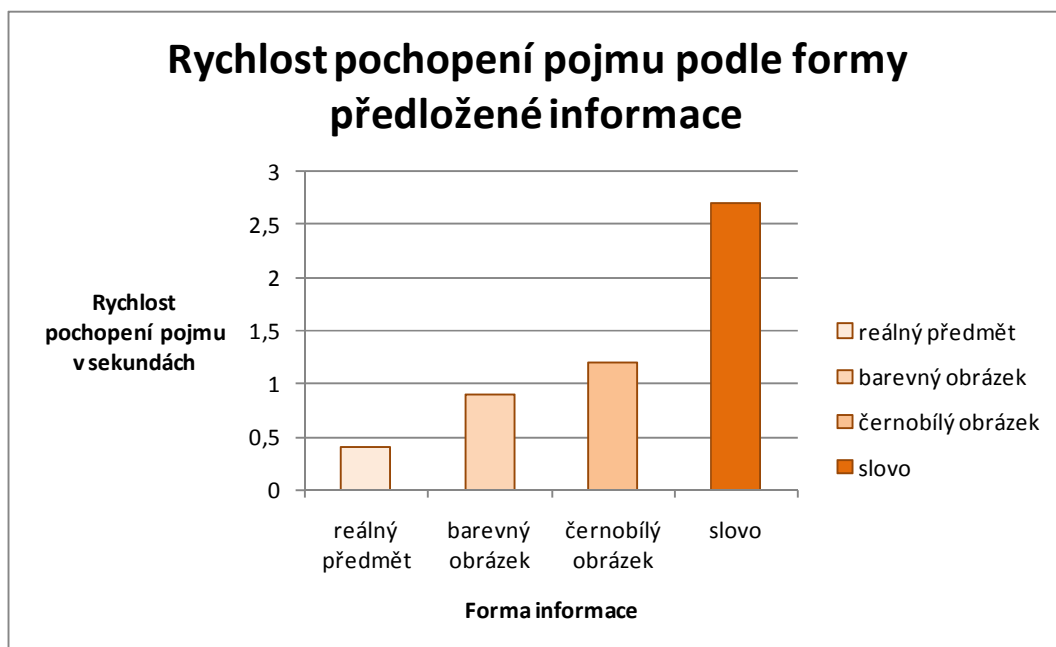
Ve spojitosti s **využitím multimédií v hodinách literární výchovy** však ve stručnosti pohovoříme jen o některých z nich.

Didaktická zásada názornosti

Didaktickou zásadu názornosti formuloval ve svých spisech již J. A. Komenský. Jde o nejpřirozenější princip vzdělávání (Hausner, M. a kol., 2007, s. 60), který staví na smyslové zkušenosti žáka a představuje důležitý základ poznání objektivní skutečnosti, vyžaduje totiž, aby žáci získávali poznatky o světě, jež je obklopuje, přímým stykem s věcmi a bezprostředním vnímáním předmětů, obrazů a jevů (Kurelová, M. a kol., 1993, s. 98).

V běžné výuce však není možné, aby bylo vše, co je *„viditelné zraku, slyšitelné sluchu, čichatelné čichu, ochutnávatelné chuti a hmatatelné hmatu“* žákům vždy předloženo (Komenský, J. A., 2011, on-line), proto je kupříkladu výhodné využití multimédií, která zásadu názornosti podporují. Na níže uvedeném grafu, jenž jsme sestavili podle tabulky

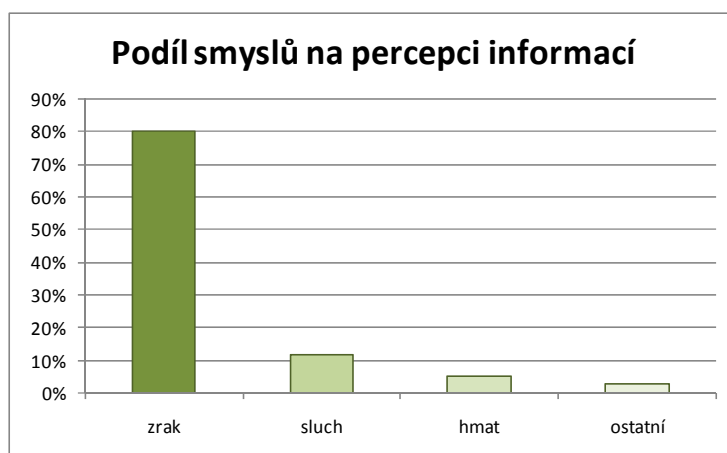
profesora Franciszka Szloska (1998, s. 18) z publikace *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, je patrné, jak může obrazová forma informace urychlit její pochopení.



Graf 1: Rychlost pochopení pojmu podle formy předložené informace

„Dynamika obrazu a textu, případně i dalších médií (film, zvuk), jednoznačně zvyšuje celkové vnímání různých zákonů a pravidel,“ přičemž rozhodujícím krokem názornosti je propojení pozorování s analýzou například společenských jevů a „jejich následné zobrazení ve světle žákovských zkušeností“ (Hausner, M. a kol., 2007, s. 60 – 61), což je nepochybně předmětem zájmu právě literární výchovy, zabývající se komunikací, společenskými problémy, vztahy, normami, chováním lidí atp.

Podle Vrby, J. a Všetulové, M. (2003, s. 6) při percepci zapojujeme zejména zrak, avšak v „klasické“ prezenční výuce vnímají žáci informace především sluchem (viz graf 2 a 3), zásada názornosti tedy není v praxi plně podporována.



Graf č. 2: Podíl smyslů na percepci informací



Graf č. 3: Zapojení smyslů v „klasické“ neboli tradiční výuce

A to přitom podněcuje pozornost a zájem žáka, výrazně usnadňuje zapamatování si vědomostí a dovedností a také napomáhá pochopení učiva.

Důležité ovšem je, aby byla dodržena doba, po kterou budou žáci multimédiím vystavení. Literatura uvádí, že optimální čas strávený před počítačem či interaktivní tabulí činí 20–30 minut, poté dochází k poklesu pozornosti, aktivity (viz následující didaktická zásada) a polevuje motivace žáka (Hausner, M. a kol., 2007, s. 61; srovnej s Kurelová, M. a kol., 1993).

Učitel českého jazyka by také neměl zapomínat, že názor při výuce není jeho cílem, ale jen „*prostředkem pro prohloubení poznatků, rozvíjení poznávacích schopností a zejména abstraktního myšlení žáků.*“ (Kurelová, M. a kol., 1993, s. 98)

Didaktická zásada uvědomělosti a aktivity

Se zásadou názornosti je úzce spjata i zásada aktivity žáka ve vzdělávání, jež po něm vyžaduje, aby se „*z vlastní vnitřní potřeby aktivně účastnil výuky,*“ závisí na tom totiž kvalita jeho uvědomění při učení (Kalhous, Z.; Obst, O., 2003, s. 67).

Aktivitu podporuje jednak vnitřní motivace žáka (např. zájem o látku daný oblibou probíraného autora, díla), jednak vnější podněty (volba vhodných výukových metod, moderních technických výukových prostředků aj.).

Při využití multimédií v hodinách literární výchovy záleží na učiteli, jakým způsobem svou výuku rozvrhne a do jaké míry zapojí žáky do dění ve třídě, jeho postavení je v podstatě stejné jako v klasické výuce, ne-li složitější (Hausner, M. a kol., 2007, s. 61).

Mezi charakteristické rysy multimédií patří interaktivní prostředky podporující obousměrnou komunikaci (viz 5. kapitola). Žák má aktivní podíl na „*řízení průběhu jednotlivých procesů, například je mu umožněn výběr variant,*“ (Bertrand, Y., 1998, s. 92) přičemž zpětná vazba může být také zajištěna prostřednictvím hypertextu, hlasovacího zařízení (poskytuje okamžitý sběr potřebných dat), nebo skrze dopředu připravené pracovní listy (Hausner, M. a kol., 2007, s. 61).

Didaktická zásada vědeckosti

Zásada vědeckosti představuje jednu z nejnáročnějších zásad vůbec, neboť klade na učitele poměrně vysoké nároky stran jeho všeobecného rozhledu i celoživotního kontaktu s oborem, který vystudoval, protože poznatky předkládané žákům by měly odpovídat nejen jejich momentální kognitivní úrovni, ale měly by též korespondovat i s nejnovějšími informacemi a závěry vědy (Kalhous, Z.; Obst, O., 2003, s. 66).

Mohli bychom říci, že multimédia zásadu vědeckosti zcela podporují, neboť umožňují rychlou a snadnou aktualizaci již dříve připravených materiálů a samy o sobě prezentují bohatý zdroj informací (například internet).

Didaktická zásada trvalosti a operativnosti

Jak vyplývá z názvu, didaktická zásada trvalosti a operativnosti vyjadřuje požadavek, aby si všechny osvojené vědomosti a dovednosti žák zapamatoval a dokázal je využít v dalším procesu sebevzdělávání i v praktických činnostech (Hladílek, M., 2009, s. 37).

Zásada tedy vychází z pamětních zákonitostí, a jak jsme doložili v kapitole ZHODNOCENÍ AKTUÁLNÍHO STAVU ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY na četných výzkumech, multimédia mohou při vhodném použití napomáhat k snazšímu pochopení probírané látky a také k jejímu lepšímu zapamatování, srovnej například s Horváthová, D., 2005; Korucu, A. T.; Gunduz, S., 2011; Stokes, S., 2002 aj.

Didaktická zásada individuálního přístupu

Individuální přístup ke všem žákům je velice důležitým principem vycházejícím z bio-psycho-sociálních zvláštností každého jedince, blíže se proto budeme touto problematikou zabývat v 8. kapitole s názvem MULTIMÉDIA V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ Z BIO-PSYCHO-SOCIÁLNÍHO HLEDISKA ŽÁKA.

Didaktická zásada spojení teorie s praxí

Teoretické vědomosti žáků by měly být funkčně propojeny s jejich praktickou činností (Kalhous, Z.; Obst, O., 2003, s. 67), neboť je zároveň motivem a podkladem pro teorii (Kurelová, M. a kol., 1993, s. 92).

Josef Malach (2002, s. 43 – 46) hovoří o možnostech realizace principu spojení teorie s praxí skrze uplatňování několika přístupů ve vzdělávání. Jedním z nich je i využití takových učebních pomůcek, jež jsou spjaté s poznatky z různých životních situací člověka (obrazy, fotografie, videosnímky, texty atp.), aplikace multimédií v hodinách literární výchovy tedy podporuje i tuto didaktickou zásadu.

Dále zmíníme a uvedeme do kontextu s tématem naší práce obecné „didaktické zásady“, jež by měly být dodržovány ve výuce za podpory multimédií. Formuloval je přední odborník v oblasti využití multimédií ve vzdělávání Richard Mayer (Professor of Psychology

at the University of California, Santa Barbara), který ve své knize *Multimedia Learning* (2009) prezentoval celkem **12 zásad multimediální výuky a tvorby multimediálních programů**:¹⁴

1. **Modality Principle** vychází z teorie duálního kódování (Theory of Dual Coding – viz strana 13), která hovoří o dvou typech (verbální, vizuální) pracovní paměti, přičemž učení je nejúčinnější, když jsou užívány oba typy zároveň, nesmí však dojít k jejich přetížení.

V literární výchově za podpory multimédií by tudíž měl vyučující brát tuto zásadu v potaz a přiměřeně zatěžovat jak vizuální, tak i verbální pracovní paměť žáka.

2. **Temporal Contiguity Principle** nám říká, že by měly být komentáře a animace ve výuce prezentovány současně, tj. ve stejnou chvíli a nikoliv postupně.
3. **Spatial Contiguity Principle** – slovo (text) by mělo být vždy znázorňováno v těsné blízkosti s příslušným obrazem – v našem případě s ilustrací, ukázkou výtvarného umění probíraného slohu atp.
4. **Multimedia Principle** staví na užitečnosti kombinace několika forem informací (statický, dynamický obraz, zvuk, text).

O vhodnosti využití multimédií právě ve výuce literární výchovy – předmětu esteticko-výchovné povahy – se zmiňujeme v průběhu celého textu naší disertační práce.

5. **Personalization Principle** klade důraz na to, aby byly komentáře uváděny v konverzačním stylu (v první nebo ve druhé osobě) a ne formálním.
6. **Coherence Principle** nám říká, že všechny použité obrázky, videa, zvuky a animace v prezentaci nebo výukovém programu musejí vždy korespondovat s uvedeným sdělením, doprovodným komentářem, v opačném případě totiž působí rušivě a odvádějí pozornost posluchače nežádoucím směrem (žák si kupříkladu

¹⁴ Názvy zásad uvádíme v původním jazyce, aby jejich překladem nedošlo k nejasnostem nebo odklonu od původního významu.

vybavuje veselý obrázek, ovšem nedokáže si už vzpomenout, k čemu se vlastně vztahoval).

Při výuce literární výchovy je tedy zapotřebí vybírat kupříkladu takové videoukázky, jež se váží ke zvolenému úryvku, nebo ukazovat takový obrazový materiál, který má funkci doprovodné ilustrace k textu nebo názorného obrázku určitého předmětu či jevu atp.

7. **Redundancy Principle** upozorňuje na možnost přetížení kapacity vizuální pracovní paměti při současném použití animace s textem, který je v tištěné podobě.

Z toho vyplývá, že je sice vhodné v literární výchově kombinovat tištěný text s multimédiem, ovšem jen za určitých podmínek a okolností.

8. **Pre-training Principle** vychází ze zásady postupovat od nejjednoduššího k nejsložitějšímu, aby nedocházelo k přetížení pracovní paměti. Předpokladem porozumění je také znalost základních pojmů a termínů.

9. **Signaling Principle**, dle tohoto principu se žáci učí lépe, pokud jsou ve výuce přítomny podněty, odhalující základní uspořádání probíraného materiálu.

Tato zásada tedy do jisté míry koresponduje se **zásadou soustavnosti**, kdy je zapotřebí, aby byla literární látka předkládána systematicky a v přijatelné posloupnosti, čemuž by mělo odpovídat i její následné multimediální zpracování.

10. **Segmenting Principle** – učení je snazší, když je látka prezentována po částech, nikoliv jako kontinuální celek.

Učitel českého jazyka by i v souvislosti s využitím multimédií ve vzdělávání neměl zapomínat na **zásadu postupnosti** – důležité je vhodné rozvržení probírané látky, aby nedocházelo k přetížení žáka a následně pak k opačnému efektu, než jaký vyučující očekával.

11. **Voice Principle** říká, že by měl být v programech a prezentacích upřednostňován hlas lidský před strojovým (machine voice).

Lidský hlas je mnohem přívětivější než „strojový“ a v programech věnovaných literární výchově / literatuře by navíc bylo vhodné, kdyby náležel i nějaké známé osobnosti, a to z důvodu profesionálního přednesu, dramatizace,

vzorové mluvy atd. – příkladem takového programu může být CD-ROM *Franz Kafka žil v Praze* (1999), jenž je namluven hercem Janem Hartlem.

- 12. Image Principle** – pokud je podoba mluvčího/učitele vyobrazena na plátně, obrazovce či interaktivní tabuli, neznamená to, že bude multimediální výuka pro žáka přínosnější.

Kvalita výuky může být zajištěna nejen dodržováním stanovených principů, ale též vhodnou volbou **materiálních didaktických prostředků**, o nichž pojednáme v následující podkapitole 6.4.

6.4 MULTIMÉDIA V SYSTÉMU MATERIÁLNÍCH DIDAKTICKÝCH PROSTŘEDKŮ, FUNKCE

„Čím rozmanitější je naše civilizace – čím více máme různých technologií, různých forem energie a názorů, tím více informací musí mezi všemi složkami proudit... a to je ten důvod, proč se stáváme informační společností.“

A. Toffler, 1980 (Brdička, B., *Citáty*, 2010, on-line)

Materiální didaktické prostředky, tj. didaktické prostředky materiální povahy, prošly mnoha etapami vývoje, jenž v posledních několika letech pozitivně působí na zvýšení účinnosti lidského učení (Szotkowski, R., 2007, s. 41), což vyplývá ze skutečnosti, že je jejich hlavní funkcí podporovat zásadu názornosti ve vzdělávání (Kalhous, Z.; Obst, O., 2003, s. 121). Podle schématu (obr. 16) **sestávají z několika složek**:



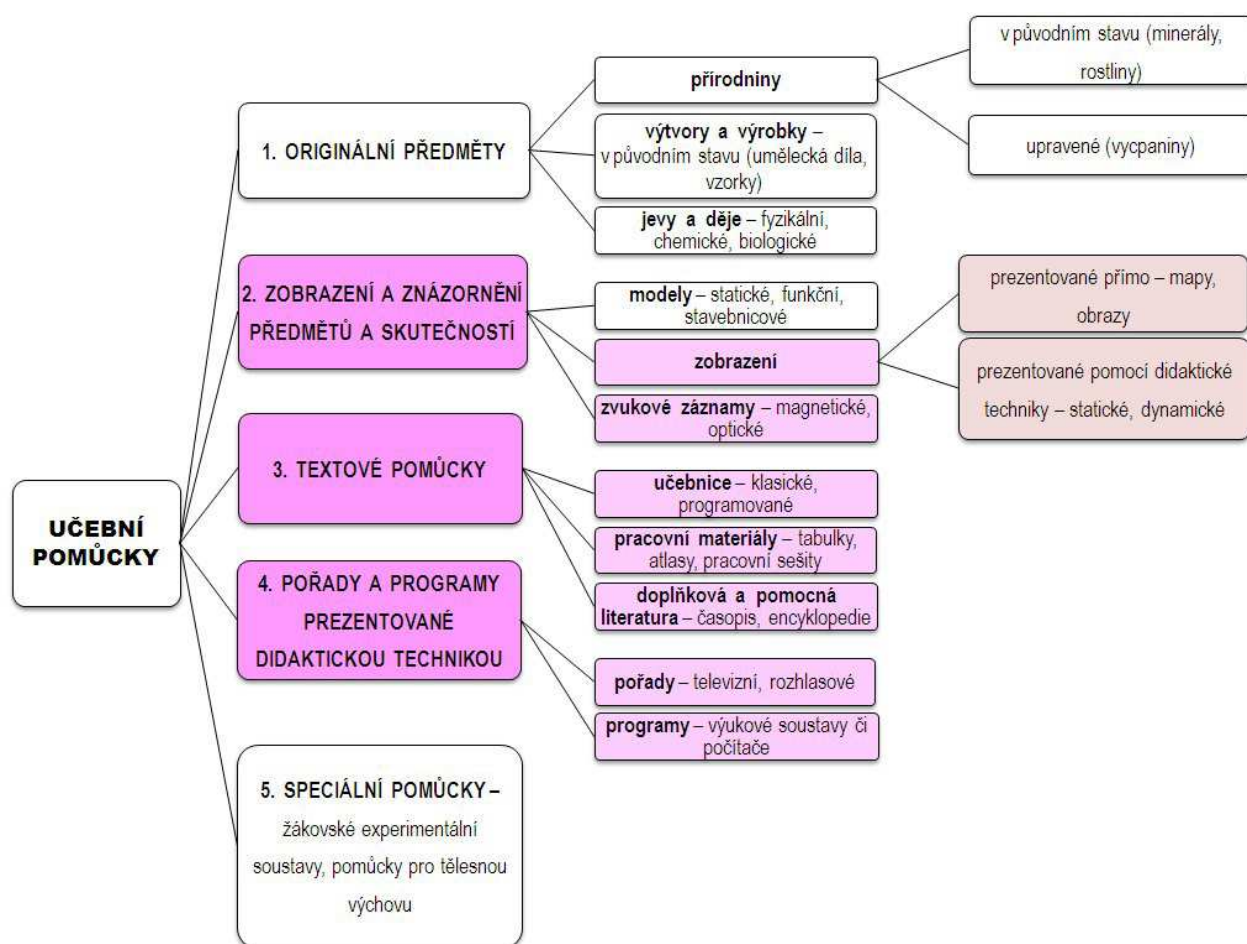
Obr. č. 16: Materiální didaktické prostředky – klasifikace (Rambousek, Vl., 1989, s. 15)

Vzhledem k tématu disertace se však zmíníme jen o dvou z nich – o učebních pomůckách a didaktické technice, neboť pospolu vytvářejí technické výukové prostředky, v nichž se rozmach informačních a komunikačních technologií promítl nejmarkantněji a mezi něž multimédia spadají.

Učební pomůcky (software) přispívají svými didaktickými funkcemi, např. informační, aktivizační, motivační, simulační funkce (Vaněček, D., 2008, s. 20), k účinnějšímu dosahování výukových cílů (Rambousek, Vl., 1989, s. 15), jsou nosiči didaktické informace (přírodnina, obraz, model, fólie...) a náleží mezi ně i didaktický

program, jenž může mít podobu programu počítačového či audiovizuálního multimediálního (Slavík, M.; Husa, J.; Miller, I., 2007, s. 8).

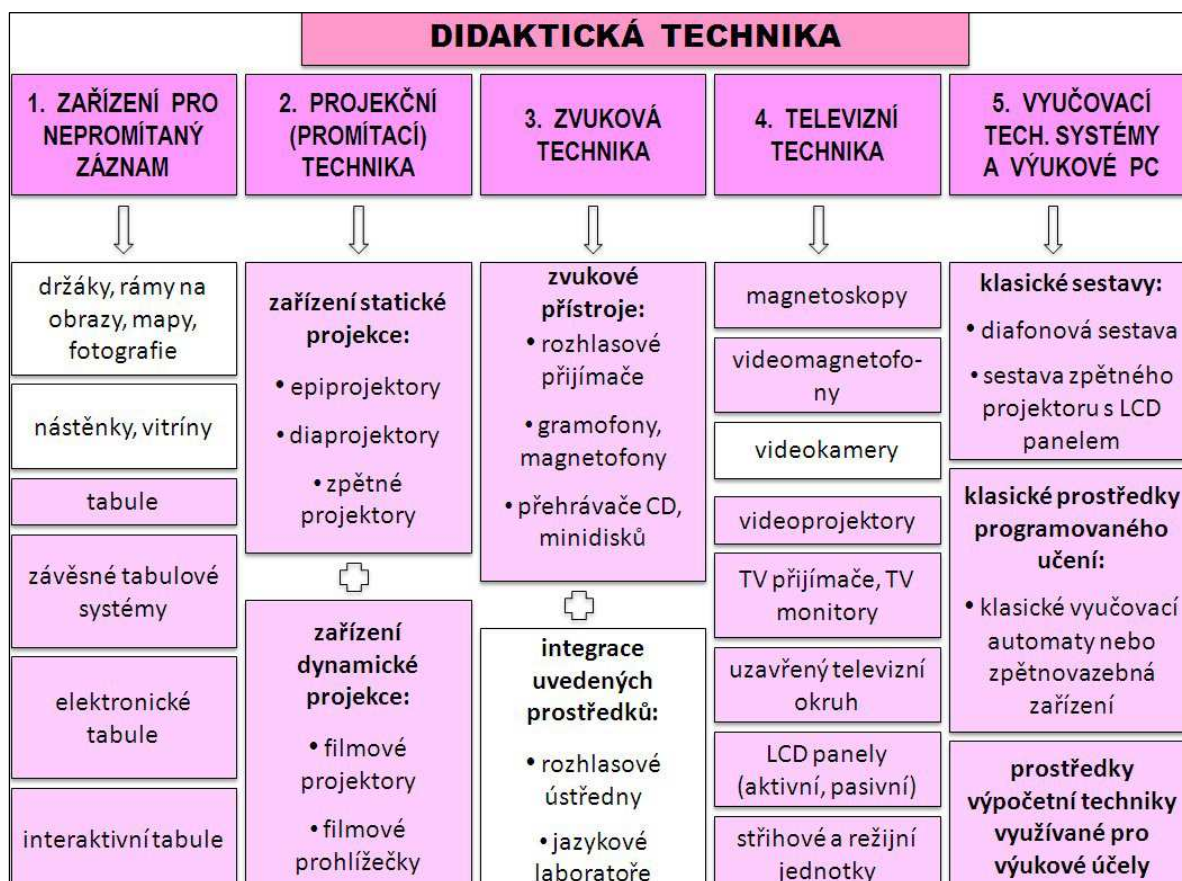
Na níže uvedené **klasifikaci** učebních pomůcek podle Z. Kalhouse a O. Obsta (2003, s. 121 – 123) barevně **odlišujeme ty, které mohou být ve výuce LV nahrazeny multimédií**.



Obr. č. 17: Materiální didaktické prostředky – klasifikace (Rambousek, Vl., 1989, s. 15)

Didaktická technika (hardware) je soubor „vizuálních, auditivních, audiovizuálních a jiných přístrojů a technických systémů využívaných k vyučovací účelům.“ (Slavík, M.; Miller, I., 2002, s. 6) Umožňuje nebo umocňuje prezentaci některých druhů učebních pomůcek, přičemž též slouží k racionálnímu způsobu kontroly a řízení činnosti žáků (Rambousek, Vl., 1989, s. 15).

Členění didaktické techniky podle funkčně technických celků uvádí ve své publikaci například Milan Mikošek (2003, s. 17 – 19). Opět barevně **odlišíme** tu **techniku, která může být** ve výuce literární výchovy **nahrazena multimédií** (multimediální PC, dataprojektor a interaktivní tabule) – viz obr. 18.



Obr. č. 18: Didaktická technika – členění dle M. Mikoška (2003, s. 17 – 18)

Jak jsme již uvedli v podkapitole 5.1, **moderní technické výukové prostředky** umožňují multimediální produkci ve vyučování, v našem případě v hodinách literární výchovy. Kombinace multimediálního počítače, dataprojektoru a interaktivní tabule navíc dokáže zastoupit většinu učebních pomůcek i didaktické techniky, což zahrnuje hned několik výhod. Příkladem mohou být nižší finanční náklady, jelikož není zapotřebí pořizovat velké množství didaktické techniky a dále do ní investovat peníze (údržba, oprava). Nasnadě je také úspora času, a to stran učitelů, kteří se nemusejí učit manipulovat s mnoha přístroji. Nehledě

na možnost tvorby multimediální „knihovny“ příprav, jež lze průběžně a snadno doplňovat nebo aktualizovat.

Bohony, P. (2003); Malach, J. (2002); Rambousek, V. a kol. (1989); Mikošek, M. (2003); Nikl, J. (2002) aj. uvádí, že **technické výukové prostředky a obecně materiální didaktické prostředky** mohou v rukách zkušeného učitele **plnit ve výuce několik důležitých funkcí**. My se zaměříme na ty, jež lze z hlediska využití multimédií ve výuce literární výchovy považovat za nejvýznamnější.

- ~ **Motivační funkce multimédií** spočívá v navození vnitřního vztahu žáka k poznání, učení, vědě a v literární výchově k literatuře, prostřednictvím silné impresie a prožitku, který dokážou v žácích vyvolat moderní technické výukové prostředky audiovizuální povahy (Rambousek, Vl., 1989, s. 30).

Vzhledem k tomu, že literární výchova úzce souvisí s jinými esteticko-výchovným předměty a že multimédia propojují různé typy dat, nabízí se dostatek možností, jak žáky vhodně navnadit na četbu prezentovaného díla a jak v nich zanechat co možná nejlepší první dojem, protože jak pravil Jaroslav Frey (1929, s. 89): „*neobyčejně významné jsou první dojmy čtenářovy z četby.*“

- ~ **Informativní funkce multimédií** je jejich základní funkcí, jež přispívá k rozvoji představ, tvorbě pojmů a vztahuje se k „*prezentaci, konkretizaci a znázorňování učiva.*“ (Nikl, J., 2002, s. 16)

Multimédia působí na smyslové a emocionální vnímání dítěte, což je zejména pro literární výchovu příhodné. Umožňují mu pracovat s látkou interaktivně a rovněž zajišťují zpětnou vazbu, která je pro proces učení zásadní.

- ~ **Formativní funkce multimédií** vychází z předpokladu jejich optimálního využití ve vzdělávání. Pokud jsou totiž multimédia v hodinách literární výchovy užívána promyšleně a uvědoměle, mohou stimulovat rozvoj aktivity, samostatnosti a kreativity žáka, přičemž mají podíl i na utváření dovedností, návyků, schopností a postojů jedince, čímž participují na rozvoji jeho osobnosti (Nikl, J., 2002, s. 16), a to je cílem i stejnojmenné literární funkce, o níž jsme

hovořili v rámci 4. kapitoly s názvem LITERÁRNÍ VÝCHOVA (viz *Literární funkce dle E. Petru*).

- ~ **Komunikační a řídicí funkce multimédií** představuje základní funkci vyučovacího procesu, který je možno „*ve všech jeho fázích chápat jako proces komunikace a řízení.*“ (Mikošek, M., 2003, s. 26)

Multimédia jakožto moderní materiální didaktické prostředky slouží v literární výchově k realizaci verbální a nonverbální výukové komunikace a „*jako mezičlánek v dvousměrném komunikačním kanálu mezi učitelem a žákem se mohou významně podílet při předávání a zpracovávání informací, při jejich směřování, získávání nebo zjišťování i při vytváření vhodných podmínek pro uskutečnění výukové komunikace v případech, kdy ostatní prostředky selhávají.*“ (Rambousek, Vl., 1989, s. 37) Uplatňují se hlavně při prezentaci (interpretaci) učiva, které mohou žákům předložit v širším záběru, tj. v komplexních útvarech, audio-vizuálně, dynamicky, a s vyšším nábojem názornosti než prostředky tradiční (srovnej s Rambousek, Vl., 1989, s. 37 – 38 a Mikošek, M., 2003, s. 26).

7 MULTIMÉDIA V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ Z HLEDISKA UČITELE

„Úspěch vzdělávacích technologií je posuzován podle toho, jak dobře jsou schopny napodobit to, co dělá dobrý učitel.“

R. E. Clark, 1985 (Brdička, B., *Citáty*, 2010, on-line)

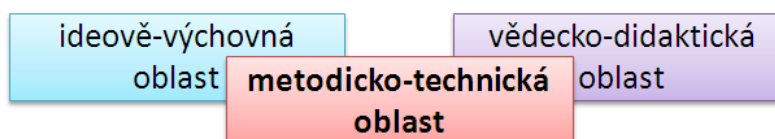
Učitel, tedy člověk, který „soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé“ (Grecmanová, H.; Houloušová, D.; Urbanovská, E., 2002, s. 164), představuje spolu s žákem hlavního antropogenního činitele vyučovacího procesu, jenž systematicky organizuje, koordinuje, řídí a hodnotí (Průcha, J.; Walterová, E.; Mareš, J., 2003, s. 261). Jeho postavení je tedy zásadní, a to i v době, kdy dochází k mohutnému rozvoji moderních informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání.

7.1 UČITEL JAKOŽTO ČINITEL VÝUKY A JEHO KOMPETENCE

„Dát do tříd počítače je mnohem méně důležité, než tam dát vhodné nápady.“

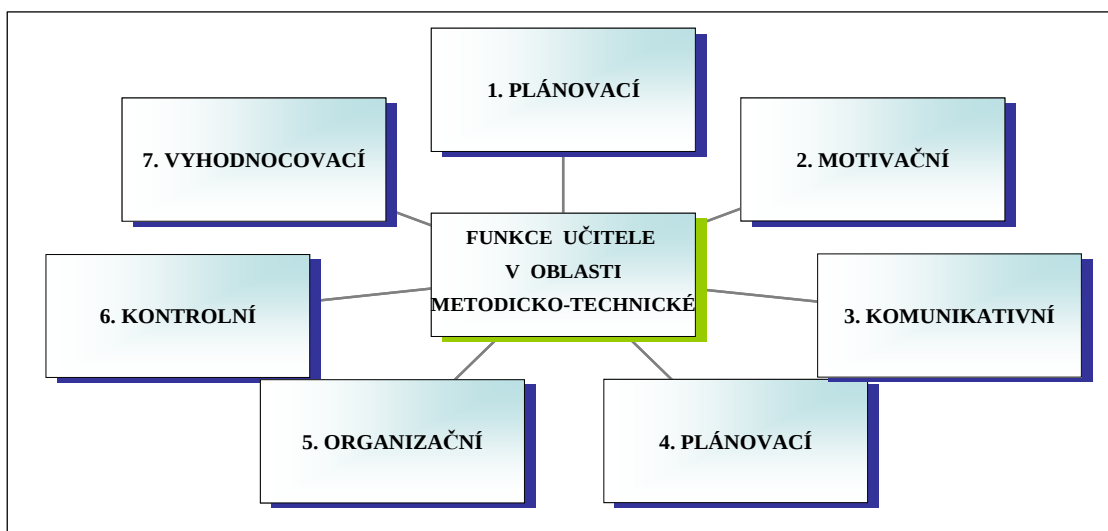
Michael Fellows (Brdička, B., *Citáty*, 2010, on-line)

Činnost učitele zahrnují tři typy navzájem propojených a závislých funkcí v oblasti metodicko-technické, vědecko-didaktické a ideově-výchovné (viz názorný obrázek 19, Maňák, J., 2003, s. 60 – 62), přičemž v souvislosti s tématem naší práce se blíže zaměříme na **funkce metodicko-technické**, a to vzhledem k rozvoji moderní didaktické techniky, jež zásadním způsobem ovlivňuje učitele ve výuce a jeho role.



Obr. 19: Funkce učitele (Maňák, J., 2003, s. 60 – 62)

Josef Maňák v publikaci *Nárys didaktiky* (2003) rozlišuje celkem sedm těchto funkcí (viz obrázek 20). A my se pokusíme o jejich aplikaci na učitele českého jazyka užívajícího multimédií ve výuce literární výchovy.



Obr. 20: Metodicko-technické funkce učitele literární výchovy

1. **Plánovací funkce** zahrnuje plánování cílů výuky, selekci učební látky, volbu metod, forem a prostředků práce, tedy kompletní rozvržení celého výchovně-vzdělávacího procesu.

Učitel by měl v rámci své přípravy na výuku brát vždy v potaz specifika vyučovaného předmětu, která se odrážejí v následné volbě metod a organizačních forem práce ve výuce. V případě literární výchovy hovoříme o její esteticko-výchovné povaze, jež je blíže rozebrána v kapitole č. 4.

Za předpokladu využití multimédií ve vzdělávání je pro něj dále důležitý fakt, kde se bude samotná výuka odehrávat (multimediální počítačová učebna, běžná třída) a jaké vybavení (PC, dataprojektor, interaktivní tabule atp.) při ní bude mít k dispozici – viz podkapitola 5.1 PŘEHLED TECHNICKÝCH VÝUKOVÝCH PROSTŘEDKŮ UMOŽŇUJÍCÍCH MULTIMEDIÁLNÍ PRODUKCI VE VÝUCE LITERÁRNÍ VÝCHOVY.

Zásadní je rovněž multimediální materiální základna, kterou má k dispozici, tj. multimediální výukové CD-ROMy, interaktivní výukové objekty atp. Vzhledem k nedostatku kvalitních materiálů, o němž jsme hovořili již v úvodu práce, je vyučující nucen přistoupit k vlastní tvorbě podkladů (prezentace, myšlenkové mapy aj.), jež klade nároky nejen na jeho schopnosti (hl. hardwarová, softwarová kompetence), ale také časové možnosti – jak uvádí Milan Hausner (2007, s. 31), příprava na multimediální výuku je velice časově náročná, bez ní by však hodina za podpory multimédií ztratila význam...

Výhodou tvorby vlastních podkladů je ovšem to, že si učitel přichystá množství opětovně využitelných materiálů, které lze kdykoliv zaktualizovat, upravit, doplnit či třeba propojit prostřednictvím odkazů s internetem.

2. ***Funkci motivační*** provází úsilí o získání zájmu a pozornosti žáků, spadá zde stimulace, inhibice a vedení k aktivitě a samostatnosti.

Současným dětem jsou multimédia a vůbec informační a komunikační technologie blízká, neboť se do informační společnosti již narodily a od útlého dětství s nimi přicházejí do styku a učí se je ovládat – internet (např. komunikace, poslech hudby), multimediální výukové programy, počítačové hry. Dle Českého statistického úřadu (*Informační technologie v domácnostech a mezi jednotlivci*, 2010, on-line) vlastnilo v roce 2009 osobní počítač 54 % domácností, z toho 82,5 % domácností představují rodiny s dětmi; a 9 z 10 studentů používá z různých důvodů počítač ve škole. Vzhledem k motivačnímu hledisku je tedy pro učitele důležité brát tyto informace v potaz a snažit se je ve výuce využít, neboť právě motivace tvoří nezbytnou součást literární výchovy a (Zítková, J., 2004, s. 16) „*předpoklad účinnosti další práce a splnění stanovených cílů hodiny.*“

3. ***Komunikativní funkce*** obsahuje výklad a četbu látky, řízení rozhovoru, diskuse či demonstraci.

Komunikace představuje elementární složku mezilidské interakce (tj. vzájemného působení) a dochází při ní k přenosu a předávání různých informačních obsahů za použití rozmanitých komunikačních médií. „*Jde o výměnu infor-*

mací mezi jedinci, která je zprostředkovaná souborem kódů (znaků) sdělených odesílatelem i příjemcem.“ (Maňák, J., 2003, s. 72)

V souvislosti s výchovně-vzdělávacím procesem hovoříme o tzv. komunikaci pedagogické, sledující pedagogické cíle. Zprostředkovaná pedagogická komunikace sice nemusí být založena na živé lidské činnosti, důležitá je však dělba práce mezi člověkem a technickým zařízením, které by ji nemělo ničit a deformovat (Mareš, J.; Křivohlavý, J., 1995, s. 28).

Pro učitele literární výchovy hraje významnou roli ve výuce rozvoj tzv. čtenářské gramotnosti, tvořící spolu s gramotností matematickou a přírodovědnou gramotnost funkční. S rozmachem ICT ovšem hovoříme i o gramotnosti informační (e-gramotnost) neboli počítačové (Průcha, J., 2009, s. 225), přičemž některé výzkumy orientované na problematiku čtenářství u dětí a dospívajících (Gabal, I.; Václavíková Helšusová, L., 2003, on-line) vypovídají o pozitivním vlivu práce s počítačem na čtení knih. Uvádějí, že se tato dvě média navzájem doplňují a děti, které často pracují s PC, přečtou mnohem více knížek, než ty, které s PC pracují minimálně – viz ÚVOD DO PROBLEMATIKY, ZHODNOCENÍ AKTUÁLNÍHO STAVU ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY.

V literární komunikaci (zevrubně kapitola 4) zaujímá v souvislosti s ICT zvláštní místo hypertext, *„nelineární způsob uspořádání textu, ve kterém jsou jednotlivé myšlenkově uzavřené textové celky (lexie) navzájem provázány hypertextovými odkazy (linky).“* (Marešová, H., 2009, s. 202) Na tomto principu fungují i klasické tištěné texty – encyklopedie, novely (např. *Město/City* od Markéty Baňkové), poznámky pod čarou. Hypertext poskytuje novou metodu přijímání informací z textu a světově proslulý vědec a spisovatel Umberto Eco (2000) se o něm vyjádřil takto: *„Hypertextový a interaktivní román nám nabízí svobodu a tvořivost a já doufám, že se takový druh vynalézavé činnosti bude praktikovat ve školách budoucnosti.“*

4. **Řídící funkce**, do nichž spadá individualizace úkolů, zaopatření jednotlivých fází výuky, vytvoření strategie a taktiky práce.

Řízení výuky představuje specifický typ činnosti, jež má stránku normativní, ta je dána závaznými dokumenty, a subjektivní, vycházející z osobnosti učitele, který je zodpovědný za dosažené výsledky ve vyučování (Maňák, J., 2003, s. 84 – 85).

Při aplikaci multimediálního systému (tj. systému nenáhodně užívaných prostředků a pomůcek) do výuky literární výuky dosáhne učitel funkčního, účelného a ekonomického využití pomůcek a prostředků, neboť plní zejména ty funkce, pro něž mají nejvyšší předpoklady. Multimediální systém je vytvářen z hlediska podmínek školy, dispozic učitele, přičemž každý pedagog může dát vzniknout originálnímu systému. Velkou pomoc znamenají tzv. *metodické balíčky*, zahrnující tematicky a metodicky zpracovanou látku doplněnou o názorné podklady (doprovodné obrázky, audio a video nahrávky, počítačové programy, odkazy na webové stránky), (Maňák, J., 2003, s. 74 – 75) – příkladem může být Nakladatelství Fraus, vytvářející interaktivní učebnice (Čítanka pro 2. stupeň ZŠ – 6, 7, 8). Učitel má tak usnadněnou práci a v rámci přípravy na výuku nemusí vyrábět vlastní materiály.

5. **Funkce organizační** se orientuje na administrativní činnost, kontakt s rodiči, přípravu a obsluhu pomůcek a zařízení, na střídání doby odpočinku a práce.

U této funkce se zaměříme na základní požadavky na učitele realizujícího výuku počítačem podporovanou, tedy výuku za pomoci multimédií.

Dr. René Szotkowski v příspěvku *Kompetence učitele při výuce podporované dotykovou interaktivní tabulí* (2009) píše o dvou zásadních, potřebných a spolu úzce souvisejících kompetencích z hlediska využití multimédií ve výuce, a to o **kompetenci hardwarové** a **softwarové**, které jsme již v průběhu textu zmiňovali.

Hardwarová kompetence označuje soubor dovedností a dispozic souvisejících s obsluhou a provozem počítače, dataprojektoru, interaktivní tabule či jiného hardware (digitální fotoaparát, kamera atp.) ve výuce.

Softwarová kompetence zahrnuje soubor takových dovedností a dispozic, jež jsou nezbytné pro využití software (např. kancelářský balík MS Office – Word,

PowerPoint aj.; program přiložený k interaktivním tabulím – SMART Notebook, ACTIVstudio...), ať už v rámci jeho užívání ve výuce, nebo vytváření vlastních materiálů.

6. **Kontrolní funkce** zahrnuje diagnostiku, kontrolu pochopení učiva a úkolů, testy, zkoušky.

V oblasti diagnostické se učitel snaží odhalit stav a výsledek výchovně-vzdělávací práce, který následně srovnává s vytyčeným cílem. Jakým způsobem se rozhodne pro získání zpětné vazby a otestuje své žáky, záleží pouze na něm.

Multimédia však nejsou vůbec vhodná ke zkoušení, testování žáků, a to z důvodu jejich atraktivity (Hausner, M. a kol., 2007, s. 32), jak jsme už zmínili v podkapitole 6.1.

7. **Vyhodnocovací funkce** obsahuje klasifikaci, odměny, tresty, analýzy chyb.

V dílech jiných autorů (např. Grecmanová, H.; Houloušová, D.; Urbanovská, E., 2002; Průcha, J.; Walterová, E.; Mareš, J., 2003; Kalhous, Z.; Obst, O., 2003; Dytrtová, R.; Krhutová, M., 2009) se setkáváme s označením **profesní kompetence, schopnosti učitele** (Spilková, V., 1996, s. 136): *odborně předmětové, psychodidaktické, komunikativní, organizační a řídicí, diagnostické a intervenční, poradenské a konzultativní, reflexe vlastní činnosti*. A nutno podotknout, že klasifikací existuje mnohem více.

Funkce učitele, tj. to, co by měl umět, ovládat, jsou už po několik let diskutovaným tématem. Dle Josefa Maňáka (2003, s. 61 – 62, viz dále) příliv a zdomácnění moderní didaktické techniky ve školách způsobuje zeslabení nebo zesílení vybraných funkcí (kompetencí, schopností), ba dokonce vznik funkcí (kompetencí, schopností) úplně nových, o čemž pojednávají i ohlasy ze zahraničí (např. model *Technological Pedagogical Content Knowledge*; moduly ICT standardů pro učitele (UNESCO) – *Competency Standards Modules*). Je to dáno tím, že stoupl význam schopností učitele integrovat technologie do vyučování (Brdička, B., *Katalog výukových aktivit podle modelu TPCK*, 2010, on-line).

Funkce oslabené: *přímé zprostředkování informací žákům; opakování, prohloubení a kontrola vědomostí a dovedností žáků; redukce rutinní a jednotvárné práce spjaté s výukou.*

Funkce zesílené: *práce s technikou, včetně servisu; příprava na vyučovací proces a jeho plánování; příprava učební látky a její analýza; individualizace práce se žáky; diagnostická a poradenská činnost.*

Nové funkce učitele: *technolog prostředků vyučování; didaktický programátor; výzkumník didaktického oboru; pomocník, rádce a hlavně partner žáka; manažer procesu výuky; organizátor učebního procesu.*

Setkáváme se tedy nově s pojmy počítačová, digitální gramotnost, nebo hardwarová či softwarová kompetence, jež s sebou přinášejí potřebu učitele dále se vzdělávat a aplikovat nové postupy, metody a technologie do předmětů, jimiž „vládne“. V Příloze 2 (*Postgraduální vzdělávání učitelů literární výchovy v oblasti informačních a komunikačních technologií – přehled školení a kurzů*) proto přikládáme **přehled školení a kurzů vhodných pro učitele literární výchovy stran využití ICT/multimédií ve výuce**, které jsou aktuálně (rok 2012) nabízeny na území České republiky. Nutno podotknout, že jich je velmi málo.

7.2 OSOBNOST UČITELE LITERÁRNÍ VÝCHOVY

„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“

Artemus Ward (*Citáty o škole*, 2010, on-line)

Osobnost učitele hraje důležitou roli ve všech vyučovacích předmětech a literární výchova netvoří výjimku, ba naopak. Podle průzkumu Jaroslava Valy z roku 2004 (s. 38) je 42 % žáků (ze 113) přesvědčeno o tom, že **v literární výchově může být úroveň výuky ovlivněna osobností učitele více, než je tomu v ostatních disciplínách**, což částečně potvrzuje i Martin Fibiger (2011, s. 18 – 21) – literární výchovu má v oblibě 38,5 %

respondentů¹⁵ a 18,4 % z nich uvádí jako důvod své náklonnosti přítomnost dobrého, zábavného a hodného učitele¹⁶, který dokáže vzbudit zájem o látku, respektive o literaturu jako takovou.

Na učitele literární výchovy jsou tedy **kladeny** poměrně **vysoké nároky**, a to nejen stran již zmíněných funkcí neboli též kompetencí v kapitole 7.1, ale také z hlediska nutné vybavenosti zvláštním typem nadání, souvisejícím s výše zmíněnými daty. Jedná se o specifický talent daný „*uměním vnímat, odkrývat a reflektovat tvar slovesného uměleckého díla jako východisko přenášení této dovednosti na svěřené studenty.*“ (Nezkusil, Vl., 2004, s. 54).

Jako problematická se dále jeví (ne)propracovanost předmětu doprovázená rozdílným pojetím výuky každého vyučujícího: „*převládá encyklopedismus, formalismus, pouhá výuka literární historie, a to ještě ne vždy efektivně koncipované, často zbytečně detailní... Většina učitelů stále ještě podává literaturu formou hotových informací o literatuře, nikoli cílenou a zajímavou prací s uměleckým textem.*“ (Hník, O., 2009 – 2010, s. 130) Blíže jsme o tomto pojednali ve 4. kapitole.

V souvislosti s informačními a komunikačními technologiemi, konkrétně multimédií ve vzdělávání nás bude proto zajímat – z důvodu neexistence jakéhokoliv teoretického pojednání o pedagogických a didaktických aspektech využití multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni základní školy – jaký je náhled samotných učitelů na optimální aplikaci nových médií do hodin literární výchovy. A zda mají vůbec podmínky (vybavení škol, nasycenost trhu, dostatek nabídek vzdělávání k rozšíření kompetencí...) k tomu, aby jich ve výuce využívali.

¹⁵ Výzkum proběhl v letech 2008 až 2009, a to ve všech gymnáziích Ústeckého kraje. Vzorek sestával z 1031 respondentů (Fibiger, M., 2011, s. 8 – 74).

¹⁶ Zevrubný popis toho, jak by měl takový učitel vypadat, uvádí ve své disertaci nejen M. Fibiger (2011, s. 12 – 17), ale například i J. Vala (2004, s. 35 – 40).

8 MULTIMÉDIA V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ Z BIO-PSYCHO-SOCIÁLNÍHO HLEDISKA ŽÁKA

„Není nic divného na tom, že děti mají v oblibě multimediální technologie. Důvodem je hravá forma prezentace informací, která napodobuje předškolní způsob zkoumání světa. Děti se učí mluvit bez osnov či formálních lekcí. Sociální chování je též osvojováno jinými cestami mimo školní výuku.“

Seymour Papert (Brdička, B., *Citáty*, 2010, on-line)

Pozitivní nebo negativní vztah žáka k předmětu, jenž je v přímé souvislosti s jeho pochopením látky a prospěchem, vyplývá z působení mnoha faktorů, např. z přírodovědného nebo humanitního zaměření žáka, z jeho zájmu o disciplínu, z osobnosti učitele a schopnosti motivovat a zaujmout studenty či z volby organizací a forem výuky.

Využití multimediálních učebních materiálů při počítačem podporované výuce, ovšem za předpokladu schopnosti učitele integrovat technologie do výukových postupů přirozeným způsobem, by mohlo na žáky ve vztahu k literární výchově, rozvíjející estetické, rozumové schopnosti a mravní zásady, působit velice pozitivně, neboť se jedná o oblast jim známou a téměř denně používanou, ať v podobě internetu, multimediálních výukových programů či her. Multimédia navíc úzce souvisí s bio-psycho-sociálním rozvojem jedince v období dospívání.

V kapitole se setkáváme s výrazy jako dospívající, mladistvý, žák, pubescent, kterými označujeme stejnou skutečnost, tj. žáka, přestože si uvědomujeme, že nejde o plně synonymní výrazy.

Období dospívání

„Kdo jsem vlastně já, o co mi v životě jde a jak se na mne dívají druzí...“

Erik Erikson (Čáp, J.; Mareš, J., 2001, s. 233)

Žák 2. stupně základní školy spadá do tzv. *období dospívání*, jež je vymezováno věkovou hranicí 11–15 let a členěno na (Langmeier, J.; Krejčířová, D., 2008, s. 143) stádium

pubescence rozlišující etapu prepuberty /11–13 let/, vlastní puberty /13–15 let/ a stádium adolescence /15–20, 22 let/.

Dospívání představuje plynulý přechod od dětství do dospělosti, který je charakteristický svými rysy a projevy, dochází v něm k pronikavým změnám v oblasti sociální, somatické a zejména psychické, osobnostní. Platí však, že ve vývoji existují mezi mladistvými značné individuální rozdíly (Čáp, J.; Mareš, J., 2001, s. 235).

Somatické hledisko

Pro dospívajícího je příznačná výrazná proporcionální proměna těla začínající obdobím vytáhlosti (Machová, J., 2002, s. 219), kdy dochází k intenzivnímu růstu končetin a trupu, a rozvojem druhotných pohlavních znaků.

Typická je diskrepance mezi vývojem sociálním, psychickým a somatickým, přičemž vývoj tělesný často předstihuje duševní, avšak rozdíl bývá v průběhu puberty vyrovnáván ve prospěch funkcí psychických.

Často zmiňovaným jevem posledního století je tzv. sekulární akcelerace (Langmeier, J.; Krejčířová, D., 2008, s. 144 – 146) způsobující rychlejší nástup dospívání a celkový růst jedince. V podstatě zkracuje dětství a oddaluje zahájení plné dospělosti. Otázkou však zůstává, zda se vztahuje i na složku duševní, v literatuře se setkáváme s rozdílnými stanovisky.

Pohlavní dozrávání žáka je rovněž důležité, má za následek přeměnu dítěte na dospělého člověka v reprodukčním slova smyslu. Počáteční intenzivní působení sexuálního pudu ovlivňuje kolísavé chování, časté změny nálad a citovou labilitu.

Nekoordinovanost pohybů, zejména u chlapců, a neobratnost přechodného charakteru jsou v prepubertě příznačné pro hrubou motoriku. Jemnou motoriku vlivem rychlého růstu zase doprovází křečovitost. V pubertě se ale tělesné proporce vyvažují, což pohybovou koordinaci zlepšuje a dospívajícímu, hlavně dívkám, umožňuje např. dosažení špičkových sportovních výkonů (Binarová, I., 2005, s. 103 – 106) majících pozitivní dopad na narušené sebevědomí.

Ovlivnění somatické stránky jedince skrze multimédia je individuální. Záleží na množství stráveného času u počítače. Obecně je uváděno, že časté a dlouhodobé sezení u monitoru obnáší problémy spjaté s nedostatkem pohybu, tj. bolesti pohybového aparátu, syndrom karpálního tunelu, jenž je následkem strnulého držení zápěstí ruky. Dále jsou

do souvislosti uváděna zvýšená rizika vzniku civilizačních chorob kardiovaskulární, hormonální (diabetes mellitus) a pohybové povahy.

Psychické, osobnostní hledisko

Kognitivní rozvoj je do jisté míry ovlivněn emočními vývojovými výkyvy, jejich příčinou se celá etapa dospívání označuje jako doba „bouří a krizí“ (Langmeier, J.; Krejčířová, D., 2008, s. 147). Hovoří se také o tzv. *druhé fázi vzdoru*.

Příkladem může být percepce, jež je obzvláště ve fázi prepubertální narušena citovou labilitou a zvýšenou nepozorností – blíže viz Didaktická zásada názornosti v podkapitole 6.3. Multimédia mají tu výhodu, že prezentují stejná sdělení několika způsoby najednou a působí tak na vícero smyslů zároveň, čímž zvyšují účinnost při přijímání informací. „*Poskytují žákům možnost vytvářet si jasné, správné a přesné představy a pojmy na základě živého vnímání, nebo znázornění předmětů a jevů při výuce. Názornost ve výuce aktivizuje, ulehčuje pochopení, představivost a zapamatování, rozvíjí abstraktní myšlení.*“ (Szotkowski, R., 2008, s. 58)

Jedná se tedy o vysoce účinné učební pomůcky disponující interaktivitou a korespondující svou multimediálností s jednotlivými styly učení žáka (viz tabulka; převzato z publikace *Počítače ve výuce a učení*, 2003, s. 56).

Styl učení	Multimédia
poslechový	zvuk
vizuální	text, grafika, animace, video
kinestetický	interaktivita s výukovými objekty

Tab. 2: Vztah multimédií a stylů učení

Klasifikaci učebních stylů, vycházející rovněž ze smyslového hlediska, ve svém díle *Inovácie v didaktike* zaznamenal i Ivan Turek (2005, s. 87):

1. zrakově-obrazový styl učení,

2. zrakově-slovní styl učení,
3. sluchový (auditivní) styl učení,
4. pohybový (kinestetický) styl učení.

Významnou roli zaujímá fantazijní produkce přetrvávající do puberty. Skrze imaginaci v podobě denního snění žák nabývá ideálních představ o sobě samém nebo o vztahu s protějškem opačného pohlaví, který se projevuje tzv. naivním romantismem (Binarová, I., 2005, s. 103 – 106). V tomto období je oblíbená zejména četba dívčích románů nebo vědeckofantastické literatury.

Problém však nastává, pokud se snění v průběhu dne objevuje v nadmíře. Dospívající ztrácí motivaci učit se, řádně se připravovat do školy a plnit své povinnosti, což má za následek snížení školní úspěšnosti. Nápaditost, originalita a neotřelé postupy úzce souvisejí nejen s obrazotvorností, ale hlavně s myšlením dospívajícího, nacházejícím se dle Piagetovi periodizace na přechodu od etapy operací konkrétních k formálním.

Ve stádiu konkrétních operací žák rozumí vztahům založeným na příčině, soustřeďuje se i na znaky méně výrazné a nachází souvislosti mezi jevy.

Formální etapa s sebou zase přináší schopnost pracovat s velkým počtem myšlenkových operací vzdálených od bezprostřední smyslové zkušenosti a umožňuje žákovi chápat obtížné literární pojmy, které si osvojuje především při rozboru uměleckých děl, jejichž repertoár by měl být dostatečně rozsáhlý (Cenek, Sv., 1979, s. 45).

Žák je např. schopen pracovat s uměleckými prostředky zvanými tropy, které jsou založené na přenášení významu (např. metafora, metonymie), nebo figury, ty značí zvláštní syntaktický prostředek uměleckého stylu a vznikají pravidelným opakováním některého slova, zejména jeho opakováním na určitém místě ve verši nebo ve větě (např. anafora, onomatopoeie, zeugma, elipsa atp.).

Rozvoj abstraktního myšlení úzce souvisí s vizuálním vnímáním a vyžaduje nejednostrannost výuky. Přílišné zdůrazňování nebo podceňování názorného vyučování by mohlo vývoj abstraktního myšlení zbrzdit, neboť i plně nenázorné vjemy jsou položeny na základech názorných zkušeností (Langmeier, J.; Krejčířová, D., 2008, s. 148). Profesor University of

Wisconsin–Madison James Paul Gee (McClellan, J., 2005, on-line) tvrdí, že moderní multimediální výukové počítačové hry napomáhají využití abstraktních znalostí žáků.

Objevuje se myšlení o myšlení, vytváří se soudy o soudech, čehož je projevem schopnost vzájemného sociálního porozumění. Když se kupříkladu v 8. třídě po přečtení úryvku z Čapkovy Matky učitel zeptá takovýmto způsobem: „*Proč myslíte, že matka, po tom, co uslyší o vraždění dětí, mění své stanovisko a posílá svého posledního nejmladšího syna do války? Proč tak činí?*“, žák je schopen úvahy a odpovědi.

Při řešení problémů prochází možné alternativy východisek a pomocí systematického postupu je ověřuje a hodnotí. Je schopen dospět k logickým závěrům, hypoteticky předpokládat. V úsudku postupuje od obecného k jednotlivému. Zlepšuje se slovní projev, řešení aritmetických, prostorových problémů a je upouštěno od klasického bezduchého pamětního učení látky, žák se zaměřuje na hledání vzájemných souvislostí mezi informacemi a jevy. Milan Hausner uvádí (2007, s. 62), že právě: „*počítač výrazně přispívá k soustavnosti, překonává formalismus i jednostranně paměťový typ učení.*“

Americký teoretik Steven Johnson, zastánce výukových počítačových her, zase poukazuje na to, že moderní počítačové hry vyžadují soustředění, plánování, nekonvenční myšlení, hledání souvislostí a soustavné řešení problémů (McClellan, J., 2005, on-line).

Dospívající věnuje zvýšenou pozornost svému okolí, hledá vlastní nedokonalosti, kompenzuje je změnami chování nebo vykonáváním jiných činností. Pomoc pro něj může znamenat četba umělecké literatury, jež prezentuje vzory jednání a chování v rozmanitých situacích.

Dále usiluje o napadení autority dospělého člověka, snaží se jej překonat a přiblížit se tak ideální představě sebe sama. Pokud se zaměří na nějakou oblast zájmu, velkou inspirací mu bývá právě dospělý, rodič, učitel, blízká osoba, je schopen disponovat velice specializovanými znalostmi. Uplatnění zde nachází internet, přitažlivý, ovšem také záludný a hlavně snadno dostupný zdroj informací.

Pubescent může mnohdy působit ve svém chování a úsudcích až necitelným dojmem, což je dáno rozvojem racionalismu, tj. lpění na rozumovém opodstatnění. Kritika bývá často unáhlená, nekompromisní, zobecněná, je zde patrný vliv střetu ideálních představ s realitou.

Objevuje se nový způsob evaluace morálky, tzv. vyššího citu, provázející jedince na cestě k budoucímu počínání a rozhodování.

Vývoj inteligence je ukončen kolem 16. roku věku (Binarová, I., 2005, s. 107).

Emoční stránku dospívajícího poznamenává impulzivita, nestálost a nečekaná citová proměnlivost v různých situacích, ať už se jedná o výbuchy pláče, vzteku či smíchu. To svědčí o relativně nízkém sebeovládání (Linhartová, D., 2008, s. 95). Hrubost a nedostatek empatie často skrývají skutečná pohnutí.

Dle Příhody (Langmeier, J.; Krejčířová, D., 2008, s. 147) se citová labilita odráží i do oblasti vyjadřování, která se vyznačuje nepravidelností a neuspořádaností výrazů v mluveném i psaném projevu.

Vztah k rodičům je ovlivněn touhou citově se odpoutat a navázat blízký poměr s vrstevníkem nebo jiným člověkem, který bývá často až nekriticky přijímán, a to s sebou přináší jistá rizika. Idealizovaná první milostná vzplanutí jsou vnímána velice intenzivně a povrchně.

Přecitlivělé, afektivní jednání vychází z tělesných změn doprovázených narušeným sebecitem. Typická je nejistota a zaměření na vlastní osobu, sklon soustředit všechn zájem na niterný život, jenž může být literární tvorbou obohacován. Jakýkoliv projev nespravedlnosti nebo kritiky ze strany dospělých bývá vnímán velice senzitivně.

V období dospívání jsou přijímány mravní hodnoty příznačné pro rodinu i celou společnost.

Sociální hledisko

Osamostatňování od rodiny a navazování četných, často plytkých přátelských vztahů vychází z potřeby kontaktu a prosazení se ve vrstevnické skupině, jež obzvláště v prepubescentní fázi nabývá podoby homogenní. To je dáno ranější vyspělostí děvčat před chlapci (Binarová, I., 2005, s. 105 – 109).

Objevují se první party a s nimi authority, vůdci skupin, překonávající vážnost rodičů. Dospívající zastává různé role, učí se sociálním dovednostem a snaží se chovat nezávisle, imituje proto chování dospělých, mnohdy v negativním slova smyslu, tj. užívá vulgarismy, kouří, pije alkohol atp.

Touha po názorové rozdílnosti a po prosazení soudů nekompromisního charakteru v diskusi vyvolává konfliktní situace.

V několika posledních letech nabralo navazování sociálních kontaktů, hlavně u mladé generace, poněkud nový rozměr, respektive se velkým dílem přesunulo do oblasti internetových komunikačních a sociálních sfér (např. Facebook, Twitter, Lidé.cz, Libimseti.cz aj.) těšících se velkému zájmu a popularitě.

Pro dospívající je příznačný markantní rozvoj zálib rozličného charakteru, jenž je podložen rozkvětem schopností po bio-psycho-sociální stránce.

Objevují se pokusy na poli literární tvorby. Mezi preferovanou tematiku v literární výchově spadají díla historického, válečného, milostného či společenského zaměření. Výjimku netvoří ani literatura science-fiction a poezie. S nelibostí je vnímána tzv. nucená, tedy doporučená povinná četba, té mnohdy úmyslně odporují žákovské tematické okruhy zájmů (Langmeier, J.; Krejčířová, D., 2008, s. 149).

Esteticko-výchovná funkce literatury formuje osobnost a postoje mladistvého člověka ztrácejícího se ve světě, který ho obklopuje. Poskytuje mu útočiště, ovlivňuje jeho hodnotovou orientaci, vyvolává rozličné emoce, rozvíjí imaginaci, empatii, jejím prostřednictvím jedinec nabývá citových zkušeností (Cenek, Sv., 1979, s. 202), obohacuje svůj vnitřní svět a lépe poznává sám sebe.

Multimédia jsou v současnosti mladé generaci velice blízká a jsou jimi opětovaně využívána. Je možné, abychom skrze ně literární výchovu dospívajícímu člověku přiblížili a nezavrhovali např. četbu knih v elektronické podobě. E-knihy, expandující i v oblasti edukačních materiálů, mají tu výhodu, že jsou levnější, rychle a snadno dostupné a ve speciálním lehkém čtecím zařízení s dalšími funkcemi jich mohou být uloženy stovky až tisíce (Brdička, B., *Horizon Report 2010*, 2010, on-line).¹⁷

Objektivní hodnocení, zda multimédia zlepšují či zhoršují studijní výsledky, neexistuje, přesto však lze říci (Hausner, M. a kol., 2007, s. 32) „že multimédia učení posilují.“

¹⁷ B. Brdička ve svém příspěvku *Horizon Report 2010* (2010, on-line) uvádí, že: „Počet zakoupených elektronických knih začíná celosvětově růst. Na americkém trhu nedávno překonal prodej knih elektronických knihy tradiční.“

Zanedbatelné rovněž není ani motivační hledisko. Mezi pohnutky podněcující k činnosti řadí Kusák P. s Dařílkem P. (2002, s. 61) např.:

- novost situace (využití všech možností ICT, propojení multimediální výuky s jinými formami učení),
- zájem (atraktivní a důkladné didaktické propracování softwaru, střídání činností),
- aktivitu žáka (interaktivní schopnost multimédií),
- sociální faktory (spolupráce, soutěžení),
- stanovený cíl odpovídající věkovým zvláštnostem dětí,
- úspěch a neúspěch ve vyučovacím předmětu.

Dle profesora Jamese Paula Gee (McClellan, J., 2005, on-line) nabízejí nejlepší výukové hry natolik úspěšný model vzdělávacích postupů, že by se z něj měli učitelé poučit a studovat, jak dokáže hra zaujmout a motivovat hráče ke koncentraci důležité pro řešení komplexních problémů.

Dnešní žáci vnímají technologie a internet jako běžnou součást svého života a průzkumy to dokazují (Tocháček, D., *Internetem proti nudě při vyučování*, 2005, on-line). V roce 2005 se u čtrnáctiletých a patnáctiletých skotských školáků zjišťovalo, které předměty mají nebo nemají v oblibě a jakým způsobem by se podle nich dala zatraktivnit výuka, popř. odstranit nuda ze školních lavic. Nejfrekventovanější odpověď zněla (64 % dotázaných) – realizace výuky za pomoci počítače, internetu a jiných prostředků ICT.

8.1 SÍŤOVÁ NEBOLI INTERNETOVÁ GENERACE

„Řekni mi, jak čteš, a já ti povím, jaký jsi.“

Maryanne Wolf (Brdička, B., *Dělá z nás Google hlupáky?*, 2008, on-line)

Net Generation neboli síťová generace je novodobé označení pro generace nejmladší a nadcházející. Dle studie University College London a Britské knihovny jsou příslušníci těchto pokolení nazýváni také „**Google generation**“, což vychází ze způsobu **vyhledávání**

informací a práce s nimi za účelem poznávání, a **definování narozením po roce 1993** (*Study: information behaviour of the researcher of the future*, 2008, on-line).

S pojmenováním Net Generation přišel poprvé M.Ed., B.Sc. Don Tapscott, dr. h. c., v knize *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation* (1997), který se studiem této problematiky zabývá i nadále.¹⁸

Zrod síťové generace je následkem rozvoje a rozmachu informačních a komunikačních technologií. Před několika lety naše domácnosti zaplavily rozhlasové přijímače či televizory, dnes hovoříme o mobilních telefonech, smart phonech a počítačích s připojením k internetu. Děti vyrůstající v obklopení vymoženostmi postmoderní civilizace považují práci s těmito technologiemi za zcela přirozenou a zábavnou; nemluvě o tom, že je po nich pod tlakem společnosti schopnost tyto technologie ovládat či užívat vyžadována – např. PC s připojením k internetu tvoří důležitou studijní pomůcku, nepostradatelný nástroj v zaměstnání nebo běžný komunikační prostředek atp.

Síťová generace, tedy generace 21. století, představuje diskutovanou problematiku odborné veřejnosti posledních několika let a současnosti, neboť se od dříve narozených liší hned v několika zásadních ohledech, jež mají mimo jiné i pro učitele základních a středních škol závažnou výpovědní hodnotu. V **tabulce 3** na následující straně prezentujeme **srovnání** doktora Bořivoje Brdičky, jež uveřejnil ve svém příspěvku *Vzdělávání a internet 2. generace*. Inspirací mu byla kupříkladu uznávaná kniha *Educating the Net Generation* od autorů Diany G. a Jamese L. Oblingerových.

Z komparace vyplývá, že jsou technologie samozřejmě mnohem bližší generaci mladší, která se dokonce poprvé v dějinách lidstva dostává do pozice, v níž má nad svými rodiči navrch. Vyplývá z ní však také to, že technologie ovlivňují schopnost soustředění při přerušovaném zpracovávání informací u tzv. *multitaskingu*,¹⁹ nebo *vnímání*, které směřuje

¹⁸ V roce 2008 napsal Don Tapscott další knihu věnovanou Net Generation a to *Grown Up Digital: how the net generation is changing the world*.

¹⁹ Multitasking představuje vlastnost operačního systému, který je schopen provádět současně několik programových aplikací, což vyvolává dojem současného zpracovávání více úloh (Hlavenka, J., 1997, s. 272). Uživatel je tak veden k tomu, aby mezi jednotlivými úlohami nespojitě přepínal a zpracovával tak přerušovaně rozdílné informace.

k simplifikaci a povrchnosti. *Nelineární přístup* vychází z existence hypertextových odkazů a *neustálá „pohotovost“* může být podmíněná užíváním herních aplikací, majících na žáka za určitých okolností a podmínek v učebním procesu i pozitivní dopad. V současnosti se totiž objevují snahy v duchu Komenského školy hrou vedoucí k zábavným formám vzdělávání – jde tzv. *edutainment*, o němž pojednáme více v osmé kapitole.

Pro Net Generation je příznačné vyšší sebevědomí, také *větší míra otevřenosti* a snaha o *vzájemnou kooperaci* ve smyslu publikování na internetu a tím pádem poskytování vlastní či převzaté práce (referát, slohová práce, domácí úkol, čtenářský deník, vypracované otázky ke zkoušce atp.) ostatním uživatelům sítě. Za negativní jev, který lze u dětí, mládeže sledovat již několik let, můžeme považovat přílišnou důvěřivost a zveřejňování citlivých osobních údajů, což je činí zranitelnými a snadno napadnutelnými jinými účastníky webové komunikace (např. kybergroomery).²⁰

Starší generace	Net generace
• běžné tempo • mono-tasking • lineární přístup • zpracování 1 informace naráz • vnímání čtením • samostatnost • ctižádostivost • pasivní • učení a hraní odděleno • klid • realita • technologie jako nepřítel	• nespojité tempo • multi-tasking • nelineární přístup • přerušované zpracování inf. • ikonické vnímání • propojenost • spolupráce • aktivní • učení hraním • stále ve střehu • fantazie • technologie jako přítel

Tab č. 3: Vztah multimédií a stylů učení (převzato z článku *Vzdělávání a internet 2. generace*)

²⁰ Kybergrooming je: „označení pro sérii manipulativních technik a postupů, kterými manipulátor (obvykle sexuální deviant) vyvolává u dětí využívajících internetové chaty a diskusní fóra falešnou důvěru, přičemž cílem manipulátora (groomera) je přimět mladistvého k osobní schůzce. Výsledkem osobní schůzky často bývá sexuální zneužití dítěte, případně jiný typ patologického chování.“ (Kybergrooming aneb Kdo loví v chatu, 2009, on-line) Kybergrooming je v současnosti jedním z nejnebezpečnějších jevů vyskytujících se v internetové komunikaci.

Učitelé by měli umět ovládat nejenom moderní didaktické pomůcky a ICT, tak jako jejich žáci, ale také by měli být schopni tyto prostředky kreativně využít ve vhodném pedagogickém kontextu. Rovněž je nutné, aby měli snahu se v této oblasti dále vzdělávat a zajímat se o možná rizika, negativa a nevýhody, jež s sebou změny ve společnosti promítající se na mladé síťové generaci přinášejí.

U dětí se objevují tendence využívat ICT a internet pro komunikaci, zábavu a kopírování informací, v literární výchově se to projevuje například tím, že nahrazují vlastní četbu stahováním obsahů z děl z webu.

Přesycenost informacemi a působení médií (reklama) vede k neschopnosti soustředění se při čtení delšího textu, či k nezpůsobilosti číst texty s porozuměním a kriticky je hodnotit (*Study: information behaviour of the researcher of the future*, 2008, on-line) – viz úvodní citát kapitoly, proto je dostatečné a kvalifikované pedagogické vedení ze strany každého učitele nezbytností.

9 EDUTAINMENT – ZÁBAVNÉ VZDĚLÁVÁNÍ

„Hry obzvláště lidskou povahu těší (především v mladých letech), což ukazuje celý dětský věk, oddaný hrám a požitkem z žertů a jiných druhů duševního rozptýlení, provázející nás po celý život. Důvod vězí v tom: předně, poněvadž je přirozené radovati se ze svobody. Každá pak hra je čímsi dobrovolným a tím svobodným ... mnoho tedy přispěje k potěšení, povzbuzení a udržení práce.“

Jan Amos Komenský (*Didaktické spisy*, 1951, s. 288 – 289)

V posledních několika letech se v oblasti výuky, vzdělávání prosazují směry a tendence, mající za úkol žáka aktivizovat, rozvíjet v něm klíčové kompetence. Rovněž se v souvislosti s edukační realitou hovoří o tzv. **zábavném vzdělávání či výchově (edutainment)** ve smyslu ovlivnění postojů, hodnot a vzorců chování (Průcha, 2009, s. 498).

Edutainment vychází z anglických slov education (výchova a vzdělávání) a entertainment (zábava), přičemž konkrétně představuje „spojení zábavy se vzděláváním/výukou, něco jako Komenského škola hrou.“ (Kohoutek, R., 2009, on-line)

Původně se edutainment vztahoval pouze k zážitkové pedagogice, v současnosti je vnímání tohoto pojmu mnohem širší, například se používá v souvislosti s **multimediální výchovou** (multimediální výukové aplikace, internet, multimediální výuka za pomoci interaktivní tabule atd.), která vychází z principu, že je učení nejefektivnější, jestliže je zároveň hrou, tvorbou, zábavou a dochází při něm k maximálnímu zapojení kognitivních procesů daného jedince (Průcha, 2009, s. 501), čemuž odpovídá nárůst poptávky po takovémto způsobu vzdělávání, která se zvyšuje spolu s úrovní vzdělanosti populace (*Incoma Research Leisure*, 2010, on-line).

Multimédia se dnes stala jednou z vysoce účinných učebních pomůcek. Jednak je to dáno jejich multimediálností, která vyvolává zájem u žáků, studentů, a koresponduje se styly učení, jednak jejich schopností interaktivity, tj. vlastnost systému, který se uživateli aktivně přizpůsobuje a umožňuje mu podílet se na řízení průběhu jednotlivých procesů → z toho vyplývá vysoká míra individualizace.

V následujících podkapitolách se tedy zaměříme na multimediální materiální základnu učitele, tj. na multimediální výukové programy a internet. Třetí podkapitola bude věnována

modernímu technickému výukovému prostředku současného školství – interaktivní tabuli, jež dle průzkumů v základním a středním školství zaujímá v českém jazyce významné postavení (např. viz Szotkowski, R.; Dobešová, P., 2011).

9.1 MULTIMEDIÁLNÍ APLIKACE V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ

„Může přijít doba, kdy přenosný radiopřijímač bude ve třídě tak běžný, jako je dnes tabule.“

William Levenson, 1945 (Brdička, B., *Citáty*, 2010, on-line)

V návaznosti na úvodní citát bychom si dovoluili drobný dodatek – v souvislosti s pokrokem doby, tématem naší práce a zaměřením podkapitoly by bylo příhodnější nahradit výraz přenosný radiopřijímač termínem multimediální aplikace.

Multimediální aplikace představují počítačový program, data (tj. software, multimediální produkty), který je **součástí** tzv. **multimediálního systému**²¹, což je „soustava technických prostředků²² a programového vybavení, která je v interakci s uživatelem schopná zabezpečit audiovizuální prezentaci.“ (Urban, I., 1997, s. 383)

Multimediální aplikace nabývají různých forem a podob, například může jít o multimediální výukový program, multimediální prezentaci, či o multimediální encyklopedie nebo počítačové hry.

²¹ O tom, že multimediální systém sestává ze tří vzájemně se ovlivňujících a na sobě závislých prvků – **multimediální aplikace** (software – PC program, jenž implementuje vědecké poznatky do multimediální podoby), **nosič multimediální aplikace** (CD, DVD, internet aj.), **hardwarové vybavení**, *splňující požadavky multimediální aplikace* (Hlavenka, J. a kol., 1997, s. 276) – jsme pohovořili již v 5. kapitole.

²² Technickými prostředky je například míněn počítač, zvuková karta, grafická karta nebo videokarta, kamera či CD-ROM (Hlavenka, J., 1997, s. 271).

Podstatou všech multimediálních aplikací jsou však tzv. **multimediální informace**, jež sestávají z pěti základních složek nezbytných pro multimediální výukové programy anebo prezentace. Jedná se o textové, grafické a zvukové informace, dále potom o obrazové videosekvence a animace (Chapman, N.; Chapman, J., 2004, s. 19).

Multimediální produkty můžeme členit z hlediska domácího, školního či firemního užití. V oblasti edukace se obvykle rozlišují 4 základní kategorie (Školoudík, J., 2007, s. 27):

1. **referenční materiály a příručky** – referenční studijní materiály vzdělávacích institucí;
2. **vzdělávací materiály a příručky** – studijní a vzdělávací programy, digitalizované encyklopedie a knihy;
3. **programy určené pro zábavu** – zábavné výukové programy a encyklopedie, multimediální hry;
4. **materiály prezentující služby** – hlavně pro distanční vzdělávání.

V případě multimediálních aplikací v literární výchově upřeme svou pozornost zejména na **multimediální výukové programy** věnované literární výchově a literatuře vůbec.

Pod pojmem multimediální výukový program rozumíme software, předkládající interaktivní formou učební celek, jehož obsah si žák má osvojit. Měl by také zajistit kontrolu získané úrovně znalostí a následnou zpětnou reakci na žákovy výsledky.

Klasifikace výukových programů je rozličná. Setkáváme se např. s klasifikací podle:

- *způsobu užití programu* (samostudium, výuka ve škole),
- *funkce programu ve výuce* (programy pro expozici, fixaci učební látky, simulační programy, elektronické učebnice, encyklopedie aj.),
- *věku či typu uživatele* (MŠ, ZŠ, SŠ, VŠ) atd.

Každopádně od výukových programů očekáváme hlavně tyto činnosti (Soukup, J.; Pejsar, Z.; Balcarová, A., 2004; Průcha, J.; Walterová, E.; Mareš, J., 2001):

- estetické, vzdělávací a výchovné působení,
- motivaci žáka (proces efektivního učení),
- předání informací (tj. učiva) žákovi (zprostředkování nových poznatků),
- upevnění osvojených poznatků a dovedností (procvičování učiva),
- kontrolu získané úrovně znalostí,
- zpětnovazební reakci na výsledky studujícího,
- dostupnost a efektivnost multimediálního programu,
- robustnost programu (tzn. odolnost vůči chybné manipulaci uživatelem, která by se mohla projevit blokováním programu či dokonce počítače),
- didaktickou hodnotu programu.

U posledního bodu je potřeba zmínit, že právě didaktická propracovanost multimediálních výukových programů bývá nedostačující. Jedná se o situaci, kdy musí nastoupit učitel se svou invencí a zajistit komentáře, časové rozvržení či propojení ukázek, aby byla výuka komplexní a efektivní. Vyučující by rovněž neměl zapomínat na dodržování běžných didaktických zásad, kupříkladu zásady názornosti, soustavnosti, uvědomělosti, aktivity atp.

V českém jazyce narážíme na fakt, že existuje mnohem více multimediálních výukových programů zaměřených na mluvnici než na literární výchovu / literaturu. Za těchto okolností je možné v rámci edukačního procesu upotřebit internetu, skýtajícího mnoho zajímavých a podnětných materiálů, viz následující podkapitola (8.3).

Literární CD-ROMy bychom mohli rozdělit takto:

- a) **elektronické verze učebnic, knih:** *Elektronická učebnice literatury*, elektronické interaktivní učebnice *Nakladatelství Fraus* (Český jazyk / Čítanka 6, 7, 8 pro ZŠ a VG, aj.), *Literatura v kostce pro SŠ 1, 2* (kniha v PDF formátu), *Nakladatelství*

digiBooks (knihy ve formátu PDF), *Česká elektronická knihovna: poezie 19. století od thámovců po lumírovce*, *Literatura 1, 2* (firma Eurodidact);

- b) **elektronické encyklopedie, slovníky:** *Česká knihovna, Česká literatura od roku 1945, Literatura II – 19. století, Lexikon české literatury A-Ř, Labyrint literatury, Autoři světové literatury pro děti a mládež*;
- c) **prezentace zaměřené tematicky:** *Kohoutí kříž, Truhla Jára Cimrmana, Starověká literatura*;
- d) **prezentace věnované jednomu spisovateli** (usnadňují hlubší a přitažlivější poznání autorské osobnosti včetně díla, nabízejí prostor k tvorbě referátů aj. úkolů): *Franz Kafka žil v Praze, Josef Škvorecký, Jan Matěj Krnínský*;
- e) **eventuálně přípravné kurzy k maturitě:** *Literatura (maturita v kostce)*.

Níže uvádíme stručné charakteristiky jednotlivých multimediálních aplikací orientovaných na literární výchovu / literaturu s obrazovými ukázkami (Dobešová, P., 2010, s. 20 – 33).

Literatura v kostce pro SŠ 1, 2 – jde o učebnici a čítanku ve formátu PDF od autorky Marie Sochrové. Viz obr. 21.



Obr. 21: *Literatura v kostce pro SŠ 1, 2* (Sochrová, M., 2009)

Literatura 1, 2 (firma Eurodidact) – provází literaturou u nás i ve světě, a to od nejstarších dob po 20. století. Sestává z textů, obrázků, mluveného slova, ale i procvičovacích testů.

Elektronická učebnice literatury – multimediální projekt pro školy a studenty, provázaný s RVP ZV – 2007, který nabízí atraktivně a didakticky zpracovanou látku české i světové literatury od starověku až po současnost. Kromě výkladů zahrnuje: ukázky z textů, perličky a zajímavosti, barevné fotografie, doporučenou literaturu a internetové odkazy k danému tématu, filmové tipy či úkoly pro studenty. Viz obr. 22.



elektronické učebnice

A B C E D A



Literatura > Romantismus > Čechy > Karel Hynek Mácha
2 9 6 2 8 6
© Radek Sárközi - Abeceda



František Šír: K.H.Mácha (1860)

Mácha zemřel velmi mladý a za svého života se nestihl proslavit. Proto nevznikl jeho oficiální portrét. Všechny Máchovy „podobizny“ vycházejí z krátkého popisu jeho tváře a informace, že Mácha seděl modelem malíři Maškovi pro obraz Jana Křtitele. Spisovatelovu skutečnou podobu tudíž neznáme.

KAREL HYNEK MÁCHA

*** 16. 11. 1810 Praha**
† 5./6. 11. 1836 Litoměřice

Karel Hynek Mácha byl nejvýznamnějším českým romantikem. Jeho báseň *Máj* je jedním z nejkrásnějších děl české literatury. Spisovatelův otec i bratr Michal se živili jako mlynáři. Mácha byl žákem Josefa Jungmanna, později vystudoval práva a v srpnu 1836 nastoupil jako advokátní praktikant do kanceláře J.F.Durase v Litoměřicích. V době pražských studií hrál divadlo v ochotnické družině Josefa Kajetána Tyla v Kajetánském domě na Malé Straně. Zde se seznámil s Eleonorou Šomkovou (1817-1891), dcerou knihaře. S Lóri měl nemanželského syna Ludvíka, který se narodil měsíc před Máchovou smrtí a nedožil se ani jednoho roku. Mácha se rád toulal po zříceninách českých hradů a často je kreslil. Z Prahy podnikl dlouhou cestu do Krkonoš a Českého ráje. S přítelem Strobachem došel pěšky až do Benátek a během svého pobytu v Litoměřicích si pravidelně odskakoval do Prahy za Lóri. Když pomáhal hasit požár jednoho z litoměřických domů, zřejmě se napil infikované vody a onemocněl. Mácha ulehl a jeho stav se rychle zhoršoval. Když k němu přišel kněz, aby ho zaopatřil, vyhnal ho básník z domu. Lékař určil jako příčinu Máchovy smrti „dávění spojené s průjmem (cholerina)“. Spisovatelův pohřeb se konal 8.11.1836 v Litoměřicích. Na stejný den byla původně plánována Máchova svatba

Máchův autoportrét



Profesor Emanuel Vlček se pokusil moderními metodami zrekonstruovat Máchovu podobu. Při své práci vycházel nejen z dochovaných písemných svědectví a spisovatelova autoportrétu, ale především z analýzy Máchových ostatků. Ty byly 1.10.1938 (ihned po odtržení Sudet) vyzdvíženy z litoměřického hřbitova,

Obr. 22: *Elektronická učebnice literatury* (Sárközi, R., 2010, on-line)

Nakladatelství Fraus – se soustřeďuje na tvorbu interaktivních učebnic, sloužících k vyučování pomocí interaktivní tabule (ActivBoard, Smart Board). Sestávají z výkladové (totožná s tištěnými učebnicemi) a dynamické části, jsou doplněny fotografiemi, ilustracemi, zvukovými nahrávkami, videosekvencemi a 2D/3D animacemi. Kladou důraz na mezi-předmětové vztahy a na propojenost s dalšími zdroji a materiály.

Vydavatelství *digiBooks* – nabízí digitalizované soubory knih (formát PDF) významných českých i světových autorů, např. B. Němcové, K. Čapka, J. A. Komenského, F. Kafky, E. A. Poe a dalších. Viz obr. 23.



Obr. 23: Vydavatelství *digiBooks* – elektronické knihy (*digiBooks*, 2010, on-line)

Česká knihovna – obsahuje přes 100 kompletních knih české literatury ve formátu PDF (spolu s tímto prohlížečem), medailony autorů v rozsahu SŠ a výkladový slovník literárních směrů, skupin a období, který sestavil PhDr. Otakar Chaloupka, DrSc. Viz obr. 24.



Obr. 24: Česká knihovna (Chaloupka, O., 2000)

Česká literatura od roku 1945 – interaktivní multimediální encyklopedie zahrnující 1560 spisovatelů (jejich data, životopisy, fotografie, bibliografie), 21 568 děl (romány, zvukové a filmové ukázky) a popisy 793 literárních časopisů, 94 literárních cen, 122 knižních exilových a 200 tuzemských nakladatelství. Rovněž v ní nalezneme 1618 podrobně vysvětlených termínů z literární teorie včetně možných příkladů. Viz obr. 25.



Obr. 25: *Česká literatura od roku 1945* (Kolektiv, 1997)

Lexikon české literatury A-Ř – interaktivní encyklopedie tvořená přepisem 1., 2. a 3. dílu Lexikonu české literatury (hesla A-Ř). Obsahuje 1050 fotografií spisovatelů, literárních děl a časopisů, 149 děl středověké literatury, 301 časopisů, almanachů a sborníků, 140 nakladatelství, literárních sdružení a skupin, 2700 osobních a věcných hesel.

Literatura II – 19. století – elektronická encyklopedie určená zejména studentům středních škol a věnovaná české, světové literatuře 19. století od národního obrození po kritický realismus (kultura a dějiny dané doby, životopisy spisovatelů, obsahy děl, testy). Je sestavena na základě tematických plánů a školních vzdělávacích programů.

Labyrint literatury – encyklopedie české a světové literatury, nabízející interaktivní formou přehled vývoje literárních směrů, dále potom ukázky nejdůležitějších literárních děl a interaktivní mapy literárních pojmů. Obsahuje četné ilustrace, krátká videa i zvukové ukázky.

Kohoutí kříž – CD-ROM věnovaný šumavské německé literatuře, vznikl na základě stejnojmenných a průběžně doplňovaných webových stránek (www.kohoutikriz.org) realizovaných v rámci grantu Ministerstva kultury České republiky. Dílo obsahuje (www.kohoutikriz.org, 11. 7. 2011): „údaje o 1181 autorech a je tvořeno více než 3000 ukázkami, biografickými daty, medailony, bibliografickými odkazy, 12000 dokumenty v obrazové příloze, případně vysvětlivkami a slovníčky nářečních výrazů.“ Viz obr. 26.

ÚVOD STUDIE OBSAH MAPY NAJÍT NAPIŠTE NÁM

JIHOČESKÁ VĚDECKÁ KNIHOVNA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

KOHOUTÍ KRÍŽ 'S HOHNAKREIZ
Šumavské ozvěny Des Waldes Widerhall

JAN MAREŠ
ELEKTRONICKÁ VERZE IVO KAREŠ

Tento web je věnován šumavské německé literatuře. Každý zastoupený autor je představen ukázkami z díla v překladech, v případě poezie i v originálním znění, krátkým medailonem a obrazovou přílohou, součástí publikace je rovněž studie v českém i německém jazyce. Práce vznikající od roku 1990 zahrnuje autory pocházející ze Šumavy v jejím širším přeshraničním vymezení a další autory zabývající se danou tematikou od středověku až po současnost a byla realizována v rámci grantu Ministerstva kultury České republiky. V roce 2003 byla práce oceněna ministrem kultury ČR (Cena Knihovna roku 2003, diplom v kategorii Významný počin v oblasti poskytování veřejných a informačních služeb).

Průběžně doplňované dílo obsahuje v současné době údaje o 991 autorech a je tvořeno více než 3000 ukázkami, biografickými daty, medailony, bibliografickými odkazy, 7000 dokumenty v obrazové příloze, případně vysvětlivkami a slovníčky nářečních výrazů, to vše s možností plnotextového vyhledávání.

Poslední aktualizace: 20.10.2009
(c) Jihočeská vědecká knihovna v Českých Budějovicích 2001-2009

TOPlist od 17.7.2007	
Návštěvy	
Celkem	157104
Týden	1858
Dnes	170
Online	19

Obr. 26: *Kohoutí kříž* (2011, on-line)

Truhla Járy Cimrmana – obsahuje zvukové stopy, videoukázky, podrobnou historii Divadla Járy Cimrmana či test z oboru cimrmanologie. Viz obr. 27.



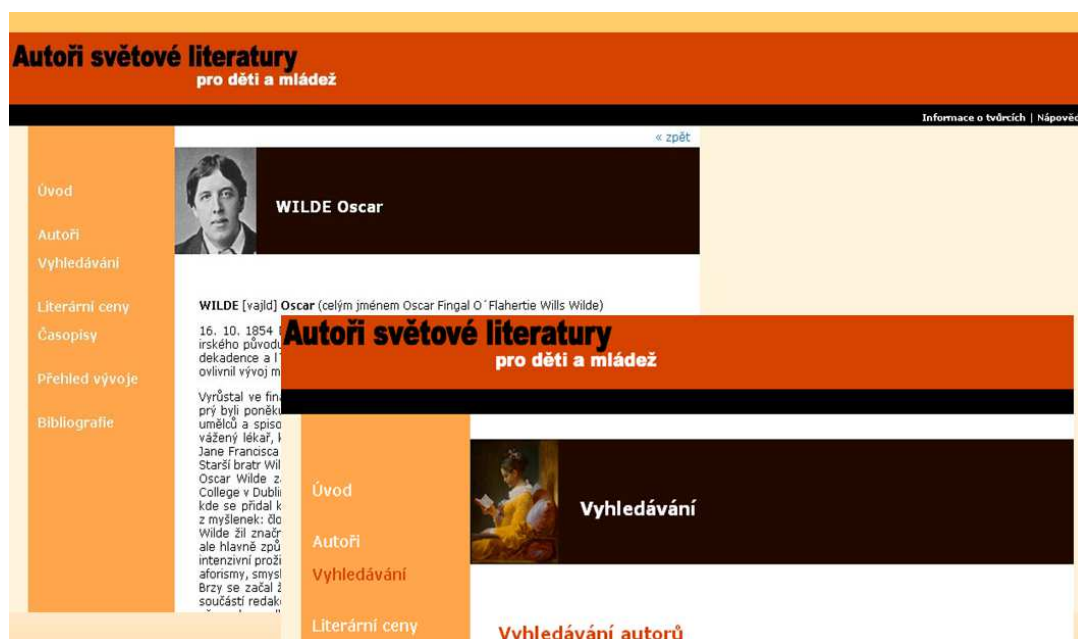
Obr. 27: *Truhla Járy Cimrmana* (Smoljak, L.; Svěrák, Z., 1997)

Starověká literatura – výukový interaktivní software na CD, který je použitelný na všech interaktivních tabulích. Viz obr. 28.



Obr. 28: *Starověká literatura* (2010, on-line)

Autoři světové literatury pro děti a mládež – elektronický slovník podávající obraz vývoje literatury pro děti a mládež v Evropě a Spojených státech severoamerických. Zahrnuje přehled literárních cen a časopisů a bohatý bibliografický seznam literatury národů spadajících do zmíněných oblastí. Neobsahuje žádné zvukové stopy ani videozáznamy. Viz obr. 29.



Obr. 29: *Autoři světové literatury pro děti a mládež* (Řeřichová, V.; Dorovský, I. a kol., 2007)

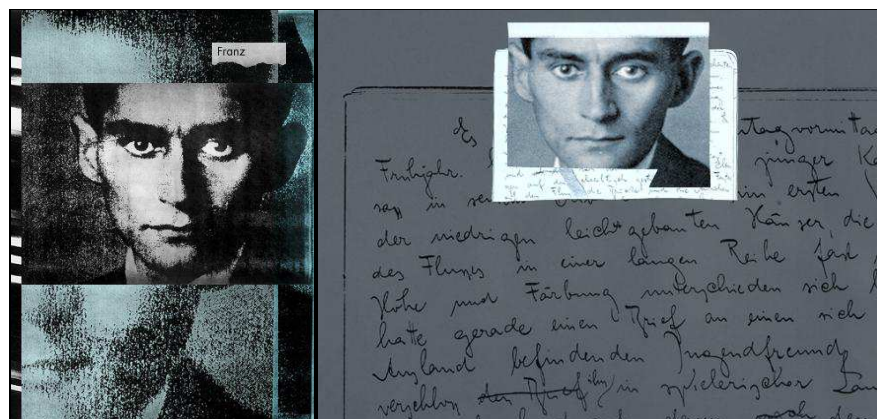
Česká elektronická knihovna: poezie 19. století od thámovců po lumírovce – CD-ROM, který obsahuje přes šest set básní, vydal v roce 2002 Ústav pro českou literaturu AV ČR. Od roku 2005 na něj bezplatně navazuje internetová plnotextová databáze Česká elektronická knihovna – Poezie 19. století (www.ceska-poezie.cz).

Josef Škvorecký – CD-ROM byl vytvořen pro Soukromé gymnázium Josefa Škvoreckého. Obsahuje úryvky z díla čtené samotným autorem, sekvence z filmů natočených podle Škvoreckého knih, primární i sekundární literární prameny, 1200 fotografií a dokumentů, 14 videosekvencí a 14 zvukových ukázek. Viz obr. 30.



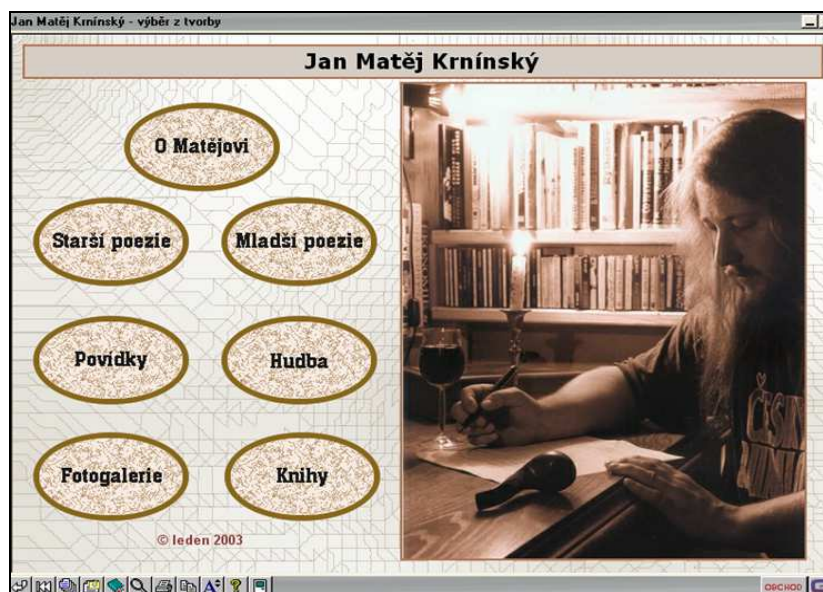
Obr. 30: *Josef Škvorecký* (Křištof, V., 1999)

Franz Kafka žil v Praze – autorem CD-ROMu z roku 1999 je literární historik a překladatel Josef Čermák. Provedení je v české, německé i anglické verzi. CD-ROM obsahuje Kafkův životopis, dílo (uveřejněné i určené ke zničení), deníky, dopisy, četné fotografie a zvukové stopy. Viz obr. 31.



Obr. 31: *Franz Kafka žil v Praze* (Čermák, J.; Tatiček, I.; Scheufler, P., 1999)

Jan Matěj Krnínský – výběr z díla (poezie, povídky) jihočeského básníka. CD-ROM je opatřen fotogalerií a zhudebněnými ukázkami autorovy poezie; nevyžaduje instalaci. Viz obr. 32.



Obr. 32: *Jan Matěj Krnínský* (Krnínský, J. M., 2003)

Literatura (maturita v kostce) – multimediální učebnice nakladatelství Fragment. Zahrnuje přehled české i světové literatury v rozsahu probíraném na středních školách (výklad doplňují stovky fotografií), čítanku (více než 1500 fragmentů z literárních děl), zvukové ukázky v celkové délce více než 3 hodiny a znalostní testy. Viz obr. 33.



Obr. 33: *Literatura (maturita v kostce)*, (Sochrová, M., 1998)

9.2 INTERNET V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ

„Celosvětová pavučina (World Wide Web) byla vyvinuta, aby se stala místem pro ukládání lidských vědomostí. Místem, které umožňuje lidem ze vzdálených míst vyměňovat si nápady a pracovat na společných projektech.“

Tim Berners-Lee (Brdička, B., *Citáty*, 2010, on-line)

Zpráva Eurostatu, tj. statistického úřadu Evropského společenství, z roku 2008 uvádí, že je k internetu připojeno přes 96 % evropských škol (*More than 250 million Europeans regularly use Internet, says Commission's ICT Progress Report*, 2008, on-line), přičemž ve zprávě z roku 2006 Evropská Komise prezentuje zjištění, že mezi nejčastější uživatele internetu v Evropě patří studenti starší 16 let, a to z 85 % (Tocháček, D., *Nejvíce využívají v Evropě internet studenti*, 2006, on-line).

V předcházející podkapitole (9.1) padla zmínka o nedostatku multimediálních výukových programů orientovaných na literární výchovu / literaturu. Za těchto okolností by pro učitele mohl internet znamenat velkého pomocníka a cenný zdroj informací či materiálů nejen vzhledem k jeho bohatosti pramenů a k esteticko-výchovnému zaměření literární výchovy, jež poskytuje hojnou mezipředmětovou propojenost, ale také vzhledem k aktivnímu přístupu a zájmu síťové generace o ICT.

Dospívající vede k práci s internetem mnoho důvodů (zábava, komunikace, studium) a toho by měl učitel náležitě využít ku prospěchu vyučovaného předmětu.

Svým vlastním zájmem o internet bude moci žáky směřovat k uvážlivé práci s informacemi, nebo jim bude schopen nabídnout a doporučit seznam vhodných webových stránek (ověřené zdroje) ke studiu dané problematiky. Navíc například získá i přehled o tom, zda se žáci v rámci domácích úkolů, referátů, čtenářského deníku nedopouštějí bezduchého kopírování, protože bude sám obeznámen s nevhodnými a studenty nejčastěji plagiovanými stránkami.

Vzhledem k množství zdrojů, jež internet poskytuje, bude předmětem našeho zájmu v empirické (průzkumné) části disertační práce také otázka, zda učitelé o možnostech využití internetu vědí, jestli z něj při své přípravě na výuku a ve výuce samotné čerpají a zda některé důvěryhodné stránky svým žákům doporučují.

Výběr portálů a webových stránek využitelných při přípravě na výuku literární výchovy / literatury a ve výuce samotné uvádíme z důvodu omezeného rozsahu práce v Příloze 2.

9.3 INTERAKTIVNÍ TABULE V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ

„Interaktivní tabule je jen nástroj, není důležité, jakou technologii použijete, mnohem podstatnější je vlastní orientace k vlastnímu výukovému obsahu splňujícímu vzdělávací požadavky.“

Milan Hausner (*Případová studie European Schoolnet*, 2009, on-line)

Interaktivní tabule (dále IT) představuje technický výukový prostředek mnoha funkcí a možností, protože je na rozdíl od klasické černé či magnetické tabule, jak název napovídá, interaktivní, což značí, že umožňuje moderní způsob vyučování.

Interaktivní výuka je bezesporu mnohem zábavnější a méně stereotypní než výuka klasická. Názorností a systematickostí pozitivně ovlivňuje motivaci žáka, přičemž v souvislosti s literární výchovou lze hovořit například o naladění k četbě – *„využívání interaktivní tabule může při vhodné metodologii přispět k většímu zájmu žáků o knihy jako takové.“* (*Případová studie European Schoolnet*, 2009, on-line)

Také má schopnost aktivního zapojení do vyučovacího, resp. výchovně-vzdělávacího procesu (*Co je interaktivní výuka?*, 2010, on-line), neboť při vhodném použití zajišťuje interaktivitu mezi vyučujícím, žáky i probíraným učivem.

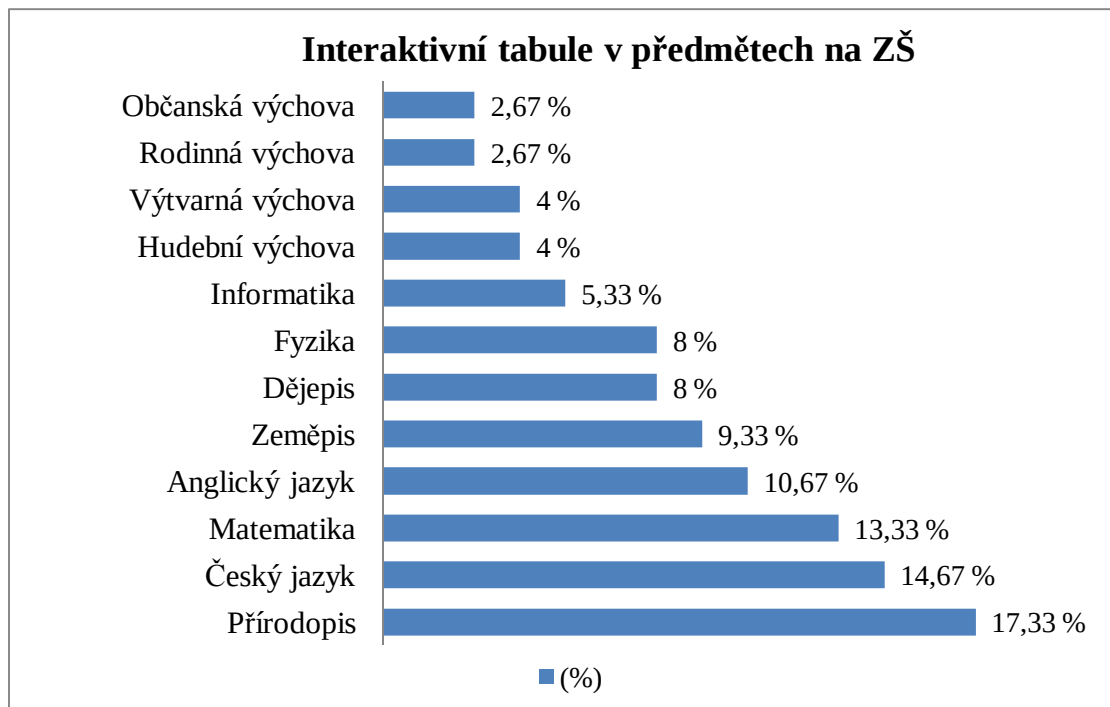
Ke kladům IT můžeme přičíst multimedialitu (využití kombinované informace, a to klasické písemné, statické obrazové, dynamické obrazové, či zvukové)²³, která podněcuje pozornost, zájem žáků a koresponduje se styly učení, a dále např. mezipředmětovou

²³ Například v literární výchově dává učitel skrze mluvené slovo (ukázková recitace), hudební ztvárnění díla či jeho dramatizaci prostor pro emocionální a estetické vnímání knihy, jež je pro tuto složku předmětu zásadní.

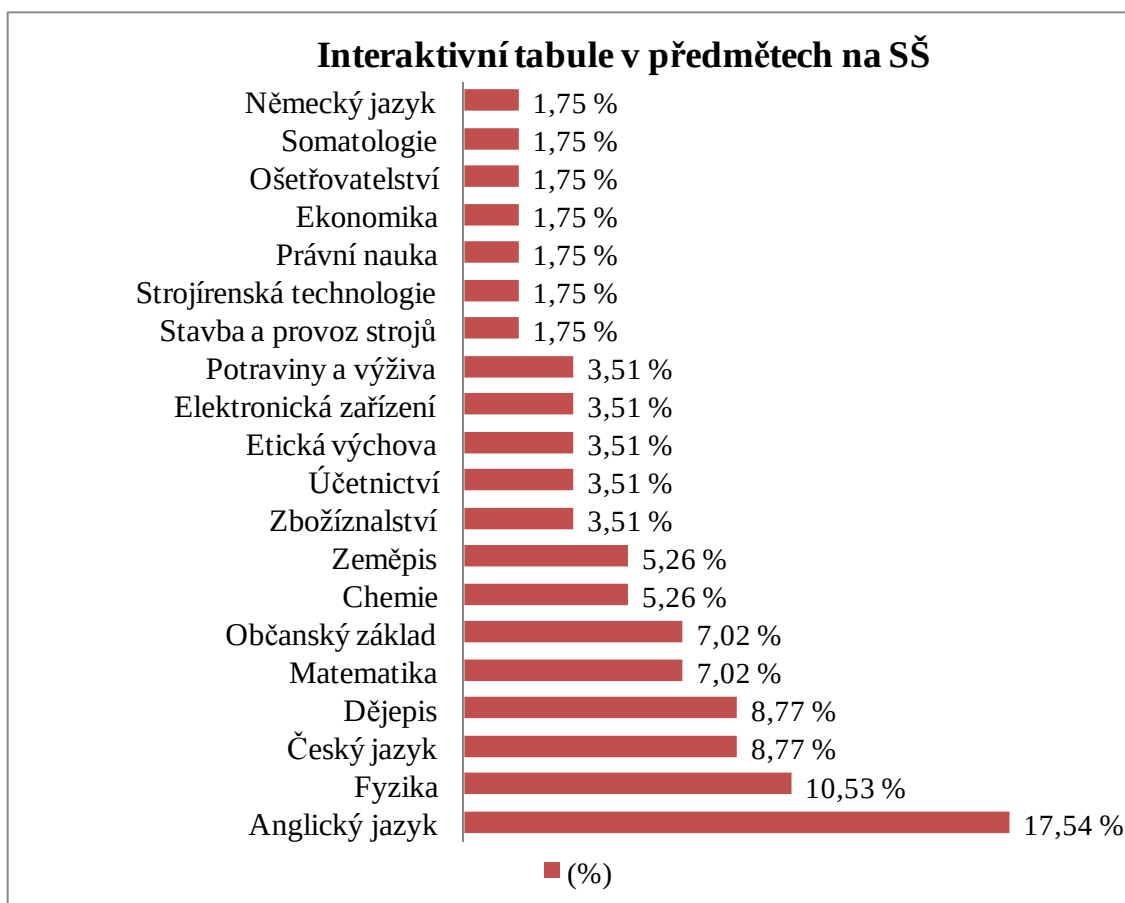
propojenost. Význačné postavení zaujímá IT při výuce integrovaných dětí s vývojovou poruchou učení, neboť působí na vícero smyslů zároveň.

Zajímavé výzkumné výsledky prezentovali na mezinárodní konferenci o nadaných ECHA (*European Council for High Ability*) španělští odborníci, jež uvedli: „že prostřednictvím interaktivní tabule lze pomocí správného použití stimulovat a rozvíjet tvořivost a kreativitu žáků. Výsledky ukázaly, že míra kreativity je u dětí kolem 63 %. Po aktivním, několikaměsíčním vyučování pomocí interaktivní tabule, kterou měli žáci stále k dispozici ve své kmenové učebně, došlo k posunu rozvoje kreativity u stejného vzorku žáků až na 80 %.“ (Preisler, D., 2010, on-line) Jaký má tvořivost význam literární výchovu, ne třeba dokládat.

Za zmínku rovněž stojí **průzkum zaměřený na postavení IT v jednotlivých vyučovacích předmětech na základních (35) a středních školách (36) v Olomouckém a Moravskoslezském kraji** (Szotkowski, R.; Dobešová, P., 2011, s. 229 – 237). Z níže uvedených grafů je patrné, že využití IT ve výuce českého jazyka přesahuje jiné vyučovací předměty jak na ZŠ, tak i na SŠ. Na základních školách hovoříme o druhém místě s téměř 15 % a na středních školách o místě třetím s 8,77 % (společně s dějepisem).



Graf 4: Postavení IT v jednotlivých předmětech na ZŠ (Szotkowski, R.; Dobešová, P., 2011, s. 229 – 237)



Graf 5: *Postavení IT v jednotlivých předmětech na SŠ* (Szotkowski, R.; Dobešová, P., 2011, s. 229 – 237)

Důležitou roli při využití IT ve výuce hraje přístup a erudovanost učitele českého jazyka, jelikož na jeho bedra spadá časově náročnější příprava a metodicko-didaktické zvládnutí probírané látky. IT by neměla být jen předmětem hry a přesunováním objektů tam a zpět, z čehož vyplývá, že klade vysoké nároky na kreativitu učitele. Jako výhodné se jeví využití problémového učení, aplikace IT by měla vycházet z principu řešení problému. Výuka za podpory IT tedy musí zaručit zpětnou vazbu a zajistit zapojení všech žáků do učení, což pro pedagoga představuje nelehký úkol a otázka dalšího vzdělávání by v této oblasti (tzn. aplikace IT do literární výchovy) tudíž neměla být v žádném případě podceňována.

Mezi úskalí využití IT ve výuce lze zařadit nutnost opětovné kalibrace tabule, zatemnění místnosti (Pokorný, A., 2007, s. 24) nebo problémy s kompatibilitou jednotlivých

formátů pro různé typy IT a licenční politiku výrobců, jež učitelům způsobuje nemalé těžkosti. Existuje totiž jen málo produktů upravených licenčními podmínkami tak, aby byly legálně využitelné i v domácím prostředí, tj. na mimoškolním počítači (*Případová studie European Schoolnet*, 2009, on-line), učitelé tak nemají možnost náležité přípravy na interaktivní hodinu, což je může směřovat k omezenému využívání IT, např. pouze jako projekčního plátna.

Další problém vyvstává v oblasti nerovnoměrnosti a nedostatku veřejně přístupných výukových objektů. Nejznámější portál na podporu interaktivní výuky *Ve škole* – www.veskole.cz (2011, on-line), který využívá více než 10 tisíc učitelů, obsahuje 103 objektů určených pro gramatiku, 5 pro komunikační a slohovou výchovu a 15 pro výchovu literární, z čehož je patrný až zoufalý nedostatek podkladů do hodin slohu a literární výchovy. Nemluví o již výše zmíněné kompatibilitě. Za těchto okolností je žádoucí vzájemná kooperace všech učitelů v České republice na tvorbě jednotlivých výukových objektů, s čímž však vyvstává otázka autorských práv. Rovněž je pochopitelná snaha pedagogů a škol vlastní materiály nezveřejňovat, jelikož se nechtějí o pracně a dlouhodobě vytvářené podklady dělit s pasivními kolegy.

Aplikace IT ve výuce českého jazyka umožňuje **využití** hned několika **programů**, kromě software k dané tabuli (např. Smart Board – aplikace *SMART Notebook*; ActivBoard – aplikace *ACTIVstudio* a *ACTIVprimary*), např. *MS PowerPoint*, *MS Word*, *MS Excel*, a různých zdrojů informací, jako internet, zvukové CD, filmové DVD, multimediální výukový CD-ROM.

Navíc skýtá obrovskou výhodu v možnosti snadné modifikace již připravených materiálů (např. změna odkazů na webové stránky, úprava textu, doplnění o fotografie či video ukázky), učitel si tak vytváří vlastní knihovnu elektronických zdrojů, využitelných i v následujících hodinách. Také může zápis z každé výuky umístit na internet, aby si chybějící žáci mohli snadno a rychle doplnit probíranou látku.

Z hlediska organizačních forem výuky lze využít nejen frontálního vyučování, ale kupříkladu i projektovou či skupinovou výuku. Žákovské referáty (např. prezentace díla autora) mohou být rovněž demonstrovány prostřednictvím IT, děti jsou tak „*nuceny dbát na logickou návaznost a kulturu svého mluveného projevu a projeví své tvůrčí, mnohdy až performerské schopnosti.*“ (Mašláňová, A.; Nogolová, K., 2006, on-line)

Co se týče jednotlivých fází výuky, záleží pouze na vyučujícím, kdy IT použije, měl by však respektovat, že by doba jejího působení neměla přesáhnout 30 minut, „nejvhodnější se ale jeví časový úsek kolem 15 – 20 minut.“ (Případová studie European Schoolnet, 2009, on-line).

Samotná IT začíná být doplňována **interaktivními učebnicemi (i-učebnice)**, které představují „ucelený soubor výukových dat, sloužící k vyučování pomocí nejmodernější výpočetní techniky,“ (I-učebnice Fraus, 2010, on-line) přičemž v České republice patří mezi nejznámější nakladatelství těchto elektronických materiálů:

- **Nakladatelství Fraus**, které se jako jediné věnuje literární výchově (Český jazyk / Čítanka 6, 7, 8, 9 pro ZŠ a VG; rovněž nabízí interaktivní cvičení, elektronické přípravy učitele a elektronické slovníky),
- **Tobiáš** (Český jazyk pro 6. ročník, Český jazyk pro 7. ročník),



Obr. 34: I-učebnice nakladatelství Tobiáš (I-učebnice Nakladatelství Tobiáš, 2010, on-line)

- **Alter** (pro český jazyk zatím i-učebnice nemá, nabízí však tzv. **e-učebnice**, tedy tištěné knihy ve formátu PDF, které jsou určené rovněž pro 1. stupeň ZŠ),



Obr. 35: E-učebnice nakladatelství Alter (I-učebnice nakladatelství Alter, 2010, on-line)

- **Nová Škola** (interaktivní učebnice pro 1. stupeň ZŠ – Český jazyk 2, 3, 4, 5).



Obr. 36: *I-učebnice nakladatelství Nová Škola (I-učebnice nakladatelství Nová Škola, 2010, on-line)*

Interaktivní tabule bezesporu nabízí rozmanité cesty, jak dětem český jazyk přiblížit. Učitelé by však měli mít na mysli, že slouží pouze jako technický výukový prostředek, vedoucí k dosažení stanovených cílů výuky, nikoliv jako cíl samotný.

II EMPIRICKÁ ČÁST DISERTAČNÍ PRÁCE

Empirická část disertační práce vychází z pozitivistického pedagogického paradigmatu, jemuž odpovídá náš základní metodologický přístup, který dle Miroslava Chráskey (2007, s. 32 – 33) vychází z přesvědčení o existenci „jedné objektivní reality, jež není závislá na našich citech, postojích nebo přesvědčení.“

10 PROJEKT VÝZKUMU

„Vědci se podobají architektům, kteří staví budovy různé velikosti a různého tvaru a kteří mohou být posuzováni až po události, tj. teprve když dokončili svoji stavbu. Může zůstat stát, může spadnout – nikdo neví.“

Paul Karl Feyerabend (2001, s. 14)

Často podceňovaný projekt výzkumu, jedna z fází plánování výzkumu, představuje vstupní návrh, na jehož základě se má empirický výzkum realizovat (Maňák, J.; Švec, Š.; Švec, V., 2005, s. 79). Vede k „hlubšímu promyšlení výzkumné strategie“ (Pelikán, J., 2007, s. 73) a vytváří tím pomyslný základní kámen budoucího zdaru badatele.

Výzkumný projekt není oficiálně vymezeným dokumentem, obsahuje však ustálené komponenty. My se zaměříme na oblast výzkumných cílů, problémů, hypotéz a dále potom na popis výzkumné procedury naší disertační práce – použité metody, objekt i předmět průzkumu a výzkumu, výběr respondentů do výzkumného vzorku, rozsah výběru – a na časový harmonogram výzkumu, včetně organizačního, materiálního a finančního zabezpečení výzkumu.

Stanovení cílů a formulace problémů výzkumu

Cíle disertace jsme formulovali a rozčlenili do třech navzájem propojených tematických okruhů již ve druhé kapitole práce.

Na základě studia odborné literatury a hlavně volných rozhovorů s učiteli českého jazyka nám vyvstalo několik problémů, na něž jsme reagovali **průzkumem** a **výzkumem**.

Průzkum je deskripce aktuálního stavu využívání specifické oblasti ICT, v našem případě multimédií, v hodinách literární výchovy na 2. stupni ZŠ.

Dále zjišťuje informovanost vyučujících o možnostech dalšího vzdělávání ve zkoumané problematice, jejich ochotu dále se vzdělávat atp.

A rovněž se zabývá tím, co oni sami považují za nejdůležitější či nejméně důležité pro optimální průběh výuky literární výchovy za podpory multimédií.

Výzkum je relační povahy a je věnován otázkám dalšího vzdělávání učitelů v souvislosti s délkou jejich praxe, výukou ICT či využitím multimédií v literární výchově.

Dle charakteru výzkumných problémů rozlišujeme v naší práci **problémy** (Gavora, P., 2000, s. 26 – 28) deskriptivní (popisné) a relační (vztahové).

Deskriptivními problémy (průzkum) zjistíme a popíšeme současný stav využívání multimédií v literární výchově na 2. stupni ZŠ a problematiku důležitosti jednotlivých pedagogických a didaktických aspektů pro optimální průběh výuky za podpory multimédií.

Relačními problémy (výzkum) odhalíme existenci vztahu, rozdílů, event. následků mezi zkoumanými jevy ve druhé výzkumné oblasti (další vzdělávání učitelů na poli ICT/multimédií se zaměřením na literární výchovu).

Vědecké **hypotézy**, jež jsou „*podmíněnými výroky o vztahu mezi dvěma nebo více proměnnými*“ (Chrásková, M., 2007, s. 18), budeme formulovat **pouze u problémů relačních**, neboť se pro popisné nestanovují.

Stejně jako dílčí cíle disertační práce si i problémy výzkumu rozdělíme do třech zmíněných výzkumných oblastí.

1) Současný stav využívání multimédií ve výuce literární výchovy (LV)

DESKRIPTIVNÍ PROBLÉMY

1. Jaké mají učitelé podmínky (tzn. časová dotace; vybavenost školy multimediálním setem; existence a dostupnost vhodných multimédií) k tomu, aby mohli multimédií ve výuce využít?
2. Jsou učitelé na 2. stupni ZŠ ochotni využívat multimédií v hodinách literární výchovy?
3. Jaká multimédia využívají učitelé v hodinách literární výchovy?
4. Pracují učitelé s výukou počítačem řízenou?²⁴
5. V jakých fázích výuky literární výchovy používají učitelé multimédií nejčastěji?
6. Využívají učitelé multimédií při své přípravě na výuku literární výchovy?
7. Kolik učitelů literární výchovy si vytváří vlastní multimédia?
8. Považují učitelé využití multimédií (při přípravě na výuku, ve výuce) za přínosné?

2) Problematika dalšího vzdělávání učitelů v oblasti ICT, multimédií

RELAČNÍ PROBLÉMY

1. Jaký je vztah mezi délkou pedagogické praxe a informovaností učitelů o možnostech dalšího vzdělávání?
2. Jaký je vztah mezi ochotou dále se vzdělávat a délkou pedagogické praxe?

²⁴ Při využití počítače ve vyučování rozlišujeme tzv. výuku o počítačích a výuku s počítači. Výuka s počítači se diferencuje na výuku počítačem podporovanou a řízenou.

Ve výuce počítačem podporované slouží počítač jako pomocník učitele a přejímá některou z jeho funkcí, kdežto ve výuce počítačem řízené počítač přebírá všechny funkce učitele a „*učitel se stává konzultantem studentů a autorem pedagogického kurzu, realizovaného formou výukového programu*“ (Jandová, L., 1995, s. 1 – 2). Viz 5. kapitola.

3. Jaká je závislost mezi dalším vzděláváním učitelů v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně nebo ve výuce literární výchovy a využíváním multimédií při přípravě na hodinu literární výchovy?
4. Jaká je závislost mezi dalším vzděláváním učitelů v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně nebo ve výuce literární výchovy a využíváním multimédií v hodinách literární výchovy?
5. Jaký je rozdíl ve využití multimédií při přípravě na výuku mezi učiteli, kteří vyučují i technicky a informačně zaměřené předměty, a učiteli, kteří tyto předměty neučí?
6. Jaký je rozdíl ve využití multimédií ve výuce mezi učiteli, kteří vyučují i technicky a informačně zaměřené předměty, a učiteli, kteří tyto předměty neučí?

3) Názory učitelů českého jazyka na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy (LV)

DESKRIPTIVNÍ PROBLÉMY

1. Co považují učitelé českého jazyka za nejdůležitější pro optimální průběh výuky literární výchovy za podpory multimédií?
2. Co považují učitelé českého jazyka za nejméně důležité pro optimální průběh výuky literární výchovy za podpory multimédií?

Formulace věcných a statistických hypotéz výzkumu

V návaznosti na relační problémy byly formulovány **věcné hypotézy** a z důvodu ověřitelnosti posléze i **statistické, tj. nulové a alternativní**.

2) Problematika dalšího vzdělávání učitelů v oblasti ICT, multimédií

1) Učitelé s praxí do 10 let jsou více informováni o možnostech dalšího vzdělávání v oblasti využití ICT/multimédií ve vzdělávání než učitelé s praxí nad 10 let.

H₀ Mezi délkou pedagogické praxe učitelů a informovaností o možnostech dalšího vzdělávání není závislost (souvislost).

H_A Mezi délkou pedagogické praxe učitelů a informovaností o možnostech dalšího vzdělávání je závislost (souvislost).

2) Učitelé s praxí do 10 let mají větší ochotu dále se vzdělávat v oblasti využití ICT/multimédií ve vzdělávání než učitelé praxí nad 10 let.

H₀ Mezi ochotou dále se vzdělávat a délkou pedagogické praxe není závislost (souvislost).

H_A Mezi ochotou dále se vzdělávat a délkou pedagogické praxe je závislost (souvislost).

U první a druhé hypotézy předpokládáme, že budou mít učitelé s praxí do deseti let větší zájem o možnosti dalšího vzdělávání, než učitelé s praxí nad deset let, a to z důvodu blízkosti k ICT a multimédiím, s nimiž se mohli setkat na vysoké škole v rámci své pregraduální přípravy po zavedení Státní informační politiky ve vzdělávání (SIPVZ) v roce 1999/2000.

Vzhledem k tomu, že se učitelé s praxí nad deset let učili s ICT/multimédií pracovat až ve svém zaměstnání, předpokládáme, že jsou svým způsobem oproti „mladším“ kolegům znevýhodněni ve smyslu nižšího zájmu a informovanosti v oblasti využití ICT ve výuce LV.

3a) Učitelé, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně, využívají multimédií při přípravě na výuku literární výchovy (LV) častěji než učitelé, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti.

- H₀** Četnost odpovědí na položky vztahující se k využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií obecně, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, stejná.
- H_A** Četnost odpovědí na položky vztahující se k využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií obecně, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, rozdílná.

3b) Učitelé, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce literární výchovy (LV), využívají multimédií při přípravě na výuku literární výchovy častěji než učitelé, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti.

- H₀** Četnost odpovědí na položky vztahující se k využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce LV, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, stejná.
- H_A** Četnost odpovědí na položky vztahující se k využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce LV, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, rozdílná.

4a) Učitelé, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně, využívají multimédií ve výuce literární výchovy (LV) častěji než učitelé, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti.

- H₀** Podíl učitelů využívajících multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, stejný.
- H_A** Podíl učitelů využívajících multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, rozdílný.

4b) Učitelé, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce literární výchovy (LV), využívají multimédií ve výuce literární výchovy častěji než učitelé, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti.

H₀ Podíl učitelů využívajících multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce LV, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, stejný.

H_A Podíl učitelů využívajících multimédií ve výuce LV, je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce LV, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, rozdílný.

Třetí a čtvrtá hypotéza vychází v podstatě z kompetencí (např. hardwarová, softwarová) vyučujících, jež jsou důležité pro aplikaci multimédií / informačních a komunikačních technologií do výuky literární výchovy.

→ Učitel, který se dále ve zkoumané oblasti vzdělává, by měl být natolik kompetentní k tomu, aby multimédií při své přípravě na výuku literární výchovy i ve výuce samotné využíval.

V případě potvrzení H₀, by výsledek mohl svědčit o mnohém, například o nedostatečném materiálním zázemí školy (zastarávající hardware – viz závěry České školní inspekce na s. 20) či o neefektivnosti, nepraktičnosti dalšího vzdělávání na poli ICT/multimédií atd.

5) Učitelé českého jazyka, kteří vyučují i technicky a informačně zaměřené předměty, využívají multimedia při přípravě na výuku literární výchovy (LV) častěji než učitelé, kteří tyto předměty neučí.

H₀ Četnost využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří vyučují technicky a informačně zaměřené předměty, a u učitelů, kteří tyto předměty neučí, stejná.

H_A Četnost využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří vyučují technicky a informačně zaměřené předměty, a u učitelů, kteří tyto předměty neučí, rozdílná.

6) Učitelé českého jazyka, kteří vyučují i technicky a informačně zaměřené předměty, využívají multimédia ve výuce literární výchovy (LV) častěji než učitelé, kteří tyto předměty neučí.

H₀ Četnost využití multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří vyučují technicky a informačně zaměřené předměty, a u učitelů, kteří tyto předměty neučí, stejná.

H_A Četnost využití multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří vyučují technicky a informačně zaměřené předměty, a u učitelů, kteří tyto předměty neučí, rozdílná.

Pátá a šestá hypotéza byla stejně jako hypotézy předešlé formulována na základě ZHODNOCENÍ AKTUÁLNÍHO STAVU ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY. Je postavena na předpokladu, že učitelé českého jazyka, kteří vyučují technicky a informačně zaměřené předměty, využívají multimédií při své přípravě na výuku literární výchovy i ve výuce samotné častěji než učitelé, kteří tyto předměty neučí. A to z důvodu kladného vztahu k multimédiím, potažmo k informačním a komunikačním technologiím vůbec, a schopnosti je ovládat (hardwarová, softwarová kompetence).

Popis výzkumné procedury

Kvantitativně orientovaný průzkum a výzkum zahrnuje **metodu dotazníku** (první a druhá výzkumná oblast)²⁵ a **Q-metodologii** (třetí výzkumná oblast).²⁶

²⁵ 1) Současný stav využívání multimédií ve výuce literární výchovy; 2) Problematika dalšího vzdělávání učitelův oblasti ICT, multimédií

²⁶ 3) Názory učitelů českého jazyka na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy

Anonymní dotazník bude tvořen uzavřenými (dichotomické; polytomické – výběrové, škály, výčtové), polouzavřenými a v rámci předvýzkumu i otevřenými položkami. A sestávat bude ze třech následujících částí:

- A) *Všeobecná data*** (osobní údaje respondentů),
- B) *Současný stav a trend využívání multimédií v hodinách literární výchovy,***
- C) *Postoje učitelů a jejich vztah k celoživotnímu vzdělávání a využití multimédií ve výuce literární výchovy.***

Z důvodu velkého rozsahu výběru proběhne jeho distribuce osobně i prostřednictvím internetu, v rámci něhož budou respondenti motivováni osmnáctistránkovým souborem webových stránek, využitelných při přípravě na výuku literární výchovy i ve výuce samotné – viz Příloha č. 2: *Výběr portálů a webových stránek využitelných při přípravě na výuku literární výchovy / literatury a ve výuce samotné.*

Q-metodologie (Q-třídění) představuje „*skupinu psychometrických a statistických procedur,*“ které v roce 1935 vyvinul britský psycholog a fyzik William Stephenson (Brown, S. R., 1997, on-line). Výzkum za pomoci této metody probíhá tak, že je zkoumaným jedincům předkládán soubor 60 až 120 kartiček (Q-set) obsahující různá tvrzení, postoje a názory, jež mají roztřídit na základě určitého kritéria (Chráška, M., 2000, s. 154), v našem případě dle důležitosti Q-typů (karet) stran optimální realizace výuky literární výchovy za podpory multimédií, do předložené šablony.

Třídění obvykle odpovídá tzv. normálnímu rozdělení, kdy je například 60 kartiček rozděleno do jedenácti hromádek dle schématu uvedeného níže – obr. 37.



Obr. 37: Schéma kvazinormální distribuce (zpracováno podle Chráska, M., 2003, s. 118)

Vlevo jsou pokládány kartičky považované za naprosto nedůležité a naopak vpravo za velice důležité. Horní číselné označení vymezuje počet Q-typů, které lze do jednotlivých políček (hromádek) umístit. Dolní čísla udávají bodové ohodnocení jednotlivých pozic. Bodové ohodnocení však bývá respondentům skryto, aby neovlivnilo jejich úsudek a názory.

Mezi přednosti Q-metodologie spadá možnost „hlubšího, intenzivnějšího a diferencovanějšího studia menších skupin respondentů“ (Pelikán, J., 2007, s. 142) a také skutečnost, že umožňuje „objevování nových oblastí výzkumu (což je náš případ), kdy na základě práce s malým, ale pečlivě vybraným vzorkem můžeme získat první informace, které potom dalšími metodami a na základě přiměřeně velkého výběru ověřujeme.“ (Chráska, M., 1993, s. 15)

Q-metodologie je z důvodu statistického zpracování výsledků výzkumu hodnocena jako kvantitativně orientovaná metoda, ovšem z hlediska zkoumání subjektivních názorů respondentů je některými autory (srovnej Sexton, D.; Snyderová, P.; Wadsworthová, D., 1998, on-line) označována i jako metoda kvalitativní.

Objektem průzkumu i výzkumu jsou učitelé českého jazyka na 2. stupni základních škol. **Předmětem** průzkumu a výzkumu bude v první oblasti zjištění současného stavu využívání multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni ZŠ. Ve druhé oblasti problematika dalšího vzdělávání učitelů v oboru ICT, multimédií se zaměřením na literární výchovu. A ve třetí oblasti názory učitelů českého jazyka na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy.

Výběr respondentů do výzkumného vzorku představuje určitou část prvků ze základního souboru, který reprezentuje. Náš základní soubor sestává ze všech učitelů českého jazyka 2. stupně ZŠ v Olomouckém (308 základních škol), Moravskoslezském (400 základních škol) a Zlínském kraji (259 základních škol), (*Rejstřík škol*, 2011, on-line). Tři kraje byly zvoleny záměrně, neboť předpokládáme, že tak budeme moci data získaná výzkumem do jisté míry zobecnit.

Reprezentativní soubor prvků ze základního souboru bude v případě dotazníkového nástroje opatřen za pomoci prostého náhodného výběru, přičemž budeme ovlivněni ochotou učitelů a škol vyjít nám vstříc. U metody Q-třídění navážeme na „výsledky“ prostého náhodného výběru a to tak, že požádáme oslovené pedagogy i o vyplnění dotazníku Q-metodologie, ovšem za předpokladu, že využívají multimédií ve výuce literární výchovy.

Co se týče **rozsahu výběru**, tak platí, že „čím větší výběr pořídíme, tím více se přiblížíme ke skutečným vlastnostem základního souboru.“ (Chráška, M., 2007, s. 24) V rámci výzkumu realizovaného prostřednictvím dotazníku budeme tedy vycházet z níže uvedeného vzorce určeného pro převažující data nominální (či ordinální) od S. Nowaka (Chráška, M., 2007, s. 25 – 26).

$$n = \frac{t_{\alpha}^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{d^2}$$

npožadovaný rozsah výběru

t_α koeficient spolehlivosti pro zvolenou spolehlivost α (1,96 je hodnota pro běžně požadovanou spolehlivost 95 %)

podhad relativní četnosti zkoumaného znaku v základním souboru (doporučená hodnota je 0,5, jelikož pro tuto hodnotu vychází největší rozsah výběru)

dpožadovaná relativní přesnost (většinou 4%, tj. 0,04)

$$n = \frac{1,96^2 \cdot 0,5 \cdot (1 - 0,5)}{0,04^2} = 600$$

Z výpočtu vyplynulo, že z důvodů přesnosti a spolehlivosti bude nutno oslovit celkem 600 učitelů českého jazyka, tj. 200 učitelů v Olomouckém, 200 v Moravskoslezském a 200 ve Zlínském kraji.

Výhodou Q-metodologického šetření je to, že jej lze realizovat i na menším počtu osob (Pelikán, J., 2007, s. 142), čemuž bude odpovídat i množství námi pečlivě zvolených respondentů.

Zpracování získaných dat proběhne následujícím způsobem:

- ~ uspořádání dat, sestavení tabulek četností, grafické znázornění naměřených dat (tvorba histogramů),
- ~ výpočet charakteristik polohy a rozptýlení,
- ~ ověření stanovených hypotéz – statistické zpracování dat;

Časový harmonogram výzkumu

Výzkum bude realizován v průběhu roku 2011. Výzkumné nástroje budou učitelům distribuovány osobně, prostřednictvím dalších osob i elektronicky (dotazník) a na jejich vypracování dostanou lhůtu 14 dní.

Organizační, materiální a finanční zabezpečení výzkumu

Organizační, materiální i finanční zabezpečení výzkumu bude zajištěno autorkou výzkumu.

Uvedený **projekt výzkumu byl konzultován s několika metodology i odborníky z praxe, tzn. učiteli základních škol a vyučujícími na školách vysokých.**

11 PILOTÁŽ A PŘEDVÝZKUM

Pedagogický výzkum sestává ze tří úrovní – z **pilotáže**, **předvýzkumu** a **vlastního výzkumu**.

Pilotáž je jakousi sondou do oblasti, kterou hodláme zkoumat. Může být realizována pozorováním nebo třeba volným rozhovorem, avšak platí, že údaje získané v pilotáži neužíváme ve vlastním výzkumu (Chráška, M., 2007, s. 26).

V rámci pilotáže jsme získali předběžné informace o dané problematice prostřednictvím volných rozhovorů s učiteli českého jazyka a dalšími odborníky (učiteli vysokých škol, metodology). Konzultovali jsme s nimi také výzkumný nástroj, jenž jsme si zvolili (metoda dotazníku, Q-metodologie), přičemž jsme tak přispěli k jeho validizaci.

Poté jsme udělali prostý náhodný výběr respondentů ze tří krajů z celé České republiky a po sestrojení výzkumných nástrojů jsme provedli předvýzkum.

Předvýzkum, navazující na pilotáž, představuje zmenšený model vlastního výzkumu. Provádí se na poměrně malém vzorku respondentů, přesto však tvoří neoddělitelnou součást výzkumného bádání, neboť umožňuje „ověření metod a technik, se kterými se počítá při vlastním výzkumu, a přispívá ke zpřesnění formulace problémů a hypotéz výzkumu.“ (Chráška, M., 2007, s. 27)

V rámci předvýzkumu jsme po vyplnění dotazníku a Q-metodologie realizovali s některými učiteli volný rozhovor, abychom si ujasnili jednotlivé položky nástrojů a zjistili, zda učitelé všemu porozuměli, eventuálně proč na některé položky neodpověděli. Na základě této zpětné vazby jsme opět provedli úpravu výzkumných nástrojů a přispěli tak také ke zvýšení jejich reliability a validity, tedy platnosti.

11.1 PŘEDVÝZKUM – SOUČASNÝ STAV VYUŽÍVÁNÍ MULTIMÉDIÍ VE VÝUCE LITERÁRNÍ VÝCHOVY

Dotazník v rámci předvýzkumu deskriptivních problémů první výzkumné oblasti sestával z dichotomických, polytomických i otevřených testových úloh. Grafické znázornění některých odpovědí respondentů uvádíme na straně 142.

Zaměřili jsme se na současný stav využívání multimédií v hodinách literární výchovy na 2. stupni ZŠ a zajímalo nás např.

- ~ jaké technické výukové prostředky (PC, dataprojektor, interaktivní tabule) či multimediální výukové programy mají učitelé ve výuce literární výchovy k dispozici;
- ~ zda učitelé využívají technických výukových prostředků a multimédií (internet, multimediální výukové programy, prezentace apod.) ve vyučování;
- ~ jestli si učitelé sami vyrábějí vlastní multimediální aplikace (např. prezentace v PowerPointu, práce v programech SmartNotebook nebo Activestudio aj.) do výuky;
- ~ který typ vyučování učitelé upřednostňují – PC řízená, PC podporovaná, obojí;
- ~ ve které složce předmětu Český jazyk a literatura učitelé využívají multimédií nejvíce a proč;
- ~ v jakých fázích výuky bývají multimédia užívaná nejčastěji.

Také jsme se tázali na problematiku vztahu k výpočetní technice nebo ochotu podstoupit další vzdělávání ve zkoumané oblasti; na to, zda učitelé absolvovali nějaké kurzy či školení zaměřené na využití multimédií v literární výchově.

Rovněž nás zajímala i informovanost učitelů o možnostech dalšího vzdělávání v dané oblasti.

Z výsledků předvýzkumu jsme se například dozvěděli, že respondenti často zaměňují termín multimedium s materiálními didaktickými prostředky (např. použití magnetofonu ve výuce). Po následném rozhovoru s učiteli jsme proto dospěli k názoru, že odpovědi

v položkách zaměřených na užívání multimédií ve výuce (graf 8) a nasycení trhu literárními multimediálními výukovými programy (graf 15) byly značně zkresleny.

Dále nás zaujaly názory učitelů, kteří tvrdí, že využití multimédií v jazykové složce předmětu je efektivnější než v složce literární, alespoň vzhledem k nabízeným multimediálním programům (pravopis, syntax, diktáty atp.) či cvičením a úkolům v elektronické formě.

Téměř všichni učitelé se shodli na tom, že mezi největší komplikace v multimediální výuce patří špatné technické vybavení (nedostatek vybavených učeben, nízká kapacita míst ve specializovaných třídách, nefunkčnost zařízení), nekázeň žáků, časová náročnost příprav i technické (nedostatečná hardwarová a softwarová kompetence) a metodické komplikace (opět náročnost přípravy, podcenění přípravy v rámci výuky počítačem řízené).

Všech 31 respondentů se shodlo na tom, že multimedia do výuky rozhodně patří (graf 16) a to z různých důvodů – motivace, zpestření, pozornost, snazší zapamatování a učení probírané látky, blízkost dětskému světu atd. Učitelé v nich spatřují v rámci své přípravy na výuku cenný zdroj informací, ukázek, cvičení, ale v samotné výuce s nimi pracují méně (srovnej graf 8 a 12).

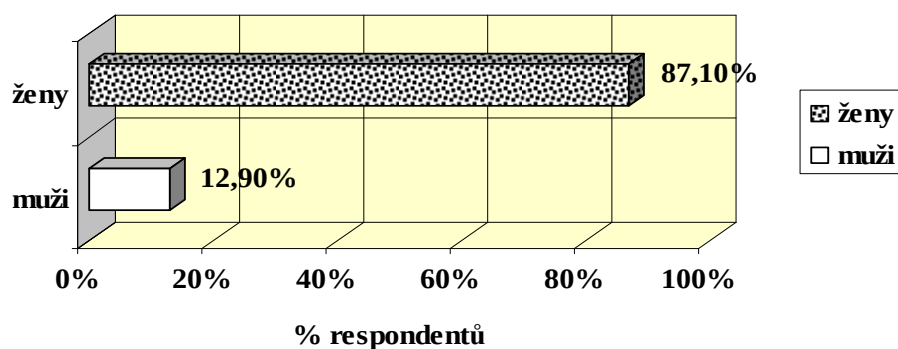
V oblasti vzdělávání se v naprosté většině objevila ochota vyučujících dále se vzdělávat (graf 20) a 68 % dotázaných dokonce další vzdělávání formou kurzu, školení absolvovalo (graf 21). Tím více pro nás byl překvapující výsledek položky orientované na vlastní výrobu multimediálních aplikací (graf 9) – kladně odpovědělo pouze 26 % respondentů.

Kurz, školení, které by bylo zaměřeno konkrétně na využití ICT (multimédií) v literární výchově (graf 22), neabsolvoval žádný z vybraných učitelů.

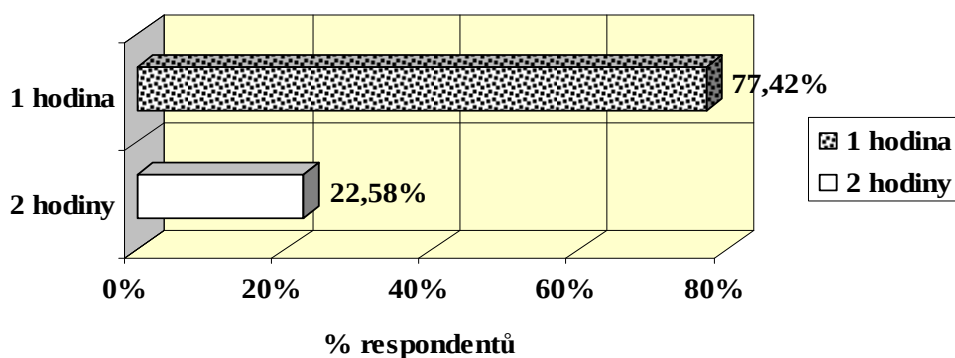
Vzhledem k tomu, že se jednalo o předvýzkum, uvědomujeme si, že uvedená zjištění nelze generalizovat a nelze z nich vyvozovat obecně platné závěry.

Histogramy vybraných položek v dotazníku:

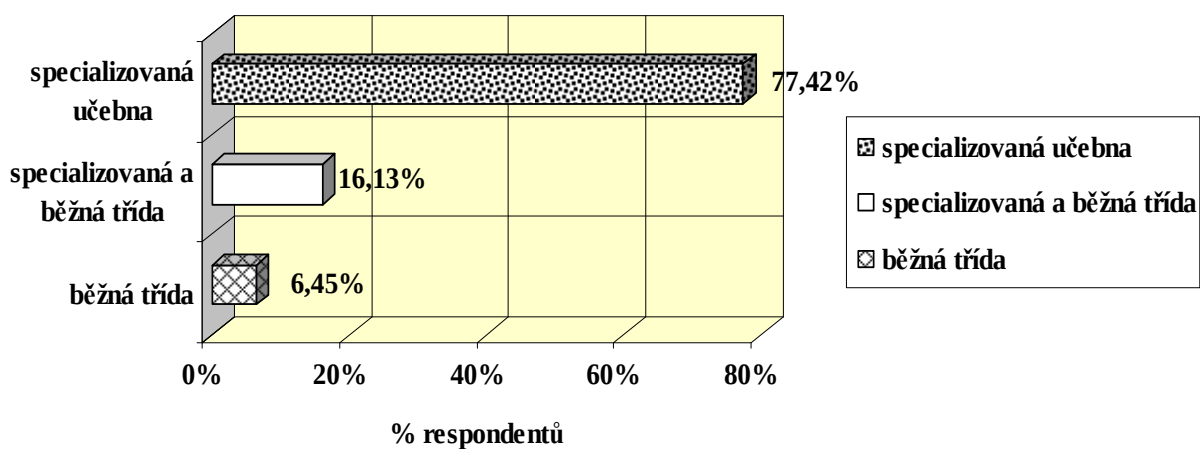
1. Pohlaví respondentů:



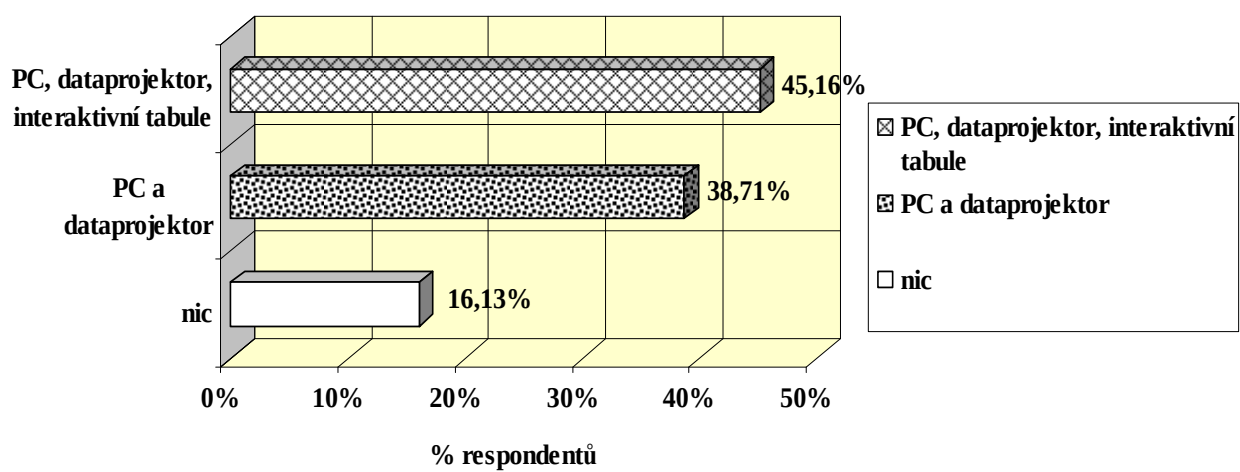
2. Kolik hodin týdně je věnováno výuce literární výchovy?



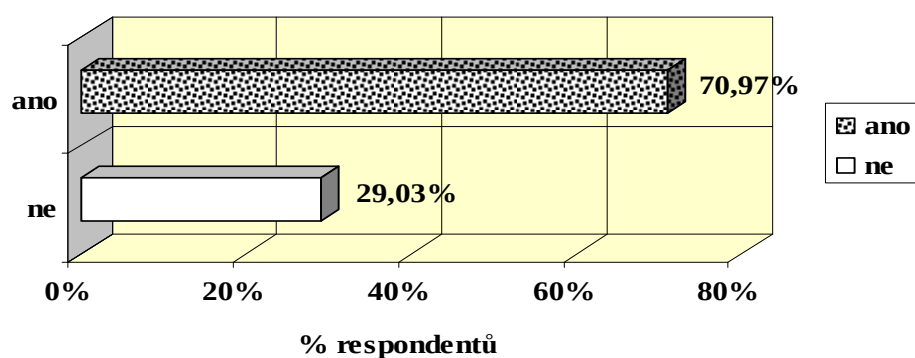
3. Kde se na Vaší škole nachází multimediální set, tj. PC, dataprojektor, event. interaktivní tabule?



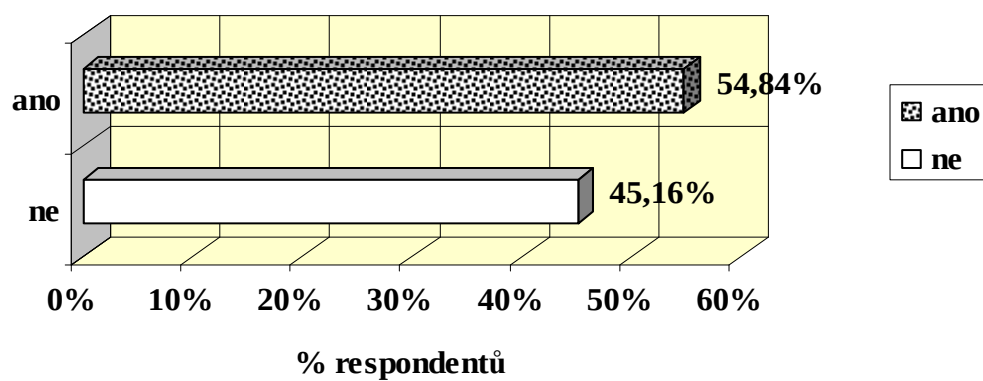
4. Ve výuce literární výchovy je Vám umožněno využití:



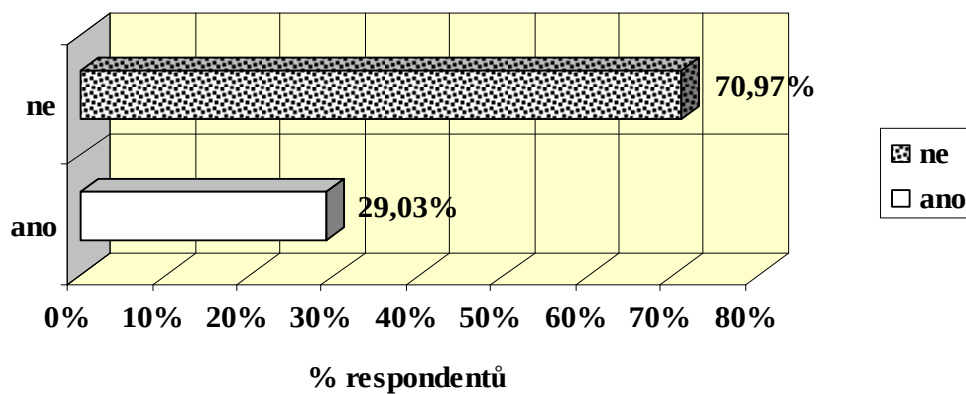
5. Je Vám ve výuce literární výchovy umožněn přístup na internet?



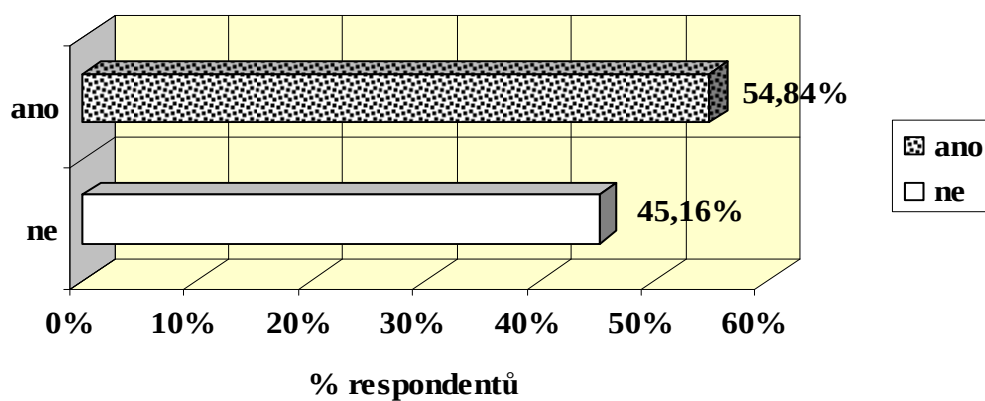
6. Máte ve škole k dispozici multimediální výukové programy vhodné pro český jazyk, sloh, literární výchovu?



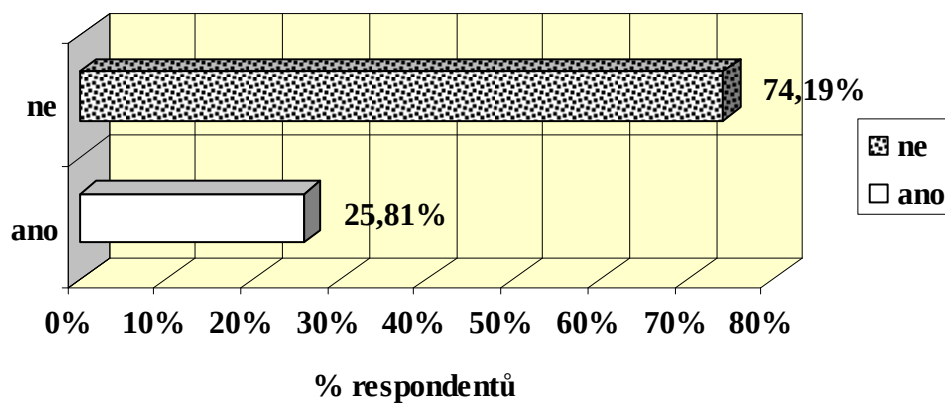
7. Jste Vy sama/sám vlastníkem multimedialního výukového programu vhodného pro český jazyk, sloh nebo literární výchovu?



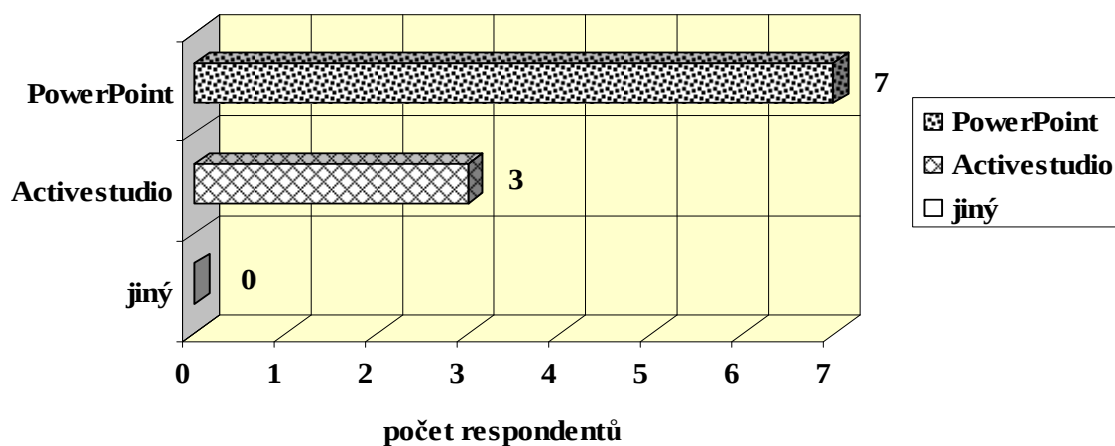
8. Užíváte ve výuce literární výchovy multimédií?



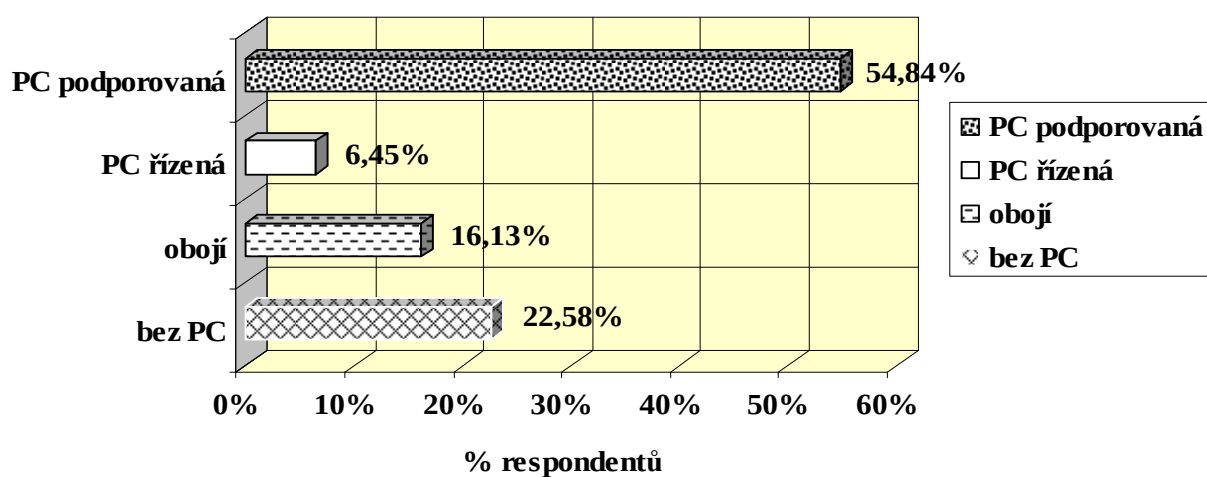
9. Vyrábíte si sami multimedialní aplikace pro výuku literární výchovy (např. prezentace v programu PowerPoint)?



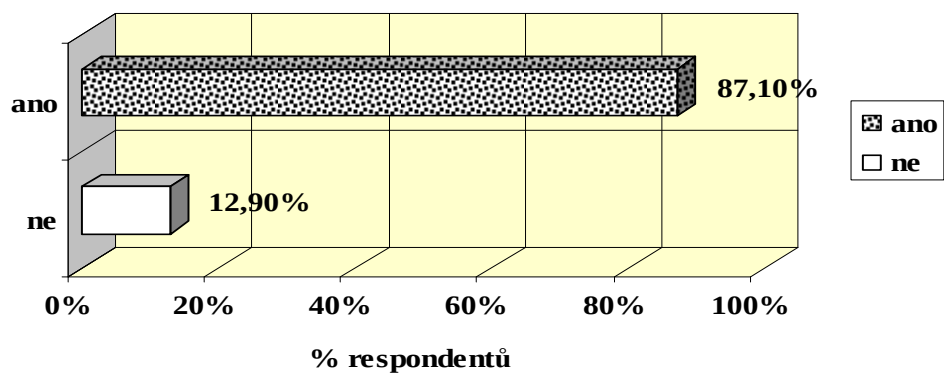
10. Pokud ano, ve kterém programu?



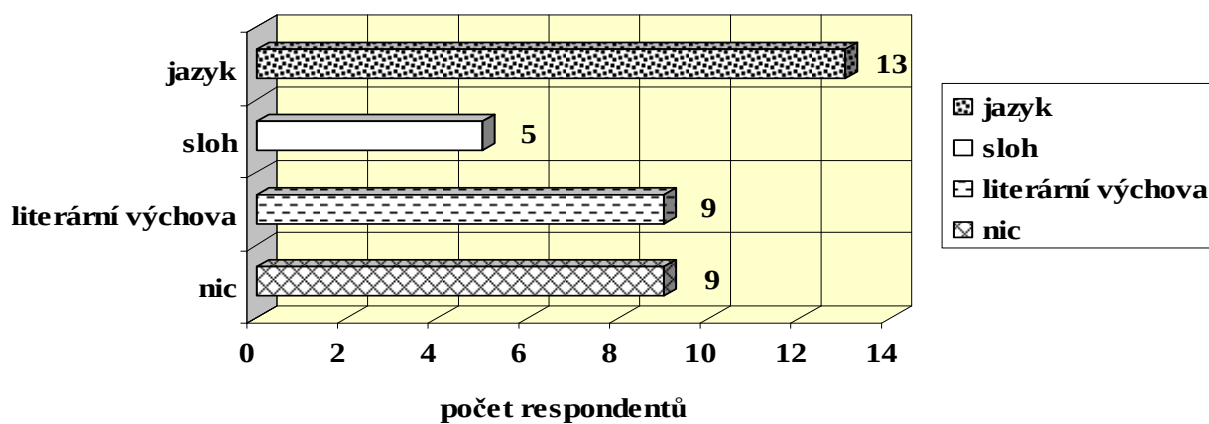
11. Jaký typ výuky upřednostňujete, event. byste upřednostňoval/a?



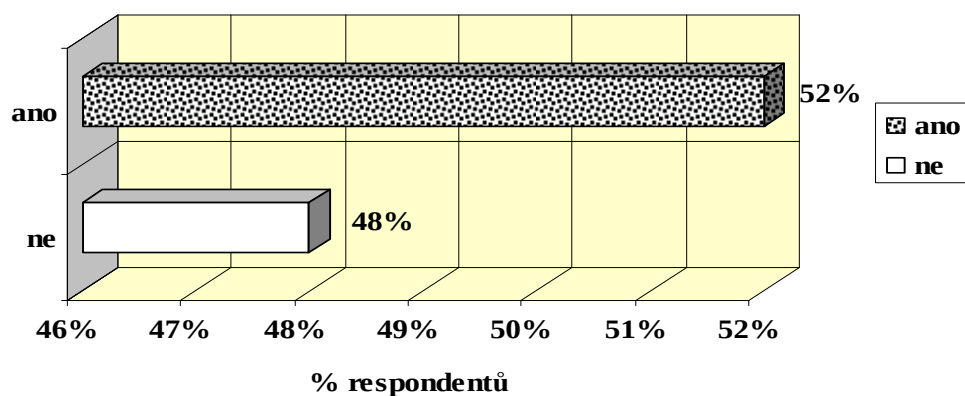
12. Užíváte multimédií v rámci své přípravy na výuku?



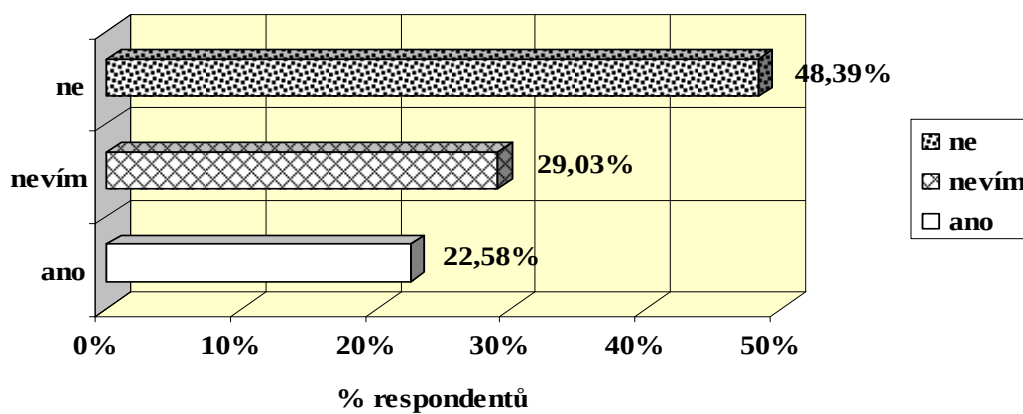
13. Ve které složce předmětu Český jazyk a literatura využíváte multimédií nejvíce?



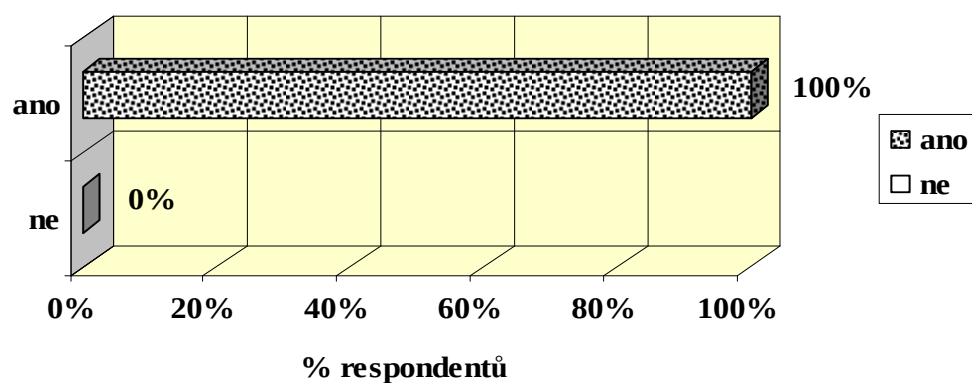
14. Užíváte multimediální výukové programy určené pro složku jazykovou a slohovou i v literární výchově (např. z nich využíváte literárních ukázek)?



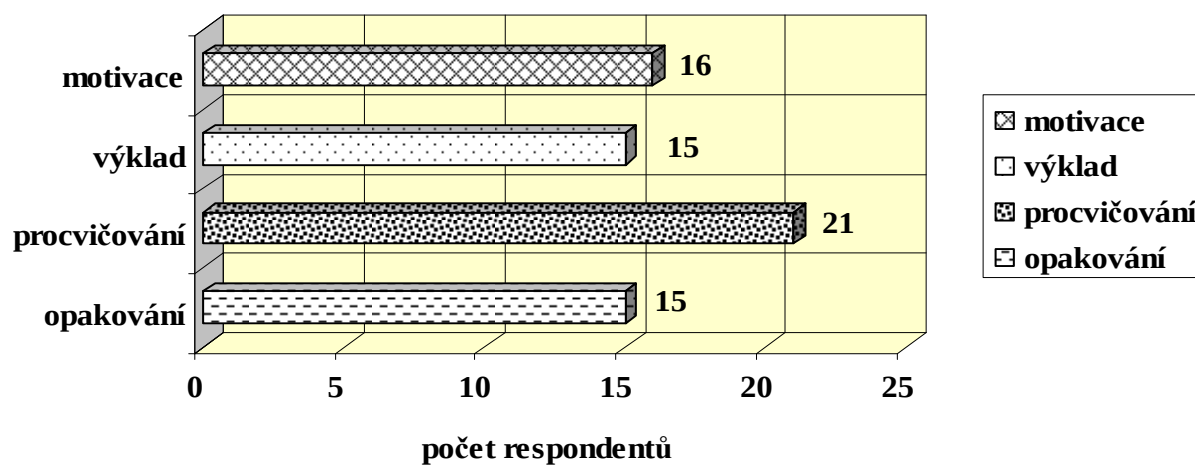
15. Myslíte si, že je na trhu dostatek multimediálních výukových programů zaměřených na literární výchovu?



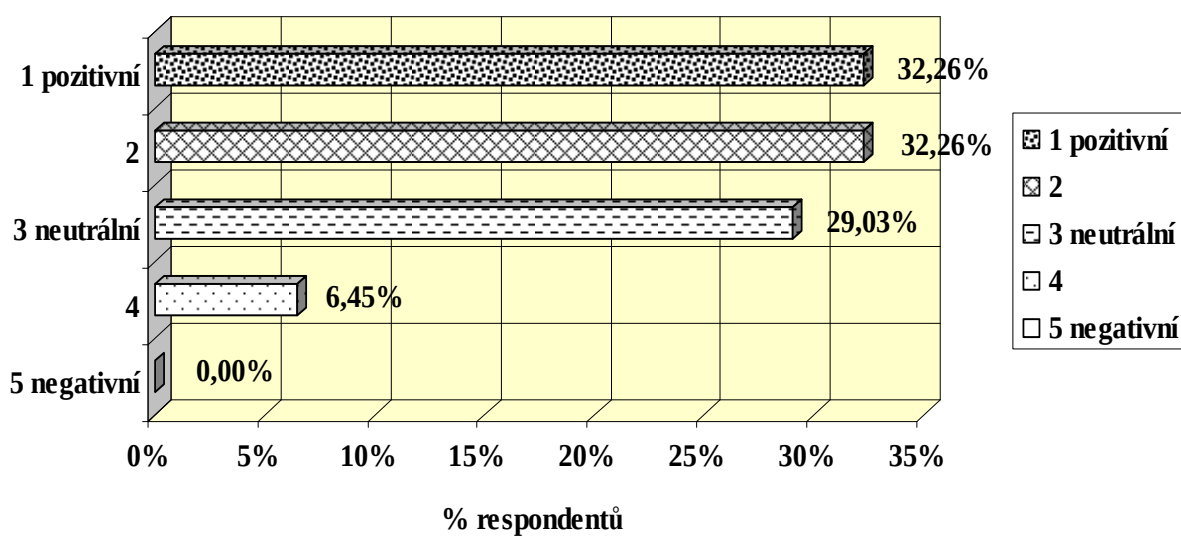
16. Myslíte si, že multimédia patří do výuky?



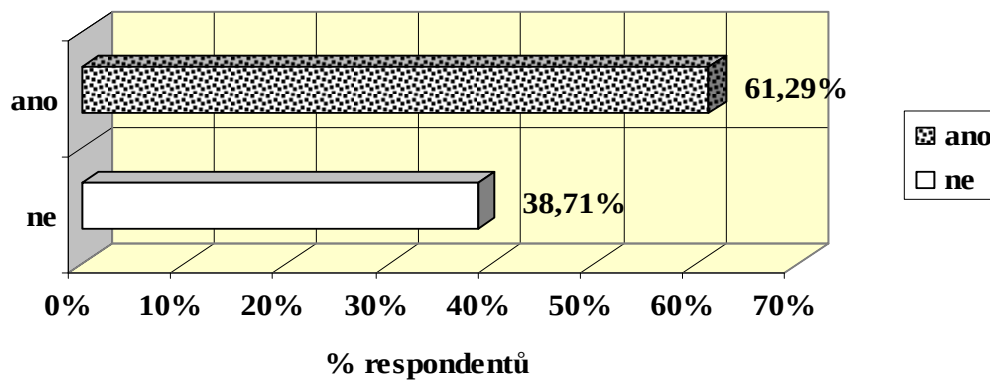
17. V jakých fázích výuky multimédií využíváte?



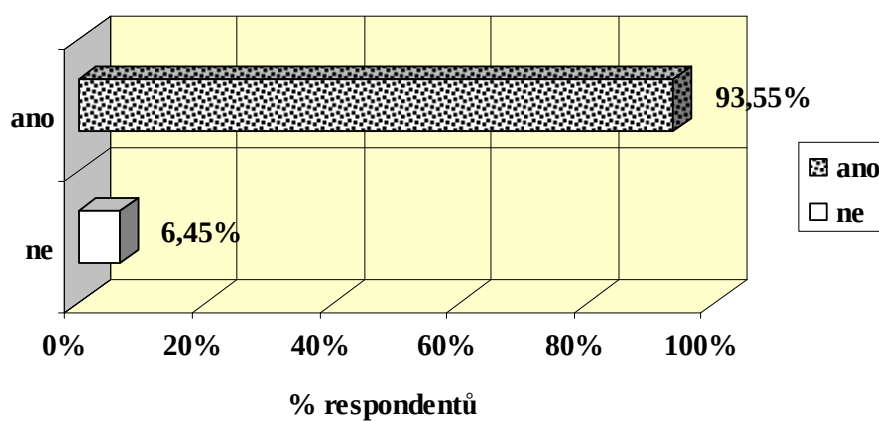
18. Jaký je Váš vztah k výpočetní technice?



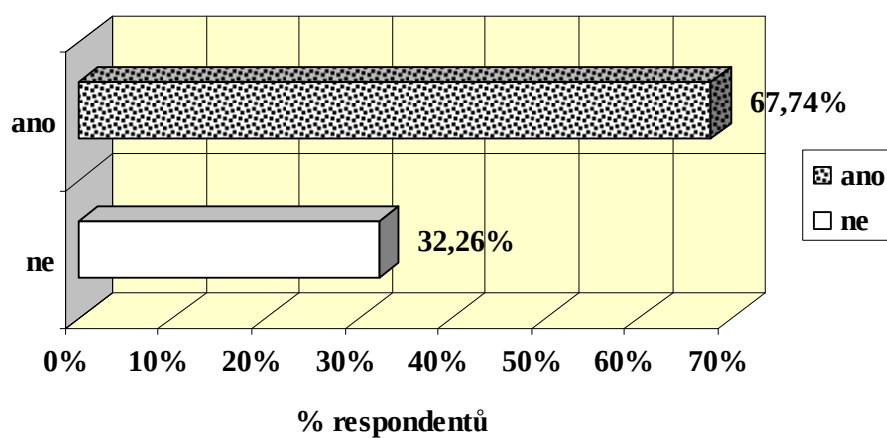
19. Jste informováni o možnostech dalšího vzdělávání v oblasti ICT, konkrétně v oblasti zaměřené na multimédia?



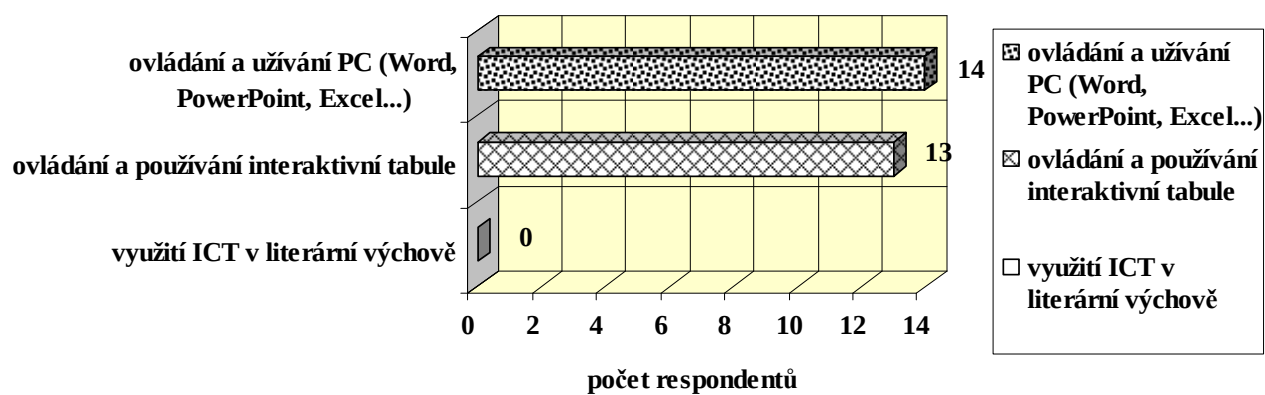
20. Jste ochotna/ochoten vzdělávat se v oblasti ICT, konkrétně v oblasti multimédií (např. práce s PC, interaktivní tabulí)?



21. Absolvoval/a jste už nějaké školení, kurz v dané oblasti?



22. Pokud ano, o jaký druh kurzu/školení se jednalo?



11.2 PŘEDVÝZKUM – PROBLEMATIKA DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V OBLASTI INFORMAČNÍCH A KOMUNIKAČNÍCH TECHNOLOGIÍ, MULTIMÉDIÍ

Předvýzkum druhé části dotazníku následoval až po uskutečnění předvýzkumu části první. A stejně jako tomu bylo u předešlého šetření i zde byl uplatněn prostý náhodný výběr respondentů.

Zajímalo nás, jaké jsou názory vyučujících na problematiku dalšího vzdělávání v oblasti ICT, multimédií – samozřejmě s ohledem na literární výchovu. A rovněž jsme chtěli statisticky zpracovat získaná data a otestovat hypotézy, jež jsme si stanovili.

Dotazník sestával z dichotomických, polytomických a výběrových (škály) položek a vyplnilo jej celkem 34 respondentů – viz následující tabulky četností (4, 5, 6, 7) s osobními údaji dotazovaných, jež jsou podstatné pro ověření stanovených hypotéz.

POHLAVÍ (n)	
muži	4
ženy	30
Σ	34

Tab. 4: Pohlaví respondentů

	VĚK (n)			
	méně než 30 let	30–39 let	40–49 let	50 a více let
muži	1	2	1	0
ženy	8	7	7	8
Σ	9	9	8	8

Tab. 5: Věk respondentů ve vztahu k pohlaví

	DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ (n)		DÉLKA PRAXE (n)			
	Bc.	Mgr. a vyšší	méně než 5 let	5–9 let	10–19 let	20 a více let
muži	0	4	2	0	2	0
ženy	2	28	8	4	7	11
Σ	2	32	10	4	9	11

Tab. 6: Dosažené vzdělání respondentů, délka jejich praxe ve vztahu k pohlaví

	VÝUKA ICT (n)		VYUŽITÍ MULTIMÉDIÍ PŘI PŘÍPRAVĚ NA VÝUKU LV (n)		VYUŽITÍ MULTIMÉDIÍ VE VÝUCE LV (n)	
	ano	ne	ano	ne	ano	ne
muži	2	2	4	0	2	2
ženy	5	25	29	1	17	13
Σ	7	27	33	1	19	15

Tab. 7: Výuka ICT, využití multimédií při přípravě na výuku literární výchovy a ve výuce samotné – opět ve vztahu k pohlaví respondentů

Stran deskripce jsme se kupříkladu dozvěděli, že má o možnosti dalšího vzdělávání (graf 1) zájem přes 90 % respondentů a více než polovina (53 %) z nich by zvolila takové vzdělávací nabídky, které jsou specificky orientovány na aplikaci multimédií/ICT do hodin literární výchovy na 2. stupni ZŠ (graf 5).

V rámci volných rozhovorů s učiteli nám vyvstala též důležitost formy (prezenční výuka, distanční...) dalšího vzdělávání, jež pro ně může být do jisté míry omezující a rozhodující, rozhodli jsme se tedy tuto položku do dotazníku zakomponovat.

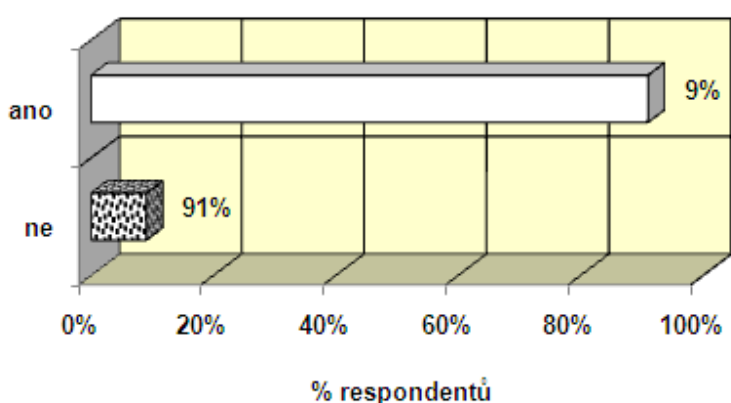
Je zajímavé, že se všichni dotazovaní shodli na důležitosti dalšího vzdělávání ve zkoumané oblasti – nejčastěji z důvodu navýšení kvalifikace, přiblížení se „světu“ žáků a osobního zájmu o danou problematiku (graf 6 a 7) – ovšem většina z nich (88 %) v něm spatřuje četné překážky a komplikace, jako nedostatek volného času, finanční náročnost školení, kurzů a omezený nebo žádný přístup k ICT technologiím ve výuce (absence PC, dataprojektoru či interaktivní tabule v učebně, ve škole), viz graf 8 a 9.

Na posledně jmenovaný problém, tj. nedostatečné materiální zázemí školy, jsme narazili již v průběhu předvýzkumu první části dotazníku (viz strana 141) a je nepochybné, že s dalším vzděláváním učitelů jednoznačně souvisí, a to především z motivačního hlediska.

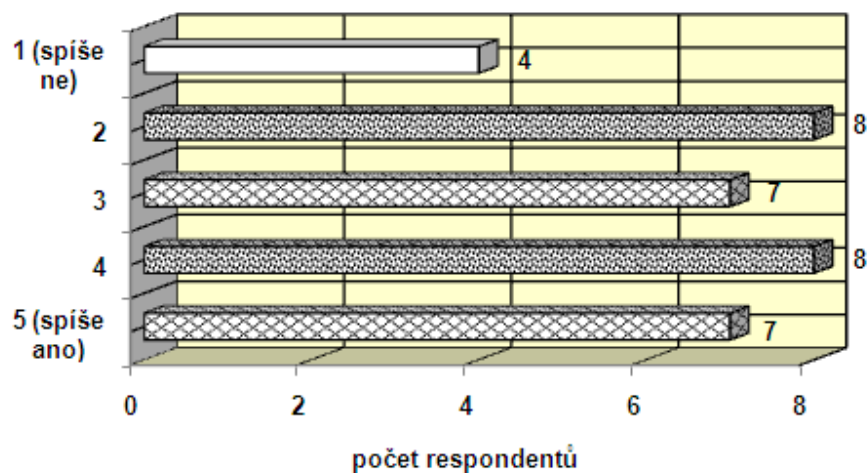
Vzdělávání, které by bylo prakticky zacíleno na možnosti využití multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni základní školy, absolvoval pouze jediný učitel (graf 11), kdežto školení/kurz, zaměřený na využití ICT/multimédií ve výuce jako takové navštívilo více jak 50 % dotázaných (graf 10).

Histogramy vybraných položek v dotazníku:

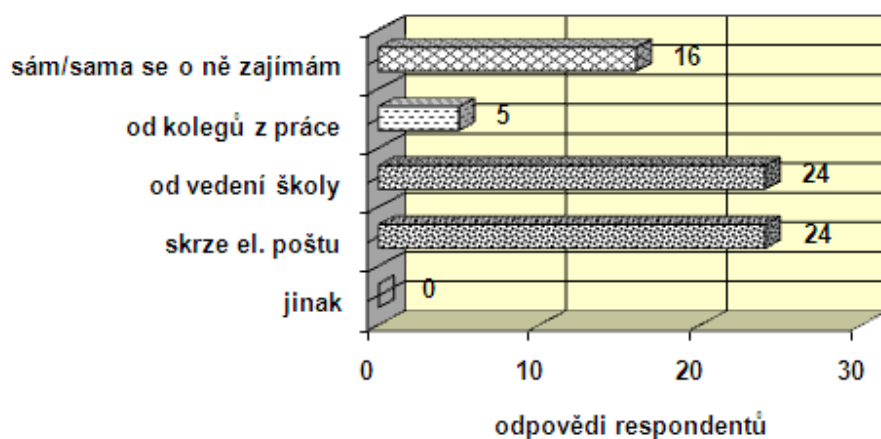
1. *Zajímáte se o tzv. další vzdělávání (kurzy, semináře, školení aj.), které je orientováno na možnosti využití multimédií či informačních a komunikačních technologií ve výuce literární výchovy?*



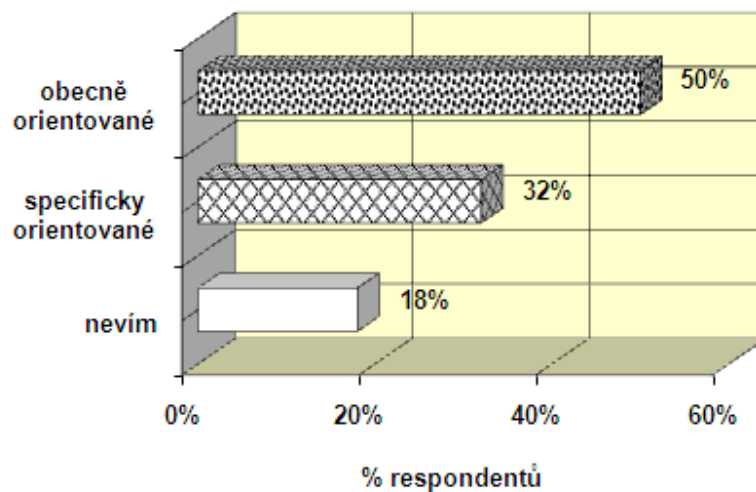
2. Máte povědomí o možnostech dalšího vzdělávání v oblasti využití ICT (→ Informační a komunikační technologie), konkrétně multimédií ve výuce literární výchovy?



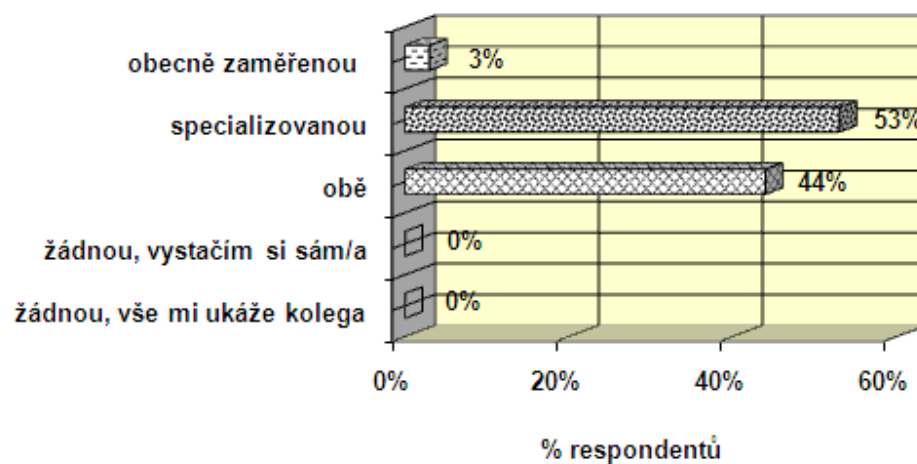
3. Jakým způsobem se dozvídáte o možnostech dalšího vzdělávání?



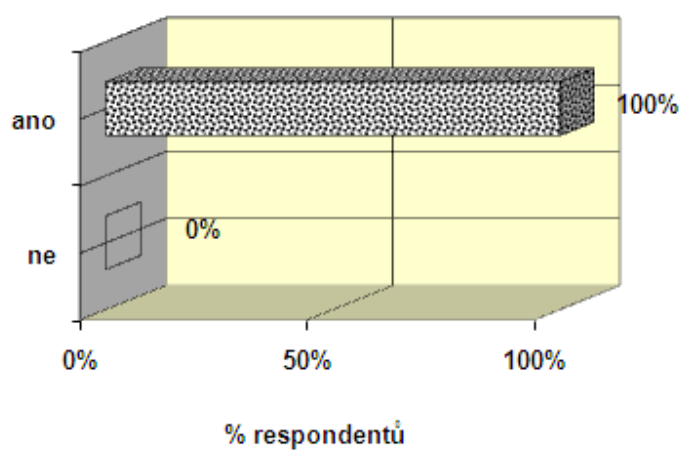
4. Jaké dle Vašeho názoru převažují nabídky dalšího vzdělávání v oblasti využití ICT, multimédií?



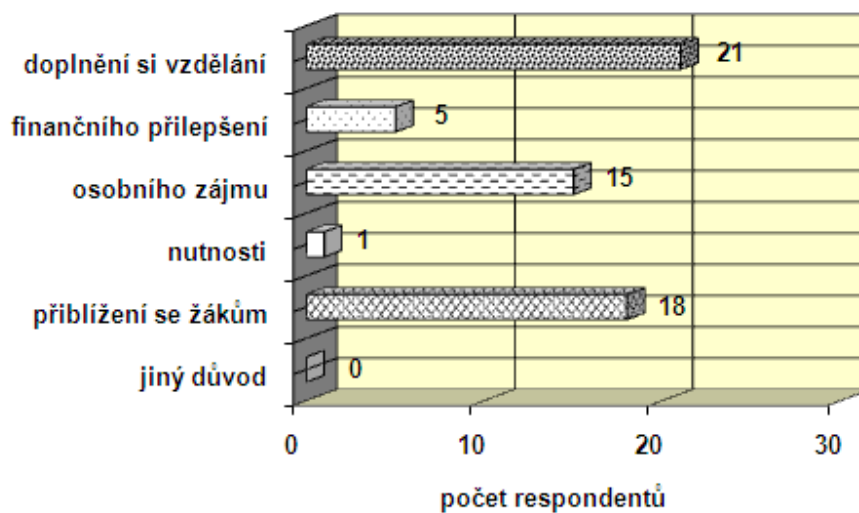
5. Kterou z nabídek dalšího vzdělávání byste upřednostnili?



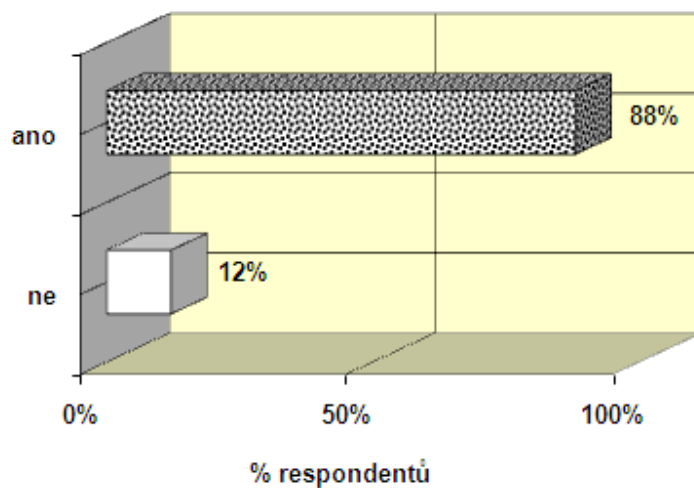
6. Je pro Vás oblast dalšího vzdělávání v rámci využití ICT, multimédií ve výuce důležitá?



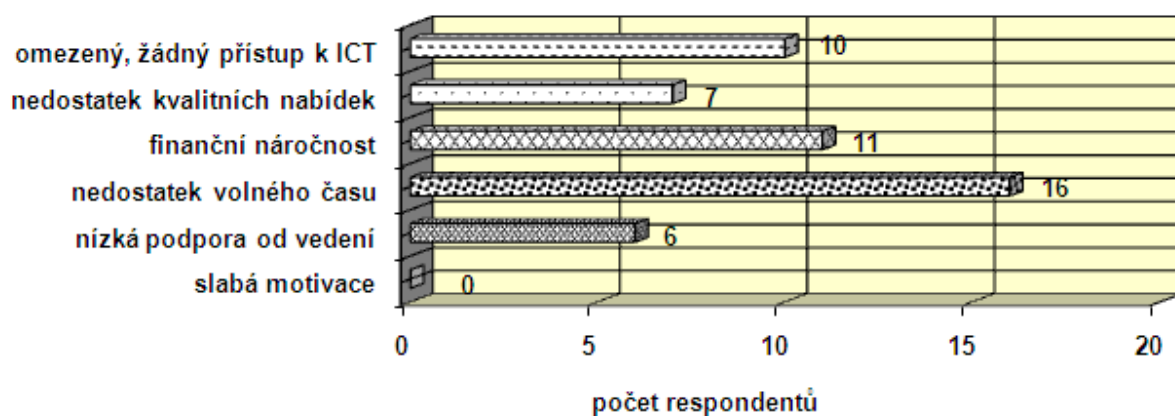
7. Pokud ano, z jakého důvodu? (Vyberte hodící se odpovědi.)



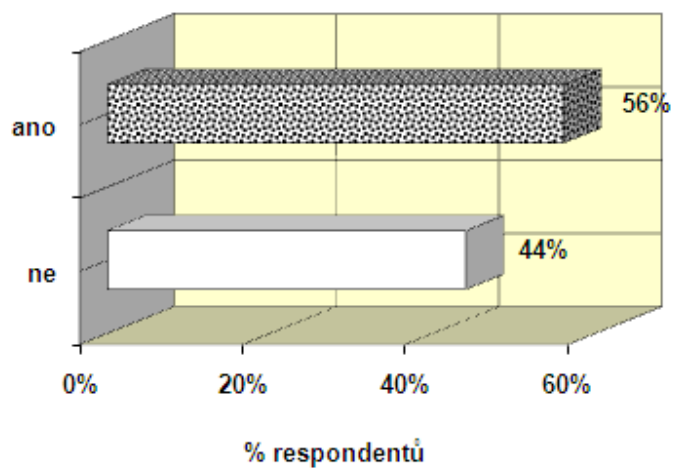
8. *Spatřujete v oblasti dalšího vzdělávání zaměřeného na využití ICT, multimédií ve výuce literární výchovy nějaké překážky, problémy...?*



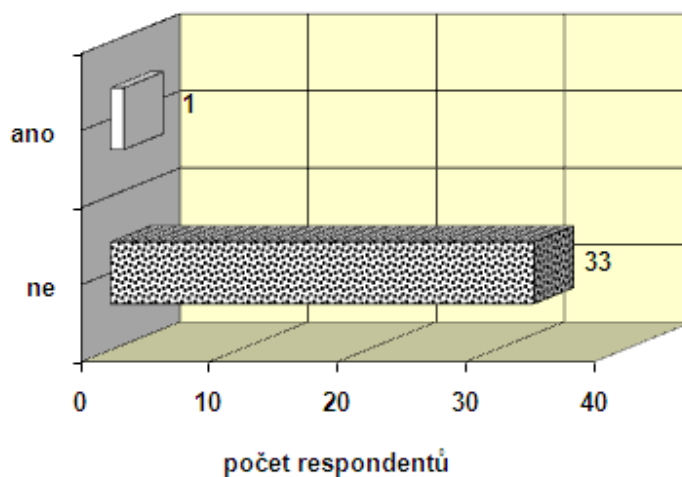
9. *Pokud ano, jaké? (Vyberte hodící se odpovědi.)*



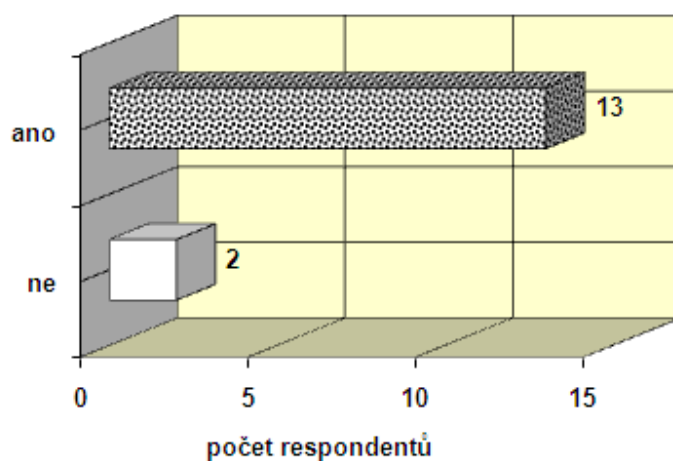
10. *Absolvoval/a jste už nějaké školení, kurz, který by byl zaměřen na využití ICT a multimédií ve výuce?*



11. Absolvoval/a jste nějakou formu dalšího vzdělávání (např. školení, kurz), které by bylo prakticky zacíleno na využití multimédií ve výuce *LITERÁRNÍ VÝCHOVY*?

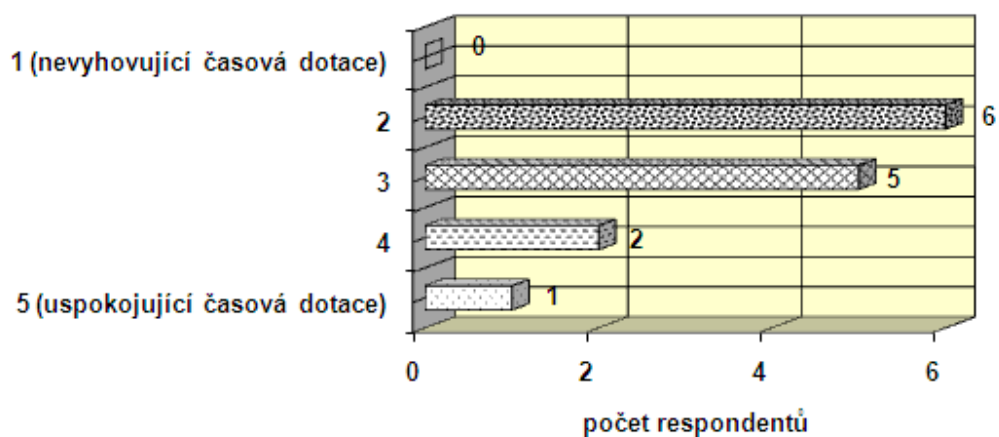


12. Pokud jste nějakou formu dalšího vzdělávání orientovaného na ovládání (např. PC pro učitele) či využití ICT, multimédií ve výuce (např. interaktivní tabule v ČJ) absolvoval/a, využil/a jste nových znalostí a dovedností v rámci své přípravy na výuku nebo ve výuce samotné?

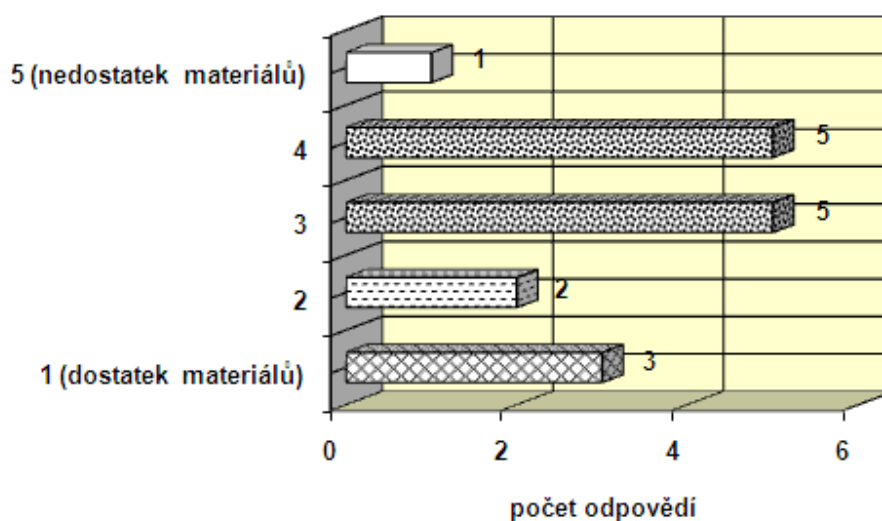


13. Pokud jste nějakou formu dalšího vzdělávání v oblasti využití ICT, multimédií ve výuce absolvoval/a vyjádřete k němu prosím svá stanoviska stran a) časové dotace, b) materiální podpory, c) lektora a d) využitelnosti v praxi.

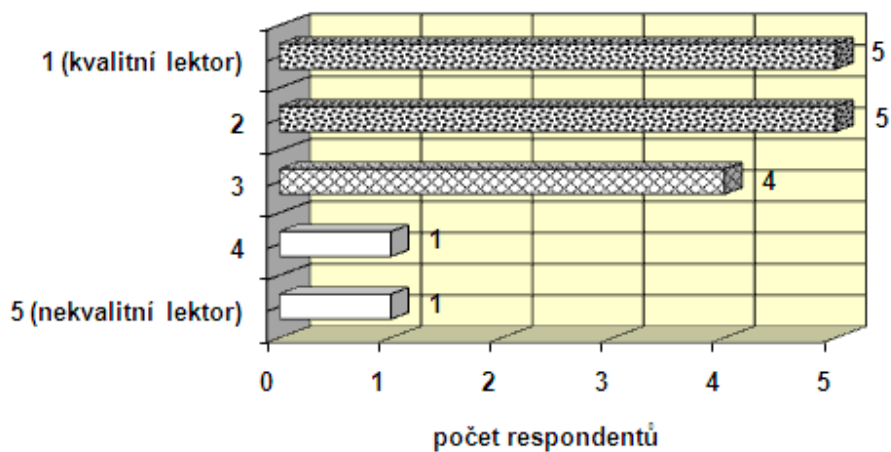
a) časové dotace (nevyhovující časová dotace; uspokojující časová dotace):



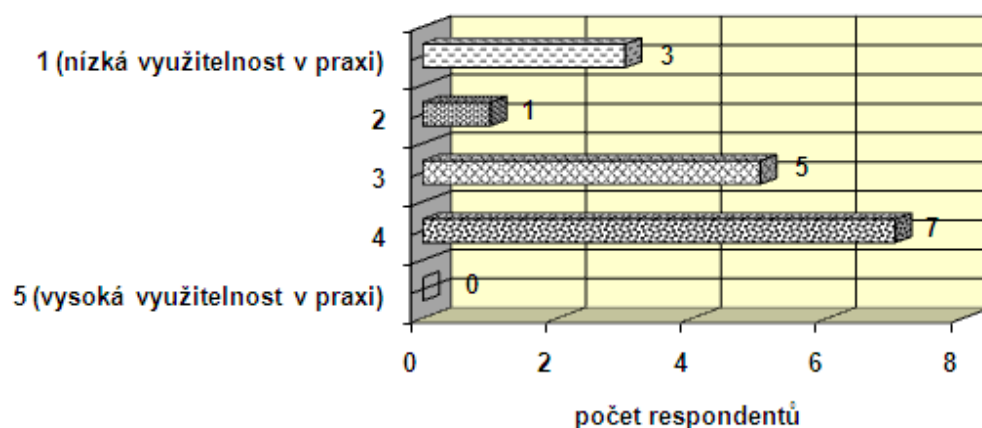
b) materiální podpory (dostatečná materiální podpora; nedostatek výstupních materiálů):



c) lektora (kvalitní lektor z hlediska přístupu, kvalifikace, komunikace atd.; nekvalitní lektor z hlediska přístupu, kvalifikace, komunikace atd.):



d) *využitelnosti v praxi (nízká využitelnost v praxi; vysoká využitelnost v praxi):*



Z výzkumného hlediska jsme si chtěli ověřit hypotézy, jež byly v této oblasti stanoveny, a to ke každému problému relační povahy (viz kapitola č. 10 – PROJEKT VÝZKUMU).

Vzhledem k omezenému počtu respondentů a s tím spojeným malým počtem očekávaných četností je nutno brát v potaz, že výsledné statistické vyhodnocení naměřených dat nebude zcela průkazné. Z důvodu kompletnosti předvýzkumu přesto považujeme za podstatné tuto analýzu provést.

Vše bude testováno na **5% hladině významnosti**. Výsledky předvýzkumu budou nejprve uspořádány do **kontingenční**, případně **čtyřpolní tabulky**²⁷, jež bude obsahovat četnosti odpovědí na příslušné položky dotazníku.

Data v kontingenční tabulce budou následně **importována do aplikace Statistica 9 CZ**, která je výhodná zejména v tom, že nám přímo vypočítá hodnotu signifikace, tedy hladinu významnosti představující pravděpodobnost neoprávněného odmítnutí nulové hypotézy. Vypočítanou **hodnotu signifikace** na závěr **porovnáme** se stanovenou **hladinou významnosti**.

²⁷ Čtyřpolní tabulka je zvláštním případem tabulky kontingenční.

HYPOTÉZA č. 1: *Učitelé s praxí do 10 let jsou více informováni o možnostech dalšího vzdělávání v oblasti využití ICT/multimédií ve vzdělávání než učitelé s praxí nad 10 let.*

H₀ Mezi délkou pedagogické praxe učitelů a informovaností o možnostech dalšího vzdělávání není závislost (souvislost).

H_A Mezi délkou pedagogické praxe učitelů a informovaností o možnostech dalšího vzdělávání je závislost (souvislost).

Ověření hypotézy:

KONTINGENČNÍ TABULKA – H1						
Délka praxe	Povědomí o možnostech dalšího vzdělávání (škála):					Řádk. součty
	1 (spíše ne)	2	3	4	5 (spíše ano)	
praxe do 10 let	1	2	2	3	2	10
praxe nad 10 let	3	6	5	5	5	24
Vš.skup.	4	8	7	8	7	34

Tab. 8: Kontingenční tabulka: délka praxe versus povědomí o možnostech vzdělávání

TABULKA – H1			
Statist.	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	,3693452	df=4	p= ,98491
M-V chí-kvadr.	,3616262	df=4	p= ,98550
Fí	,1042262		
Kontingenční koeficient	,1036646		
Cramér. V	,1042262		
Spearmanovo poř. R	-,060573	t= -,3433	p= ,73363

Tab. 9: Test nezávislosti chí-kvadrát: délka praxe versus povědomí o možnostech vzdělávání

Závěr:

V dotazníku jsme pro přehlednost rozdělili délku praxe do 4 kategorií (méně než 5 let a 5–9 let, 10–19 let a 20 a více let), přičemž jsme s ohledem na stanovené hypotézy pracovali jen se dvěma, tj. s praxí do 10 let a nad 10 let.

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,985$ (viz tab. 9) je pro námi stanovenou hladinu významnosti vyšší, proto odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou: **Mezi délkou pedagogické praxe učitelů a informovaností o možnostech dalšího vzdělávání není závislost (souvislost).**

HYPOTÉZA č. 2: *Učitelé s praxí do 10 let mají větší ochotu dále se vzdělávat v oblasti využití ICT/multimédií ve vzdělávání než učitelé praxí nad 10 let.*

H₀ Mezi ochotou dále se vzdělávat a délkou pedagogické praxe není závislost (souvislost).

H_A Mezi ochotou dále se vzdělávat a délkou pedagogické praxe je závislost (souvislost).

Ověření hypotézy:

ČTYŘPOLNÍ TABULKA – H2			
Délka praxe	Ochota dále se vzdělávat		Řádk. součty
	ano	ne	
praxe do 10 let	10	0	10
praxe nad 10 let	23	1	24
Vš.skup.	33	1	34

Tab. 10: Čtyřpolní tabulka: délka praxe versus povědomí o možnostech vzdělávání

TABULKA – H2			
Statist.	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	,4292929	df=1	p= ,51234
M-V chí-kvadr.	,7091667	df=1	p= ,39972
Yatesův chí-kv.	,2103535	df=1	p= ,64649
Fisherův přesný, 1-str.			p= ,70588
2-stranný			p= 1,0000
McNemarův chí-kv. (A/D)	5,818182	df=1	p= ,01586
(B/C)	21,04348	df=1	p= ,00000
Fí pro tabulky 2 x 2	,1123666		
Tetrachorická korelace	-,038428		
Kontingenční koeficient	,1116639		
Spearmanovo poř. R	,1123666	t=,63969	p= ,52693

Tab. 11: Test nezávislosti chí-kvadrát: délka praxe versus povědomí o možnostech vzdělávání

Závěr:

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,399$ (viz tab. 11) je pro námi stanovenou hladinu významnosti vyšší, proto odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou:
Mezi ochotou dále se vzdělávat a délkou pedagogické praxe není závislost (souvislost).

HYPOTÉZA č. 3a: Učitelé, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně, využívají multimédií při přípravě na výuku literární výchovy (LV) častěji než učitelé, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti.

- H₀** Četnost odpovědí na položky vztahující se k využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií obecně, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, stejná.
- H_A** Četnost odpovědí na položky vztahující se k využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií obecně, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, rozdílná.

Ověření hypotézy:

ČTYŘPOLNÍ TABULKA – H3a			
absolvované školení/kurz na využití ICT, multimédií ve výuce <u>obecně</u>	Využití multimédií při přípravě na výuku LV		Řádk. součty
	ano	ne	
ano	19	0	19
ne	14	1	15
Vš.skup.	33	1	34

Tab. 12: Čtyřpolní tabulka: absolvované školení/kurz na využití ICT, multimédií ve výuce obecně versus využití multimédií při přípravě na výuku literární výchovy

TABULKA – H3a			
Statist.	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	1,305050	df=1	p= ,25330
M-V chí-kvadr.	1,675116	df=1	p= ,19558
Yatesův chí-kv.	,0144604	df=1	p= ,90428
Fisherův přesný, 1-str.			p= ,44118
2-stranný			p= ,44118
McNemarův chí-kv. (A/D)	14,45000	df=1	p= ,00014
(B/C)	12,07143	df=1	p= ,00051
Fí pro tabulky 2 x 2	,1959179		
Tetrachorická korelace	,2739441		
Kontingenční koeficient	,1922628		
Spearmanovo poř. R	,1959179	t=1,1302	p= ,26680

Tab. 13: Test nezávislosti chí-kvadrát: absolvované školení/kurz na využití ICT, multimédií ve výuce obecně versus využití multimédií při přípravě na výuku

Závěr:

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,195$ (viz tab. 13) je pro námi stanovenou hladinu významnosti vyšší, proto odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou: **Četnost odpovědí na položky vztahující se k využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií obecně, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, stejná.**

HYPOTÉZA č. 3b: *Učitelé, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce literární výchovy (LV), využívají multimédií při přípravě na výuku literární výchovy častěji než učitelé, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti.*

H₀ Četnost odpovědí na položky vztahující se k využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce LV, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, stejná.

H_A Četnost odpovědí na položky vztahující se k využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce LV, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, rozdílná.

Ověření hypotézy:

ČTYŘPOLNÍ TABULKA – H3b			
absolvované školení/kurz na využití ICT, multimédií ve výuce <u>LV</u>	Využití multimédií při přípravě na výuku LV		Řádk. součty
	ano	ne	
ano	1	0	1
ne	32	1	33
Vš.skup.	33	1	34

Tab. 14: Čtyřpolní tabulka: absolvované školení/kurz na využití ICT, multimédií ve výuce literární výchovy versus využití multimédií při přípravě na výuku

TABULKA – H3b			
Statist.	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	,0312213	df=1	p= ,85975
M-V chí-kvadr.	,0606153	df=1	p= ,80553
Yatesův chí-kv.	7,992654	df=1	p= ,00470
Fisherův přesný, 1-str.			p= ,97059
2-stranný			p= 1,0000
McNemarův chí-kv. (A/D)	,5000000	df=1	p= ,47950
(B/C)	30,03125	df=1	p= ,00000
Fí pro tabulky 2 x 2	,0303030		
Tetrachorická korelace	-,647395		
Kontingenční koeficient	,0302891		
Spearmanovo poř. R	,0303030	t=,17150	p= ,86491

Tab. 15: Test nezávislosti chí-kvadrát: absolvované školení/kurz na využití ICT, multimédií ve výuce literární výchovy versus využití multimédií při přípravě na výuku

Závěr:

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,805$ (viz tab. 15) je pro námi stanovenou hladinu významnosti vyšší, proto odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou: **Četnost odpovědí na položky vztahující se k využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce LV, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, stejná.**

HYPOTÉZA č. 4a: Učitelé, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně, využívají multimédií ve výuce literární výchovy (LV) častěji než učitelé, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti.

H₀ Podíl učitelů využívajících multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, stejný.

H_A Podíl učitelů využívajících multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, rozdílný.

Ověření hypotézy:

ČTYŘPOLNÍ TABULKA – H4a			
absolvované školení/kurz na využití ICT, multimédií ve výuce obecně	Využití multimédií ve výuce LV		Řádk. součty
	ano	ne	
ano	16	3	19
ne	3	12	15
Vš.skup.	19	15	34

Tab. 16: Čtyřpolní tabulka: absolvované školení/kurz na využití ICT, multimédií ve výuce obecně versus využití multimédií ve výuce literární výchovy

TABULKA – H4a			
Statist.	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	14,01817	df=1	p= ,00018
M-V chí-kvadr.	15,07609	df=1	p= ,00010
Yatesův chí-kv.	11,53468	df=1	p= ,00068
Fisherův přesný, 1-str.			p= ,00025
2-stranný			p= ,00034
McNemarův chí-kv. (A/D)	,3214286	df=1	p= ,57075
(B/C)	,1666667	df=1	p= ,68309
Fí pro tabulky 2 x 2	,6421053		
Tetrachorická korelace	,8468998		
Kontingenční koeficient	,5403098		
Spearmanovo poř. R	,6421053	t=4,7381	p= ,00004

Tab. 17: Test nezávislosti chí-kvadrát: absolvované školení/kurz na využití ICT, multimédií ve výuce obecně versus využití multimédií ve výuce literární výchovy

Závěr:

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,0001$ (viz tab. 17) je pro námi stanovenou hladinu významnosti nižší, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní: **Podíl učitelů využívajících multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, rozdílný.**

HYPOTÉZA č. 4b: *Učitelé, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce literární výchovy (LV), využívají multimédií ve výuce literární výchovy častěji než učitelé, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti.*

H₀ Podíl učitelů využívajících multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce LV, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, stejný.

H_A Podíl učitelů využívajících multimédií ve výuce LV, je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce LV, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, rozdílný.

Ověření hypotézy:

ČTYŘPOLNÍ TABULKA – H4b			
absolvované školení/kurz na využití ICT, multimédií ve výuce LV	Využití multimédií ve výuce LV		Řádk. součty
	ano	ne	
ano	1	0	1
ne	18	15	33
Vš.skup.	19	15	34

Tab. 18: Čtyřpolní tabulka: absolvované školení/kurz na využití ICT, multimédií ve výuce literární výchovy versus využití multimédií ve výuce literární výchovy

TABULKA – H4b			
Statist.	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	,8133971	df=1	p= ,36712
M-V chí-kvadr.	1,187719	df=1	p= ,27579
Yatesův chí-kv.	,0144604	df=1	p= ,90428
Fisherův přesný, 1-str.			p= ,55882
2-stranný			p= 1,0000
McNemarův chí-kv. (A/D)	10,56250	df=1	p= ,00115
(B/C)	16,05556	df=1	p= ,00006
Fí pro tabulky 2 x 2	,1546721		
Tetrachorická korelace	,1412519		
Kontingenční koeficient	,1528545		
Spearmanovo poř. R	,1546721	t=,88561	p= ,38243

Tab. 19: Test nezávislosti chí-kvadrát: absolvované školení/kurz na využití ICT, multimédií ve výuce LV versus využití multimédií ve výuce LV

Závěr:

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,275$ (viz tab. 19) je pro námi stanovenou hladinu významnosti vyšší, proto odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou: **Podíl učitelů využívajících multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce LV, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, stejný.**

HYPOTÉZA č. 5: Učitelé českého jazyka, kteří vyučují i technicky a informačně zaměřené předměty, využívají multimedia při přípravě na výuku literární výchovy (LV) častěji než učitelé, kteří tyto předměty neučí.

- H₀** Četnost využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří vyučují technicky a informačně zaměřené předměty, a u učitelů, kteří tyto předměty neučí, stejná.
- H_A** Četnost využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří vyučují technicky a informačně zaměřené předměty, a u učitelů, kteří tyto předměty neučí, rozdílná.

Ověření hypotézy:

ČTYŘPOLNÍ TABULKA – H5			
Výuka ICT	Využití multimédií při přípravě na výuku LV		Řádk. součty
	ano	ne	
ano	7	0	7
ne	26	1	27
Vš.skup.	33	1	34

Tab. 20: Čtyřpolní tabulka: výuka ICT versus využití multimédií při přípravě na výuku LV

TABULKA – H5			
Statist.	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	,2671156	df=1	p= ,60527
M-V chí-kvadr.	,4688458	df=1	p= ,49352
Yatesův chí-kv.	,5451339	df=1	p= ,46031
Fisherův přesný, 1-str.			p= ,79412
2-stranný			p= 1,0000
McNemarův chí-kv. (A/D)	3,125000	df=1	p= ,07710
(B/C)	24,03846	df=1	p= ,00000
Fí pro tabulky 2 x 2	,0886360		
Tetrachorická korelace	-,167717		
Kontingenční koeficient	,0882899		
Spearmanovo poř. R	,0886360	t=,50338	p= ,61814

Tab. 21: Test nezávislosti chí-kvadrát: výuka ICT versus využití multimédií při přípravě na výuku LV

Závěr:

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,493$ (viz tab. 21) je pro námi stanovenou hladinu významnosti vyšší, proto odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou: **Četnost využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří vyučují technicky a informačně zaměřené předměty, a u učitelů, kteří tyto předměty neučí, stejná.**

HYPOTÉZA č. 6: *Učitelé českého jazyka, kteří vyučují i technicky a informačně zaměřené předměty, využívají multimédia ve výuce literární výchovy (LV) častěji než učitelé, kteří tyto předměty neučí.*

H₀ Četnost využití multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří vyučují technicky a informačně zaměřené předměty, a u učitelů, kteří tyto předměty neučí, stejná.

H_A Četnost využití multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří vyučují technicky a informačně zaměřené předměty, a u učitelů, kteří tyto předměty neučí, rozdílná.

Ověření hypotézy:

ČTYŘPOLNÍ TABULKA – H6			
Výuka ICT	Využití multimédií ve výuce LV		Řádk. součty
	ano	ne	
ano	4	3	7
ne	15	12	27
VŠ.skup.	19	15	34

Tab. 22: Čtyřpolní tabulka: výuka ICT versus využití multimédií ve výuce literární výchovy

TABULKA – H6			
Statist.	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	,0056809	df=1	p= ,93992
M-V chí-kvadr.	,0056898	df=1	p= ,93987
Yatesův chí-kv.	,1237167	df=1	p= ,72504
Fisherův přesný, 1-str.			p= ,63980
2-stranný			p= 1,0000
McNemarův chí-kv. (A/D)	3,062500	df=1	p= ,08012
(B/C)	6,722222	df=1	p= ,00952
Fí pro tabulky 2 x 2	,0129261		
Tetrachorická korelace	,0231201		
Kontingenční koeficient	,0129250		
Spearmanovo poř. R	,0129261	t=,07313	p= ,94216

Tab. 23: Test nezávislosti chí-kvadrát: výuka ICT versus využití multimédií ve výuce LV

Závěr:

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,939$ (viz tab. 23) je pro námi stanovenou hladinu významnosti vyšší, proto odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou: **Četnost využití multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří vyučují technicky a informačně zaměřené předměty, a u učitelů, kteří tyto předměty neučí, stejná.**

Samozřejmě jsme si opět vědomi, že nelze vzhledem k omezenému množství respondentů uvedená data generalizovat a z hypotéz vyvozovat obecně platné závěry. Naším záměrem bylo zpřesnit formulace problémů, hypotéz výzkumu a prostřednictvím volných rozhovorů s učiteli zvýšit reliabilitu i validitu dotazníku, tj. redukovat, doplnit či upravit jeho položky, aby skutečně měřily to, co měřit mají.

Reliabilitu dotazníku jsme určovali u škálových položek pomocí Cronbachova koeficientu alfa, jehož hodnota 0,831 byla větší než požadovaných 0,70 (Urbánek, T.; Denglerová, D.; Širůček, J., 2011, s. 130), což hovoří o přesnosti, spolehlivosti dotazníku.

11.3 PŘEDVÝZKUM – NÁZORY UČITELŮ ČESKÉHO JAZYKA NA OPTIMÁLNÍ VYUŽITÍ MULTIMÉDIÍ VE VÝUCE LITERÁRNÍ VÝCHOVY

Předvýzkum jsme samozřejmě realizovali i v rámci třetího námi vytýčeného výzkumného okruhu, jenž je orientován na zjištění názorů učitelů českého jazyka na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy.

Zúčastnilo se jej 10 vyučujících zvolených pomocí prostého náhodného výběru – ve výsledku jsme ovšem byli ovlivněni tím, zda učitelé užívali multimédií ve výuce literární výchovy, a to z důvodu požadavku kompetentního posouzení zkoumané problematiky.

Dotazovaným jsme předložili Q-set s podrobnými instrukcemi a následně je požádali o jeho „ohodnocení“. Konkrétně nás zajímalo, zda učitelé porozuměli uvedenému zadání a instrukcím k vyplnění dotazníku, dále jsme se ptali na srozumitelnost jednotlivých tvrzení (Q-typů) a také doplňujících informací zakomponovaných v tzv. plachtě.

Stejně jako v předešlých dvou předvýzkumných šetřeních jsme zjistili informace zásadní pro výzkum, respektive průzkum samotný. Vyjádření respondentů k dotazníku Q-metodologie bylo v podstatě kladné – porozuměli zadání, tvrzení na kartičkách i údajům na plachtě a navíc nám poskytli cenný komentář, na jehož základě jsme výslednou podobu výzkumného nástroje upravili a dopracovali.

Na všechny dotazníky jsme samozřejmě aplikovali stejné metody a techniky zpracování dat, které jsme hodlali použít při vyhodnocení výsledků vlastního výzkumu, a to proto, abychom zvýšili validitu i reliabilitu dotazníku a případně zpřesnili stanovené problémy.

Reliabilitu dotazníku jsme určovali pomocí Cronbachova koeficientu alfa, a protože byla jeho hodnota 0,893 větší než požadovaných 0,70 (Urbánek, T.; Denglerová, D.; Širůček, J., 2011, s. 130), můžeme hovořit o spolehlivosti dotazníku.

12 VLASTNÍ VÝZKUM

Jak bylo předesláno již v cílech disertace, vlastní výzkum sestává ze třech vzájemně propojených a logicky na sebe navazujících výzkumných okruhů, přičemž u prvních dvou jsme z důvodu úspornosti a snahy nezatížit učitele uplatnili jednoho výzkumného nástroje – nestandardizovaného dotazníku a u třetího pak metodu zvanou Q-třídění.

Realizace každého výzkumného okruhu, a to na všech úrovních pedagogického výzkumu, proběhla v průběhu roku 2011.

12.1 SOUČASNÝ STAV VYUŽÍVÁNÍ MULTIMÉDIÍ VE VÝUCE LITERÁRNÍ VÝCHOVY

„Základní problém nespatřuji v nedostatku možností využívat ICT technologie, ale v minimální hodinové dotaci literární výchovy.“

„Vše je závislé na vybavení škol, jedna interaktivní tabule nebo zastaralé počítače to nevytrhnout. Moderní technika ve školství pokulhává, počítače jsou zastaralé a špatně se pak zavádí nové moderní programy.“

RESPONDENTI

První výzkumný okruh byl orientován na **zjištění současného stavu a trendu využívání multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni základní školy**, tzn. na to, jaké mají učitelé podmínky k využití multimédií v literární výchově (např. vybavenost škol, existence multimediálních výukových programů), zda jsou multimédia vůbec ochotni aplikovat do hodin literární výchovy, jestli je považují za přínosná pro vzdělávání, která z nich užívají nejčastěji a v jakých fázích výuky atd. – viz kapitola 2 CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE.

Jak bylo uvedeno v projektu výzkumu (kapitola 10), použili jsme ke zjištění stanovených cílů tohoto výzkumného, respektive průzkumného okruhu, metody **nestandardizovaného dotazníku**.

Výzkumný nástroj nabyl podoby „papírové“ i elektronické a sestával ze třech následujících částí:

- A *Všeobecná data* (demografické údaje respondentů),
- B** ***Současný stav a trend využívání multimédií v hodinách literární výchovy,***
- C *Postoje učitelů a jejich vztah k celoživotnímu vzdělávání a využití multimédií ve výuce literární výchovy.*²⁸

Příslušná část dotazníku, tedy **B – Současný stav a trend využívání multimédií v hodinách literární výchovy**, měla devatenáct uzavřených a polouzavřených položek.

Výzkumný vzorek byl tvořen učiteli českého jazyka na 2. stupni základních škol v Olomouckém, Moravskoslezském a Zlínském kraji. Respondenty jsme oslovovali osobně, prostřednictvím dalších osob („papírová“ forma dotazníku) a skrze e-mailovou poštu (elektronická forma dotazníku).

Celkem jsme ve všech krajích kontaktovali cca 800 vyučujících, neboť jsme počítali s nižší návratností a případnou neochotou vyjít nám vstříc. Abychom zvýšili naše šance, nabízeli jsme učitelům za odevzdání výzkumného nástroje námi vytvořený osmnáctistránkový *Výběr portálů a webových stránek využitelných při přípravě na výuku literární výchovy / literatury a ve výuce samotné* (viz Příloha č. 2). Po vyřazení neplatných dotazníků jsme pak došli k celkovému počtu **630** dotazovaných.

Zpracování výsledků průzkumu pak proběhlo za pomoci aplikace MS Excel 2007, kde jsme pro názornost ztvárnili jednotlivé položky dotazníku graficky – viz následující histogramy v podkapitole 12.1.1. V rámci deskripce jsme poté provedli jejich analýzu i srovnání se ZHODNOCENÍM AKTUÁLNÍHO STAVU ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY (kapitola 1).

²⁸ **Část C** (*Postoje učitelů a jejich vztah k celoživotnímu vzdělávání a využití multimédií ve výuce literární výchovy*) bude **spolu s** částí **A** (*Všeobecná data*) předmětem našeho zájmu až v podkapitole **12.2**, kde proběhne ověření hypotéz, jež jsme si stanovili.

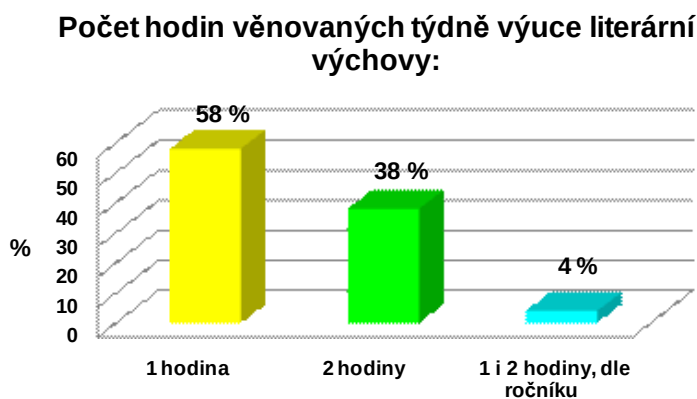
12.1.1 Deskripce

Část B – *Současný stav a trend využívání multimédií v hodinách literární výchovy (dále LV)*

1. Kolik hodin týdně je věnováno výuce literární výchovy?

V teoretické části práce jsme se ve spojitosti se školním kurikulem zabývali hodinovou dotací literární výchovy. Čas věnovaný literární výchově je totiž podmíněn několika faktory, jako je ŠVP, ročník či přístup samotného učitele – srovnej s grafem č. 7.

Z výsledku položky vyplývá, že je literární výchově věnována převážně jedna vyučovací jednotka týdně (58 %), což může zásadním způsobem ovlivnit otázku č. 3 (graf 8).

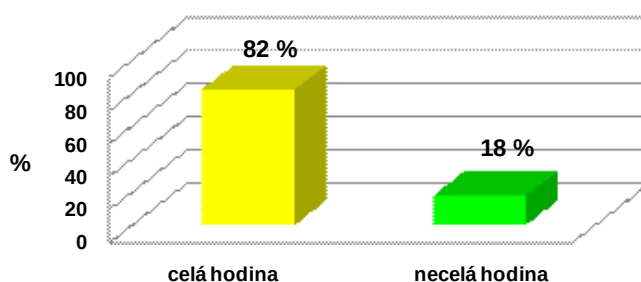


Graf 6: Počet hodin věnovaných týdně výuce literární výchovy

2. Věnujete literární výchově celou vyučovací jednotku, jež je pro ni stanovena, nebo z ní občas „ukrajujete“, abyste dořešili třídnické aj. povinnosti či dobrali látku z jazyka, slohu?

Z komunikace s učiteli jsme se dozvěděli, že občas řeší třídnické povinnosti a dobírají látku z mluvnice nebo slohu právě ve výuce literární výchovy – průzkum nám ukázal, že tak činí celkem 18 % dotázaných, viz graf č. 7.

**Množství času věnovaného literární výchově
ve výuce literární výchovy:**

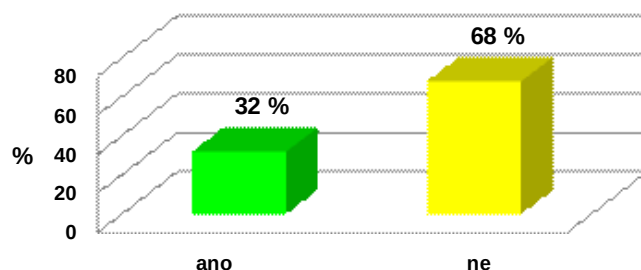


Graf 7: Množství času věnovaného učiteli literární výchově ve výuce literární výchovy

3. *Považujete množství času věnovaného literární výchově (1, popř. 2 hodiny/týden) za dostačující k tomu, aby bylo možno realizovat výuku za podpory multimédií?*

Vzhledem k předchozím dvěma položkám se nám nabízela otázka, zda vůbec učitelé českého jazyka považují množství času věnovaného literární výchově za dostačující k využití multimédií ve výuce. 68 % respondentů odpovědělo, že nikoliv.

**Je množství času věnovaného výuce LV
dostačující k tomu, aby v ní bylo využito
multimédií?**



Graf 8: Zhodnocení časové dotace literární výchovy z ohledu využití multimédií ve výuce

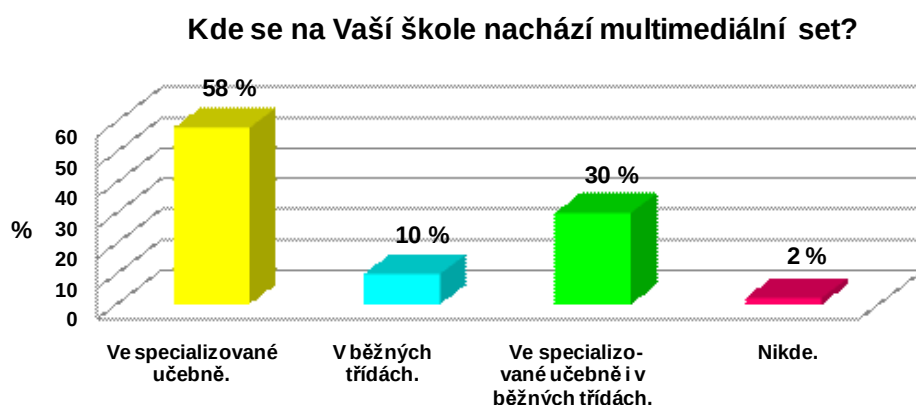
4. *Na Vaší škole se nachází multimediální set (tj. počítač, dataprojektor, event. interaktivní tabule):*

Dále jsme zjišťovali přístup vyučujících k didaktické technice v rámci školy, a to tak,

že jsme se jich ptali na vybavenost učeben multimediálním setem, umožňujícím výuku za podpory multimédií. V 58 % případů byl multimediální set umístěn ve specializované učebně, k níž nemusí mít učitelé českého jazyka vždy přístup, jak uvedl nejeden respondent v připomínkách k výzkumu:

„V dnešní době by měla být vybavena každá třída alespoň počítačem a data-projektorem. Bohužel tomu tak není. I kvůli obyčejnému videu / DVD přehrávači musím měnit třídu, a to jde jen jednou za pololetí, aby to neobtěžovalo okolí. Myslím si, že i starší učitelé by měli méně strachu využívat tyto technologie, kdyby k nim měli přístup.“

V 10 % případů se multimediální set nacházel i v běžných třídách a ve 30 % ve specializované učebně i v běžných třídách.

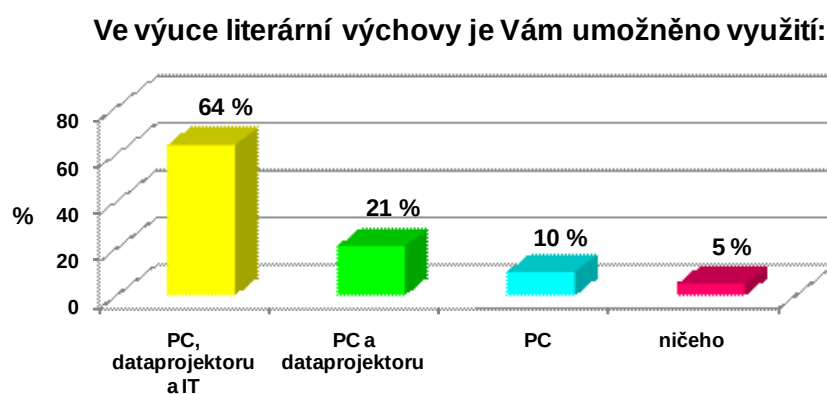


Graf 9: Pozice multimediálního setu ve škole

5. Vyberte hodící se odpovědi. Ve výuce literární výchovy je Vám umožněno využítí:

V návaznosti na položku č. 4 jsme zjišťovali dostupnost didaktické techniky v hodinách literární výchovy. A zaujalo nás, že 64 % dotázaných má ve výuce přístup k počítači, dataprojektoru a interaktivní tabuli (IT), přitom závěry České školní inspekce z roku 2009 (s. 6) uvádějí, že je na základních školách interaktivních tabulí veliký nedostatek. Rozdíl je dán nejspíše tím, že od šetření České školní inspekce uplynuly dva roky, během nichž se mohla vybavenost škol interaktivními tabulemi o hodně zlepšit.

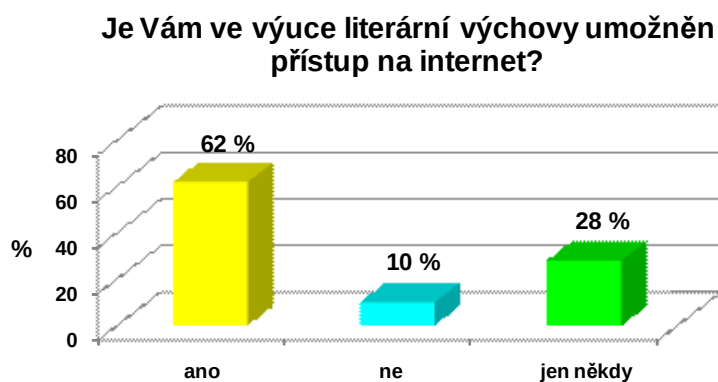
21 % učitelů má přístup k počítači s dataprojektorem, přičemž někteří do komentářů poznamenali, že užívají školní notebook s přenosným dataprojektorem, který lze napojit v jakékoliv učebně. Viz graf 10.



Graf 10: Dostupnost techniky ve výuce literární výchovy

6. *Je Vám ve výuce literární výchovy umožněn přístup na internet?*

62 % dotázaných konstatovalo, že mohou v literární výchově využívat služeb internetu, což by odpovídalo závěrům České školní inspekce z roku 2009, blíže ZHODNOCENÍ AKTUÁLNÍHO STAVU ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY.



Graf 11: Přístup k internetu ve výuce literární výchovy

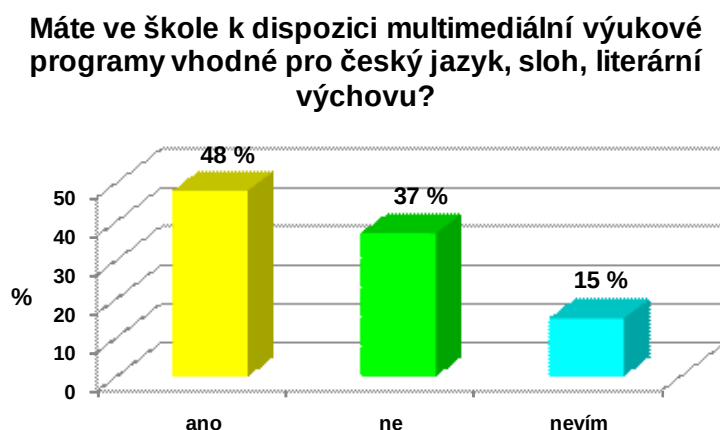
7. Máte ve škole k dispozici multimediální výukové programy vhodné pro český jazyk, sloh, literární výchovu?

V souvislosti s hardware jsme u učitelů zjišťovali také dostupnost software; podle České školní inspekce (2009) na tom totiž nejsou české školy úplně nejlépe.

48 % respondentů ve škole k dispozici multimediální výukové programy vhodné pro český jazyk, sloh či literární výchovu má, 37 % ne.

Zajímavá pro nás byla odpověď nevím, kterou zahrlo celkem 15 % dotázaných. Vysvětlit bychom si ji mohli jako nezáměr vyučujících o využití těchto programů v českém jazyce, například z důvodu absence fungující techniky nebo kompetencí umožňujících software do hodin aplikovat.

Mezi nejčastěji uváděné programy patřily produkty od firmy Terasoft, Silcom a dále CD-ROMy od nakladatelství Tobiáš, Fraus. Objevil se *Labyrint literatury*, *Literatura (maturita v kostce)* a *Literatura I, II* od EuroDIDACTU.

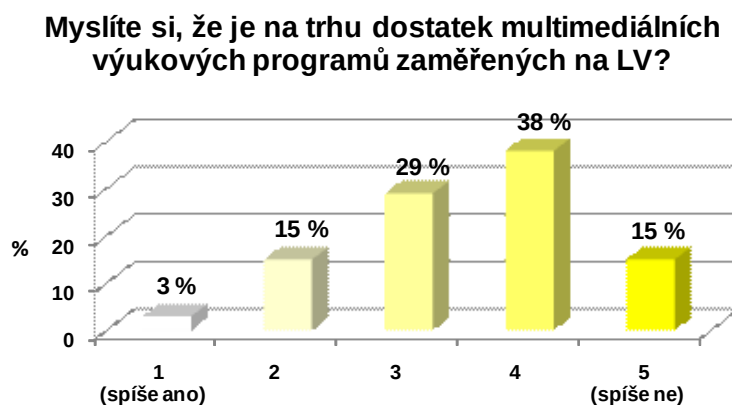


Graf 12: Vybavenost škol multimediálními výukovými programy vhodnými pro český jazyk, sloh a literaturu

8. Myslíte si, že je na trhu dostatek multimediálních výukových programů zaměřených na literární výchovu? Odpověď vyznačte na stupnici.

Nasycenost trhu multimediálními výukovými programy vhodnými pro literární výchovu jsme mapovali v 9.1 podkapitole disertace, kde jsme shledali, že skutečně

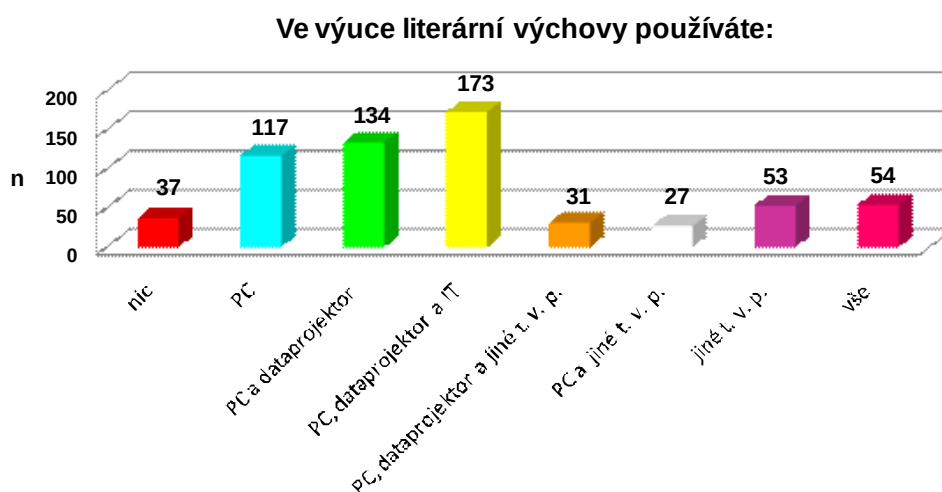
multimediálních programů moc není, čemuž odpovídají reakce dotázaných v graficky znázorněné škále č. 13.



Graf 13: Posouzení nasycenosti trhu multimediálními výukovými programy zaměřenými na literární výchovu

9. Vyberte hodící se odpovědi. Vy sami používáte ve výuce literární výchovy:

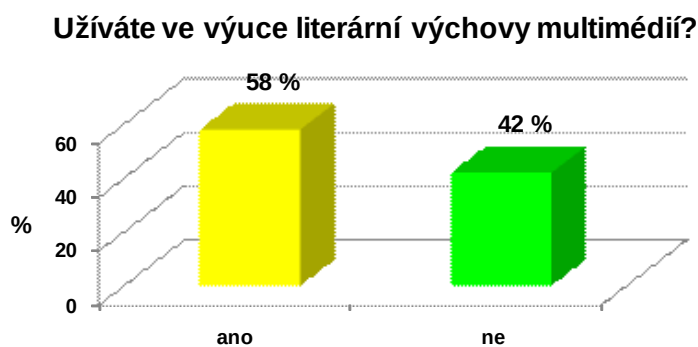
V hodinách literární výchovy učitelé používají nejčastěji PC, dataprojektor a interaktivní tabuli (n 173), ale též jiné technické výukové prostředky (např. televize, CD přehrávač, video), anebo vůbec nic, viz četnosti v grafu 14.



Graf 14: Využití technických výukových prostředků v hodinách literární výchovy

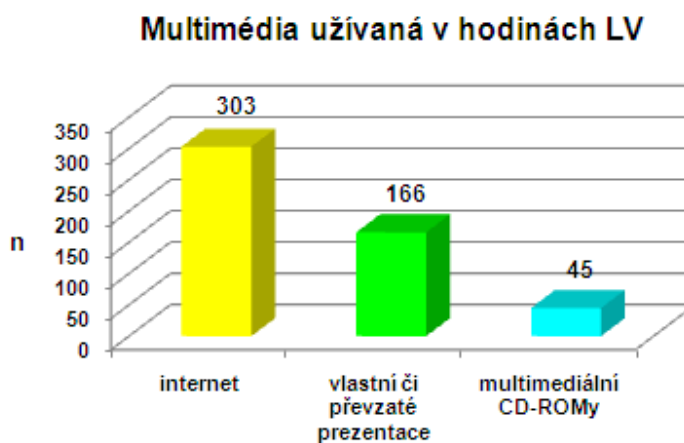
10. *Užíváte ve výuce literární výchovy multimédií (např. multimediální výukové programy, internet)?*

Na dotaz, zda učitelé využívají v hodinách literární výchovy multimédií, nám kladně odpovědělo 58 % respondentů.



Graf 15: Využití multimédií ve výuce literární výchovy

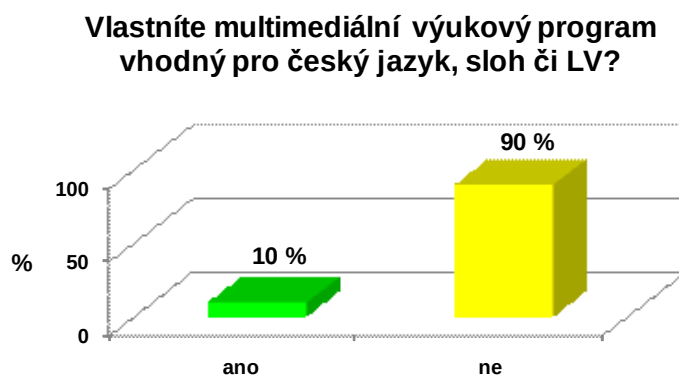
Součástí otázky byla i možnost doplnění, o která multimédia se jedná. Jednoznačně dominoval internet (n 303), pak vlastní či převzaté prezentace (n 166), např. z portálu *veskole.cz*, a nakonec multimediální CD-ROMy (n 45).



Graf 16: Využití multimédií ve výuce literární výchovy

11. *Jste Vy sama/sám vlastníkem multimediálního výukového programu vhodného pro český jazyk, sloh nebo literární výchovu, který můžete ve výuce či při přípravě na ni využít?*

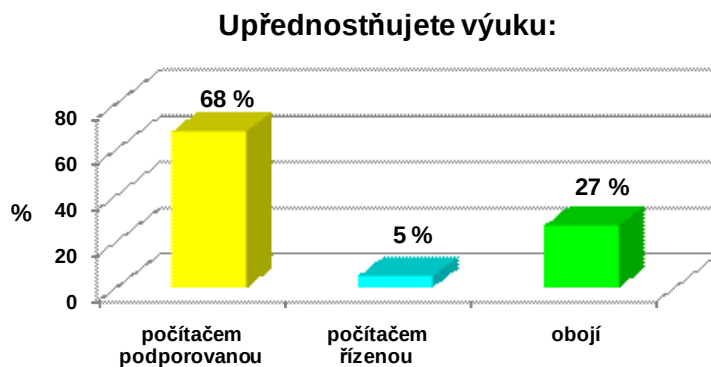
Multimediální výukový program vhodný pro český jazyk, sloh nebo literární výchovu vlastní pouze 10 % dotázaných. V rámci literární výchovy tomu tak může být z důvodu nedostatku multimediálních výukových CD – srovnej s grafem č. 13.



Graf 17: Vlastnictví multimediálního výukového programu učiteli

12. *Upřednostňujete výuku:*

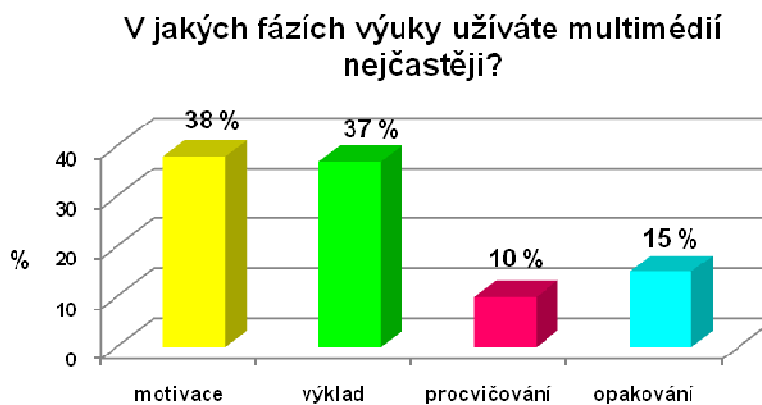
V teorii jsme pojednali o výuce počítačem podporované a řízené s tím, že nás zájímalo, kterou z nich učitelé v literární výchově upřednostňují. Vyšlo nám, že 68 % dotázaných preferuje výuku PC podporovanou, 27 % obojí a pouze 5 % řízenou. A opět zde může být souvislost s nedostatkem multimediálních výukových programů, jež by byly na takové úrovni, aby funkce učitele ve vyučování zastoupily.



Graf 18: Preference výuky

13. V jakých fázích výuky využíváte multimédií nejčastěji? Vyberte jen jednu odpověď.

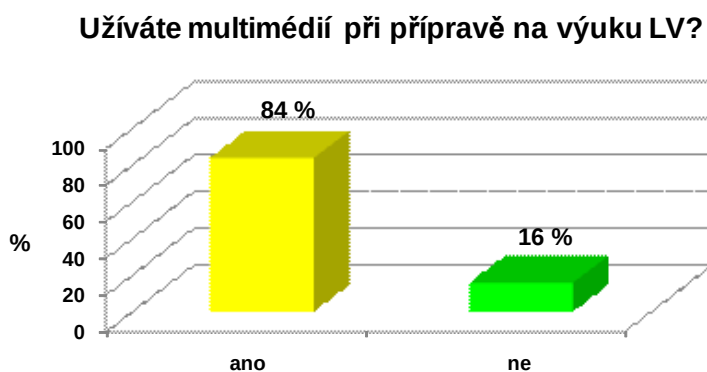
Podle odpovědí na položku 13 jsou multimédia nejčastěji využívána v těchto fázích výuky: motivace (38 %) a výklad látky (37 %).



Graf 19: Fáze výuky literární výchovy, ve kterých je užíváno multimédií

14. Užíváte multimédií v rámci své přípravy na výuku literární výchovy?

Mnohem více než ve výuce samotné jsou multimédia učiteli využívána při přípravě na ni, konkrétně jde o 84 % respondentů – porovnej s grafem č. 15.

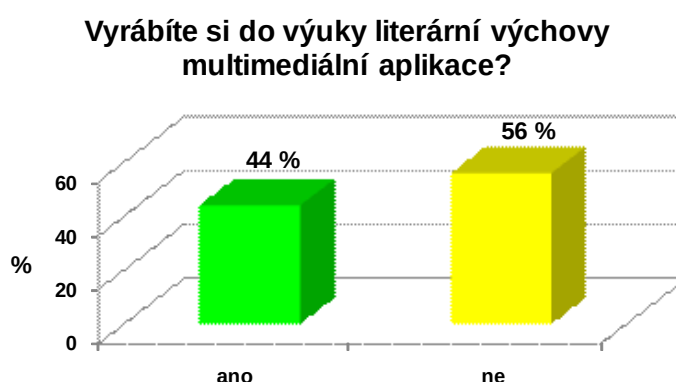


Graf 20: Využití multimédií při přípravě na výuku literární výchovy

15. *Vyrábíte si sami multimediální aplikace pro výuku literární výchovy (např. prezentace v programu PowerPoint)?*

U této položky je podstatná hardwarová a softwarová kompetence učitele. Aby byl vůbec schopen vlastní tvorby multimédií, která je vzhledem k nedostatku kvalitních materiálů pro učitele nezbytná, musí jimi disponovat.

Z průzkumu vyplynulo, že si vlastní multimediální podklady do hodin literární výchovy připravuje celkem 44 % dotázaných.



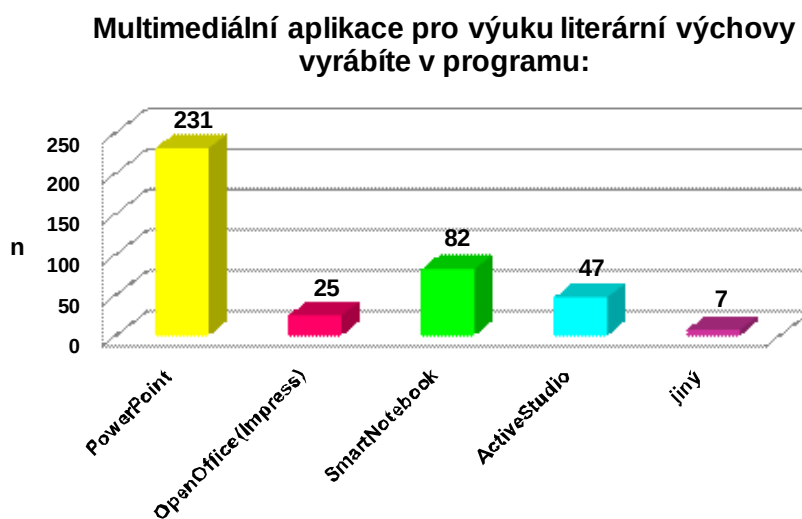
Graf 21: Tvorba multimediálních aplikací učiteli do výuky literární výchovy

16. *Pokud ano, ve kterém programu? Vyberte hodící se odpovědi.*

Pokud si učitelé vytvářejí vlastní multimediální podklady do výuky literární výchovy, tak k tomu využívají zejména aplikace PowerPoint (231 dotázaných) – o pozitivěch a úskalích prezentací v tomto programu z hlediska jejich multimediálnosti jsme pojednali ve ZHODNOCENÍ AKTUÁLNÍHO STAVU ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY, viz Krippel, G.; McKee, A. J.; Moody, J., 2010, s. 1 – 6.

Až poté následoval software vázaný k interaktivním tabulím, tj. Smart Notebook (IT Smart Board) a ActiveStudio (IT ActivBoard).

U odpovědi *jiný program* učitelé uvedli aplikaci MS Word, eBeam Interact software, systém EduBase a programy Hot Potatoes.

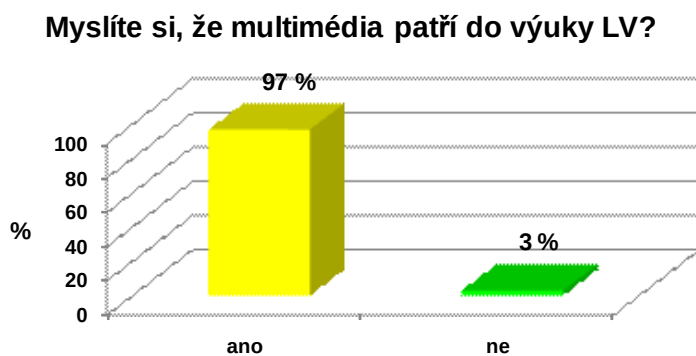


Graf 22: Programy užívané k tvorbě multimediálních aplikací do výuky LV

17. *Myslíte si, že multimédia patří do výuky literární výchovy?*

O tom, že multimédia mají ve výuce literární výchovy své místo, jsou přesvědčeni téměř všichni dotázaní učitelé – 97 %. Viz graf 23.

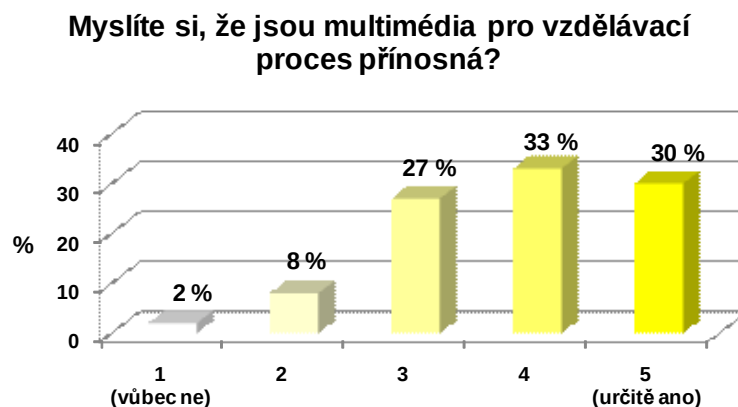
Průzkum České školní inspekce z roku 2009 hovoří o 91 % respondentů, viz ZHODNOCENÍ AKTUÁLNÍHO STAVU ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY.



Graf 23: Náзор vyučujících na uplatnění multimédií ve výuce literární výchovy

18. *Myslíte si, že jsou multimédia pro vzdělávací proces přínosná? Odpověď vyznačte na stupnici.*

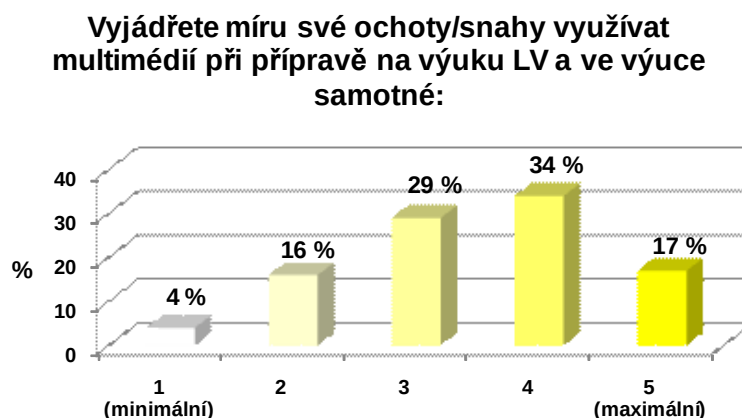
Z uvedeného grafu č. 24 je patrné, že učitelé spatřují v multimédiích pro vzdělávací proces přínos – srovnaj se závěry České školní inspekce (2009, s. 17 – 19) – čemuž odpovídá i jejich reakce na následující 19. položku.



Graf 24: Náзор vyučujících na přínos multimédií do vzdělávání

19. *Jak byste na škále vyjádřili míru své ochoty/snahy využívat multimédií v rámci své výuky LV nebo přípravy ni?*

Graficky znázorněná škála (graf 25) svědčí o poměrně velké míře snahy/ochoty vyučujících aplikovat multimédia do hodin LV nebo je využívat v rámci své přípravy na výuku.



Graf 25: Vyjádření míry ochoty/snahy učitelů využívat multimédií při přípravě na výuku literární výchovy a ve výuce samotné

12.2 PROBLEMATIKA DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V OBLASTI INFORMAČNÍCH A KOMUNIKAČNÍCH TECHNOLOGIÍ, MULTIMÉDIÍ

„Vedení školy tvrdí, že není dostatek financí na další vzdělávání (někdo musí za chybějícího učitele suplovat) a na finančním ohodnocení učitele se moje další vzdělávání neprojeví vůbec. Tedy veškerá moje iniciativa v dalším vzdělávání vyplývá pouze z toho, že se snažím najít vhodnější způsoby práce pro mě a žáka.“

„Úroveň školení v českém jazyce bývá slabá (v porovnání s úrovní školení pro dějepis – můj druhý obor)! Asi jsem měla smůlu na lektory...“

RESPONDENTI

Druhá oblast výzkumu je věnována otázkám **dalšího vzdělávání učitelů českého jazyka na poli ICT, konkrétně multimédií**. Zabývá se informovaností vyučujících o možnostech dalšího vzdělávání a zjišťuje také souvislost: mezi ochotou pedagogů dále se vzdělávat a délkou jejich pedagogické praxe; mezi dalším vzděláváním učitelů ve zkoumané oblasti a aplikací multimédií do hodin literární výchovy; mezi výukou ICT jako dalšího předmětu a užíváním multimédií při přípravě na výuku literární výchovy a ve výuce samotné atd. – viz kapitola 2 CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE.

Jak bylo popsáno u prvního výzkumného okruhu (12.1 SOUČASNÝ STAV VYUŽÍVÁNÍ MULTIMÉDIÍ VE VÝUCE LITERÁRNÍ VÝCHOVY), k získání dat jsme zvolili **metodu nestandardizovaného dotazníku**, členěného do třech níže uvedených částí.

- A Všeobecná data** (demografické údaje respondentů),
- B Současný stav a trend využívání multimédií v hodinách literární výchovy,**²⁹
- C Postoje učitelů a jejich vztah k celoživotnímu vzdělávání a využití multimédií ve výuce literární výchovy.**

²⁹ Část **B** dotazníku byla předmětem našeho zájmu v podkapitole 12.1 SOUČASNÝ STAV VYUŽÍVÁNÍ MULTIMÉDIÍ VE VÝUCE LITERÁRNÍ VÝCHOVY.

Část **A** výzkumného nástroje sestávala z osmi uzavřených, polouzavřených položek a část **C** ze čtrnácti.

Demografické údaje respondentů jsme se rozhodli uvést až zde, v rámci druhého výzkumného okruhu (PROBLEMATIKA DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V OBLASTI INFORMAČNÍCH A KOMUNIKAČNÍCH TECHNOLOGIÍ, MULTIMÉDIÍ), neboť obsahují informace důležité pro ověření námi stanovených hypotéz.

Výzkumný vzorek byl totožný s popsáním vzorkem v podkapitole 12.1.

Osobní údaje respondentů jsme zpřehlednili v tabulkách 24, 25, 26 a 27 a jednotlivé položky dotazníku (viz podkapitola 12.2.1) jsme pro názornost upravili v aplikaci MS Excel 2007 a převedli do podoby histogramů.

K **vyhodnocení výzkumu** (viz podkapitola 12.2.2) byla použita aplikace MS Excel 2007 a aplikace Statistica 9 CZ.

12.2.1 Deskripce

Část A – Všeobecná data (osobní údaje respondentů)

POHLAVÍ (n)		VĚK (n)			
		méně než 30 let	30–39 let	40–49 let	50 a více let
muži	96	24	33	18	21
ženy	534	75	131	156	172
Σ	630	99	164	174	193

Tab. 24: Pohlaví a věk respondentů

	KRAJ (n)		
	Moravskoslezský	Olomoucký	Zlínský
muži	48	39	9
ženy	207	185	142
Σ	255	224	151

Tab. 25: Kraj, ze kterého respondenti pochází, ve vztahu k pohlaví

	DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ (n)		DÉLKA PRAXE (n)			
	Bc.	Mgr. a vyšší	méně než 5 let	5–9 let	10–19 let	20 a více let
muži	2	94	26	11	32	27
ženy	18	516	74	74	138	248
Σ	20	610	100	85	170	275

Tab. 26: Dosažené vzdělání respondentů a délka jejich praxe ve vztahu k pohlaví

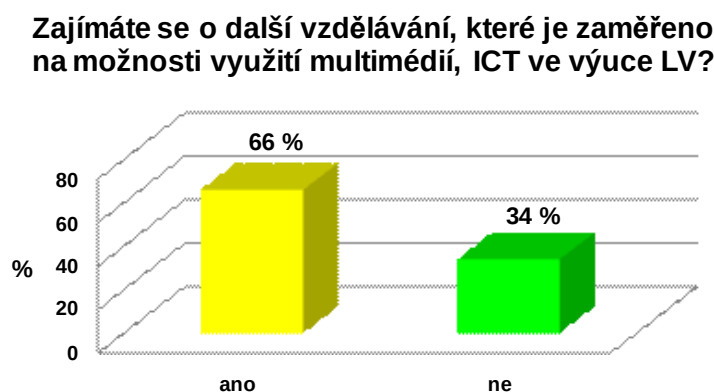
	VÝUKA ICT (n)		VYUŽITÍ MULTIMÉDIÍ PŘI PŘÍPRAVĚ NA VÝUKU LV (n)		VYUŽITÍ MULTIMÉDIÍ VE VÝUCE LV (n)	
	ano	ne	ano	ne	ano	ne
muži	29	67	80	16	61	35
ženy	30	504	445	89	310	224
Σ	59	571	525	105	371	259

Tab. 27: Výuka ICT, využití multimédií při přípravě na výuku literární výchovy a ve výuce samotné, opět ve vztahu k pohlaví

Část C – Postoje učitelů a jejich vztah k celoživotnímu vzdělávání a využití multimédií ve výuce literární výchovy

20. *Zajímáte se o tzv. další vzdělávání (kurzy, semináře, školení aj.), které je orientováno na možnosti využití multimédií či informačních a komunikačních technologií ve výuce literární výchovy?*

Na tuto otázku odpovědělo kladně 66 % respondentů, takže oproti závěrům pracovníků Katedry technické a informační výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci z let 1997, 2001, 2002 a 2003 jsme v této oblasti zaznamenali vzestupný trend.

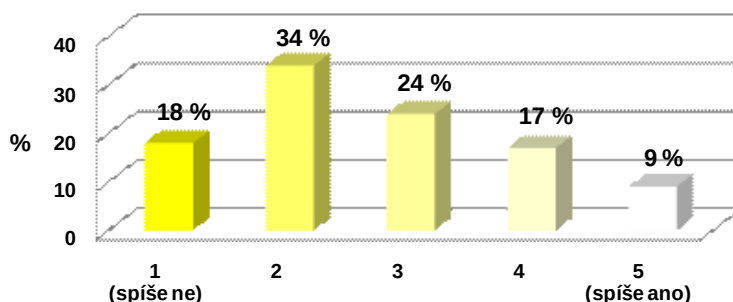


Graf 26: Zájem učitelů o další vzdělávání v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce LV

21. *Máte povědomí o možnostech dalšího vzdělávání v oblasti využití ICT (→ Informační a komunikační technologie), konkrétně multimédií ve výuce literární výchovy? Odpověď vyznačte na stupnici.*

Povědomí o možnostech dalšího vzdělávání v námi zkoumané oblasti učitelé moc nemají, viz graf 27, a důvodem je nejspíše nedostatek specificky orientovaných forem dalšího vzdělávání – viz Příloha 1.

**Máte povědomí o možnostech dalšího vzdělávání
v oblasti využití ICT, konkrétně multimédií ve
výuce literární výchovy?**

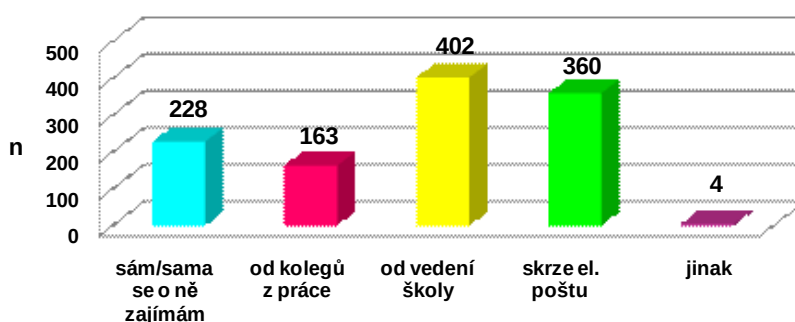


Graf 27: Povědomí učitelů o možnostech dalšího vzdělávání v oblasti využití ICT, konkrétně multimédií ve výuce literární výchovy

22. *Jakým způsobem se dozvídáte o možnostech dalšího vzdělávání? Vyberte hodící se odpovědi.*

O možnostech dalšího vzdělávání se učitelé dozvídají zejména od vedení školy, dále skrze elektronickou poštu, kterou jim jsou zasílány nabídky různých institucí, společností, a až na třetím místě z vlastní iniciativy – viz četnosti v grafu č. 28.

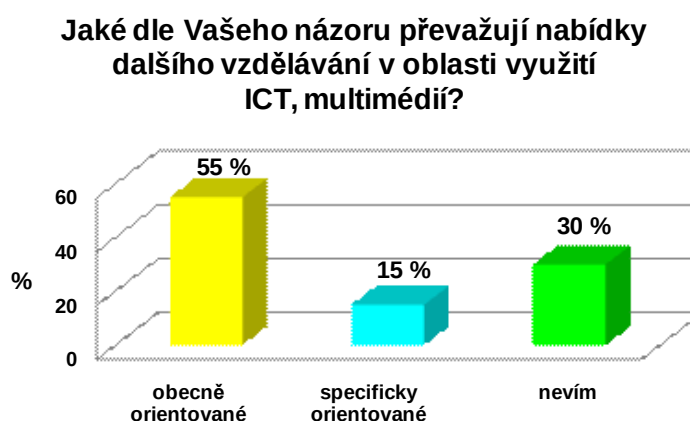
**Jakým způsobem se dozvídáte o možnostech dalšího
vzdělávání?**



Graf 28: Způsoby, jakými se učitelé dozvídají o možnostech dalšího vzdělávání

23. *Jaké dle Vašeho názoru převažují nabídky dalšího vzdělávání v oblasti využití ICT, multimédií?*

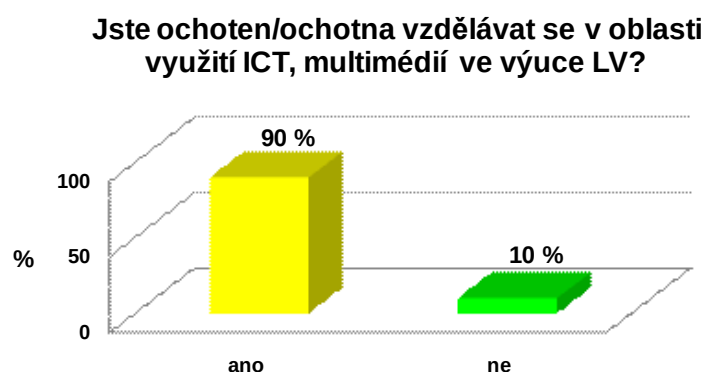
Podle názoru vyučujících i závěrů České školní inspekce (2009, s. 20) – viz ZHODNOCENÍ AKTUÁLNÍHO STAVU ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY, převažují v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně orientované nabídky dalšího vzdělávání (55 %).



Graf 29: Převaha nabídek dalšího vzdělávání dle názoru učitelů českého jazyka

24. *Jste ochoten/ochotna vzdělávat se v oblasti využití ICT, multimédií ve výuce literární výchovy (např. práce s PC, interaktivní tabulí)?*

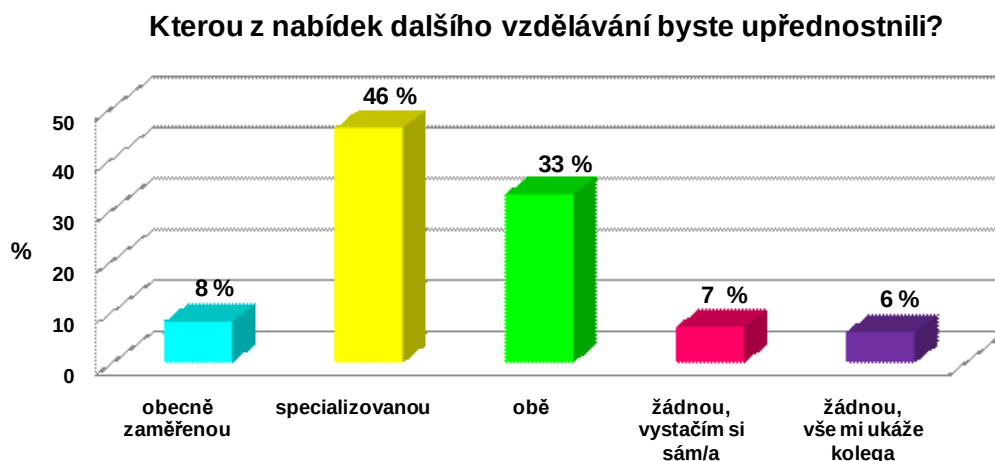
Podstoupit další vzdělávání ve zkoumané oblasti je ochotno 90 % dotázaných.



Graf 30: Ochota učitelů dále se vzdělávat v oblasti využití multimédií ve výuce LV

25. Kterou z nabídek dalšího vzdělávání byste upřednostnili?

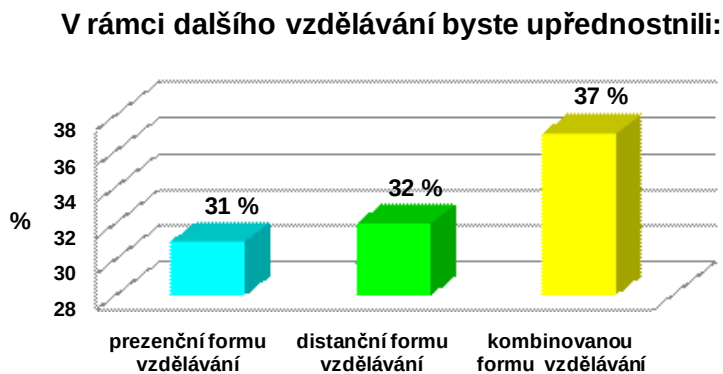
Z grafu č. 31 plyne jasný zájem učitelů o konkrétní formy vzdělávání. V našem případě o možnosti využití ICT/multimédií ve výuce literární výchovy.



Graf 31: Preference vzdělávacích nabídek učiteli

26. V rámci dalšího vzdělávání byste upřednostnili:

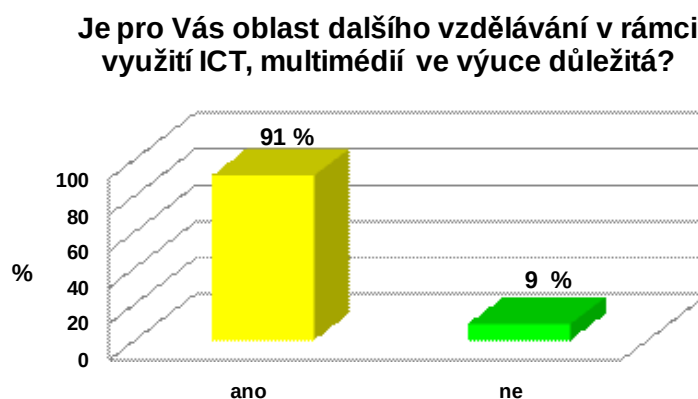
Dle výsledků průzkumu Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (2009) je u pedagogů v oblibě tzv. e-Learnig, popř. blended learning (viz ZHODNOCENÍ AKTUÁLNÍHO STAVU ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY), což potvrzují i naše závěry – 37 % učitelů českého jazyka by jako formu dalšího vzdělávání zvolilo kombinované studium.



Graf 32: Preference formy vzdělávání učiteli

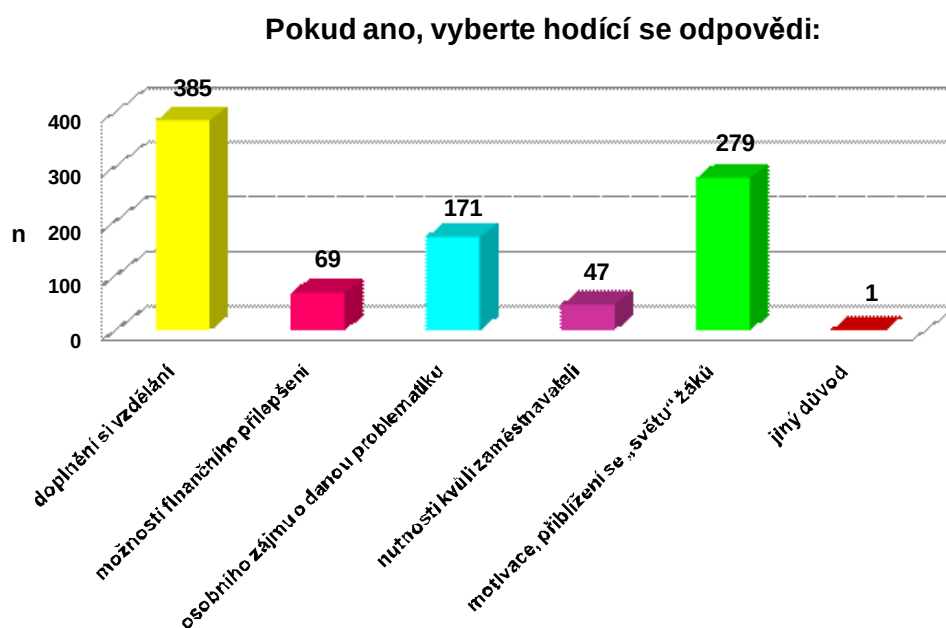
27. Je pro Vás oblast dalšího vzdělávání v rámci využití ICT, multimédií ve výuce důležitá? Pokud ano, vyberte hodící se odpovědi.

Pokud jsou učitelé ochotni podstoupit nějakou formu dalšího vzdělávání, jak je vidno z grafu č. 30, a považují jej za důležité, viz graf 33, mají k tomu své důvody, a ty jsme se pokusili zjistit.



Graf 33: Důležitosti dalšího vzdělávání pro učitele českého jazyka

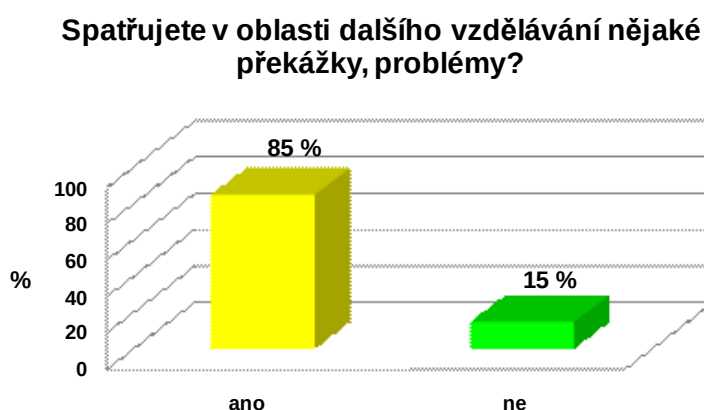
Největší motivací je získání nových znalostí, dovedností (n 385) a přiblížení se „světu“ žáků ve smyslu zatraktivnění výuky literární výchovy skrze multimedia (n 279). Nezanedbatelný je rovněž osobní zájem o danou problematiku, tj. o ICT a multimedia (n 171).



Graf 34: Důvody důležitosti dalšího vzdělávání

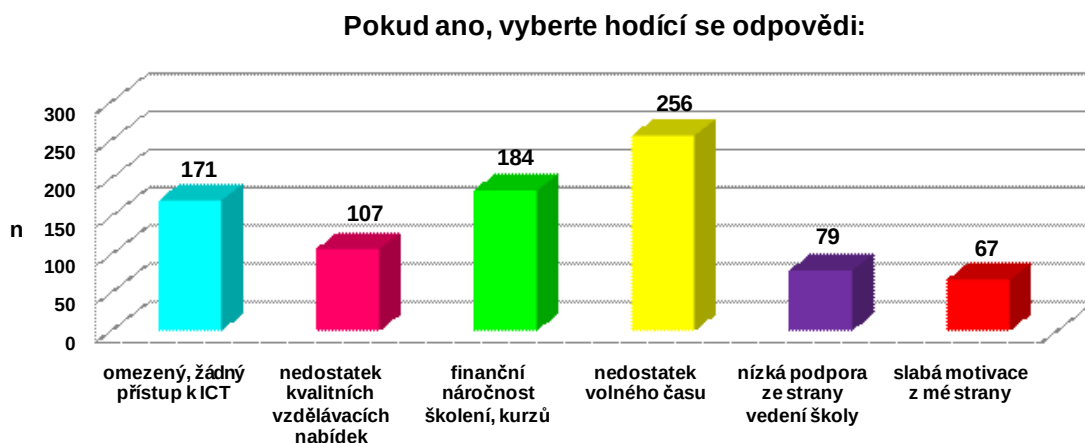
28. *Spatřujete v oblasti dalšího vzdělávání zaměřeného na využití ICT, multimédií ve výuce literární výchovy nějaké překážky, problémy...? Pokud ano, vyberte hodící se odpovědi.*

O. Hausenblas (2006) nebo třeba M. Klement a M. Chráska (2003) naznačovali možné důvody nezájmu vyučujících o dalšího vzdělávání obecně či konkrétně v oblasti ICT. Chtěli jsme proto zjistit, zda učitelé opravdu spatřují ve svém dalším postupu nějaké překážky. 85 % z nich odpovědělo kladně. V grafu č. 36 tedy uvádíme jejich nejčastější důvody.



Graf 35: Náзор učitelů na existenci překážek/problémů v souvislosti s dalším vzděláváním

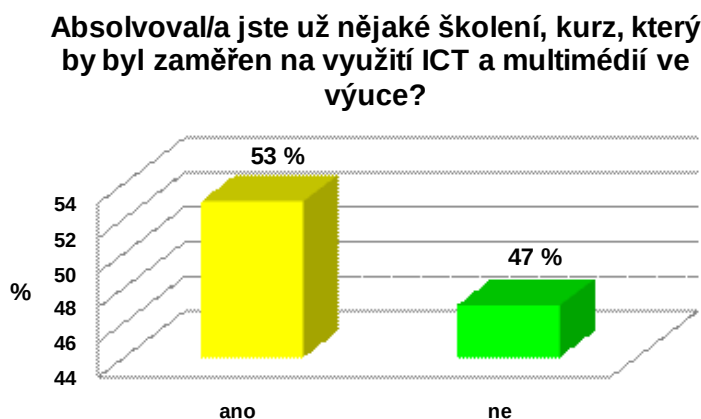
Učitelé mají v souvislosti s dalším vzděláváním největší problém s nedostatkem volného času (n 256), s finanční náročností školení, kurzů a rovněž s omezeným nebo žádným přístupem k ICT technologiím ve výuce (tzn. absence PC, dataprojektoru či interaktivní tabule v učebně, ve škole).



Graf 36: Překážky, jež učitelé spatřují v souvislosti s dalším vzděláváním ve zkoumané oblasti

29. *Absolvoval/a jste už nějaké školení, kurz, který by byl zaměřen na využití ICT a multimédií ve výuce?*

Školení, kurz orientovaný na využití ICT/multimédií ve výuce obecně absolvovalo 53 % respondentů.



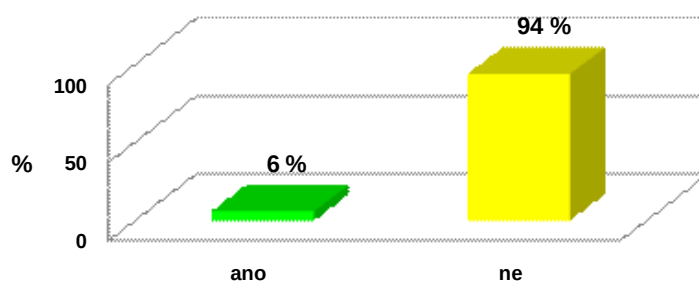
Graf 37: Absolvované školení učitelů, jež bylo zaměřeno na využití ICT/multimédií ve výuce obecně

30. *Absolvoval/a jste nějakou formu dalšího vzdělávání (např. školení, kurz), které by bylo prakticky zacíleno na využití multimédií ve výuce LITERÁRNÍ VÝCHOVY?*

Monitoring České školní inspekce z roku 2009 uvádí, že další vzdělávání v oblasti využití informačních a komunikačních technologií v konkrétních vyučovacích předmětech absolvovalo 30 % učitelů (blíže kapitola ZHODNOCENÍ AKTUÁLNÍHO STAVU ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY).

My jsme z průzkumu mezi učiteli českého jazyka zjistili, že prakticky zacílené vzdělávání na využití multimédií ve výuce literární výchovy absolvovalo jen 6 % respondentů, viz graf 38.

Absolvoval/a jste nějakou formu dalšího vzdělávání, které by bylo prakticky zacíleno na využití multimédií ve výuce lit. výchovy?

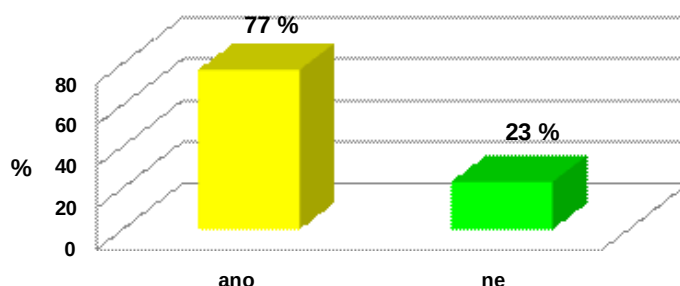


Graf 38: Absolvované školení učitelů, jež bylo zaměřeno na využití ICT/multimédií ve výuce literární výchovy

31. *Pokud jste nějakou formu dalšího vzdělávání orientovaného na ovládnutí (např. PC pro učitele) či využití ICT, multimédií ve výuce (např. interaktivní tabule v ČJ) absolvoval/a, využil/a jste nových znalostí a dovedností v rámci své přípravy na výuku nebo ve výuce samotné?*

Znalosti a dovednosti získané prostřednictvím dalšího vzdělávání, jež bylo orientováno na využití ICT/multimédií ve výuce obecně, anebo v literární výchově, v praxi zužitkovalo 77 % vyučujících.

Pokud jste nějakou formu dalšího vzdělávání absolvoval/a, využil/a jste nových znalostí a dovedností v rámci své přípravy na výuku či ve výuce samotné?

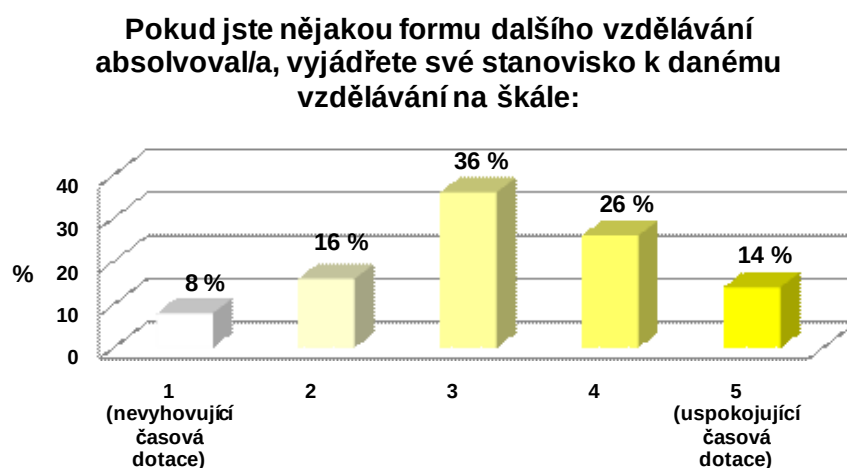


Graf 39: Uplatnění znalostí a dovedností získaných v oblasti dalšího vzdělávání (ICT/multimédia ve výuce obecně či v literární výchově)

32. Pokud jste nějakou formu dalšího vzdělávání v oblasti využití ICT, multimédií ve výuce absolvoval/a vyjádřete prosím svá stanoviska k danému vzdělávání na níže uvedených škálách.

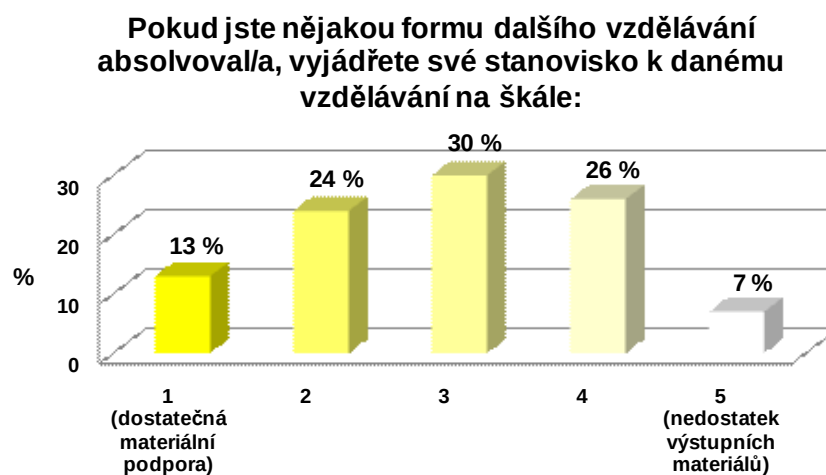
V souvislosti s absolvováním dalšího vzdělávání ve zkoumané oblasti nás okrajově zajímalo, jak s ním byli vyučující spokojeni, jak by jej ohodnotili. Na základě námi stanovených základních aspektů vzdělávání jsme proto vytvořili čtyři škály, na nichž dotazovaní vyznačovali svá stanoviska vůči *časové dotaci kurzu/školení* (srovnej s grafem 36 – jako největší problém v dalším vzdělávání označili učitelé nedostatek volného času), *materiální podpoře* (dostatek, nedostatek výstupních materiálů), *lektorovi* a *využitelnosti v praxi*. Viz graf 40 až 43.

a) časová dotace



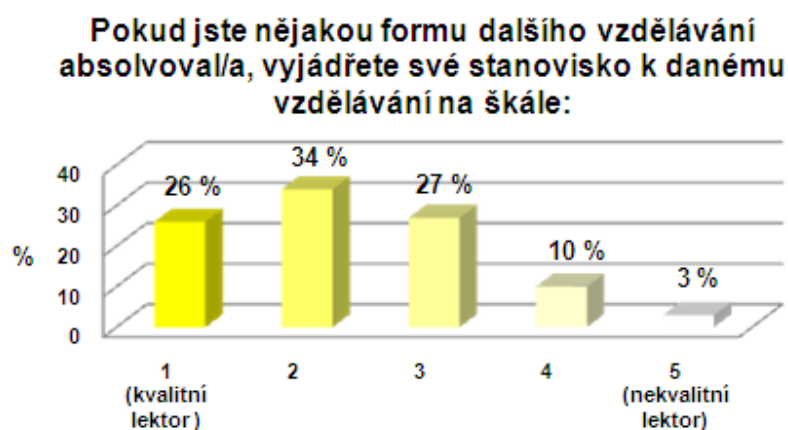
Graf 40: Stanovisko vyučujících k časové dotaci dalšího vzdělávání

b) materiální podpora



Graf 41: Stanovisko vyučujících k materiální podpoře dalšího vzdělávání

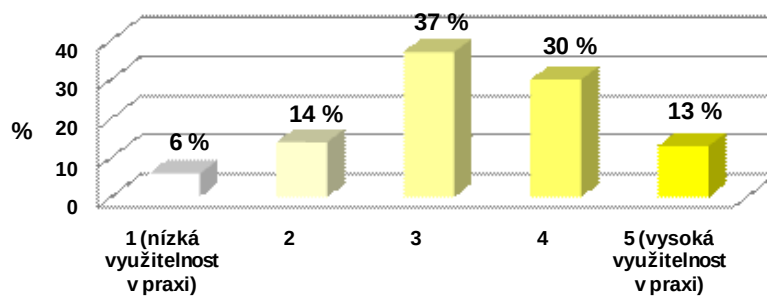
c) lektor



Graf 42: Stanovisko vyučujících k lektorovi dalšího vzdělávání

d) *využitelnost v praxi*

Pokud jste nějakou formu dalšího vzdělávání absolvoval/a, vyjádřete své stanovisko k danému vzdělávání na škále:

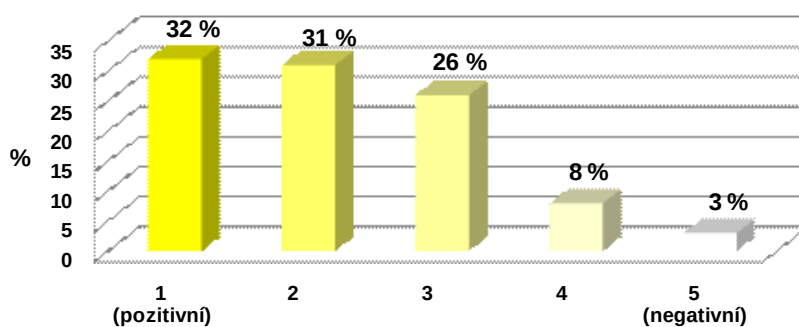


Graf 43: Stanovisko vyučujících k praktičnosti dalšího vzdělávání

33. *Jaký je Váš vztah k výpočetní technice? Odpověď vyznačte na stupnici.*

Na závěr dotazníku jsme se dotazovali učitelů českého jazyka na jejich vztah k výpočetní technice.

Jaký je Váš vztah k výpočetní technice?



Graf 44: Vztah vyučujících k výpočetní technice

12.2.2 Testování hypotéz

Veškeré testy významnosti byly testovány na **5% hladině významnosti**. Výsledky byly nejprve uspořádány do **kontingenční**, případně **čtyřpolní tabulky**³⁰, jež obsahuje četnosti odpovědí na příslušné položky dotazníku.

Data v kontingenční tabulce byla následně **importována do aplikace Statistica 9 CZ**, která je výhodná zejména v tom, že nám přímo vypočítá hodnotu signifikace, tedy hladinu významnosti představující pravděpodobnost neoprávněného odmítnutí nulové hypotézy. Vypočítanou **hodnotu signifikace** jsme na závěr **porovnali** se stanovenou **hladinou významnosti** a přijali či odmítli nulovou hypotézu.

HYPOTÉZA č. 1: *Učitelé s praxí do 10 let jsou více informováni o možnostech dalšího vzdělávání v oblasti využití ICT/multimédií ve vzdělávání než učitelé s praxí nad 10 let.*

H₀ Mezi délkou pedagogické praxe učitelů a informovaností o možnostech dalšího vzdělávání není závislost (souvislost).

H_A Mezi délkou pedagogické praxe učitelů a informovaností o možnostech dalšího vzdělávání je závislost (souvislost).

Ověření hypotézy:

KONTINGENČNÍ TABULKA – H1						
Délka praxe	Povědomí o možnostech dalšího vzdělávání (škála):					Řádk. součty
	1 (spíše ne)	2	3	4	5 (spíše ano)	
praxe do 10 let	25	69	42	34	15	185
praxe nad 10 let	74	143	106	74	47	444
Vš.skup.	99	212	148	108	62	629

Tab. 28: Kontingenční tabulka: délka praxe versus povědomí o možnostech vzdělávání

³⁰ Čtyřpolní tabulka je zvláštním případem tabulky kontingenční.

TABULKA – H1			
Statist.	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	2,940906	df=4	p= ,56777
M-V chí-kvadr.	2,975654	df=4	p= ,56191
Fí	,0683778		
Kontingenční koeficient	,0682185		
Cramér. V	,0683778		
Spearmanovo poř. R	,0043235	t= ,10826	p= ,91382

Tab. 29: Test nezávislosti chí-kvadrát: délka praxe versus povědomí o možnostech vzdělávání

Závěr:

Pro přehlednost jsme v dotazníku ponechali délku praxe rozčleněnou do 4 kategorií (méně než 5 let a 5–9 let, 10–19 let a 20 a více let) a s ohledem na stanovené hypotézy jsme je spojili a pracovali jen se dvěma, tj. s kategorií praxe do 10 let a nad 10 let.

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,561$ (viz tab. 29) je pro námi stanovenou hladinu významnosti vyšší, proto odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou: **Mezi délkou pedagogické praxe učitelů a informovaností o možnostech dalšího vzdělávání není závislost (souvislost).**

HYPOTÉZA č. 2: *Učitelé s praxí do 10 let mají větší ochotu dále se vzdělávat v oblasti využití ICT/multimédií ve vzdělávání než učitelé praxí nad 10 let.*

H₀ Mezi ochotou dále se vzdělávat a délkou pedagogické praxe není závislost (souvislost).

H_A Mezi ochotou dále se vzdělávat a délkou pedagogické praxe je závislost (souvislost).

Ověření hypotézy:

ČTYŘPOLNÍ TABULKA – H2			
Délka praxe	Ochota dále se vzdělávat		Řádk. součty
	ano	ne	
praxe do 10 let	174	8	182
praxe nad 10 let	386	52	438
Vš.skup.	560	60	620

Tab. 30: Čtyřpolní tabulka: délka praxe versus povědomí o možnostech vzdělávání

TABULKA – H2			
Statist.	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	8,222416	df=1	p= ,00414
M-V chí-kvadr.	9,417513	df=1	p= ,00215
Yatesův chí-kv.	7,389308	df=1	p= ,00656
Fisherův přesný, 1-str.			----
2-stranný			
McNemarův chí-kv. (A/D)	64,78319	df=1	p= ,00000
(B/C)	360,7335	df=1	p= 0,0000
Fí pro tabulky 2 x 2	,1151606		
Tetrachorická korelace	,2970879		
Kontingenční koeficient	,1144045		
Spearmanovo poř. R	,1151606	t=2,8820	p= ,00409

Tab. 31: Test nezávislosti chí-kvadrát: délka praxe versus povědomí o možnostech vzdělávání

Závěr:

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,002$ (viz tab. 31) je pro námi stanovenou hladinu významnosti nižší, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní: **Mezi ochotou dále se vzdělávat a délkou pedagogické praxe je závislost (souvislost).**

HYPOTÉZA č. 3a: *Učitelé, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně, využívají multimédií při přípravě na výuku literární výchovy (LV) častěji než učitelé, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti.*

- H₀** Četnost odpovědí na položky vztahující se k využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií obecně, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, stejná.
- H_A** Četnost odpovědí na položky vztahující se k využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií obecně, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, rozdílná.

Ověření hypotézy:

ČTYŘPOLNÍ TABULKA – H3a			
absolvované školení/kurz na využití ICT, multimédií ve výuce <u>obecně</u>	Využití multimédií při přípravě na výuku LV		Řádk. součty
	ano	ne	
ano	295	33	328
ne	228	67	295
Vš.skup.	523	100	623

Tab. 32: Čtyřpolní tabulka: absolvované školení/kurz na využití ICT, multimédií ve výuce obecně versus využití multimédií při přípravě na výuku

TABULKA – H3a			
Statist.	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	18,44694	df=1	p= ,00002
M-V chí-kvadr.	18,65170	df=1	p= ,00002
Yatesův chí-kv.	17,52003	df=1	p= ,00003
Fisherův přesný, 1-str.			----
2-stranný			
McNemarův chí-kv. (A/D)	142,3453	df=1	p= 0,0000
(B/C)	144,1992	df=1	p= 0,0000
Fí pro tabulky 2 x 2	,1720751		
Tetrachorická korelace	,3214555		
Kontingenční koeficient	,1695828		
Spearmanovo poř. R	,1720751	t=4,3530	p= ,00002

Tab. 33: Test nezávislosti chí-kvadrát: absolvované školení/kurz na využití ICT, multimédií ve výuce obecně versus využití multimédií při přípravě na výuku LV

Závěr:

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,0002$ (viz tab. 33) je pro námi stanovenou hladinu významnosti nižší, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní: **Četnost odpovědí na položky vztahující se k využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií obecně, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, rozdílná.**

HYPOTÉZA č. 3b: Učitelé, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce literární výchovy (LV), využívají multimédií při přípravě na výuku literární výchovy častěji než učitelé, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti.

H₀ Četnost odpovědí na položky vztahující se k využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce LV, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, stejná.

H_A Četnost odpovědí na položky vztahující se k využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití

ICT/multimédií ve výuce LV, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, rozdílná.

Ověření hypotézy:

ČTYŘPOLNÍ TABULKA – H3b			
absolvované školení/kurz na využití ICT, multimédií ve výuce <u>LV</u>	Využití multimédií při přípravě na výuku LV		Řádk. součty
	ano	ne	
ano	37	2	39
ne	483	98	581
Vš.skup.	520	100	620

Tab. 34: Čtyřpolní tabulka: absolvované školení/kurz na využití ICT, multimédií ve výuce literární výchovy versus využití multimédií při přípravě na výuku

TABULKA – H3b			
Statist.	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	3,723153	df=1	p= ,05367
M-V chí-kvadr.	4,768191	df=1	p= ,02899
Yatesův chí-kv.	2,905918	df=1	p= ,08826
Fisherův přesný, 1-str.			----
2-stranný			
McNemarův chí-kv. (A/D)	26,66667	df=1	p= ,0000
(B/C)	475,0515	df=1	p= 0,0000
Fí pro tabulky 2 x 2	,0774925		
Tetrachorická korelace	,2955518		
Kontingenční koeficient	,0772609		
Spearmanovo poř. R	,0774925	t=1,9322	p= ,05379

Tab. 35: Test nezávislosti chí-kvadrát: absolvované školení/kurz na využití ICT, multimédií ve výuce literární výchovy versus využití multimédií při přípravě na výuku

Závěr:

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,02$ (viz tab. 35) je pro námi stanovenou hladinu významnosti nižší, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní:
Četnost odpovědí na položky vztahující se k využití multimédií při přípravě na výuku

LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce LV, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, rozdílná.

HYPOTÉZA č. 4a: Učitelé, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně, využívají multimédií ve výuce literární výchovy (LV) častěji než učitelé, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti.

H₀ Podíl učitelů využívajících multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, stejný.

H_A Podíl učitelů využívajících multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, rozdílný.

Ověření hypotézy:

ČTYŘPOLNÍ TABULKA – H4a			
absolvované školení/kurz na využití ICT, multimédií ve výuce obecně	Využití multimédií ve výuce LV		Řádk. součty
	ano	ne	
ano	234	96	330
ne	137	161	298
VŠ.skup.	371	257	628

Tab. 36: Čtyřpolní tabulka: absolvované školení/kurz na využití ICT, multimédií ve výuce obecně versus využití multimédií ve výuce literární výchovy

TABULKA – H4a			
Statist.	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	40,27487	df=1	p= ,00000
M-V chí-kvadr.	40,64666	df=1	p= ,00000
Yatesův chí-kv.	39,25005	df=1	p= ,00000
Fisherův přesný, 1-str.			----
2-stranný			
McNemarův chí-kv. (A/D)	13,12405	df=1	p= ,00029
(B/C)	6,866953	df=1	p= ,00878
Fí pro tabulky 2 x 2	,2532429		
Tetrachorická korelace	,3906237		
Kontingenční koeficient	,2454932		
Spearmanovo poř. R	,2532429	t=6,5496	p= ,00000

Tab. 37: Test nezávislosti chí-kvadrát: absolvované školení/kurz na využití ICT, multimédií ve výuce obecně versus využití multimédií ve výuce literární výchovy

Závěr:

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,000$ (viz tab. 37) je pro námi stanovenou hladinu významnosti nižší, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní: **Podíl učitelů využívajících multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, rozdílný.**

HYPOTÉZA č. 4b: Učitelé, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce literární výchovy (LV), využívají multimédií ve výuce literární výchovy častěji než učitelé, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti.

H₀ Podíl učitelů využívajících multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce LV, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, stejný.

H_A Podíl učitelů využívajících multimédií ve výuce LV, je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce LV, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, rozdílný.

Ověření hypotézy:

ČTYŘPOLNÍ TABULKA – H4b			
absolvované školení/kurz na využití ICT, multimédií ve výuce LV	Využití multimédií ve výuce LV		Řádk. součty
	ano	ne	
ano	33	6	39
ne	335	251	586
Vš.skup.	368	257	625

Tab. 38: Čtyřpolní tabulka: absolvované školení/kurz na využití ICT, multimédií ve výuce literární výchovy versus využití multimédií ve výuce literární výchovy

TABULKA – H4b			
Statist.	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	11,37856	df=1	p= ,00074
M-V chí-kvadr.	12,84225	df=1	p= ,00034
Yatesův chí-kv.	10,27312	df=1	p= ,00135
Fisherův přesný, 1-str.			----
2-stranný			
McNemarův chí-kv. (A/D)	165,8063	df=1	p= 0,0000
(B/C)	315,4956	df=1	p= 0,0000
Fí pro tabulky 2 x 2	,1349285		
Tetrachorická korelace	,3724788		
Kontingenční koeficient	,1337168		
Spearmanovo poř. R	,1349285	t=3,3989	p= ,00072

Tab. 39: Test nezávislosti chí-kvadrát: absolvované školení/kurz na využití ICT, multimédií ve výuce literární výchovy versus využití multimédií ve výuce literární výchovy

Závěr:

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,0003$ (viz tab. 39) je pro námi stanovenou hladinu významnosti nižší, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní: **Podíl učitelů využívajících multimédií ve výuce LV, je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce LV, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, rozdílný.**

HYPOTÉZA č. 5: *Učitelé českého jazyka, kteří vyučují i technicky a informačně zaměřené předměty, využívají multimédia při přípravě na výuku literární výchovy (LV) častěji než učitelé, kteří tyto předměty neučí.*

H₀ Četnost využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří vyučují technicky a informačně zaměřené předměty, a u učitelů, kteří tyto předměty neučí, stejná.

H_A Četnost využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří vyučují technicky a informačně zaměřené předměty, a u učitelů, kteří tyto předměty neučí, rozdílná.

Ověření hypotézy:

ČTYŘPOLNÍ TABULKA – H5			
Výuka ICT	Využití multimédií při přípravě na výuku LV		Řádk. součty
	ano	ne	
ano	54	5	59
ne	471	95	566
Vš.skup.	525	100	625

Tab. 40: Čtyřpolní tabulka: výuka ICT versus využití multimédií při přípravě na výuku LV

TABULKA – H5			
Statist.	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	2,745227	df=1	p= ,09755
M-V chí-kvadr.	3,167024	df=1	p= ,07514
Yatesův chí-kv.	2,161747	df=1	p= ,14149
Fisherův přesný, 1-str.			----
2-stranný			
McNemarův chí-kv. (A/D)	10,73826	df=1	p= ,00105
(B/C)	454,2542	df=1	p= 0,0000
Fí pro tabulky 2 x 2	,0662749		
Tetrachorická korelace	,1998655		
Kontingenční koeficient	,0661298		
Spearmanovo poř. R	,0662749	t=1,6579	p= ,09785

Tab. 41: Test nezávislosti chí-kvadrát: výuka ICT versus využití multimédií při přípravě na výuku LV

Závěr:

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,075$ (viz tab. 41) je pro námi stanovenou hladinu významnosti vyšší, proto odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou: **Četnost využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří vyučují technicky a informačně zaměřené předměty, a u učitelů, kteří tyto předměty neučí, stejná.**

HYPOTÉZA č. 6: *Učitelé českého jazyka, kteří vyučují i technicky a informačně zaměřené předměty, využívají multimédia ve výuce literární výchovy (LV) častěji než učitelé, kteří tyto předměty neučí.*

- H₀** Četnost využití multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří vyučují technicky a informačně zaměřené předměty, a u učitelů, kteří tyto předměty neučí, stejná.
- H_A** Četnost využití multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří vyučují technicky a informačně zaměřené předměty, a u učitelů, kteří tyto předměty neučí, rozdílná.

Ověření hypotézy:

ČTYŘPOLNÍ TABULKA – H6			
Výuka ICT	Využití multimédií ve výuce LV		Řádk. součty
	ano	ne	
ano	43	16	59
ne	328	243	571
Vš.skup.	371	259	630

Tab. 42: Čtyřpolní tabulka: výuka ICT versus využití multimédií ve výuce literární výchovy

TABULKA – H6			
Statist.	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	5,264443	df=1	p= ,02177
M-V chí-kvadr.	5,511048	df=1	p= ,01890
Yatesův chí-kv.	4,646069	df=1	p= ,03113
Fisherův přesný, 1-str.			----
2-stranný			
McNemarův chí-kv. (A/D)	138,4650	df=1	p= 0,0000
(B/C)	281,1657	df=1	p= 0,0000
Fí pro tabulky 2 x 2	,0914126		
Tetrachorická korelace	,2090956		
Kontingenční koeficient	,0910330		
Spearmanovo poř. R	,0914126	t=2,3004	p= ,02175

Tab. 43: Test nezávislosti chí-kvadrát: výuka ICT versus využití multimédií ve výuce LV

Závěr:

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,018$ (viz tab. 43) je pro námi stanovenou hladinu významnosti vyšší, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní: **Četnost využití multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří vyučují technicky a informačně zaměřené předměty, a u učitelů, kteří tyto předměty neučí, rozdílná.**

12.3 NÁZORY UČITELŮ ČESKÉHO JAZYKA NA OPTIMÁLNÍ VYUŽITÍ MULTIMÉDIÍ VE VÝUCE LITERÁRNÍ VÝCHOVY

Ve třetím výzkumném okruhu jsme zjišťovali, které **pedagogické a didaktické aspekty považují učitelé českého jazyka za nejdůležitější a naopak za nejméně důležité pro optimální realizaci výuky literární výchovy za podpory multimédií.**

Jako výzkumná metoda nám k tomuto posloužila tzv. **Q-metodologie** neboli **Q-trídění**.

Výzkumný nástroj čítal 60 Q-typů, tvrzení, které jsme sestavili na základě teoretické analýzy odborné literatury. Vzhledem k tomu, že je vhodné, aby byly uspořádány do několika tematických celků, rozhodli jsme se pro tvorbu následujících hodnotících oblastí (viz tabulka 44 – 48):

1. *Hodnotící oblast z hlediska literární výchovy*
2. *Hodnotící oblast z hlediska multimédií*
3. *Hodnotící oblast z hlediska učitele*
4. *Hodnotící oblast z hlediska žáka*
5. *Hodnotící oblast z didaktického hlediska*

Učitelům jsme předložili soubor 60 kartiček a požádali je, aby tvrzení roztřídili do námi předložené šablony (viz Příloha č. 6: *Plachta Q-metodologie – dotazník*), v jejímž záhlaví byla uvedena otázka:

„Jak moc je pro Vás důležitý obsah uvedený na kartičkách pro optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy?“

Volbou umístění karet nám tak vyjádřili svůj názor na to, co je a není podstatné pro účinnou aplikaci multimédií do hodin literární výchovy.

1. Hodnotící oblast z hlediska literární výchovy	
4.	Multimédia ve výuce přispívají k mezipředmětovému propojení literární výchovy s hudební či například výtvarnou výchovou.
5.	Multimédia ve výuce přispívají k mezisložkovému propojení literární výchovy s jazykovou a komunikační a slohovou výchovou.
7.	Multimédia je vhodné využít v rámci prezentace literárněteoretického učiva.
14.	Multimediální výuka vede žáky k aktivnímu vyhledávání dalších informací o probíraném autorovi, době, díle atp. (např. skrze knihovny, elektronické katalogy a jiné informační zdroje).
21.	Multimédia je vhodné využít v rámci prezentace literárněhistorického učiva.
27.	Multimediální výuka je vhodná pro práci s dramatickým textem, dramatem.
33.	Multimediální výuka je vhodná pro práci s prozaickým textem.
38.	Multimediální výuka je vhodná pro práci s básnickým textem.
45.	Multimédia lze využít ve fázi interpretace díla.
51.	Multimédia lze využít ve fázi percepce díla (seznámení s textem).
53.	Multimediální výuka umocňuje estetický prožitek z literárního díla a napomáhá k rozvoji estetického vnímání.
60.	Multimediální výuka podněcuje zájem o literaturu.

Tab. 44: Q-typy spadající do hodnotící oblasti z hlediska vyučovaného předmětu, tj. literární výchovy

2. Hodnotící oblast z hlediska multimédií	
1.	Na optimální realizaci multimediální výuky má vliv nasycenost trhu multimediálními výukovými programy.
8.	V rámci využití multimédií ve výuce je vhodná výuka počítačem podporovaná (počítač slouží jako pomocník učitele).
10.	V rámci využití multimédií ve výuce je vhodná výuka počítačem řízená (jde o výuku za pomoci výukového programu, kdy žáci sedí u PC a program řídí jejich učení).
15.	Pro výuku za podpory multimédií je důležité kvalitní materiální zázemí školy (vybavení učeben didaktickou technikou atp.).
19.	Multimédia jsou vhodná k využití při přípravě na výuku.
25.	Multimédia lze využívat ve výuce pravidelně.
32.	Multimédia představují pro žáky i učitele cenný zdroj informací.
37.	Multimédia nepředstavují cíl, ale nástroj výuky , jenž by k němu měl zdárně směřovat.
42.	Výuku podporovanou multimédií je vhodné využít ve specializované učebně.
47.	Multimédia je vhodné využívat v hodinách literární výchovy a jiných esteticko-výchovných předmětů (např. výtvarná výchova).
54.	Multimédia propojují zábavu se vzděláváním.
57.	Výuku podporovanou multimédií je vhodné využít v běžné (nespecializované) učebně.

Tab. 45: Q-typy spadající do hodnotící oblasti z hlediska multimédií

3. Hodnotící oblast z hlediska učitele	
2.	Pro optimální využití multimédií ve výuce je důležitá hardwarová a softwarová kompetence učitele.
6.	Umět využívat možností internetu je předpokladem pro využití multimédií ve výuce.
13.	Umět pracovat s aplikacemi obsaženými v kancelářském balíku Office (Word, Excel, PowerPoint) je předpokladem pro využití multimédií ve výuce.
17.	Tvorba multimediálních aplikací či výukových objektů vyžaduje vzájemnou spolupráci mezi učiteli českého jazyka.
22.	Umět pracovat s PC, dataprojektorem a interaktivní tabulí je předpokladem pro zdárné využití multimédií ve výuce.
29.	Učitel, který pracuje s multimédií, by měl být schopen tvorby vlastních multimediálních aplikací (např. v programu PowerPoint).
34.	Práce s multimédií ve výuce usnadňuje pedagogickou komunikaci mezi učitelem a žákem.
44.	Multimédia usnadňují aktualizaci a doplnění příprav na vyučovací hodinu.
46.	Příprava na výuku za podpory multimédií je pro učitele časově náročná.
49.	Pro optimální využívání multimédií ve výuce je nutné další vzdělávání pedagogických pracovníků.
52.	Využívání multimédií ve výuce přispívá ke zvyšování počítačové gramotnosti učitele.
59.	Multimédia z učitele snímají roli dominantního zdroje informací.

Tab. 46: Q-typy spadající do hodnotící oblasti z hlediska učitele

4. Hodnotící oblast z hlediska žáka	
3.	Využití multimédií ve výuce má pozitivní vliv na studijní výsledky žáků.
9.	Multimédia ve vzdělávání posilují učení žáka.
11.	Využívání multimédií ve výuce podporuje rozvoj informační, počítačové gramotnosti žáků.
16.	Multimediální výuka svou blízkostí k dětem přispívá k větší srozumitelnosti prezentovaného učiva .
18.	Výuka za podpory multimédií prodlužuje dobu žákovy pozornosti .
24.	Multimédia ve výuce usnadňují integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (handicapovaní žáci, žáci s mimořádným nadáním, děti z etnických a jazykových menšin).
26.	Multimediálně podporovaná výuka přispívá k nárůstu aktivity žáků.
30.	Využívání multimédií ve výuce přispívá k rozvoji a stimulaci kreativity žáků.
35.	Výuka za podpory multimédií motivuje žáky k četbě a práci s textem .
39.	Použití multimédií ve výuce podporuje auditivní, tj. poslechový (zvuk) styl učení žáka.
50.	Použití multimédií ve výuce podporuje kinestetický (interaktivita s výukovými objekty) styl učení žáka.
58.	Použití multimédií ve výuce podporuje vizuální, tj. zrakový (text, grafika, animace, video) styl učení žáka.

Tab. 47: Q-typy spadající do hodnotící oblasti z hlediska žáka

5. Hodnotící oblast z didaktického hlediska	
12.	Multimédia je vhodné využít při ústním nebo písemném zkoušení žáka.
20.	Multimédia je vhodné využít při hromadné (frontální) výuce.
23.	Multimédia je vhodné využít při skupinové výuce.
28.	Multimédia je vhodné využít při samostatné práci.
31.	Multimédia je vhodné využít při vícehodinové, tj. blokové výuce.
36.	Využití multimédií ve výuce podporuje zásadu názornosti.
40.	Využití multimédií ve výuce podporuje zásadu individuálního přístupu k žákům.
41.	Využití multimédií ve výuce podporuje zásadu aktivity.
43.	Multimédia lze uplatnit v motivační fázi výuky.
48.	Multimédia lze uplatnit při výkladu učební látky.
55.	Multimédia lze uplatnit v rámci opakování.
56.	Multimédia je vhodné využít při vyhledávání informací.

Tab. 48: Q-typy spadající do hodnotící oblasti z didaktického hlediska

Reprezentativní soubor prvků ze základního souboru vycházel z první a druhé oblasti výzkumu empirické části disertační práce – sestával tedy opět z učitelů českého jazyka na 2. stupni základních škol, ale tentokrát jen v Olomouckém a Moravskoslezském kraji. Byl pořízen pomocí prostého náhodného výběru a ovlivněn ochotou učitelů, škol vyjít nám vstříc. Důležitým předpokladem k vyplnění dotazníku byl ovšem fakt, že oslovený vyučující užívá multimédií ve výuce literární výchovy.

Respondenty jsme oslovovali osobně, nebo prostřednictvím dalších osob. Motivací k vyplnění dotazníku jim byl osmnáctistránkový *Výběr portálů a webových stránek využitelných při přípravě na výuku literární výchovy / literatury a ve výuce samotné* (viz Příloha č. 2), který jsme učitelům poskytli, a pozornost v podobě sladkosti.

K vyplnění dotazníku jsme vybrali celkem 110 vyučujících – na základě studia již realizovaných výzkumů prostřednictvím Q-metodologie jsme si stanovili přibližné množství dotázaných, přičemž jsme rovněž počítali s nižší návratností či případnou neochotou spolupracovat. Po vyřazení neplatných dotazníků jsme pak došli k celkovému počtu 94 výzkumných nástrojů.

Osobní údaje respondentů jsme zpřehlednili v tabulkách 49 až 51 a **výsledky průzkumu** jsme zpracovali v aplikaci MS Excel 2007 a poté je uspořádali do tabulek a grafů – viz podkapitola 12.3.1.

12.3.1 Deskripce

Osobní údaje respondentů

POHLAVÍ (n)		VĚK (n)			
		méně než 30 let	30–39 let	40–49 let	50 a více let
muži	11	1	2	3	5
ženy	83	12	18	27	26
Σ	94	13	20	30	31

Tab. 49: Věk respondentů ve vztahu k pohlaví

	KRAJ (n)	
	Moravskoslezský	Olomoucký
muži	9	3
ženy	47	35
Σ	56	38

Tab. 50: Kraj, ze kterého respondenti pochází, ve vztahu k pohlaví

	DOSAZENÉ VZDĚLÁNÍ (n)		DÉLKA PRAXE (n)			
	Bc.	Mgr. a vyšší	méně než 5 let	5–9 let	10–19 let	20 a více let
muži	0	11	1	1	2	7
ženy	0	83	10	12	20	41
Σ	0	94	11	13	22	48

Tab. 51: Dosažené vzdělání respondentů a délka jejich praxe ve vztahu k pohlaví

Hodnocení hodnotících oblastí a Q-typů

Nejprve jsme zjišťovali, **které hodnotící oblasti pokládají učitelé českého jazyka za nejdůležitější** pro optimální průběh výuky za podpory multimédií, a ve výsledku jsme zjistili, že jde o následující oblasti:

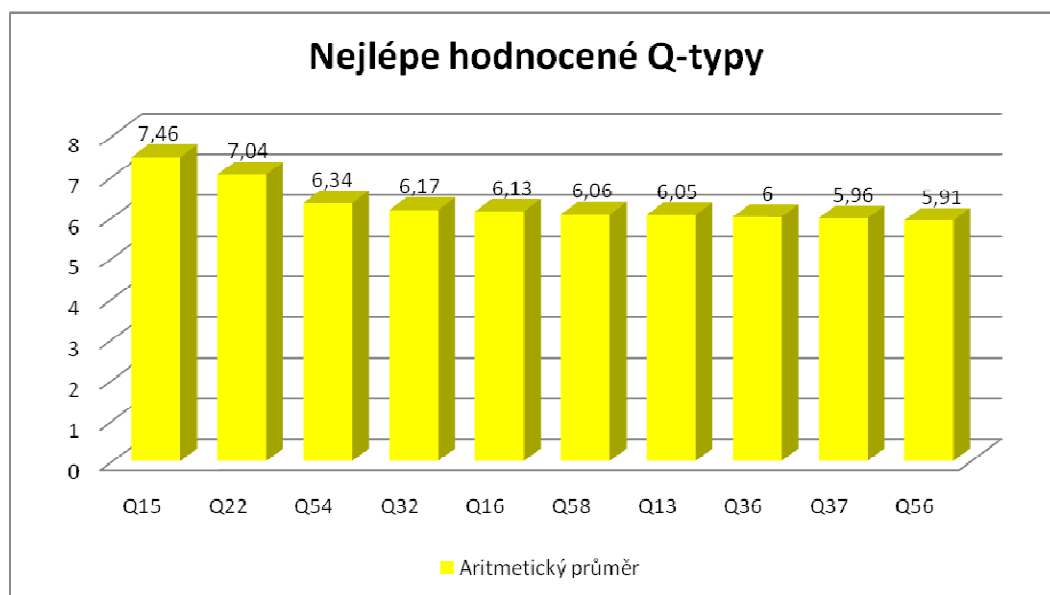
- ~ Hodnotící oblast z hlediska žáka,
- ~ Hodnotící oblast z hlediska učitele,
- ~ Hodnotící oblast z hlediska multimédií,
- ~ Hodnotící oblast z didaktického hlediska,
- ~ Hodnotící oblast z hlediska literární výchovy.

Rovněž nás v souvislosti s tímto zjištěním zajímalo i to, **které kartičky (Q-typy) vyučující označili za nejvýznamnější pro výuku literární výchovy za pomoci multimédií**. S ohledem na jejich celkový počet jsme si zvolili prvních 10 tvrzení – viz tab. 52 a graf 45.

V tabulce uvádíme průměrné hodnocení Q-typu, směrodatnou odchylku (udává informaci o tom, jak dalece se v názorech na význam daného Q-typu respondenti liší, nebo jsou zajedno) a hodnotící oblast, do níž Q-typ spadá.

Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení	Směrodatná odchylka	Hodnotící oblast číslo
1.	Q15 Pro výuku za podpory multimédií je důležité kvalitní materiální zázemí školy (vybavení učeben didaktickou technikou atp.).	7,468	2,243	2
2.	Q22 Umět pracovat s PC, data-projektorem a interaktivní tabulí je předpokladem pro zdárné využití multimédií ve výuce.	7,043	2,679	3
3.	Q54 Multimédia propojují zábavu se vzděláváním.	6,340	2,093	2
4.	Q32 Multimédia představují pro žáky i učitele cenný zdroj informací.	6,170	2,485	2
5.	Q16 Multimediální výuka svou blízkostí k dětem přispívá k větší srozumitelnosti prezentovaného učiva.	6,138	2,061	4
6.	Q58 Použití multimédií ve výuce podporuje vizuální, tj. zrakový (text, grafika, animace, video) styl učení žáka.	6,064	1,854	4
7.	Q13 Umět pracovat s aplikacemi obsaženými v kancelářském balíku Office (Word, Excel, PowerPoint) je předpokladem pro využití multimédií ve výuce.	6,053	2,22	3
8.	Q36 Využití multimédií ve výuce podporuje zásadu názornosti.	6,000	2,243	5
9.	Q37 Multimédia nepředstavují cíl, ale nástroj výuky, jenž by k němu měl zdárně směřovat.	5,968	2,414	2
10.	Q56 Multimédia je vhodné využít při vyhledávání informací.	5,915	2,092	5

Tab. 52: Q-typy, které jsou učiteli považovány za nejdůležitější pro optimální průběh výuky
za podpory multimédií



Graf 45: Q-typy, které učitelé považují za nejdůležitější pro optimální průběh výuky za podpory multimédií

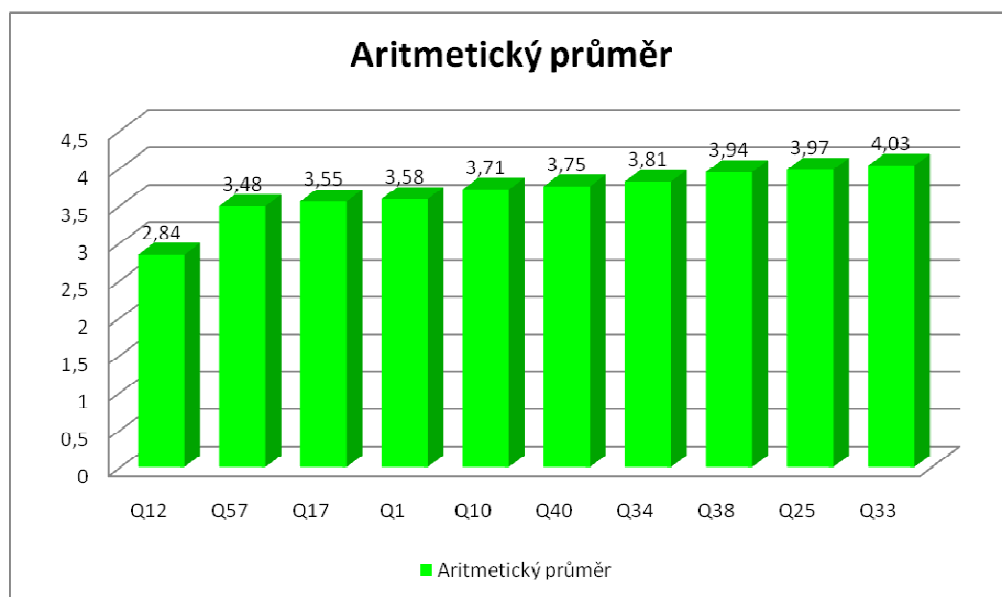
Učitelé českého jazyka považovali za nejdůležitější čtyři Q-typy z hodnotící oblasti z *hlediska multimédií*. Pak vybrali po dvou Q-typech z hodnotící oblasti z *hlediska učitele, žáka a didaktiky*. Q-typy z hodnotící oblasti z *hlediska literární výchovy* **nebyly** v první desítce vůbec **zastoupeny**.

Zásadní byla pro učitele hardwarová a softwarová kompetence (**Q 22, Q 13**) a dostatečné materiální vybavení školy (**Q 15**). Také jsme se dozvěděli, že v multimédiích spatřují velice cenný zdroj informací (**Q 32, Q 56**).

V níže uvedené tabulce 53 a grafu 46 pak pro zajímavost uvádíme ty Q-typy, jež byly učiteli řazeny do polí pro **nejméně důležitá tvrzení pro optimální realizaci výuky literární výchovy za podpory multimédií**.

Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení	Směrodatná odchylka	Hodnotící oblast číslo
1.	Q12 Multimédia je vhodné využít při ústním nebo písemném zkoušení žáka.	2,840	2,155	5
2.	Q57 Výuku podporovanou multimédií je vhodné využít v běžné (nespecializované) učebně.	3,489	2,355	2
3.	Q17 Tvorba multimediálních aplikací či výukových objektů vyžaduje vzájemnou spolupráci mezi učiteli českého jazyka.	3,553	2,400	3
4.	Q1 Na optimální realizaci multimediální výuky má vliv nasycenost trhu multimediálními výukovými programy.	3,585	2,126	2
5.	Q10 V rámci využití multimédií ve výuce je vhodná výuka PC řízená (jde o výuku za pomoci výukového programu, kdy žáci sedí u PC a program řídí jejich učení).	3,713	2,076	2
6.	Q40 Využití multimédií ve výuce podporuje zásadu individuálního přístupu k žákům.	3,755	2,152	5
7.	Q34 Práce s multimédií ve výuce usnadňuje pedagogickou komunikaci mezi učitelem a žákem.	3,819	2,158	3
8.	Q38 Multimediální výuka je vhodná pro práci s básnickým textem.	3,947	2,028	1
9.	Q25 Multimédia lze využívat ve výuce pravidelně.	3,979	2,134	2
10.	Q33 Multimediální výuka je vhodná pro práci s prozaickým textem.	4,032	1,876	1

Tab. 53: Q-typy, které jsou učiteli považovány za nejméně důležité pro optimální průběh výuky za podpory multimédií



Graf 46: Q-typy, které učitelé považují za nejméně důležité pro optimální průběh výuky za podpory multimédií

Čtyři nejméně důležité Q-typy pocházely z hodnotící oblasti z *hlediska multimédií*. V hodnotící oblasti z *hlediska literární výchovy, učitele a didaktiky* zvolili vyučující Q-typy dva. Mezi poslední desítkou nepodstatných tvrzení se vůbec **neobjevily** Q-typy z *hlediska žáka*, z čehož lze usuzovat, že zaujímá ve výuce za podpory multimédií velice důležitou roli.

Překvapilo nás, že učitelé neoznačili za zásadní vzájemnou spolupráci vyučujících českého jazyka při tvorbě multimediálních příprav na výuku (**Q17**).

Multimediálních výukových programů zaměřených na literární výchovu totiž není mnoho (Dobešová, P., 2010, s. 20 – 33) – v souvislosti s tímto je pro nás zážející i volba **Q-typu č. 1** – a výukových objektů je doslova nedostatek (Sztokowski, R.; Dobešová, P., 2011, s. 229 – 237). Vzájemná součinnost by tedy mohla být východiskem pro řešení neutěšené situace a navíc by znamenala úsporu času každého učitele (Hausner, M., 2007, s. 31).

Zajímavá pro nás byla také volba **Q-typu č. 25**, podle níž není pro učitele podstatné pravidelné využívání multimédií ve výuce, a **č. 33** a **38**, jež jsou zaměřeny na využití multimédií při práci s básnickým či prozaickým textem.

13 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Poslední, třináctá kapitola je věnována shrnutí výsledků námi uskutečněného výzkumu (členěného do 3 výzkumných okruhů), jímž jsme se snažili vyřešit problémy, na které jsme narazili v průběhu studia odborné literatury a také v rámci rozhovorů s učiteli českého jazyka.

PRVNÍ VÝZKUMNÝ OKRUH byl zaměřen na zjištění současného stavu a trendu využívání multimédií ve výuce literární výchovy (LV) na 2. stupni základní školy.

STANOVENÉ PROBLÉMY

Deskriptivní (popisné) problémy

U popisných problémů se hypotéza neformuluje, hledali jsme na ně tedy odpovědi prostřednictvím průzkumu.

1. *Jaké mají učitelé podmínky (tzn. časová dotace; vybavenost škol multimediálním setem; existence a dostupnost vhodných multimédií) k tomu, aby mohli multimédií ve výuce literární výchovy využít?*

Literární výchově je věnována převážně jedna vyučovací jednotka týdně (58 %). Dvě hodiny uvedlo 38 % dotázaných a jednu či dvě hodiny – dle ročníku – 4 %.

18 % vyučujících přiznalo, že občas řeší třídnické povinnosti nebo dobírají látku z mluvnice/slohu v hodinách LV.

68 % učitelů nepovažuje množství času věnovaného literární výchově za dostačující k využití multimédií ve výuce.

Multimediální set, tj. počítač, dataprojektor, event. interaktivní tabule, se ve školách nacházel zejména ve specializované učebně (58 %). V 10 % případů byl umístěn v běžných třídách, ve 30 % ve specializované učebně i v běžných třídách a ve 2 % případů učitelé uváděli, že multimediální set ve škole nemají.

V hodinách literární výchovy má 10 % dotázaných přístup k počítači, 21 % k počítači s dataprojektorem a 64 % k počítači s dataprojektorem a interaktivní tabulí. 5 % vyučujících

napsalo, že nemá přístup ani k jednomu z uvedených moderních technických výukových prostředků. Připojení k internetu se objevilo v 62 % případů.

Multimediální výukové programy vhodné pro český jazyk, sloh či literární výchovu má ve škole k dispozici 48 % dotázaných (15 % neví).

Vlastníkem multimediálního výukového programu vhodného pro český jazyk, sloh či literární výchovu je pouze 10 % učitelů.

Nasycenost trhu multimediálními výukovými programy vhodnými pro literární výchovu je dle vyučujících nedostačující, viz grafické znázornění škály na straně 179.

2. Jsou učitelé na 2. stupni ZŠ ochotni využívat multimédií v hodinách literární výchovy?

97 % dotázaných bylo přesvědčeno o tom, že nová média mají ve výuce literární výchovy své místo.

Na dotaz, zda učitelé využívají multimédií v hodinách LV, nám odpovědělo kladně 58 % respondentů.

Míru ochoty/snahy aplikovat multimédií do hodin LV jsme zjišťovali prostřednictvím škály likertova typu, na níž jsme zaznamenali pozitivní tendenci, viz s. 185.

3. Jaká multimédia využívají učitelé v hodinách literární výchovy?

Nejprve jsme zjišťovali, které technické výukové prostředky učitelé v hodinách literární výchovy používají. 173 dotázaných zahrlo kombinaci PC, dataprojektor a interaktivní tabule, 134 PC a dataprojektor, 117 PC, 37 vůbec nic a zbytek učitelů volilo jiné technické výukové prostředky (např. televize, CD přehrávač, video atd.) či jejich kombinaci s PC, nebo s PC a dataprojektorem.

Stran multimédií jednoznačně dominoval internet (n 303), pak vlastní či převzaté prezentace (n 166), např. z portálu *veskole.cz*, a nakonec multimediální CD-ROMy (n 45).

4. Pracují učitelé s výukou počítačem řízenou?

68 % dotázaných preferuje výuku PC podporovanou, 27 % obojí, tj. podporovanou i řízenou, a pouze 5 % řízenou.

5. V jakých fázích výuky používají učitelé multimédií nejčastěji?

38 % učitelů využívá multimédií nejčastěji ve fázi motivace, 37 % při výkladu, 15 % v rámci opakování a 10 % ve fázi procvičování probrané látky.

6. Využívají učitelé multimédií při své přípravě na výuku?

Při přípravě na výuku pracuje s multimédií 84 % dotázaných.

7. Kolik učitelů literární výchovy si vytváří vlastní multimédia?

Vlastní multimediální podklady do hodin literární výchovy si vytváří 44 % učitelů českého jazyka.

8. Považují učitelé využití multimédií (při přípravě na výuku, ve výuce) za přínosné?

Přínos využití multimédií do vzdělávání jsme zjišťovali pomocí škály likertova typu, na níž jsme zaznamenali pozitivní tendenci, viz s. 185.

DRUHÝ VÝZKUMNÝ OKRUH byl věnován problematice dalšího vzdělávání učitelů českého jazyka na poli ICT, konkrétně multimédií se zaměřením na literární výchovu.

STANOVENÉ PROBLÉMY

Relační (vztahové) problémy

Relačními problémy zjišťujeme existenci vztahu, rozdílů, event. následků mezi zkoumanými jevy, formulovali jsme tedy u nich hypotézy (věcné a statistické, tj. nulové, alternativní), jež představují předběžné, prozatímní odpovědi na položené otázky (problémy).

1. Jaký je vztah mezi délkou pedagogické praxe a informovaností učitelů o možnostech dalšího vzdělávání?

Hypotéza 1: Učitelé s praxí do 10 let jsou více informováni o možnostech dalšího vzdělávání v oblasti využití ICT/multimédií ve vzdělávání než učitelé s praxí nad 10 let.

H₀ Mezi délkou pedagogické praxe učitelů a informovaností o možnostech dalšího vzdělávání není závislost (souvislost).

H_A Mezi délkou pedagogické praxe učitelů a informovaností o možnostech dalšího vzdělávání je závislost (souvislost).

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,561$ byla pro námi stanovenou hladinu významnosti vyšší, proto jsme odmítli alternativní hypotézu a přijali hypotézu nulovou.

2. Jaký je vztah mezi ochotou dále se vzdělávat a délkou pedagogické praxe?

Hypotéza 2: Učitelé s praxí do 10 let mají větší ochotu dále se vzdělávat v oblasti využití ICT/multimédií ve vzdělávání než učitelé praxí nad 10 let.

H₀ Mezi ochotou dále se vzdělávat a délkou pedagogické praxe není závislost (souvislost).

H_A Mezi ochotou dále se vzdělávat a délkou pedagogické praxe je závislost (souvislost).

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,002$ byla pro námi stanovenou hladinu významnosti nižší, proto jsme odmítli nulovou hypotézu a přijali hypotézu alternativní.

3. Jaká je závislost mezi dalším vzděláváním učitelů v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně nebo ve výuce literární výchovy a využíváním multimédií při přípravě na hodinu literární výchovy?

Hypotéza 3a: Učitelé, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně, využívají multimédií při přípravě na výuku literární výchovy (LV) častěji než učitelé, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti.

H₀ Četnost odpovědí na položky vztahující se k využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií obecně, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, stejná.

H_A Četnost odpovědí na položky vztahující se k využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií obecně, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, rozdílná.

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,0002$ byla pro námi stanovenou hladinu významnosti nižší, proto jsme odmítli nulovou hypotézu a přijali hypotézu alternativní.

Hypotéza 3b: Učitelé, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce literární výchovy (LV), využívají multimédií při přípravě na výuku literární výchovy častěji než učitelé, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti.

H₀ Četnost odpovědí na položky vztahující se k využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce LV, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, stejná.

H_A Četnost odpovědí na položky vztahující se k využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce LV, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, rozdílná.

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,02$ byla pro námi stanovenou hladinu významnosti nižší, proto jsme odmítli nulovou hypotézu a přijali hypotézu alternativní.

4. Jaká je závislost mezi dalším vzděláváním učitelů v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně nebo ve výuce literární výchovy a využíváním multimédií v hodinách literární výchovy?

Hypotéza 4a: Učitelé, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně, využívají multimédií ve výuce literární výchovy (LV) častěji než učitelé, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti.

H₀ Podíl učitelů využívajících multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, stejný.

H_A Podíl učitelů využívajících multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, rozdílný.

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,000$ byla pro námi stanovenou hladinu významnosti nižší, proto jsme odmítli nulovou hypotézu a přijali hypotézu alternativní.

Hypotéza 4b: Učitelé, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce literární výchovy (LV), využívají multimédií ve výuce literární výchovy častěji než učitelé, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti.

H₀ Podíl učitelů využívajících multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce LV, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, stejný.

H_A Podíl učitelů využívajících multimédií ve výuce LV, je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce LV, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, rozdílný.

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,0003$ byla pro námi stanovenou hladinu významnosti nižší, proto jsme odmítli nulovou hypotézu a přijali hypotézu alternativní.

5. Jaký je rozdíl ve využití multimédií při přípravě na výuku mezi učiteli, kteří vyučují i technicky a informačně zaměřené předměty, a učiteli, kteří tyto předměty neučí?

Hypotéza 5: Učitelé českého jazyka, kteří vyučují i technicky a informačně zaměřené předměty, využívají multimedia při přípravě na výuku literární výchovy (LV) častěji než učitelé, kteří tyto předměty neučí.

H₀ Četnost využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří vyučují technicky a informačně zaměřené předměty, a u učitelů, kteří tyto předměty neučí, stejná.

H_A Četnost využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří vyučují technicky a informačně zaměřené předměty, a u učitelů, kteří tyto předměty neučí, rozdílná.

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,075$ byla pro námi stanovenou hladinu významnosti vyšší, proto jsme odmítli alternativní hypotézu a přijali hypotézu nulovou.

6. *Jaký je rozdíl ve využití multimédií ve výuce mezi učiteli, kteří vyučují i technicky a informačně zaměřené předměty, a učiteli, kteří tyto předměty neučí?*

Hypotéza 6: Učitelé českého jazyka, kteří vyučují i technicky a informačně zaměřené předměty, využívají multimédia ve výuce literární výchovy (LV) častěji než učitelé, kteří tyto předměty neučí.

H₀ Četnost využití multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří vyučují technicky a informačně zaměřené předměty, a u učitelů, kteří tyto předměty neučí, stejná.

H_A Četnost využití multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří vyučují technicky a informačně zaměřené předměty, a u učitelů, kteří tyto předměty neučí, rozdílná.

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,018$ byla pro námi stanovenou hladinu významnosti vyšší, proto jsme odmítli nulovou hypotézu a přijali hypotézu alternativní.

TŘETÍ VÝZKUMNÝ OKRUH byl zaměřen na zjištění názorů učitelů českého jazyka na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy.

STANOVENÉ PROBLÉMY

Deskriptivní problémy

Zde jsme rovněž, jako u prvního výzkumného okruhu, neformulovali žádné hypotézy. Odpovědi na námi stanovené problémy jsme hledali prostřednictvím vhodně zvolené metody.

1. *Co považují učitelé českého jazyka za nejdůležitější pro optimální průběh výuky za podpory multimédií?*

Při hledání odpovědi na tento problém nám posloužila metoda zvaná Q-trídění. Vzhledem k celkovému počtu kartiček (Q-typů), jenž zahrnoval výzkumný nástroj, uvádíme prvních 10 tvrzení, které učitelé označili za nejdůležitější pro optimální průběh výuky literární výchovy za podpory multimédií.

1. Pro výuku za podpory multimédií je důležité kvalitní materiální zázemí školy (vybavení učeben didaktickou technikou atp.).
2. Umět pracovat s PC, dataprojektorem a interaktivní tabulí je předpokladem pro zdárné využití multimédií ve výuce.
3. Multimédia propojují zábavu se vzděláváním.
4. Multimédia představují pro žáky i učitele cenný zdroj informací.
5. Multimediální výuka svou blízkostí k dětem přispívá k větší srozumitelnosti prezentovaného učiva.
6. Použití multimédií ve výuce podporuje vizuální, tj. zrakový (text, grafika, animace, video) styl učení žáka.
7. Umět pracovat s aplikacemi obsaženými v kancelářském balíku Office (Word, Excel, PowerPoint) je předpokladem pro využití multimédií ve výuce.
8. Využití multimédií ve výuce podporuje zásadu názornosti.
9. Multimédia nepředstavují cíl, ale nástroj výuky, jenž by k němu měl zdárně směřovat.
10. Multimédia je vhodné využít při vyhledávání informací.

2. Co považují učitelé českého jazyka za nejméně důležité pro optimální průběh výuky za podpory multimédií?

I u tohoto problému jsme využili Q-metodologie. Níže uvádíme 10 Q-typů, které byly pro učitele nejméně důležité pro optimální průběh výuky literární výchovy za podpory multimédií.

1. Multimedia je vhodné využít při ústním nebo písemném zkoušení žáka.
2. Výuku podporovanou multimédií je vhodné využít v běžné (nespecializované) učebně.
3. Tvorba multimediálních aplikací či výukových objektů vyžaduje vzájemnou spolupráci mezi učiteli českého jazyka.
4. Na optimální realizaci multimediální výuky má vliv nasycenost trhu multimediálními výukovými programy.
5. V rámci využití multimédií ve výuce je vhodná výuka PC řízená (jde o výuku za pomoci výukového programu, kdy žáci sedí u PC a program řídí jejich učení).
6. Využití multimédií ve výuce podporuje zásadu individuálního přístupu k žákům.
7. Práce s multimédií ve výuce usnadňuje pedagogickou komunikaci mezi učitelem a žákem.
8. Multimediální výuka je vhodná pro práci s básnickým textem.
9. Multimedia lze využívat ve výuce pravidelně.
10. Multimediální výuka je vhodná pro práci s prozaickým textem.

ZÁVĚR

„Jednoho dne, ve vzdálené budoucnosti, se vnuci našich vnuků budou vzdělávat ve zcela jiných učebnách, kde budou trávit hodně času před krabicemi vyzařujícími světlo. Snad budou obdařeni moudrostí, která jim umožní odlišit světlo od vědění.“

Platón (*Plato Education Quotes & Sayings*, 2011, on-line)

V posledních několika letech zasahují informační a komunikační technologie a samozřejmě multimédia, jež mezi ně řadíme, do soukromého a pracovního života člověka. Jejich využití ve školství je nevyhnutelné a dokladem toho jsou i vzdělávací kurikula *Národní program rozvoje vzdělávání* (2001), *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2007).

Mladí lidé jsou formováni novými technologiemi, podle nichž získali pokrokové pojmenování *Net* či *Google Generation* (Tapscott, D., 1997), a mnohdy se setkáváme s tím, že „starý“ učitel (myšleno v souvislosti s ICT) vyučuje „nového“ žáka (viz charakteristika *Net generation*), pro kterého už nepředstavuje v době Internetu stěžejní zdroj informací, jako tomu bývalo dříve. Důraz je tudíž kladen na rozvoj kompetencí (RVP ZV – 2007) a zároveň se objevují snahy žáka zaujmout a vhodně jej ke vzdělávání motivovat, například prostřednictvím zážitkové pedagogiky, aktivizačních metod výuky, nebo edutainmentu v souvislosti s multi-mediální výchovou.

Ze ZHODNOCENÍ AKTUÁLNÍHO STAVU ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY jsme se na základě četných, zejména zahraničních, výzkumů dozvěděli, že multimédia skýtají mnohá pozitiva a mohou za určitých okolností výchovně-vzdělávací proces zefektivnit.

Rozhodující je vybavenost škol moderními technickými výukovými prostředky, nasycenost trhu multimediálními výukovými programy, povaha vyučovaného předmětu a hlavně schopnost učitele účinně do něj multimédia aplikovat, která souvisí s jeho dalším vzděláváním v dané oblasti. A těchto aspektů jsme se v naší práci, zaměřené na literární výchovu, drželi.

Hlavním cílem disertace proto bylo vypracovat základnu poznatků orientovanou na problematiku multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni základní školy.

Zmapovat aktuální stav a trend používání multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni ZŠ.

Zjistit informovanost učitelů o možnostech dalšího vzdělávání ve zkoumané oblasti, včetně jejich ochoty dále se vzdělávat, odhalit souvislosti mezi dalším vzděláváním učitelů ve zkoumané oblasti a využíváním multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni ZŠ, vytvořit přehled možností vzdělávání učitelů.

A zjistit názory učitelů českého jazyka a literární výchovy na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy.

Hlavního cíle disertační práce, jenž v sobě zahrnuje tři vzájemně propojené tematické okruhy,³¹ bylo postupně dosahováno prostřednictvím **cílů dílčích, teoreticky a prakticky orientovaných**.

Teoretické cíle představují teoretické výstupy, důležité pro zpracování vybrané problematiky. Jejich naplnění bylo realizováno ve stejnojmenné části práce, v níž jsme **objasnili základní terminologii a vytvořili relativně ucelenou teoretickou základnu poznatků**, jež spočívala v uvedení multimédií do kontextu s literární výchovou na 2. stupni základní školy, a to z pedagogického i didaktického hlediska. Důvodem byla skutečnost, že jsme podobný počín v této oblasti dosud nezaznamenali.

V souladu s cíli se nám v teorii konkrétně podařilo:

- ~ nastínit problematiku literární výchovy na 2. stupni ZŠ – stran její náplně, funkcí, propojenosti s jinými obory (např. pedagogikou) a také metodických přístupů a pojetí, kde jsme zaznamenali názorovou rozdílnost odborné veřejnosti.
- ~ poukázat na „ukotvení“ multimédií v Národním programu rozvoje vzdělávání a Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.
- ~ vytvořit přehled technických výukových prostředků umožňujících multimediální produkci ve výuce literární výchovy na 2. stupni ZŠ a rovněž zpracovat literární

³¹ **1. okruh:** *Současný stav využívání multimédií ve výuce literární výchovy*

2. okruh: *Problematika dalšího vzdělávání učitelů v oblasti ICT, multimédií*

3. okruh: *Názory učitelů českého jazyka na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy*

multimediální materiální základnu učitele českého jazyka, do které řadíme odkazy na internetové zdroje, multimediální výukové programy a výukové objekty, užívané při práci s interaktivní tabulí.

- ~ poukázat na využití multimédií ve výuce literární výchovy z pedagogického (zejm. kompetence učitele; bio-psycho-sociální aspekty žáka) i didaktického hlediska (organizační formy výuky, metody výuky, didaktické zásady, systém materiálních didaktických prostředků).
- ~ zpracovat aktuální přehled nabídek dalšího vzdělávání učitelů českého jazyka v oblasti využití ICT, multimédií ve výuce literární výchovy.

Na poznatky získané v části teoretické navazoval oddíl praktický, kde byly **empirické cíle** práce naplněny prostřednictvím průzkumu a výzkumu.

V prvním tematickém okruhu průzkumné povahy jsme provedli analýzu současného stavu a trendu používání multimédií ve výuce literární výchovy (LV) na 2. stupni základní školy. K získání dat jsme použili metodu dotazníku a dospěli jsme k následujícím nejdůležitějším závěrům.

Týdenní časová dotace LV je podle učitelů pro využití multimédií ve výuce nízká, což ovšem neznamená, že nemají snahu je do hodin začlenit – téměř všichni jsou totiž přesvědčeni o přínosu multimédií do vzdělávání. V rámci své přípravy jich využívá 84 % dotázaných.

Z hlediska vybavenosti škol moderními technickými výukovými prostředky jsme zaznamenali nárůst počtu interaktivních tabulí (IT) – celkem 64 % dotázaných k nim má ve výuce LV přístup, a to Česká školní inspekce v roce 2009 (s. 6) uvedla, že: „Ve většině škol se tyto prostředky nevyskytují vůbec, anebo velmi vzácně...“

Nasycenost trhu multimediálními výukovými programy orientovanými na LV je učiteli hodnocena jako nedostačující, s čímž korespondují zjištění o výuce počítačem řízené, která je upřednostňována jen v 5 % případů, a o tom, že nejvíce uplatňovaným multimédiem je v LV Internet (vlastní aplikace si vytváří pouze 44 % dotázaných).

V hodinách LV jsou multimedia užíвана zejména ve fázi motivace a výkladu probírané látky.

Druhý tematický okruh měl výzkumný charakter a pojednával o problematice dalšího vzdělávání učitelů českého jazyka na poli ICT, konkrétně multimédií. Data byla opět získána prostřednictvím dotazníku a k jejich zpracování jsme použili program MS Excel 2007 a Statistica 9 CZ.

Po vyhodnocení výsledků jsme dospěli ke zjištění, že délka pedagogické praxe nemá vliv na informovanost vyučujících v oblasti dalšího vzdělávání, zaměřeného na využití ICT/multimédií ve výuce literární výchovy. Promítá se však do jejich ochoty toto vzdělávání absolvovat – potvrdilo se nám totiž, že učitelé s praxí do deseti let mají větší zájem o možnosti dalšího vzdělávání ve zkoumané problematice, než učitelé s praxí nad deset let. Důvodem bude nejspíše blízkost k ICT/multimédiím, s nimiž se mohli vyučující setkat v rámci své pregraduální přípravy na vysoké škole, a to po zavedení Státní informační politiky ve vzdělávání (SIPVZ) v letech 1999/2000.

Také jsme ve shodě s mnohými výzkumníky (viz ZHODNOCENÍ AKTUÁLNÍHO STAVU ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY) prokázali důležitost hardwarové a softwarové kompetence učitele, jež mu umožňuje s multimédií pracovat. Zjistili jsme totiž, že učitelé, kteří absolvovali nějakou formu (školení, kurzy...) dalšího vzdělávání v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně (např. kurz na ovládání interaktivní tabule), anebo ve výuce LV (např. seminář na využití interaktivní tabule v hodinách LV), využívají multimédií v hodinách LV a při přípravě na ně častěji, než učitelé, kteří žádné školení neabsolvovali.

Otázkou ovšem zůstává, jakým způsobem a s jakým výsledkem jsou multimédia učiteli do výuky začleňována,³² připomeneme-li výrok Jiřího Dostála (2007, s. 25): „*V praxi neplatí rovnice: moderní ICT + výuka = efektivnost, ale: moderní ICT + výuka + správné metodické využití = efektivnost.*“

Překvapivé pro nás bylo zjištění, že učitelé českého jazyka, kteří vyučují i technicky a informačně zaměřené předměty (jsou tedy dostatečně kompetentní ICT využívat a mají k nim vztah), využívají multimédia ve výuce literární výchovy (LV) častěji než učitelé, kteří tyto předměty neučí, pro přípravu na výuku to však neplatí.

³² O otázkách efektivního využití multimédií ve vzdělávání jsme pojednali v první kapitole práce ZHODNOCENÍ AKTUÁLNÍHO STAVU ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY.

Třetí tematický okruh vycházel z praktických zkušeností vyučujících, kteří užívají multimédií v hodinách literární výchovy na 2. stupni ZŠ. Logicky tedy navazoval na předešlá šetření a vzhledem k tomu, že nám nebyl znám průzkum/výzkum, který by se touto problematikou zabýval, rozhodli jsme se udělat první krok a zeptat se přímo učitelů (odborníků z praxe), co je podle nich nejdůležitější pro optimální využití multimédií v hodinách LV. A vzhledem k „průkopnické“ povaze průzkumu, pokud o něm tak můžeme směle hovořit, jsme si zvolili Q-třídění, jež umožňuje „objevování nových oblastí výzkumu,“ kdy lze „získat první informace, které potom dalšími metodami a na základě přiměřeně velkého výběru ověřujeme.“ (Chráška, M., 1993, s. 15)

Po zpracování dat v programu MS Excel 2007 jsme zjistili, že jsou pro učitele českého jazyka nejdůležitější výroky obsažené v *Hodnotící oblasti z hlediska žáka* a že za nejdůležitější aspekty pro optimální průběh výuky LV za pomoci multimédií považují: hardwarovou, softwarovou kompetenci učitele a dostatečné materiální vybavení školy – podrobněji viz kapitola 12.3.

Zarážející pro nás pak byla volba nejméně důležitých aspektů výuky LV za podpory multimédií – učitelé totiž označili za nepodstatné výroky jako: *Tvorba multimediálních aplikací či výukových objektů vyžaduje vzájemnou spolupráci mezi učiteli českého jazyka.* Nebo: *Na optimální realizaci multimediální výuky má vliv nasycenost trhu multimediálními výukovými programy.* Proč tak učinili, by mohlo být námětem k dalšímu zkoumání.

Přínos práce pro rozvoj pedagogiky a pro školní praxi

Naše práce byla především pedagogická, a proto její přínos pro pedagogickou teorii i praxi můžeme spatřit v několika ohledech. Disertace:

- ~ předkládá komplexní pohled na problematiku využití multimédií v hodinách literární výchovy na 2. stupni základní školy.
- ~ obohacuje teoretické poznatky popisem aktuálního stavu užívání multimédií ve výuce literární výchovy, a přispívá tak mnohými podněty do probíhající diskuse odborné veřejnosti, jež může vést ke změnám a zkvalitnění výuky literární výchovy na základních školách.

- ~ poskytuje prakticky využitelnou multimediální materiální základnu učitele českého jazyka.
- ~ je přínosem na poli moderních trendů ve výchovně-vzdělávacím procesu, konkrétně v literární výchově.
- ~ může svými výsledky přispět k inovaci přípravy budoucích učitelů na pedagogických fakultách a k inovaci postgraduálního vzdělávání.
- ~ nabízí učitelům českého jazyka aktuální přehled dalšího vzdělávání (školení, kurzy) v oblasti využití informačních a komunikačních technologií, multimédií ve výuce literární výchovy.
- ~ je přínosem z hlediska profesních kompetencí učitele českého jazyka, a to se zaměřením na informační a komunikační technologie.
- ~ prezentuje názory učitelů českého jazyka na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy.

Možnosti pokračování práce v dané problematice

Z teoretické i praktické části disertace nám vyvstaly problémy, na něž lze dále navázat, například:

- ~ zjištěním účinnosti (efektivnosti) využití multimédií v hodinách literární výchovy na druhém stupni základní školy za pomoci experimentální metody.
- ~ kvalitativním zkoumáním metodiky vyučujících, kteří užívají multimédií v hodinách literární výchovy. Z šetření by pak mohly vyplynout závěry, podstatné pro optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy.
- ~ tvorbou a následným ověřením efektivnosti multimediálních aplikací (výukové programy, objekty, prezentace...), které by vycházely z praktických zkušeností učitelů českého jazyka a podporovaly esteticko-výchovné zaměření literární výchovy.
- ~ zpracováním prakticky cíleného jednotného konceptu dalšího vzdělávání učitelů českého jazyka v oblasti využití multimédií ve výuce literární výchovy, který by byl následně v praxi empiricky ověřen.

SEZNAM ZKRATEK

- 2D (*twodimensional*) – dvourozměrný svět, předměty
- 3D (*threedimensional*) – prostorový obraz
- aj. – a jiné
- apod. – a podobně
- atd. – a tak dále
- atp. – a tak podobně
- AV ČR – Akademie věd České republiky
- cca (*circa*) – přibližně
- CD (*Compact Disc*) – kompaktní disk
- CD-ROM (*Compact Disc Read-Only Memory*) – nepřepisovatelný kompaktní disk
- č. – číslo
- ČR – Česká republika
- DVD (*Digital Video Disc*) – digitální video disk
- DVPP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků
- e-knihy – elektronické knihy
- e-učebnice – elektronická učebnice
- H₁, 2... – pořadí hypotézy
- H₀ – nulová hypotéza
- H_A – alternativní hypotéza
- HD – hardware
- ICT – informační a komunikační technologie
- IT – interaktivní tabule
- i-učebnice – interaktivní učebnice
- kupř. – kupříkladu
- LCD (*Liquid Crystal Display*) – display s tekutými krystaly
- LV – literární výchova
- MS – Microsoft
- MŠ – mateřská škola
- n – četnost

- např. – například
- obr. – obrázek
- PC (*Personal Computer*) – osobní počítač
- PDF (*Portable Document Format*) – v překladu přenosný formát dokumentů; je v něm možno ukládat dokumenty neohledě na formát, ve kterém byly pořízeny
- PdF UP v Olomouci – Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
- popř. – popřípadě
- příp. – případně
- resp. – respektive
- RVP ZV – 2007 – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
- s. – strana
- Sb. – sbírka
- SIPVZ – Státní informační politika ve vzdělávání
- SŠ – střední škola
- SW – software
- ŠVP – Školní vzdělávací program
- tab. – tabulka
- tj. – to je(st)
- t.v.p. – technické výukové prostředky
- tzn. – to znamená
- tzv. – takzvaný
- UNESCO (*The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) – Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu
- VG – víceletá gymnázia
- VŠ – vysoká škola
- WWW (*World Wide Web*) – celosvětová internetová síť
- ZŠ – základní škola

K objasnění jednotlivých zkratk jsme použili *Výkladového slovníku výpočetní techniky a komunikací* (1997), *Pravidel českého pravopisu* (1999) a *Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost* (2001).

SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BAŇKOVÁ, M. *Město/City*. [online]. [cit. 8. 4. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.city.je>>.
- BARTSCH, R. A.; COBERN, K. M. Effectiveness of PowerPoint presentations in lectures. In *Computers & Education*. 2003, 41, s. 77 – 86. ISSN 0360-1315.
- BELAJEVOVÁ, L. I. Výskum školskej recepcie poézie. In *Čitateľská recepcia literatury*. 1. vyd. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1987. s. 186 – 198. ISBN není.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 247 s. ISBN 80-7178-216-5.
- Bibliohelp*. [online]. 2011 [cit. 17. 1. 2011]. Dostupné na Internetu: <www.bibliohelp.cz>.
- BÍNA, D. Hledá se tvar didaktiky slohu a literární výchovy pro 21. století. In *Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy*. České Budějovice : Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2007. s. 7 – 15. ISBN 978-80-7394-059-1.
- BINAROVÁ, I.; ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J.; HOLÁSKOVÁ, K.; PETROVÁ, A.; PLEVOVÁ, I.; PUGNEROVÁ, M. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc : Vydavatelství UP, 2005. 176 s. ISBN 80-244-0629-2.
- BOHONY, P. *Didaktická technológia*. 1. vyd. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2003. 176 s. ISBN 80-8050-653-1.
- BRDIČKA, B. *CITÁTY – Kudy se ubírá vývoj vzdělávacích technologií?* [online]. [cit. 12. 3. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://it.pedf.cuni.cz/~bobr/hmind/citaty/citaty.htm>>. CITÁT
- BRDIČKA, B. *Dělá z nás Google hlupáky?* [online]. 2008 [cit. 3. 8. 2010]. Dostupné na Internetu: <http://www.spomocnik.cz/index.php?id_document=2272>. CITÁT
- BRDIČKA, B. *Difúze technologií ve škole 21. století*. [online]. 2009 [cit. 12. 3. 2010]. Dostupné na Internetu: <http://www.spomocnik.cz/index.php?id_document=2404>.
- BRDIČKA, B. *Horizon Report 2010*. [online]. 2010 [cit. 12. 3. 2010]. Dostupné na Internetu: <http://www.spomocnik.cz/index.php?id_document=2428>.
- BRDIČKA, B. J. A. *Komenský – Velká didaktika*. [online]. 2003 [cit. 7. 8. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://it.pedf.cuni.cz/~bobr/role/ka35.htm>>. CITÁT
- BRDIČKA, B. *Katalog výukových aktivit podle modelu TPCK*. [online]. [cit. 12. 3. 2010]. Dostupné na Internetu: <http://www.spomocnik.cz/index.php?id_document=2417>.
- BRDIČKA, B. *Počítačové hry ve škole*. [online]. 2005 [cit. 12. 3. 2010]. Dostupné na Internetu: <http://www.spomocnik.cz/index.php?id_document=410>.

BRDIČKA, B. *Vzdělání a Internet 2. generace*. [online]. 2008 [cit. 1. 7. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.cvtisr.sk/itlib/itlib081/brdicka.htm>>.

BROCK, S.; JOGLEKAR, Y. Empowering PowerPoint: Slides and Teaching Effectiveness. In *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*. 2011, 6, 85 – 94. ISSN 1555-1237.

BROWN, R. S. *The History and Principles of Q Methodology in Psychology and the Social Science*. [online]. 1997 [cit. 5. 8. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://facstaff.uww.edu/cottlec/QArchive/Bps.htm>>.

BURBULES, N.; CALLISTER, T., JR. *Watch It: The Risks and Promises of Information Technologies for Education*. 1. vyd. Boulder, CO : Westview Press, 2000. 194 s. ISBN-0-8133-9082-6.

BURIÁNEK, F. *K čemu je nám literatura?* Praha : Československý spisovatel, 1985. 57 s. ISBN není.

BURKE, L. A.; JAMES, K. E. PowerPoint-based lectures in business education: An empirical investigation of student-perceived novelty and effectiveness. In *Business Communication Quarterly*. 2008, 71, 278 – 296. ISSN 1080-5699.

BUTLER, J. B.; MAUTZ, R. D. Multimedia Presentations and Learning: A Laboratory Experiment. In *Issues in Accounting Education*. 1996, 11 (2), 259 – 280. ISSN 0739-3172.

CAPRINO, Fr. *Didattica multimediale e apprendimento visivo con le LIM*. [online]. 2010 [cit. 30. 11. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.leonardoausili.com/approfondimenti/didattica-multimediale-e-apprendimento-visivo-con-le-lim>>.

CEKBAS, Y.; YAKAR, H.; YILDIRIM, B.; SAVRAN, A. The Effect of Computer-Aided Education Students (Bilgisayar Destekli Egitimin Öğrenciler Üzerine Etkisi). In *Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*. 2003, 2 (4), Article:11, s. 76 – 78. ISSN 1303-6521. (on-line)

CENEK, SV. *Úvod do teorie literární výchovy*. 1. vyd. Praha : SPN, 1979. 232 s. ISBN není.

Citáty – Literatura. [online]. 2011 [cit. 13. 3. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://pitevna.cz/citaty/literatura/>>. CITÁT

Citáty a přísloví. [online]. 2010 [cit. 11. 4. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://the.cz/citaty/index.php?page=citaty&kategorie=73>>. CITÁT

Citáty o strategii a vizi. [online]. 2011 [cit. 13. 3. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://citaty.pelmel.info/citaty/c25-strategie-a-vize>>. CITÁT

Citáty o škole – Artemus Ward. [online]. [cit. 6. 4. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://citaty.net/citaty-o-skole/>>. CITÁT

Citáty o učení se a vzdělání: Richard Bach. [online]. 2011 [cit. 1. 3. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://citaty.pelmel.info/citaty/c13-uceni-se>>. CITÁT

Citáty slavných – Marcus Tullius Cicero. [online]. 2011 [cit. 7. 8. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://citaty.fabulator.cz/citat/1377>>. CITÁT

Citáty: Teorie a praxe. [online]. 2010 [cit. 13. 3. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://citaty.kukulich.cz/temata/teorie-a-praxe>>. CITÁT

Cituj – Citáty. [online]. 2010 [cit. 1. 1. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://cituj.cz/Citaty/kat-138.aspx?pg=3>>. CITÁT

CLARK, J. M.; PAIVIO, A. Dual coding theory and education. In *Educational Psychology Review*. 1991, 3, s. 149 – 210. ISSN 1573-336X. (on-line)

Co je interaktivní výuka? [online]. 2010 [cit. 7. 10. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.interaktivni-vyuka.cz/co-je-interaktivni-vyuka>>.

CRAIG, R. J.; AMERNIC, J. H. PowerPoint Presentation Technology and the Dynamics of Teaching. In *Innovative Higher Education*. 2006, 31, s. 147 – 160. ISSN 15731758. (on-line)

CYPHERT, D. The problem of Powerpoint: Visual aid or visual rhetoric? In *Business Communication Quarterly*. 2004, 67, 80 – 84. ISSN 1080-5699.

ČANDÍK, M.; CHUDÝ, Š. *Didaktika informatiky*. 1. vyd. Zlín : Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2005. 135 s. ISBN 80-7318-285-8.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, VL. *Čeština a její vyučování – Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2. vyd. Praha : SPN, 1998. 264 s. ISBN 80-85937-47-6.

ČERMÁK, J.; TATÍČEK, I.; SCHEUFLER, P. *Franz Kafka žil v Praze*. Praha : AVANTGARDE FACTORY, s.r.o., 1999. CD-ROM

ČERNOCHOVÁ, M.; KOMRSKA, T.; NOVÁK, J. *Využití počítače při vyučování: náměty pro práci dětí s počítačem*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 165 s. ISBN 80-7178-272-6.

Česká elektronická knihovna: poezie 19. století od thámovců po lumírovce. Praha : Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2002. CD-ROM

Česká literatura od roku 1945. (2 CD) Praha : Infinity, 1997. CD-ROM

Česká školní inspekce – Výroční zprávy. [online]. 2009/2010 [cit. 18. 9. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/>>.

Český statistický úřad – Informační technologie ve školství. [online]. 2011 [cit. 1. 7. 2011]. Dostupné na Internetu: <http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/informacni_technologie_ve_skolstvi>.

DAŘÍLEK, P.; KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie – A*. 2. vyd. Olomouc : Vydavatelství UP, 2002. 236 s. ISBN 80-244-0294-7.

digiBooks. [online]. 2010 [cit. 18. 9. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.digibooks.cz/>>.

DOBEŠOVÁ, P. Multimediální aplikace v literární výchově. In *Usta ad Albim Bohemica*. 2010, IX, 4, s. 20 – 33. ISSN 1802-825X. (on-line)

DOROVSKÁ, D.; VESELÝ, J. *Vybrané kapitoly z teorie vyučování literatury*. 1. vyd. Praha : SPN, 1982. 154 s. ISBN není.

DOSTÁL, J. Příprava učitelů na využívání ICT ve výuce v Olomouckém kraji. In *Celoživotní vzdělávání učitelů: modulární systém dalšího vzdělávání učitelů: sborník konference: Malenovice 29. – 30. března 2007*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, 2007. ISBN 978-80-7368-295-8. s. 25-29. (editor Eva Burianová, Pavel Smolka)

DWYER, C. A; LAMBERSKI, R. J. A Review of the Research on the Effects of the Use of Color in the Teaching-Learning Process. In *International Journal of Instructional Media*. 1983, 10, s. 303 – 327. ISSN 1040-2446.

DYTRTOVÁ, R.; KRHUTOVÁ, M. *Učitel – Příprava na profesi*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

ECO, U. *Knihy, texty a hypertexty. Proslov u příležitosti Ceny Nadace Dagmar a Václava Havlových VIZE 97*. [online]. [cit. 5. 10. 2000]. Dostupné na Internetu: <<http://www.vize.cz/download/laureat-Umerto-Eco-cz-proslov.pdf>>.

edu-shop. [online]. 2011 [cit. 14. 9. 2011]. Dostupné na Internetu: <http://www.edu-shop.cz/edushop/product.php?id_product=239>.

euroDIDACT. [online]. 2010 [cit. 10. 8. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://www.eurodidact.cz>>.

EUROSTAT – *More than 250 million Europeans regularly use Internet, says Commission's ICT Progress Report*. [online]. 2008 [cit. 10. 8. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/605&format=HTML&aged=1&language=EN&guiLanguage=en>>.

FEYERABEND, P. K. *Rozprava proti metodě*. 1. vyd. Praha : AURORA, 2001. 430 s. ISBN 80-7299-047-0.

FIALOVÁ, H.; MAŇÁK, J.; ŠIMONÍK, O. a kol. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. 2. vyd. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2002. 97 s. ISBN 80-210-2798-3.

FIBIGER, M.; HÁDKOVÁ, M. *Nové úkoly didaktiky mateřského jazyka a literatury (se zaměřením na gymnázia)*. 1. vyd. Ústí nad Labem : PF UJEP, 2011. 152 s. ISBN 978-80-7414-345-8.

FREY, J. *Psychologie čtenáře*. 1. vyd. Hodonín : F. Langráb, 1929. 138 s. ISBN není.

GABAL, I.; VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L. *Jak čtou české děti: Analýza výsledků sociologického výzkumu*. [online]. 2003 [cit. 17. 4. 2010]. Dostupné na Internetu: <http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_cten_jak_ctou_ceske_deti.pdf>.

- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno : Paido, 2000. 208 s. ISBN 80-85931-79-6.
- GEJDUŠOVÁ, I. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. 118 s. ISBN 978-80-7368-729-8.
- GRECMANOVÁ, H.; HOLOUŠOVÁ, D.; URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. 1. vyd. Olomouc : HANEX, 2002. 230 s. ISBN 80-85783-20-7.
- HAMAN, A. *Literatura z pohledu čtenářů*. 1. vyd. Praha : Československý spisovatel, 1991. 169 s. ISBN 80-202-0281-1.
- HAMAN, A. *Úvod do studia literatury a interpretace díla*. 1. vyd. Jinočany : H&H, 1999. 180 s. ISBN 80-86022-57-9.
- HANNA, A.; REMINGTON, R. The Representation of Color and Form in Long-Term Memory. In *Memory and Cognition*. 1996, 24, s. 322 – 30. ISSN 15325946. (on-line)
- HAUSENBLAS, O. Jak vyučovat literaturu a k čemu to vede. In *Dokořán: Bulletin Obce spisovatelů*. 2006, 10, 39, s. 9 – 16. ISSN není.
- HAUSNER, M. a kol. *Nové trendy ve vzdělávání aneb letem multimediálním světem*. Praha : SPN, 1995. 152 s. ISBN 80-85937-20-4.
- HAUSNER, M. a kol. *Výukové objekty a interaktivní vyučování*. 1. vyd. Liberec : Venkovský prostor, 2007. 72 s. ISBN 978-80-903897-0-0.
- HLADÍLEK, M. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. 2. přepracované vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. 186 s. ISBN 978-80-86723-75-4.
- HLAVENKA, J. a kol. *Výkladový slovník výpočetní techniky a komunikací*. 3. vyd. Praha : Computer Press, 1997. 452 s. ISBN 80-7226-023-5.
- HNÍK, O. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*. 1. vyd. Jinočany : H & H, 2007. 158 s. ISBN 80-7319-067-2.
- HNÍK, O. Inovativní snahy nejen v didaktice literární výchovy. In *Český jazyk a literatura*. 2009/2010, 60, 3, s. 130 – 134. ISSN 0009-0786.
- HOFFMANN, B. Literatura a škola na prahu třetího tisíciletí. In *Český jazyk a literatura*. 1999 – 2000, 50, 7 – 8, s. 187 – 192. ISSN 0009-0786.
- HORNÝ, S.; KRSEK, L. *Úvod do multimédií*. 1. vyd. Praha : Oeconomica, 2009. 157 s. ISBN 978-80-245-1608-0.
- HORVÁTHOVÁ, D. Výskum využitia multimédií vo výučbe. In *Vedecká konferencia doktorandov a mladých vedeckých pracovníkov konaná pod záštitou dekana FPV s mezinárodnou účasťou*. Nitra : UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE – FAKULTA PRÍRODNÝCH VIED, 2005. ISBN 80-8050-813-5.
- CHALOUPKA, O. *Česká knihovna*. 2000. CD-ROM

- CHANG, C. Y. Does computer assisted instruction problem solving = improved science outcomes? A pioneer study. In *Journal of Educational Research*. 2002, 95 (3), s. 143 – 150. ISSN 00220671.
- CHANLIN, L. Animation to teach students of different knowledge levels. In *Journal of Instructional Psychology*. 1998, 25 (3), s. 166 – 175. ISSN 00941956.
- CHANLIN, L. Gender differences and the need for visual control. In *International Journal of Instructional Media*. 1999, 26 (3), 329 – 335. ISSN 1040-2446.
- CHANLIN, L. The effects of verbal elaboration and visual elaboration on student learning. In *International Journal of Instructional Media*. 1997, 24 (4), s. 333 – 339. ISSN 1040-2446.
- CHAPMAN, N.; CHAPMAN, J. *Digital Multimedia*. 3. vyd. Mississauga : John Wiley & Sons, 2004. 736 s. ISBN 04-708-5890-7.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha : GRADA, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. 1. vyd. Olomouc : Pedagogická fakulta UP, 1993. 257 s. ISBN 80-7067-287-0.
- CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc : Pedagogická fakulta UP, 2000. 258 s. ISBN 80-7067-798-9.
- CHRÁSKA, M. *Metody sběru a statistického vyhodnocování dat v evaluačních pedagogických výzkumech*. 1. vyd. Praha : VOTOBIA, 2003. 156 s. ISBN 80-7220-164-6.
- CHRZAŚTOWSKA, B. Výskum školskej recepcie poézie. In *Čitateľská recepcia literatury*. 1. vyd. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1987. s. 222 – 261. ISBN není.
- Incoma Research Leisure*. [online]. 2006 [cit. 7. 10. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.leisureforum.cz>>.
- Informační technologie v domácnostech a mezi jednotlivci*. [online]. [cit. 17. 4. 2010]. Dostupné na Internetu: <http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/domacnosti_a_jednotlivci>.
- Interaktivní produkty – Engel, s.r.o.* [online]. 2011 [cit. 14. 9. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://www.engel.sro.cz/interaktivni-tabule/produkty-skoly.html>>.
- Interaktivní tabule eBeam Projection*. [online]. 2011 [cit. 14. 9. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://www.cpsys.cz/interaktivni-tabule-ebeam-projection/b/>>.
- Interaktivní tabule pro školy – Engel, s.r.o.* [online]. 2011 [cit. 14. 9. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://www.engel.sro.cz/interaktivni-tabule/skoly.html>>.
- I-učebnice nakladatelství Alter*. [online]. 2010 [cit. 7. 10. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.nns.cz>>.
- I-učebnice nakladatelství Fraus*. [online]. 2010 [cit. 7. 10. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.interaktivni-vyuka.cz/rozsireni/cesky-jazyk-a-literatura/>>.

I-učebnice nakladatelství Tobiáš. [online]. 2010 [cit. 7. 10. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.tobias-ucebnice.cz/knihy.php?index=70>>.

JANDOVÁ, L. *Počítačová výuka: Zásady tvorby výukových programů.* 1. vyd. Plzeň : Pedagogická fakulta ZČU v Plzni, 1995. 35 s. ISBN 80-7043-147-4.

JANIŠ, K. *Organizační formy výuky.* 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2003. 52 s. ISBN 80-7041-365-4.

JURČO, J.; OBERT, V. *Didaktika literatury.* 1. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984. 219 s. ISBN není.

KALHOUS, Z.; OBST, O. *Didaktika sekundární školy.* 1. vyd. Olomouc : Vydavatelství UP, 2003. 188 s. ISBN 80-244-0599-7.

KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika: sekundární škola.* 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2001. 192 s. ISBN 80-244-0217-3.

KAPOUNOVÁ, J. *Používání informační a komunikační technologie ve výuce.* 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 1999. 74 s. ISBN 80-7042-145-2.

KAPOUNOVÁ, J.; PAVLÍČEK, J. *Počítače ve výuce a učení.* 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2003. 118 s. ISBN 80-7042-265-3.

KARPATSKÝ, D. *Labyrint literatury.* Praha : Nakladatelství Albatros, 2007. CD-ROM

KASTNER, A. *WINDOWS 95 – multimédia, komunikace a síť.* Praha : Gcomp, 1996. 272 s. ISBN 80-85649-45-4.

KLEMENT, M.; CHRÁSKA, M. *Současná situace ve využití ICT na základních školách.* In XVI. DIDMATTECH 2003 – ČÁST I. 1. vyd. Praha : VOTOBIA, 2003. ISBN 80-7220-150-6.

KOHOUTEK, R. *Význam slova Edutainment.* [online]. 2009 [cit. 17. 10. 2009]. Dostupné na Internetu: <<http://www.edutainment.cz/cz/uvod/vyznam-slova-edutainment/>>.

Kohoutí kříž. [online]. 2011 [cit. 11. 7. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://www.kohouti.kriz.org/>>.

KOMENSKÝ, J. A. *Didaktické spisy.* 1. vyd. Praha : Dědictví Komenského, 1951. 402 s. ISBN není. CITÁT

KONUPČÍK, P. *Didaktické technologie pro pedagogické pracovníky.* 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 2002. 101 s. ISBN není.

KOPECKÝ, K. *Kybergrooming aneb Kdo loví v chatu.* [online]. 2009 [cit. 2. 8. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.ceskaskola.cz/2009/05/kamil-kopeccky-kybergrooming-aneb-kdo.html>>.

KORUCU, A. T.; GUNDUZ, S. The effects of computer assisted instruction practices in computer office program course on academic achievements and attitudes toward computer. In *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011, 15, s. 1931 – 1935. ISSN 1877-0428.

- KRIPPEL, G.; MCKEE, A. J.; MOODY, J. Multimedia use in higher education: promises and pitfalls. In *Journal of Instructional Pedagogies*. 2010, 2, s. 1 – 8. ISSN 1941-3394.
- KRIŠTOF, V. *Josef Škvorecký*. Praha : Vyšší odborná škola a Soukromé gymnasium J. Škvoreckého: Společnost Josefa Škvoreckého, 1999. CD-ROM
- KRNÍNSKÝ, J. M. *Jan Matěj Krnínský: výběr z díla*. České Budějovice : GRAND, 2003. CD-ROM
- KROPÁČ, J.; KUBÍČEK, Z.; CHRÁSKA, M.; HAVELKA, M. *Didaktika technických předmětů – vybrané kapitoly*. 1. vyd. Olomouc : UP, 2004. 223 s. ISBN 80-244-0848-1.
- KŘIVÁNEK, VL.; KUPCOVÁ, H. *Malý SLOVNÍK LITERÁRNÍCH POJMŮ A AUTORŮ*. 1. vyd. Praha : Scientia, spol. s.r.o., 1994. 88 s. ISBN 80-85827-15-8.
- KULKA, J. *Psychologie umění*. 1. vyd. Praha : SPN, 1991. 437 s. ISBN 80-04-23694-4.
- KUNKEL, K. A research note assessing the benefit of PowerPoint software in different lecture courses. In *Teaching Sociology*. 2004, 32, 188 – 196. ISSN 0092-055X.
- KURELOVÁ, M. a kol. *Pedagogika II*. 1. vyd. Ostrava : NIS servis Ostrava, 1993. 288 s. ISBN 80-7042-068-5.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha : Grada Publishing, 2008. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LAVIN, A. M.; KORTE, L.; DAVIES, T. L. The impact of classroom technology on student behavior. In *Journal of Technology Research*. 2011, 2, s. 1 – 13. ISSN 1941-3416.
- LEASK, M.; PACHLER, N. *Learning to Teach Using ICT in the Secondary School*. 1.vyd. London : Routledge, 1999. 273 s. ISBN 0-415-19432-6.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. 1. vyd. Plzeň : ZČU, 1997. 120 s. ISBN 80-7082-364-X.
- LEDERBUCHOVÁ, L. Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu. In *Český jazyk a literatura*. 2002 – 2003, 53, 2, s. 68 – 75. ISSN 0009-0786.
- LESŇÁK, R. *Horizonty čitateľskej kultúry*. 1. vyd. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1991. 225 s. ISBN 80-220-0104-X.
- LESŇÁK, R. *Literárne dielo a čitateľ*. 1. vyd. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1982. 272 s. ISBN není.
- LESŇÁK, R. *Literatúra medzi ľuďmi*. 1. vyd. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1977. 256 s. ISBN není.
- LEWIS, CH. *MULTIMÉDIA – 101 praktických rad*. Praha : Ikar, 1998. 72 s. ISBN 80-7202-287-3.
- Lexikon české literatury A-Ř*. Praha : Infinity media, 1999. CD-ROM

Lexikon teorie literatury a kultury: koncepce – osobnosti – základní pojmy. 1. vyd. Brno : Host, 2006. 912 s. ISBN 80-7294-170-4. (editoři: NÜNNING, A.; TRÁVNÍČEK, J.; HOLÝ, J.)

LEŽÁKOVÁ, D. Vyučovací techniky, metody, strategie ve slohu a v literární výchově. In *Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy*. České Budějovice : Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2007. s. 17 – 28. ISBN 978-80-7394-059-1.

LIBA, P. *Čítat! a literární proces*. 1. vyd. Bratislava : Tatran, 1987. 392 s. ISBN není.

LINHARTOVÁ, D. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Brno : Mendlova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008. 257 s. ISBN 978-80-7375-222-4.

Literatura II – 19. století. [online]. 2009 [cit. 18. 9. 2009]. Dostupné na Internetu: <<http://minieye.holubec.cz/manual.php>>.

LOWERISON, G.; SCLATER, J.; SCHMID, R. F.; ABRAMI, P. C. Student Perceived Effectiveness of Computer Technology Use in Post-secondary Classrooms. In *Computer and Education*. 2006, 47, 465 – 489. ISSN 0360-1315.

LOWRY, R. B. Electronic Presentation of Lectures Effect upon Student Performance. In *University Chemistry Education*. 1999, 3 (1), s. 18 – 21. ISSN 1369-5614.

MACHOVÁ J. *Biologie člověka pro učitele*. 1. vyd. Praha : Karolinum, Univerzita Karlova v Praze, 2002. 270 s. ISBN 80-7184-867-0.

MALACH, J. *Efektivní metody vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Ostrava : OU, 2003. 72 s. ISBN 80-7042-946-1.

MALACH, J. *Obecná didaktika pro učitelství odborných předmětů*. 1. vyd. Ostrava : OU, 2002. 247 s. ISBN 80-7042-235-1.

MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2003. 106 s. ISBN 80-210-3123-9.

MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky: Určeno pro posluchače fakulty pedagogické*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 1990. 111 s. ISBN 80-210-0210-7.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, VL. *Výukové metody*. 3. vyd. Brno : Paido, 2003. 222 s. ISBN 80-7315-039-5.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, Š.; ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2005. 136 s. ISBN 80-210-3802-0.

MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

MAREŠOVÁ, H. K využití hypertextu ve výuce literatury a slohu. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na ZŠ*. 1. vyd. Olomouc : UPOL, 2009. 326 s. ISBN 978-80-244-2435-4.

MAŠLÁŇOVÁ, A.; NOGOLOVÁ, K. K využití dotykové tabule ve výuce aneb SmartBoard či AktivBoard (několik vlastních postřehů). In *Počítač ve škole 2006*. Nové Město na Moravě : Gymnázium Vincence Makovského, 2006. ISBN 978-80-254-6556-1. Sborník příspěvků [CD-ROM].

MAYER, R. E. *Multimedia learning*. 1. vyd. New York : Cambridge University Press, 2001. 210 s. ISBN 0-521-78239-2.

MAYER, R. E. *Multimedia learning*. 2. vyd. New York : Cambridge University Press, 2009. 318 s. ISBN 978-0521735353.

MAYER, R. E. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. 1. vyd. New York : Cambridge University Press, 2005. 680 s. ISBN 978-0521838733.

MCCLELLAN, J. *Playtime in the classroom*. [online]. 2005 [cit. 31. 7. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.guardian.co.uk/technology/2005/jun/02/games.elearning>>.

MCFARLANE, A. *Information technology and authentic learning: realising the potential of computers in the primary classroom*. 1. vyd. Abingdon (UK) : Routledge, 1997. 208 s. ISBN 978-0415147019.

MIKO, FR.; POPOVIČ, A. *Tvorba a recepcia: Estetická komikácia a metakomunikácia*. 1. vyd. Bratislava : Tatran, 1978. 386 s. ISBN není.

MIKOŠEK, M. *Technologie tvorby a využívání didaktických prostředků ve vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, 2003. 52 s. ISBN 80-7042-934-8.

MISHRA, S.; SHARMA, R. C. *Interactive Multimedia in Education and Training*. 1. vyd. Indie : Indira Gandhi National Open University, 2004. 434 s. ISBN 1-59140-393-6.

MORENO, R.; MAYER, R. E. A coherence effect in multimedia learning: the case for minimizing irrelevant sounds in the design of multimedia instructional messages. In *Journal of Educational Psychology*. 2000, 92, s. 117 – 125. ISSN 00220663.

Multimediální interaktivní učebnice Nové školy. [online]. 2010 [cit. 7. 10. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://nns.cz/blog/interaktivni-ucebnice/>>.

Nakladatelství Fraus. [online]. 2010 [cit. 26. 8. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.fraus.cz/>>; <<http://www.interaktivni-vyuka.cz/materialy-a-technika-pro-interaktivni-vyuku/>>.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře I*. Praha : Ústřední dům armády, 1965. 76 s. ISBN není.

Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

NASKE, P. Další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti ICT. In *Informační a komunikační technologie ve škole – Metodická příručka*. 1. vyd. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. s. 31 – 34. ISBN 978-80-87000-31-1.

NC COMPUTERS – BENQ Dataprojektor. [online]. 2011 [cit. 14. 9. 2011]. Dostupné na Internetu: <http://www.nc.cz/benq-dataprojektor-mp575-dlp-xga-3000ansi-dcr-2600-1-_d20205.html>.

NEZKUSIL, VĚ. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 165 s. ISBN 80-7290-160-5.

NIKL, J. *Didaktické aspekty technických výukových prostředků*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2002. 63 s. ISBN 80-7083-635-0.

NÚRÍ, H.; SHAHID, A. The Effect of PowerPoint Presentations on Student Learning and Attitudes. In *Global Perspectives on Accounting Education*. 2005, 2, 53 – 73. ISSN 1543-2955.

OBERT, V. *Kapitoly z didaktiky literatury*. 1. vyd. Nitra : Pedagogická fakulta v Nitre, 1992. 201 s. ISBN 80-85183-70-60.

OBERT, V. *Práca s literárnym textom pre deti a mládež: vysokošk. učeb. pre ped. fak. vys. šk.* 1. vyd. Bratislava : SPN, 1985. 136 s. ISBN není.

OBLINGER, D. G.; OBLINGER, J. L. *Educating the Net Generation*. 1. vyd. Washington, DC : Educause, 2005. 264 s. ISBN 0-96-728532-1.

PAVERA, L.; VŠETIČKA, FR. *Lexikon literárních pojmů*. 1. vyd. Olomouc : Nakladatelství Olomouc, 2002. 424 s. ISBN 80-7182-124-1.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2007. ISBN 978-80-7184-569-0.

PETRŮ, E. *Úvod do studia literární vědy*. 1. vyd. Olomouc : Rubico, 2000. 192 s. ISBN 80-85839-44-X.

Plato Education Quotes & Sayings. [online]. 2011 [cit. 1. 12. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://www.searchquotes.com/Plato/Education/quotes/>>. CITÁT

POKORNÝ, A. Nebojme se interaktivních technologií. In *Rodina a škola*. 2007, 54, 7, s. 24 – 26. ISSN 0035-7766.

POLÁK, M. *Učitel českého jazyka a současná základní škola (se zaměřením na edukační materiály předmětu)*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 188 s. ISBN 80-244-0585-7.

POSLEDNÍ, P. *Hledání tvaru*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 1999. 64 s. ISBN 80-7041-435-9.

POSPÍŠIL, J.; MICHAL, S. *Multimediální slovník aneb manuál milovníka multimédií*. Olomouc : Rubico, 2004. 184 s. ISBN 80-7346-019-X.

Pravidla českého pravopisu. (Kolektiv autorů Ústavu pro jazyk český AV ČR). 2. vyd. Praha: Nakladatelství Fortuna, 1999. 384 s. ISBN 80-7168-679-4.

PREISLER, D. *Moderní výuka pomocí interaktivních tabulí*. [online]. 2010 [cit. 7. 10. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.mvcr.cz/clanek/moderni-vyuka-pomoci-interaktivnich-tabuli.aspx>>.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 496 s. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

PRÍPADOVÁ STUDIE EUROPEAN SCHOOLNET – VYUŽÍVÁNÍ INTERAKTIVNÍCH TABULÍ ČESKÁ REPUBLIKA. [online]. 2009 [cit. 17. 10. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.dzs.cz/>>.

Příruční mluvnice češtiny. (Kolektiv autorů Ústavu českého jazyka Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně). 2. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2001. 799 s. ISBN 80-7106-134-4.

RAMBOUSEK, V. a kol. *Technické výukové prostředky*. 1. vyd. Praha : SPN, 1989. 302 s. ISBN není.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) – 2007. [online]. 2007 [cit. 1. 1. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=9>>.

Rejstřík škol (Verze 1.90). [online]. 2011 [cit. 3. 2. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://rejskol.msmt.cz/>>.

RIEBER, L. P. Animation as a distractor to learning. In *International Journal of Instructional Media*. 1996, 23, s. 53 – 57. ISSN 1040-2446.

ROBLYER, M. *Integrating Educational Technology into Teaching*. 3. vyd. Upper Saddle River, NJ : Merrill Prentice Hall, 2003. 400 s. ISBN 978-0130423191.

RORTY, R. Pút' pragmatistu. In ECO, U. *Interpretácia a nadinterpretácia*. 1. vyd. Bratislava : Archa, 1995. s. 89 – 107. ISBN 80-7115-080-0.

ROTPORT, M. *Didaktická technika*. 1. vyd. Praha : Oeconomica, 2003. 74 s. ISBN 80-245-0481-2.

ŘEŘICHOVÁ, V.; DOROVSKÝ, I. a kol. *Autoři světové literatury pro děti a mládež*. Olomouc : Nakladatelství Olomouc, 2007. CD-ROM

SÁRKÖZI, R. *Elektronická učebnice literatury*. [online]. 2010 [cit. 26. 8. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://eucebnice.cz/literatura/>>.

SEXTON, D.; SNYDEROVÁ, P.; WADSWORTHOVÁ, D. et al. *Applying Q-methodology to investigations of subjective judgments of early intervention effectiveness*. [on line]. 1998 [cit. 4. 12. 2008]. Dostupné na Internetu: <<http://search.epnet.com>>.

- SHAPIRO, S. *Výživa a vaše zdraví*. 1. vyd. New York : Soros Foundations, 1992. Upravili a pro české vydání připravili Věra a Ivan Janíkoví, 1997. 67 s. ISBN není.
- SHWOM, B. L.; KELLER, K. P. The great man has spoken. Now what do I do? A response to Edward R. Tufte's "*The cognitive style of PowerPoint*". In *Communication Insight*. 2003, 1, 1–15. ISSN 1179-5689.
- SCHAUER, H. G. Literatura a literární dějepis. In *Literární listy*. 1890, 11, s. 385 – 387. ISSN není.
- SIPVZ. [online]. 2004 [cit. 4. 11. 2008]. Dostupné na Internetu: <<http://www.e-gram.cz>>.
- SLAVÍK, M.; HUSA, J.; MILLER, I. *Materiální didaktické prostředky a technologie jejich využívání*. Praha : Česká zemědělská univerzita v Praze, 2007. 50 s. ISBN 978-80-213-1705-5.
- SLAVÍK, M.; MILLER, I. *Materiální didaktické prostředky*. 1 vyd. Praha : Česká zemědělská univerzita v Praze, 2002. 31 s. ISBN 80-213-0890-7.
- Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. (Lexikografický kolektiv autorů Ústavu pro jazyk český AV ČR). 2. vyd. Praha: Academia, 2001. 648 s. ISBN 80-200-0493-9.
- SMOLJAK, L.; SVĚRÁK, Z. *Truhla Járy Cimrmana: první Cimrmanův disk – obsahuje zábavnou multimediální encyklopedii Járy Cimrmana*. Praha : Microsoft, 1997. CD-ROM
- Softir – K čemu slouží? Vizualizér*. [online]. 2011 [cit. 14. 9. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://www.softir.cz/produkty/vizualizery/k-cemu-slouzi>>.
- SOCHROVÁ, M. *Literatura – maturita v kostce*. Praha : Fragment, 1998. CD-ROM
- SOCHROVÁ, M. *Literatura v kostce pro SŠ 1, 2*. Praha : Fragment, 2009. CD-ROM
- SOKOLOWSKY, P.; ŠEDIVÁ, Z. *MULTIMÉDIA – současnost budoucnosti*. Praha : Grada, 1994. 208 s. ISBN 80-7169-081-3.
- SOLFRONK, J. *Organizační formy vyučování*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1994. 40 s. ISBN 80-7066-334-0.
- SORDEN, S. A Cognitive Approach to Instructional Design for Multimedia Learning. In *Informing Science Journal*. 2005, 8, s. 263 – 279. ISSN 1521-4772.
- SOUKUP, J.; PEJSAR, Z.; BALCAROVÁ, A. *Multimédia ve výuce*. 1. vyd. Ústí nad Labem : Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2004. 62 s. ISBN 80-7044-555-6.
- SPILKOVÁ, V. Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. In *Pedagogika*. 1996, 46, 2, s. 135 – 146. ISSN 0031-3815.
- Starověká literatura*. [online]. 2010 [cit. 18. 9. 2010]. Dostupné na Internetu: <http://www.stiefel-eurocart.cz/index.php?page=vyukovy_software>. CD-ROM
- STOKES, S. Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. In *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*. 2002, 1, s. 1 – 10. ISSN 1556-5378. (online)

Study: information behaviour of the researcher of the future. [online]. 2008 [cit. 1. 8. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.bl.uk/news/pdf/googlegen.pdf>>.

SZABO, A.; HASTINGS, N. Using IT in the undergraduate classroom: Should we replace the black-board with PowerPoint? In *Computers and Education*. 2000, 35, 175 – 187. ISSN 0360-1315.

SZLOSEK, F. *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*. 1. vyd. Radom : Instytut Technologii Eksploatacji, 1998. ISBN 83-86148-32-2.

SZOTKOWSKI, R. Disertační práce – *Formy a metody při počítačem podporované výuce na základní škole*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, 2007. 220 s. Vedoucí disertační práce: Doc. PaedDr. Jiří Kropáč, CSc.

SZOTKOWSKI, R. Kompetence učitele při výuce podporované dotykovou interaktivní tabulí. In *Trendy ve vzdělávání 2009*. Olomouc : UPOL, 2009. ISBN 978-80-7220-316-1.

SZOTKOWSKI, R. Zásada názornosti a počítačem podporovaná výuka. In *XXVI. Mezinárodní kolokvium pro řízení vzdělávacího procesu zaměřené k aktuálním problémům vědy, výchovy, vzdělávání a rozvoje tvůrčího myšlení*. 1. vyd. Brno : Fakulta ekonomiky a managementu Univerzity obrany, 2008. ISBN 978-80-7231-511-6.

SZOTKOWSKI, R.; DOBEŠOVÁ, P. Interaktivní tabule ve výuce českého jazyka a literární výchovy, literatury. In *Usta ad Albim Bohemica*. 2011, X, 3, s. 229 – 237. ISSN 1802-825X. (online)

ŠÍBLOVÁ, D. Pojetí výuky české literatury na 2. stupni základní školy. In *Cesty současné literatury pro děti a mládež: Dotyky, kontexty, literatura pro mládež a didaktika*. 1. vyd. Slavkov u Brna : Bedřich Maleček BM Typo, 2006. s. 89 – 93. ISBN 80-903339-9-0.

ŠKOLOUDÍK, J. Disertační práce – *Multimédia ve vzdělávání*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky s celoškolskou působností, 2007. 152 s. Školitel: Doc. PhDr. Miroslav Chráska, Ph.D.

TABLET PC – Technology Is Best. [online]. 2011 [cit. 14. 9. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://best-tec.blogspot.com/2011/02/tablet-pc-pictures.html>>.

TANA. [online]. 2011 [cit. 14. 9. 2011]. Dostupné na Internetu: <http://www.tabulenabytek.cz/interaktivni-lcd-panel-hitachi-starboard-t-19wx_d3218.html>.

TAPSCOTT, D. *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. 1. vyd. New York : McGraw-Hill, 1997. 338 s. ISBN 0-07-063361-4.

TOCHÁČEK, D. *Internetem proti nudě při vyučování*. [online]. 2005 [cit. 12. 3. 2010]. Dostupné na Internetu: <http://www.spomocnik.cz/index.php?id_document=456>.

TOCHÁČEK, D. *Nejvíce využívají v Evropě internet studenti*. [online]. 2006 [cit. 10. 8. 2010]. Dostupné na Internetu: <http://www.spomocnik.cz/index.php?id_document=505>.

TOMAN, J. *Dětské čtenářství a literární výchova*. 1. vyd. Brno : Akademické nakladatelství CERM, 1999. 22 s. ISBN 80-7204-111-8.

TUFTE, E. R. *PowerPoint Is Evil*. [online]. 2003 [cit. 3. 4. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://www.wired.com/wired/archive/11.09/ppt2.html>>.

TUFTE, E. R. The cognitive style of PowerPoint. In *Communication Insight*. 2003, 1, 1–15. ISSN 1179-5689.

TUREK, I. *Inovácie v didaktike*. 2. vyd. Bratislava : Metodika – pedagogické centrum, 2005. 358 s. ISBN 80-8052-230-8.

Understanding Multimedia Learning: Integrating multimedia in the K-12 classroom. [online]. 2008 [cit. 17. 7. 2011]. Dostupné na Internetu: <http://s4.brainpop.com/new_common_images/files/76/76426_BrainPOP_White_Paper-20090426.pdf>.

URBAN, I. Informatizácia vo vzdelávaní a jej vplyv na materiálnu časť didaktického prostredia technických predmetov. In *Trendy technického vzdelávania 2001*. Olomouc : Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2001. ISBN 80-244-0287-4.

URBÁNEK, T.; DENGLEROVÁ, D.; ŠIRŮČEK, J. *Psychometrika: Měření v psychologii*. 1. vyd. Praha : Portál, 2011. 320 s. ISBN 978-80-7367-836-4.

Úroveň ICT v základních školách v ČR. [online]. 2009 [cit. 1. 7. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://www.csicr.cz/cz/85156-uroven-ict-v-zakladnich-skolach-v-cr>>.

VALA, J. Disertační práce – *Výzkum čtenářské recepce lyrické poezie metodou sémantického diferenciálu*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, 2004. 187 s. Vedoucí disertační práce: Doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.

VANĚČEK, D. *Informační a komunikační technologie ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha : České vysoké učení technické, 2008. 74 s. ISBN 978-80-01-04087-4.

Ve škole. [online]. 2010 [cit. 18. 10. 2010]. Dostupné na Internetu: <http://www.veskole.cz/%28OjExOjEy%29/2/bF_cesky-jazyk-a-literatura.html>.

VRBA, J.; VŠETULOVÁ, M. *Multimediální technologie ve vzdělávání*. Olomouc : Andragogé, 2003. 70 s. ISBN 80-244-0562-8.

Zákon v Praxi – Zákon č. 40/1964 Sb. Ochrana osobnosti. [online]. 2011 [cit. 14. 9. 2011]. Dostupné na Internetu: <http://www.zakon.vpraxi.cz/zakon_c_401964_sb_obcansky_zakonik.html>.

ZÍTKOVÁ, J. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2. až 5. ročníku základní školy*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2004. 56 s. ISBN 80-210-3327-4.

ANOTACE DISERTAČNÍ PRÁCE

Jméno a příjmení:	Mgr. Pavla Dobešová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií PdF UP Olomouc Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Daniel Jakubíček, Ph.D. PhDr. René Szotkowski, Ph.D.
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	Multimédia v hodinách literární výchovy na 2. stupni ZŠ
Název v anglickém jazyce:	Multimedia in literature lessons at lower secondary schools
Název v německém jazyce:	Multimedien im Literaturunterricht in der Sekundarstufe I (2. Stufe der Grundschule in der Tschechischen Republik)

Anotace práce:	Disertační práce komplexně nahlíží na problematiku multimédií v hodinách literární výchovy na 2. stupni základní školy. Tradičně sestává z teoretické a praktické části, přičemž teorie pojednává o multimédiích a literární výchově jako takové a poté je společně uvádí do kontextu s pedagogickými (učitel, žák) i didaktickými (organizační formy výuky, metody výuky, didaktické zásady, materiální didaktické prostředky) aspekty vzdělávání. Na závěr nabízí přehled multimediální materiální základny učitele literární výchovy, do níž řadíme multimediální výukové programy, internet a interaktivní výukové objekty. Empirická část disertace navazuje na část teoretickou. Je kvantitativně orientována a sestává ze třech
-----------------------	---

	spolu úzce souvisejících výzkumných okruhů: <i>Zjištění současného stavu využívání multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni základní školy</i> (vybavení učeben, materiální zabezpečení škol, nasycenost trhu multimediálními výukovými programy atp.); <i>Problematika dalšího vzdělávání učitelů českého jazyka na poli ICT, konkrétně multimédií</i> (např. informovanost učitelů o možnostech dalšího vzdělávání; spokojenost vyučujících se současnou nabídkou kurzů, školení, seminářů; souvislost mezi postgraduálním vzděláváním učitelů a praktickým využíváním multimédií ve výuce literární výchovy); <i>Zjištění názorů učitelů českého jazyka na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy</i>. Závěr disertační práce předkládá shrnutí získaných výsledků prostřednictvím průzkumu i výzkumu, konkretizuje přínos práce pro rozvoj pedagogiky a pro školní praxi a uvádí možnosti pokračování práce v dané problematice.
Klíčová slova:	Čtenářství. ICT (informační a komunikační technologie). Edutainment. Internet. Interaktivní tabule. Dotazník. Kompetence učitele. Literární dílo. Literární výchova. Materiální didaktický prostředek. Moravskoslezský kraj. Multimedia (Nová média). Olomoucký kraj. Postgraduální vzdělávání učitele. Projekt výzkumu. Průzkum. Q-metodologie. RVP ZV – 2007. Učitel českého jazyka. Výukový program. Výzkum. Žák.
Anotace v anglickém jazyce:	The thesis deals with the issue of multimedia usage in literary education at secondary school. It traditionally consists of the theoretical and the practical part. The first part of the thesis discusses multimedia and literary education as a whole and then puts

	it in the context of pedagogic (teacher, pupil) and didactic (forms of education, education methods, didactic principles, didactic tools) aspects of education. Finally, it offers the overview of material base of literature teacher, where multimedia education programmes, Internet and interactive educational objects belong. The empirical part of the thesis continues in the theoretical part. It is qualitatively orientated and composed of three closely connected ranges of a research: <i>The survey of current state of the use of multimedia in literary education at secondary school</i> (classroom equipment, material security of schools, market saturation with multimedia education programmes etc.); <i>Issues of further education of Czech language teachers in the field of ICT, multimedia specifically</i> (e. g. teachers' foreknowledge about further education possibilities, teachers' satisfaction with the current offer of workshops, training courses and seminars, the link between postgraduate teachers' education and practical usage of multimedia in literary education); <i>The survey of Czech language teachers' opinions on optimal use of multimedia in literary lessons</i>. The thesis conclusion presents the summary of acquired results by means of both survey and research, specifies the thesis contribution for pedagogy development and for school practice and suggests the possibilities for continuation in given issues.
Klíčová slova v anglickém jazyce:	Readership. ICT (Information and Communication Technologies). Edutainment. Internet. Interactive whiteboard. The questionnaire. Competence teachers. Literary work. Literature education. Didactic material means. Moravskoslezský region. Multimedia (New media).

	Olomoucký region. Postgraduate teacher education. Research project. Exploration. Q-methodology. RVP ZV – 2007. Teacher of Czech Language. Educational program. Research. Student.
Anotace v německém jazyce:	Die Dissertationsarbeit betrachtet komplex die Problematik der Multimedien im Literaturunterricht in der Sekundarstufe I (2. Stufe der Grundschule in der Tschechischen Republik). Die Dissertationsarbeit besteht aus dem theoretischen und aus dem praktischen Teil, wobei die Theorie Multimedien und Literaturerziehung als solche betrachtet. Diese werden dann in den Kontext mit pädagogischen (Lehrer, Schüler) und didaktischen Aspekten der Bildung gesetzt (Sozial- und Arbeitsformen, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsprinzipien, materielle didaktische Mittel). Zum Schluss bietet der theoretische Teil die Übersicht der multimedialen materiellen Grundlage des Lehrers des Literaturunterrichts an, zu welcher werden multimediale Unterrichtsprogramme, Internet und interaktive Unterrichtsobjekte eingereiht. Der empirische Teil der Dissertationsarbeit bindet an den theoretischen Teil. Er ist quantitativ orientiert und besteht aus drei eng zusammenhängenden Forschungsbereichen: <i>Feststellung des gegenwärtigen Standes der Benutzung der Multimedien im Literaturunterricht in der Sekundarstufe 1</i> (Ausstattung der Klassenzimmer, materielle Sicherung der Schule, Sättigung des Marktes mit multimedialen Unterrichtsprogrammen usw.); <i>Problematik der Weiterbildung für Lehrer der tschechischen Sprache auf dem Feld von ICT, konkret Multimedien</i> (z.B. Informiertheit der Lehrer über Möglichkeiten der

	Weiterbildung, Zufriedenheit des Lehrpersonals mit dem gegenwärtigen Angebot an Kurse, Schulungen, Seminare; Zusammenhang zwischen der postgradualen Bildung der Lehrer und der praktischen Benutzung der Multimedien im Literaturunterricht); <i>Feststellung der Ansichten der Lehrer des Literaturunterrichts an die optimale Ausnutzung der Multimedien im Literaturunterricht.</i> Der Schluss der Dissertationsarbeit legt die Zusammenfassung der durch die Forschung erhaltenen Ergebnisse vor, konkretisiert der Beitrag der Arbeit für die Entwicklung der Pädagogik und für die Schulpraxis und führt die Möglichkeiten der Fortsetzung der Arbeit in diesem Bereich an.
Klíčová slova v německém jazyce:	Lesertum. ICT (Informations und Kommunikationstechnologie). Edutainment. Internet. Interaktive Tafel. Fragebogen. Kompetenzen des Lehrers. Literarisches Werk. Literaturunterricht. Materielles didaktisches Mittel. Mährisch-Schlesischer Kreis. Multimedien (Neue Medien). Olmützer Kreis. Postgraduales Studium des Lehrers. Forschungsprojekt. Exploration. Q-Methode. Rahmenbildungsprogramm für Grundbildung – 2007. Lehrer der tschechischen Sprache. Unterrichtsprogramm. Forschung. Schüler.
Rozsah práce:	264 s., 34 s. příloh
Jazyk práce:	český jazyk

SEZNAM PUBLIKOVANÝCH PRACÍ AUTORKY DISERTAČNÍ PRÁCE

Publikace – ČR:

ČASOPISY

2008

1. DOBEŠOVÁ, P. Mladí Demosthenové na Pedagogické fakultě UP. In *Žurnál UP*. Olomouc: UP, 2008/2009, roč. 18, č. 15, s. 2.

2009

2. DOBEŠOVÁ, P., GREGOR, M. Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech doktorandů. In *Žurnál UP*. Olomouc: UP, 2009, roč. 19, č. 11, s. 3.
3. DOBEŠOVÁ, P., GREGOR, M. Ústav pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty UP pořádal VII. ročník mezinárodní studentské vědecké konference doktorských studijních programů. In *E-PEDAGOGIUM*. Olomouc: UP, 2009, č. 2, s. 131. ISSN 1213-7499.

2010

4. DOBEŠOVÁ, P. Multimediální aplikace v literární výchově. In *Usta ad Albim Bohemica*. Ústí nad Labem: UJEP – Pedagogická fakulta, 2010, roč. IX, č. 4, s. 20 – 33. ISSN 1802-825X.
5. DOBEŠOVÁ, P., SZOTKOWSKI, R. Mezinárodní studentská vědecká konference doktorských studijních programů na Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty UP v Olomouci. In *Žurnál UP*. Olomouc: UP, 2010, roč. 20, č. 11, s. 6.
6. SZOTKOWSKI, R., DOBEŠOVÁ, P. Výzkumné šetření současného stavu mluvy u osob žijících na severu Moravy. In *E-PEDAGOGIUM*. Olomouc: UP, 2010, č. 4, s. 73. ISSN 1213-7499.

7. SZOTKOWSKI, R., DOBEŠOVÁ, P. VIII. ročník mezinárodní studentské vědecké konference doktorských studijních programů na Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty UP. In *E-PEDAGOGIUM*. Olomouc: UP, 2010, č. 4, s. 119. ISSN 1213-7499.

2011

8. DOBEŠOVÁ, P., SZOTKOWSKI, R. Současný stav využívání multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni ZŠ. In *Usta ad Albim Bohemica*. Ústí nad Labem: UJEP – Pedagogická fakulta, 2011, roč. X, č. 3, s. 216 – 228. ISSN 1802-825X.
9. SZOTKOWSKI, R., DOBEŠOVÁ, P. Interaktivní tabule ve výuce českého jazyka a literární výchovy, literatury. In *Usta ad Albim Bohemica*. Ústí nad Labem: UJEP – Pedagogická fakulta, 2011, roč. X, č. 3, s. 229 – 237. ISSN 1802-825X.
10. DOBEŠOVÁ, P., SZOTKOWSKI, R. Edutainment v literární výchově za podpory multimédií – dostupné zdroje a výukové materiály pro učitele. In příloha *Journal of Technology and Information Education*. Olomouc: UP, 2011, roč. 3, č. 1, s. 17 – 24. ISSN 1803-6805.

2012

11. DOBEŠOVÁ, P., SZOTKOWSKI, R. Názory učitelů českého jazyka na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni základní školy – výzkum hodnocení Q-typů. In *Usta ad Albim Bohemica*. Ústí nad Labem: UJEP – Pedagogická fakulta, 2012. ISSN 1802-825X. In print.

SBORNÍKY

2008

1. DOBEŠOVÁ, P. Zážitkovou pedagogikou po stopách Karla Hynka Máchy. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: UP, 2008.
2. DOBEŠOVÁ, P. Jazyková situace na severu Moravy – anketní průzkum. In *Studentská vědecká konference*. Olomouc: UP, 2008.

3. DOBEŠOVÁ, P. Multimédia v hodinách literární výchovy na 2. stupni ZŠ – vymezení hlavních pojmů. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP – VI. ročník studentské vědecké konference*. Olomouc: PdF UP, 2008. ISBN 978-80-7220-315-4.

2009

4. DOBEŠOVÁ, P. Současná jazyková situace v polsko-českém smíšeném pruhu (nejmladší generace obyvatel) – výzkumná část. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na ZŠ*. 1. vyd. Olomouc: UPOL, 2009. ISBN 978-80-244-2435-4.

2011

5. DOBEŠOVÁ, P. Multimédia v hodinách literární výchovy na 2. stupni ZŠ z bio-psycho-sociálního hlediska žáka – 1. část. In *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*. 1. vyd. Olomouc: UPOL, 2011. ISBN 978-80-7409-032-5.
6. DOBEŠOVÁ, P. Multimédia v hodinách literární výchovy na 2. stupni ZŠ z bio-psycho-sociálního hlediska žáka – 2. část. In *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*. 1. vyd. Olomouc: UPOL, 2011. ISBN 978-80-7409-032-5.

Publikace – ZAHRANIČÍ:

SBORNÍKY

1. DOBEŠOVÁ, P. Česká literatura 19. století a svět multimédií. In *Odbicie ważnych wydarzeń historycznych w języku i w literaturze czeskiej*. Polsko: Poznań, 2010. ISBN 978-83-926152-7-9.
2. DOBEŠOVÁ, P. Multimédia ve výuce z hlediska učitele – zaměření na literární výchovu. In *DIDZA – Nové trendy vo vyučovaní matematiky a informatiky na základných, stredných a vysokých školách*. Žilina: Žilinská univerzita v Žiline, 2010.
ISBN 978-80-554-0215-4. – sborník abstraktů
ISBN 978-80-554-0216-1. – sborník příspěvků

Recenze:**ČASOPISY**

1. DOBEŠOVÁ, P. Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele. In *E-PEDAGOGIUM*. Olomouc: UP, 2009, č. 2, s. 127. ISSN 1213-7499.
2. DOBEŠOVÁ, P.; Plischke, J.: Education of a pupil with other mother language from the point of view of teacher preparation. In *Paidagogos*. Občanské sdružení Paidagogos – společnost pro filosofii, teorii a praxi výchovy a vzdělávání, o. s., 2010. ISSN 1213-3809.

Citace:**ČASOPISY**

1. ZÁBRANSKÝ, L. Studentská konference v Ústí nad Labem. In *Češtinář*, 2010, roč. 20, č. 2, s. 53 – 55. ISSN 1211-6874.

Citovaný článek: DOBEŠOVÁ, P. Multimediální aplikace v literární výchově. In *Usta ad Albim Bohemica*. Ústí nad Labem: UJEP – Pedagogická fakulta, 2010, roč. IX, č. 4, s. 20 – 33. ISSN 1802-825X.

2. DOBEŠOVÁ, P., SZOTKOWSKI, R. Edutainment v literární výchově za podpory multimédií – dostupné zdroje a výukové materiály pro učitele. In příloha *Journal of Technology and Information Education*. Olomouc: UP, 2011, roč. 3, č. 1, s. 17 – 24. ISSN 1803-6805.

Citovaný článek: SZOTKOWSKI, R., DOBEŠOVÁ, P. Interaktivní tabule ve výuce českého jazyka a literární výchovy, literatury. In *Usta ad Albim Bohemica*. Ústí nad Labem: UJEP – Pedagogická fakulta, 2011, roč. X, č. 3, s. 229 – 237. ISSN 1802-825X.

PŘÍLOHY

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha 1:** Postgraduální vzdělávání učitelů literární výchovy v oblasti informačních a komunikačních technologií – přehled školení a kurzů
- Příloha 2:** Výběr portálů a webových stránek využitelných při přípravě na výuku literární výchovy / literatury a ve výuce samotné
- Příloha 3:** Nestandardizovaný dotazník
- Příloha 4:** Průvodní e-mailový dopis – elektronický dotazník
- Příloha 5:** Průvodní dopis – Q-metodologie
- Příloha 6:** Plachta Q-metodologie – dotazník

Příloha 1: Postgraduální vzdělávání učitelů literární výchovy v oblasti informačních a komunikačních technologií – přehled školení a kurzů

1. **Elektronická školička – ICT ve výuce českého jazyka a literatury** – Nový Jičín; 2012;
odkaz: http://www.kvic.cz/dvpp/kurz.asp?ID_Kurzy=5574
Forma výuky: neuvedeno (30 vyučovacích hodin);
2. **ICT zdroje pro současnou českou literaturu** (KURZY ICT VE VÝUCE – projekt ESF) – Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta; 2010 – 2012;
odkaz: <http://www.kurzyict.upol.cz/>
Forma výuky: kombinovaná forma prezenční výuky (20 vyučovacích hodin ve formě 4-5 odpoledních setkání, od cca 14.30 hodin) a online výuky (20 hodin domácího online studia v Learning Management Systemu UNIFOR);
3. **ICT zdroje pro světovou literaturu pro děti a mládež** (KURZY ICT VE VÝUCE – projekt ESF) – Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta; 2010 – 2012;
odkaz: <http://www.kurzyict.upol.cz/>
Forma výuky: kombinovaná forma prezenční výuky (20 vyučovacích hodin ve formě 4-5 odpoledních setkání, od cca 14.30 hodin) a online výuky (20 hodin domácího online studia v Learning Management Systemu UNIFOR);
4. **Interaktivní učebnice pro všechny** (SEMINÁŘ NAKLADATELSTVÍ FRAUS) – Bučovice, Gymnázium, Součková 500; 2012; odkaz: <http://seminare.fraus.cz/seminare/interaktivni-ucebnice-pro-vsechny/?termin=1667>
Forma výuky: prezenční (seminář 2 x 45 minut);
5. **Využití ICT při výuce humanitních předmětů** (DVPP – projekt ESF) – České Budějovice, Vysoká škola evropských regionálních studií, o.p.s.; 2012;
odkaz: http://granty.vrsers.cz/dvppcb/?page_id=155
Forma výuky: prezenční (1 den);

Příloha 2: Výběr portálů a webových stránek využitelných při přípravě na výuku literární výchovy / literatury a ve výuce samotné

Výběr některých portálů a webových stránek v českém jazyce, využitelných při přípravě na výuku literární výchovy / literatury a ve výuce samotné. Jedná se o stránky zaměřené na různé literární oblasti (např. poezie, amatérská literární tvorba), dobové etapy, instituce, jednotlivé spisovatele, digitalizované podoby knih, literárních časopisů či slovníků nebo třeba na referáty, novinky z české a světové literatury atp.

INSTITUCE, ORGANIZACE, KLUBY AJ.

- Jihočeský klub Obce spisovatelů – <http://spisovatele-jih.sweb.cz/index.htm>
- Klub autorů (myslivecké beletrie) – <http://www.klubautoru.cz/>
- Ministerstvo kultury – <http://www.mkcr.cz/>
- Nadace Český literární fond – <http://www.nclf.cz/>
- Obec překladatelů – <http://www.obecpreklatatelu.cz/>
- Obec spisovatelů – <http://www.obecspisovatelu.cz/>
- Památník národního písemnictví – <http://www.pamatniknarodnihopisemnictvi.cz/>
- PEN klub (české PEN centrum; sdružení spisovatelů, žurnalistů, překladatelů a dalších profesí aktivně zapojených v literatuře) – <http://www.pen.cz/>
- Unie českých spisovatelů – <http://www.obrys-kmen.cz/ucs/>
- Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i. – <http://www.ucl.cas.cz/>

KNIHOVNY

- Centrum pro školní knihovny – <http://www.npkk.cz/csk/>
- e-PK - Elektronická pedagogická knihovna – <https://www.epk.cz/app/uvod>
- Knihovna Akademie věd České republiky – <http://www.lib.cas.cz/cs>
- Knihovny v České republice – <http://www.knihovny.net/>

Příloha 2: Výběr portálů a webových stránek využitelných při přípravě na výuku literární výchovy / literatury a ve výuce samotné

- Libri Prohibiti – knihovna samizdatové a exilové literatury – <http://libpro.cts.cuni.cz/fondy.html>
- Národní knihovna České republiky – <http://www.nkp.cz/>, katalogy a databáze – http://aleph.nkp.cz/F/?func=file&file_name=base-list
- Národní pedagogická knihovna Komenského – <http://www.npkk.cz/>
- Oborová brána Knihovnictví a informační věda (umožňuje prohledat z jednoho místa více databází) – <http://kiv.jib.cz/>
- Portál o českých knihovnách – <http://www.knihovny.cz/>

TEXTOVÉ DATABÁZE, ON-LINE KNIHY

- ABECEDA (české křesťanské on-line knihy, církevní dokumenty a komiksy) – <http://www.fatym.com/abcd/>
- Agatha Christie – <http://www.agathachristie.szm.com/>
- BIBLE – Český ekumenický překlad – http://bible.cz/_bible/menu.phtml
- BIBLE KRALICKÁ – http://bible.cz/_bible/menu.phtml
- BIBLE – Překlad 21. století – http://www.nbk.cz/preklad_bible/bible21
- Česká čítanka – texty – <http://texty.citanka.cz/>
- Česká elektronická knihovna – www.ceska-poezie.cz
- Česká literatura na internetu – Literární texty (úplné texty a ukázky) – <http://www.ceskaliteratura.cz/texty.htm>
- České texty elektronicky – <http://cte.cuni.cz/>
- Číst (několik textů klasických děl, např. Erben, Borovský, Neruda aj.) – <http://www.cist.cz/>

Příloha 2: Výběr portálů a webových stránek využitelných při přípravě na výuku literární výchovy / literatury a ve výuce samotné

- Diamantová sekera (kniha pohádek pobaltských národů) – <http://pohadky-sveta.wz.cz/pohadky.html>
- Digitální knihovna Arna NOVÁKA – <http://knihovna.phil.muni.cz/arne-novak>
- Dobré knihy – Elektronické knihy ke stažení ZDARMA nebo do 100Kč – <http://www.dobre-knihy.cz/zdarma/>
- E-Beletria (texty děl české i světové literatury) – <http://beletria.wgz.cz/>
- Elektronická knihovna (portál Sešity.net) – <http://www.sesity.net/elektronicka-knihovna.php#pismo-b>
- Fryš Josef – zkrácený výtah knihy Pompeje ŽIVOT VE STÍNU VESUVU – <http://pompeje79.sweb.cz/t.htm>
- GENEBAZE (genealogické stránky, které také nabízejí historické knihy, časopisy, dokumenty, mapy aj.) – <http://www.genebaze.cz/cgi-bin/gr.cgi?p=a>
- Google knihy (možnost vyhledávání úplných nebo částečných textů) – <http://books.google.com/>
- Japonská knihovnička – <http://cyberspace.euweb.cz/knihovna.html>
- Jaroslav Hašek – Švejk – <http://www.volny.cz/vladimir.fuksa/svk%20web/>
- Jerome Klapka Jerome – Tři muži ve člunu (o psu nemluvě) – <http://www.oook.cz/library/jerome-boat/index.html>
- Kabinet pro klasická studia AV ČR – <http://www.clavmon.cz/>
- Karel Čapek (Hovory s T. G. Masarykem) – <http://klempera.tripod.com/tgm1.htm>
- Karel Hynek Mácha – Máj (původní znění, anglický překlad, historie Máje) – <http://www.lupomesky.cz/maj/>
- Karel Jaromír Erben (1 text – Autentický ukazatel ulic a náměstí i čísel domovních král. Hl. města Prahy) – <http://kramerius.mlp.cz/kramerius/MShowMonograph.do?id=667>

Příloha 2: Výběr portálů a webových stránek využitelných při přípravě na výuku literární výchovy / literatury a ve výuce samotné

- Kytlice – ČÍTÁRNA KNIHKUPECTVÍ LAW – <http://lege.cz/kytlice.htm>

Městská knihovna v Praze:

- Karel Čapek – známé články a povídky ke stažení on-line – http://www.mlp.cz/capek_clanky.htm
- Knihy Boženy Němcové ke stažení on-line – <http://www.mlp.cz/bozenanemcova/>
- Knihy Karla Čapka ke stažení on-line – <http://www.mlp.cz/karelcapek/>
- Knihy o Sherlocku Holmesovi ke stažení on-line – <http://www.mlp.cz/holmes/>
- Máj, lásky čas ke stažení on-line – <http://www.mlp.cz/maj/>
- Pohádky on-line – <http://www.mlp-old.cz/pohadky/>
- Microsoft (odborné knihy) – <http://msdn.microsoft.com/cs-cz/dd727769.aspx>
- On-line Bible – <http://www.online-bible.cz/>
- Palmknihy – www.palmknihy.cz
- Pohádky (báje a mýty, legendy, pohádky, pověsti aj.) – <http://pohadky.org/>
- Police lyriky – www.basne.webzdarma.cz
- Příště se zmrazit nenechám (kniha od Petra Mandíka) – http://www.icelift.com/knihy_zdarma_online/
- RACEK (R. D. Bach – Jonathan Livingston Racek) – <http://www.vrana.cz/racek/>
- Scriptorium – Knihovnička rukopisů – <http://www.inext.cz/texty/Book/skript.html>
- Soubor díla F. X. Šaldy – <http://www.ucl.cas.cz/edicee/?expand=/soubory/FXS>
- Tschechische Bibliothek (česká knihovna – 33 svazků) – <http://www.tschechische-bibliothek.de/>
- Umberto Eco: Šest procházek literárními lesy (Přednášky z Harvardu) – http://eldar.cz/myf/txt/eco_-_sest_prochazek_literarnimy_lesy.html

Příloha 2: Výběr portálů a webových stránek využitelných při přípravě na výuku literární výchovy / literatury a ve výuce samotné

- Vrh křídel – Antologie české poezie (nejen) 20. století – <http://www.petr-fabian.cz/antologie/>
- Z pohádky do pohádky (plné texty pohádek on-line) – <http://pohadky.100plus.cz/>

SLOVNÍKY, ENCYKLOPEDIE

- CO TO JE? (možnost vyhledávání hesel v Ottově naučném slovníku, Ottově naučném slovníku nové doby, v Malé československé encyklopedii a v Universu) – <http://www.cotoje.cz/>
- i Encyklopedie – náboženství, filozofie, humanitní obory – <http://www.iencyklopedie.cz/>
- Literárně-filosofická encyklopedie – www.literatura.kvalitne.cz
- Slovník české literatury po roce 1945 – <http://www.slovníkceskeliteratury.cz/>
- Slovník jihočeských autorů (web Jihočeská literatura) – <http://www.jihoceskaliteratura.cz/rubrika/slovník-jihoceskych-autoru/>
- Vokabulář webový – slovník – <http://vokabular.ujc.cas.cz/hledani.aspx>

LITERÁRNÍ ČASOPISY, NOVINY

- Aluze – Revue pro literaturu, filozofii a jiné – <http://www.aluze.cz/>
- Archiv časopisů – <http://archiv.ucl.cas.cz/>
- Český jazyk a literatura (pouze obsah čísel) – <http://www.spn.cz/casopiscjl/>
- Divoké víno – <http://www.divokevino.cz/4810/index.php>
- HOST – <http://www.casopis.hostbrno.cz/>
- IKARIE – sci-fi a fantasy magazín – <http://www.ikarie.cz/>
- Okruh – <http://www.volny.cz/sarkozi/okruh.htm>

Příloha 2: Výběr portálů a webových stránek využitelných při přípravě na výuku literární výchovy / literatury a ve výuce samotné

- Plav – měsíčník pro světovou literaturu – <http://www.svetovka.cz/>
- Promlky – <http://promlky.unas.cz/>
- Psí víno – <http://www.psivino.cz/>
- TEXTY – <http://www.inext.cz/texty/>
- Tvar – <http://www.itvar.cz/>
- Týdeník knihy – <http://www.tydenik-knihy.cz/>
- Wagon – Literární almanach on-line – <http://www.almanachwagon.cz/>

KULTURNÍ ČASOPISY, PORTÁLY

- Dobrá adresa – Kulturně společenský časopis – <http://www.dobraadresa.cz/default.htm>
- LABYRINT (kulturní časopis) – <http://labyrinth.net/>
- Litenky – Literární novinky / Revue pro kulturu a publicistiku – <http://www.litenky.cz/>
- ROZRASIL – <http://www.vetrnemlyny.cz/rozrazil/online/> ; <http://www.vetrnemlyny.cz/knihy/edice/9-RozRazil>
- Scéna (divadlo, hudba, opera, tanec, literatura, umění) – <http://www.scena.cz/>
- TOTEM – TOTální E Magazín – <http://www.totem.cz/>
- UNI – <http://www.unijazz.cz/uni/>

SPISOVATELÉ

- Břetislav Olšer – <http://bretislav-olser.enface.cz/>
- Erich von Däniken – <http://www.daniken.cz/cs/uvod>
- Franz Kafka – www.franzkafka.webgarden.cz

Příloha 2: Výběr portálů a webových stránek využitelných při přípravě na výuku literární výchovy / literatury a ve výuce samotné

- Franz Kafka Museum – www.kafkamuseum.cz
- Charles Bukowski – <http://bukowski.unas.cz/>
- Ivona Březinová – <http://www.ivonabrezinova.cz/>
- Jakub Deml – <http://www.deml.cz/>
- Jan Weiss – <http://jan.weiss.sweb.cz/>
- Jaroslav Foglar (100. výročí narození) – <http://www.foglar.info/>
- Jaroslav Hašek – <http://vojtisek.tripod.com/hasek/>
- Jiří Havel – <http://www.jirihavel.estranky.cz/>
- Josef Škvorecký – www.skvorecky.cz
- Karel Čapek – <http://capek.misto.cz/>
- Ludvík Vaculík – <http://www.ludvikvaculik.cz/>
- Michal Viewegh – <http://www.viewegh.cz/>
- Muzeum Boženy Němcové – www.bozenanemcova.cz
- Muzeum bratří Čapků v Malých Svatoňovicích – <http://malesvatonovice.unas.cz/muzeum.html>
- Památník Karla Čapka – <http://capek-karel-pamatnik.cz/>
- Paulo Coelho – <http://www.paulocoelho.cz/>
- Radko PYTLÍK (literární historik orientovaný na J. Haška) – <http://radkopytlik.sweb.cz/>
- Shakespeare's club – <http://winky.wz.cz/shakespeare-club/>
- SPISOVATELÉ – <http://www.spisovatele.cz/>
- Společnost Boženy Němcové – <http://sbn.ceskaskalice.cz/>
- Společnost Franze Kafky – <http://www.franzkafka-soc.cz/>

Příloha 2: Výběr portálů a webových stránek využitelných při přípravě na výuku literární výchovy / literatury a ve výuce samotné

- Společnost F. X. Šaldy – <http://fxsalda.ff.cuni.cz/>
- Virtuální hřbitov Rádia Praha – Jan Neruda – <http://archiv.radio.cz/hrbitov/neruda.html>
- Virtuální hřbitov Rádia Praha – Karel Hynek Mácha – <http://archiv.radio.cz/hrbitov/macha.html>
- Vlastimil Vondruška – <http://www.royal-glassworks.cz/vondruska/>
- William Shakespeare – http://william_shakespeare.a4.cz/

AMATÉRSKÁ TVORBA

- Blue World – <http://www.blueworld.cz/main.php>
- Nuda – <http://www.nuda.cz/index.php>
- Písmák – <http://www.pismak.cz/>
- Poeta – <http://www.poeta.cz/>

ČTENÁŘSKÝ DENÍK, REFERÁTY, SEMINÁRNÍ PRÁCE, MATURITNÍ OTÁZKY

- Český jazyk (čtenářský deník, životopisy, čítanka, slohové práce) – www.cesky-jazyk.cz
- Čtenářský deník – <http://www.ctenarsky-denik.cz/>
- Čtenářský deník Českého rozhlasu v MP3 (obsahuje díla, jež jsou zahrnována do povinné četby) – <http://www.rozhlas.cz/ctenarskydenik/portal/>
- Diplomky (veřejně přístupné diplomové, bakalářské a seminární práce; prodej jakýchkoliv prací na zakázku!) – <http://www.diplomky.net/>, <http://www.diplomky.net/prace-na-miru/>

Příloha 2: Výběr portálů a webových stránek využitelných při přípravě na výuku literární výchovy / literatury a ve výuce samotné

- iMaturita – <http://www.imaturita.cz/>
- iReferáty (referáty, seminární práce, životopisy, čtenářský deník aj.) – <http://ireferaty.lidovky.cz/>
- Kam po maturitě – <http://www.kampomaturite.cz/seminarky-referaty-a-eseje/>
- Maturita (maturitní otázky, referáty) – <http://www.maturita.cz/default.asp>
- Odevzdej – Seminární a školní práce (systém pro odhalování plagiátů v seminárních nebo jiných pracích) – <http://www.odevzdej.cz/>
- Prima referát (prodej jakýchkoliv prací na zakázku!) – <http://www.primareferat.cz/>
- Referáty za babku (prodej jakýchkoliv prací na zakázku!) – <http://www.referatyzababku.cz/>
- Referáty – seminárky (učební texty, referáty, seminární práce, maturitní otázky, čtenářský deník) – <http://referaty-seminarky.cz/>
- Seminárky – <http://www.seminarky.cz/>
- Sešity.net (studijní podklady – zápisy, čtenářský deník, osobnosti aj.) – <http://www.sesity.net/>
- Studuj jinak – Katalog referátů – <http://www.studuj-jinak.cz/referaty/>
- Super student (referáty, seminární práce, čtenářský deník, maturitní otázky aj.) – <http://www.superstudent.cz/>
- Škola v pohodě (referáty, čtenářský deník aj.) – <http://www.skolavpohode.cz/>

DALŠÍ WEBOVÉ STRÁNKY

- 1. Amatérský Literární Občasník (původní tvorba, elektronické verze z děl význačných autorů) – <http://1alo.misto.cz/>
- Automatický generátor rýmů – <http://poet.sensys.cz/>

Příloha 2: Výběr portálů a webových stránek využitelných při přípravě na výuku literární výchovy / literatury a ve výuce samotné

- Beat Generation – <http://beatnici.mysteria.cz/beat.html>
- Bohemistika – Literárněvědný informační servis – <http://www.bohemistika.cz/>
- CDstudent (referáty, maturita, čtenářský deník aj.) – <http://www.cdstudent.cz/>
- Celé Česko čte dětem – <http://www.celeceskoctedetem.cz/>
- CIMRMANŮV ZPRAVODAJ – <http://www.cimrman.at/>
- Česká bibliografická databáze (databáze knih; životopisy autorů a jejich díla; rozsáhlá databáze knih s možností hodnocení a komentářů; knižní novinky a články) – <http://www.cbdb.cz/>
- ČESKÉ KNIHY – databáze vydaných titulů – <http://www.sckn.cz/ceskeknihy/>
- ČTENÁŘŮV SYmpatický RÁDce – ČTESYRÁD – <http://www.ctesyrad.cz/o-projektu-ctesyrad>
- Dadaismus – <http://dadaismus.wz.cz/>
- Fantasy Planet (portál věnovaný sci-fi a fantasy) – <http://www.fantasyplanet.cz/>
- Festival spisovatelů Praha – <http://www.pwf.cz/cz/Novinky/>
- I-Literatura – O literatuře v celém světě i doma – www.iliteratura.cz
- Jihočeská literatura (portál věnovaný literárnímu dění na jihu Čech) – <http://www.jihoceskaliteratura.cz/>
- Literární akademie – Soukromá vysoká škola Josefa Škvoreckého – <http://www.literarniakademie.cz/>
- Literární doupe (životopisy, obrázky autorů, recenze a ukázky děl) – <http://ld.johannesville.net/>
- Literatura kvalitně (bibliografie českých a světových spisovatelů aj.) – <http://literatura.kvalitne.cz/>
- Literatura na webu – Katalog článků o literatuře publikovaných na internetu. Komentáře. Literární texty. – <http://www.literatura.bezchip.cz/>

Příloha 2: Výběr portálů a webových stránek využitelných při přípravě na výuku literární výchovy / literatury a ve výuce samotné

- Moje kniha – Hledáme nejoblíbenější knihu – <http://www.mojekniha.cz/>
- Pohádky tety Ludmily (pohádky on-line od autorky Petry Rakové) – <http://pohadky.zde.cz/>
- Portál české literatury (vícejazyčný portál zaměřený zejména na žijící a současné autory) – <http://www.czechlit.cz/>
- Portál knihy (denně aktualizované zpravodajství z knižní kultury, rozhovory se spisovateli, zprávy ze světa aj.) – <http://www.portalknihy.cz/>
- Potápěč – Literární rozcestník (zveřejňuje odkazy na různé webové stránky věnované literatuře, jazykovědě nebo např. filozofii aj.) – <http://kotrla.com/frogman/>
- Proletariát, historie a 20. století (stránky věnované socialistickému realismu) – <http://jurgenz.sblog.cz/UMENI>
- Promlky (literární výročí) – <http://promlky.unas.cz/RUBRIKY/vyrocnik.html>
- Radek Klempera (historické dokumenty, např. Charta 77, Několik vět) – <http://klempera.tripod.com/ruzne.htm>
- Recenze – Pavel Kotrla (česká a světová beletrie) – <http://recenze.kotrla.com/>
- Recenze knih aneb co stojí za přečtení – <http://www.hint.cz/recenze/>
- Rosteme s knihou (propagační projekt na podporu čtení knih v České republice) – <http://rostemesknihou.cz/>
- Rukopisy Královédvorský a Zelenohorský – <http://kix.fsv.cvut.cz/rkz/>
- Slovníky ke stažení (česko-latinské či řecké, font kyrilice aj.) – <http://www.david-zbiral.cz/jazyky.htm>
- Svět literatury (recenze knih, filmů, životopisy autorů, čtenářský deník aj.) – <http://svet-literatury.wz.cz/>
- TOLK (literárně-umělecký portál) – <http://www.tolk.cz/>

Příloha 2: Výběr portálů a webových stránek využitelných při přípravě na výuku literární výchovy / literatury a ve výuce samotné

- WEBÍK – stránky Českého rozhlasu pro děti (pohádky a povídky, mluvené slovo, hry aj.) – <http://www.rozhlas.cz/spektrum/portal/>

Mezisložkové propojení literární výchovy:

Literární výchova je součástí předmětu Český jazyk a literatura, nasnadě je tedy **propojení** s ostatními složkami, tedy s **Jazykovou i Komunikační a slohovou výchovou**.

JAZYKOVÁ A KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA

- ABZ slovník českých synonym – <http://www.slovník-synonym.cz/>
- A-Z encyklopedie (více než 50 000 pojmů v českém jazyce) – <http://www.az-encyklopedie.info/>
- Brněnské hantec (o brněnském nářečí) – <http://www.hantec.cz/>
- Český národní korpus – <http://ucnk.ff.cuni.cz/>
- Čeština pod lupou – <http://www.proofreading.cz/o-cestine/cestina-pod-lupou/>
- Čeština pro cizince (stránky o Zkoušce z českého jazyka na úrovni A1 jako podmínce pro trvalý pobyt v ČR) – http://cestina-pro-cizince.cz/?hl=cs_CZ
- Čeština ve světě (blog věnovaný výuce češtiny ve světě) – <http://ucimecesky.wordpress.com/>
- Diktáty EWA – <http://diktaty.ewa.cz/diktold/index2.php?sekce=2>
- Diktáty TESTY on-line – <http://diktatyatesty.sweb.cz/Diktaty1.htm>
- Ewa (odkazy na jednotlivé vyučovací předměty; testy, cvičení aj.) – www.ewa.cz/
- František Bartoš (stránky věnované moravskému pedagogovi, jazykovědci a etnografu Fr. Bartošovi) – <http://www.frantisekbartos.cz/index.html>

Příloha 2: Výběr portálů a webových stránek využitelných při přípravě na výuku literární výchovy / literatury a ve výuce samotné

- Hantec Aneb jak se domluvit v Brně – <http://web.iol.cz/kh/>
- Internetem pomáháme dětem (mluvnická cvičení pro děti) – <http://www.adam.websnadno.cz/Uvod.html>
- Internetová jazyková příručka – <http://prirucka.ujc.cas.cz/>
- Internetový moravsko-český slovník – <http://morce.slovníky.org/index1.htm>
- Jazyková poradna ÚJČ – <http://www.ujc.cas.cz/poradna/porfaq.htm>
- KamiNet (mluvnice, literatura – stránky jsou určeny dětem se specifickými poruchami učení) – <http://www.kaminet.cz/>
- Kamizdat (stránky PhDr. Kamily Balharové metodicky zaměřené na výuku literatury a slohu) – <http://kamizdat.wz.cz/index.htm>
- Moje čeština – čeština na internetu zdarma! – <http://www.mojecestina.cz/>
- O češtině (stránky, které zábavnou formou procvičují znalosti z českého jazyka) – <http://www.ocestine.cz/>
- Portál PdF UP v Olomouci věnovaný českému jazyku – <http://cestina.upol.cz/>
- Pravidla – www.pravidla.cz/
- PRVNÍ INTERNETOVÝ KURZ HANÁČTINY – <http://www.olomouc.com/hanactina/>
- Přísloví – <http://www.iprislovi.cz/>
- Sloh – referáty – <http://www.sloh-referaty.estranky.cz/>
- Slovník cizích slov – <http://slovník-cizich-slov.abz.cz>
- SLOVNÍK ponaszimu (slovník lašského nářečí) – <http://www.blaf.cz/index.php?body=slovník>
- Slovo dne (vtipné úvahy o významu slov) – <http://www.slovodne.cz/>

Příloha 2: Výběr portálů a webových stránek využitelných při přípravě na výuku literární výchovy / literatury a ve výuce samotné

- Světová písma – přehled písemných systémů od pravěku do současnosti – <http://www.ancientscripts.com/>
- Škola za školou (zábavnou a interaktivní formou zpracované přípravy do školy) – <http://www.zaskolou.cz/>
- Testpark (testy z různých odvětví lidského poznání) – www.testpark.cz/
- UČENÍ ON LINE (stránky obsahují praktické návody, jak učit děti) – <http://www.ucenionline.com/uvod/>
- Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. – <http://www.ujc.cas.cz/oddeleni/index.php?page=index>
- Výukový portál Olomouckého kraje – <http://webvyuka.olportal.cz/Screens/Default.aspx>
- Zkratky – <http://www.zkratky.cz/>

Mezipředmětové propojení literární výchovy:

Literární výchova/literatura nepůsobí izolovaně a její blízkost s hudbou, filmem či výtvarným uměním nabízí bohatou **mezipředmětovou propojenost** (hudební, výtvarná, dramatická, filmová/audiovizuální výchova, dějepis aj.).

VÝTVARNÁ VÝCHOVA

- 20 NEJ obrazů. Slavné obrazy, které bychom měli znát. – <http://obrazy-reprodukce.nazory.cz/>
- Artopedia (webové stránky projektu, ze kterého vzešel CD-ROM Galerie světového malířství) – <http://www.artopedia.cz/>

Příloha 2: Výběr portálů a webových stránek využitelných při přípravě na výuku literární výchovy / literatury a ve výuce samotné

- Galerie malířství – <http://www.galerie-malirstvi.cz/>
- Impresionismus – <http://www.impresionismus.cz/>
- Karel Hynek Mácha: kresby hradů (Bohumír Mráz – Karel Hynek Mácha: Hradý spatřené, 1988) – <http://hrady.hyperlink.cz/macha.htm>
- Klub ilustrátorů dětské knihy – <http://www.klubilustratoru.cz/cz/home.html>
- MUCHOVO MUZEUM PRAHA – <http://mucha.tyden.cz/>
- OBRAZY (autorské galerie) – <http://www.tolk.cz/2/34.html>
- Picturalissime (rozsáhlá galerie obrazů světového malířství ve francouzštině; charakteristika výtvarných směrů a epoch) – <http://www.picturalissime.com/>
- RedDragon Gallery (kresby, portréty, akty) – <http://rdgallery.wz.cz/>
- Youtube (výtvarné ukázky) – www.youtube.com

HUDEBNÍ VÝCHOVA

- Česká a slovenská vážná hudba – přehled skladatelů v chronologickém řazení (životopisy se zvukovými ukázkami) – <http://www.czechmusic.net/klasika.htm>
- eKlasika (portál věnovaný klasické hudbě – životopisy skladatelů, odkazy) – <http://www.eklasika.cz>
- OSA – Ochranný svaz autorský pro práva k dílům hudebním – <http://www.osa.cz/>
- Pražské jaro – <http://www.festival.cz/>
- Youtube (hudební ukázky) – www.youtube.com

DĚJEPIS

- Dějepis (stránky věnované „počítačové generaci“, poskytují informace o českých i světových dějinách) – <http://www.dejepis.com/>

Příloha 2: Výběr portálů a webových stránek využitelných při přípravě na výuku literární výchovy / literatury a ve výuce samotné

- Dějepis info (referáty, seminární práce z historie) – <http://dejepis.info/>
- Dějiny UDATNÉHO českého národa (interaktivní portál České televize, jež vychází ze známé stejnojmenné publikace Lucie Seifertové) – <http://dejiny.ceskatelevize.cz/>
- Historie (2. světová válka) – <http://www.gruntova.cz/>
- Kultura (terezínské ghetto) – http://www.holocaust.cz/cz2/history/jew/czech/terezin/terezin_culture
- Ruská Anabase – Deník legionáře Josefa Holuba – http://www.magalien.com/~hrabe/ruska_anabase/index.html
- Společnost 89 – Občanské sdružení Společnost 89 – <http://www.spolecnost89.cz/>
- Staré mapy – <http://oldmaps.geolab.cz/>
- Střípky historie od starověku do dnes – <http://civilizace.mysteria.cz/>
- TOTALITA – <http://www.totalita.cz/>
- Válečné deníky kpt. Stanislava Fejfara – <http://feyfar.wz.cz/>
- Z historie koncentračních táborů – <http://osvetim.valka.cz/>

DRAMATICKÁ VÝCHOVA – DIVADLO

- Drama (stránky podrobně mapující obor dramatické výchovy v ČR) – <http://www.drama.cz/>
- Národní divadlo – <http://www.narodni-divadlo.cz/>
- Národní divadlo Brno – <http://www.ndbrno.cz/>
- Národní divadlo Moravskoslezské – <http://www.ndm.cz/cz/>
- Youtube (divadelní ukázky) – www.youtube.com

Příloha 2: Výběr portálů a webových stránek využitelných při přípravě na výuku literární výchovy / literatury a ve výuce samotné

FILMOVÁ/AUDIOVIZUÁLNÍ VÝCHOVA

- Asociace českých filmových klubů – <http://www.acfk.cz/>
- Česko-Slovenská filmová databáze – <http://www.csfd.cz/>
- Fantom – filmový magazín – <http://www.fantomfilm.cz/>
- Filmy nejsou zadarmo (web o autorských právech) – <http://www.filmynejsouzadarmo.cz/cs/>
- K filmu – <http://www.kfilmu.net/>
- Kinobox – <http://www.kinobox.cz/>
- Národní filmový archiv – <http://www.nfa.cz/>
- Youtube (filmové ukázky) – www.youtube.com

Zahraniční webové servery:

Mnoho zajímavých webových stránek využitelných v literární výchově poskytují samozřejmě i **zahraniční webové servery**, kterých je mnohem více než těch českých. Nejčastěji se potýkáme s dominujícím jazykem internetu – angličtinou. Proto mohou nastat potíže v případě jazykových bariér ze strany učitele či žáků. Za těchto okolností je možná spolupráce mezi učiteli navzájem nebo mezipředmětová propojenost literární výchovy s jiným než mateřským jazykem.

TEXTOVÉ DATABÁZE, DIGITÁLNÍ KNIHOVNY

- Bartleby (americká knihovna, odkazy na on-line texty, encyklopedie a slovník on-line, plné texty knih) – <http://www.bartleby.com/>
- Sonnet Central (databáze sonetů) – <http://www.sonnets.org/>

Příloha 2: Výběr portálů a webových stránek využitelných při přípravě na výuku literární výchovy / literatury a ve výuce samotné

- DigiBooks – Digitálna knižnica pre nevidiacich – <http://www.digibooks.sk/login.php?action=login>
- e-Knižky.sk – 513 kníh online (eKnihy) na stiahnutie – <http://www.eknizky.sk/>
- EText Center – University of Virginia Library (texty, obrázky aj.) – <http://www2.lib.virginia.edu/etext/index.html>
- Europeana (obrázky, texty, zvuky, videa z evropských muzeí, galerií, archivů, knihoven, audio-vizuálních sbírek – sdružující databáze národních knihoven) – <http://www.europeana.eu/portal/>
- Folklore and Mythology – Electronic Texts – University of Pittsburgh (Folklórní a mytologické elektronické texty) – <http://www.pitt.edu/~dash/folktexts.html>
- Gallica (francouzská knihovna, rozsáhlá obrazová galerie) – <http://gallica.bnf.fr/>
- Children's Storybooks on-line (ilustrované příběhy dětí pro děti všech věkových kategorií) – <http://www.magickeys.com/books/>
- Liber Liber (italská knihovna, rozsáhlá zvuková galerie) – <http://www.liberliber.it/>
- Literature – The Online Literature Library (texty klasických děl anglické literatury) – <http://www.literature.org/>
- Many Books (více než 28 tisíc e-knih zdarma ke stažení) – <http://manybooks.net/>
- Manuscriptorium (digitální knihovna starých tisků, rukopisů a vzácných dokumentů) – <http://www.manuscriptorium.com/>
- Perseus Digital Library (knihy v elektronické formě ke stažení – papyry, antika, renesance) – <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/>
- Project Gutenberg (knihy v elektronické formě ke stažení) – www.gutenberg.org
- RoboVa stránka (knihy v elektronické podobě) – <http://www.robov.knihy.szm.com>
- Scribd (projekt nabízející plné verze i náhledy knihy, časopisů z celého světa) – <http://www.scribd.com/>

Příloha 2: Výběr portálů a webových stránek využitelných při přípravě na výuku literární výchovy / literatury a ve výuce samotné

- The New York Public Library, eNYPL (on-line výpůjčky, nutná registrace) – <http://ebooks.nypl.org/>
- The Online Books Page – Universita of Pensylvania (knihy v elektronické formě ke stažení) – <http://onlinebooks.library.upenn.edu/>
- William Shakespeare – Sonety (plné verze) – <http://www.shakespeares-sonnets.com/>
- William Shakespeare (dílo on-line) – <http://www.cs.usyd.edu.au/~matty/Shakespeare/>

DALŠÍ WEBOVÉ STRÁNKY

- Art cyclopedia (průvodce po muzeích, galeriích, novinky ze světa umění, kultury, obsáhlá databáze s možností vyhledávání umělců, děl, galerií atp.) – <http://www.artcyclopedia.com/>
- ArtLex Art Dictionary (výkladový slovník uměleckých, literárních aj. pojmů pro umělce, studenty, učitele) – <http://www.artlex.com/>
- Behind the name – the etymology and history of first names (etymologie a historie křestních jmen pocházejících z různých jazyků) – <http://www.behindthename.com/>
- Bohemica (francouzské překlady českých knih) – <http://bohemica.free.fr/>
- EncycloZine (encyklopedie knih) – <http://www.encyclozine.com/>
- Erich von Däniken – <http://www.evdaniken.com/>, <http://www.daniken.com/>
- Children's Literature Index (knihy a webové stránky vztahující se k literatuře pro děti a mládež, poskytují návrhy do výuky) – <http://www.educ1.ucalgary.ca/litindex/>

Příloha 2: Výběr portálů a webových stránek využitelných při přípravě na výuku literární výchovy / literatury a ve výuce samotné

- l'Index Critique de la Littérature Fantastique (stránky zaměřené na historii fantastické literatury) – <http://indexfantastique.phpnet.org/>
- International PEN (Mezinárodní PEN klub – celosvětové sdružení spisovatelů) – <http://www.internationalpen.org.uk/>
- Jules Verne (odkazy na stránky) – <http://jv.gilead.org.il/>
- Milan Kundera – <http://www.milankundera.webpark.pl/MK.htm>
- Nobel Prize (Nobelova cena za literaturu – oficiální stránky) – http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/
- Omniglot (encyklopedie písma, jazyků) – <http://www.omniglot.com/>
- The International Dada Archive (mezinárodní DADA archiv) – <http://sdrc.lib.uiowa.edu/dada/index.html>
- The Internet Encyclopedia of Philosophy (Encyklopedie filozofie) – <http://www.iep.utm.edu/>
- The Website of The Romantic Movement (stránky věnované romantismu – obsahují literární texty) – <http://www.freewebs.com/dovereg/>
- Top mystery (stránky věnované detektivním a hororovým knihám i filmům) – <http://www.topmystery.com/>
- Umberto ECO – <http://www.umbertoeco.com/en/>
- William Shakespeare – <http://shakespeare.palomar.edu/>
- Winnie the Pooh (Medvídek Pú) – <http://www.just-pooh.com/>
- Wired for books (portál věnovaný autorům, knihám, četbě a literatuře vůbec) – <http://wiredforbooks.org/>

Příloha 2: Výběr portálů a webových stránek využitelných při přípravě na výuku literární výchovy / literatury a ve výuce samotné

Portály věnované učitelům:

Internet rovněž skýtá mnoho **portálů věnovaných učitelům**, na nichž mohou sdílet, stahovat či objednávat materiály, přípravy na výuku nebo různé nápady. Příkladem takovýchto stránek mohou být adresy uvedené níže.

- HOLOCAUST – Vzdělávání o holocaustu, výchova proti rasismu a k toleranci a multikulturní společnosti (vzorové hodiny) – <http://www.holocaust.cz/cz2/education/units/units>
- KAFOMET (Katalog forem a metod práce) – <http://www.vltava2000.cz/kafomet/default.asp?lngDepartmentID=50>
- KamiNet (čeština – literatura – pojmy, historie, testy, výklad, literární ukázky; angličtina) – <http://www.kaminet.cz/>
- Kamizdat (konkrétní dramatické postupy v literatuře; sloh) – <http://kamizdat.wz.cz/>
- Kritické myšlení (RWCT) – <http://www.kritickemysleni.cz/>
- Moje škola (školský portál od učitele – rozcestník podle předmětů, školy, soutěže, komunikace, zábava, časopis, materiály pro učitele, rodiče, výuka) – <http://www.mojeskola.cz/>
- Metodický portál RVP – <http://rvp.cz/>
- Škola za školou (učení formou e-learningu) – <http://skolazaskolou.cz/>
- Učitelský spomocník (pomocník pro využití vzdělávacích technologií učiteli) – <http://www.spomocnik.cz/>
- Ve škole – Portál na podporu interaktivní výuky – <http://www.veskole.cz/>

Příloha 3: Nestandardizovaný dotazník

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav pedagogiky a sociálních studií – Katedra českého jazyka a literatury



Současný stav a trend využívání multimédií v hodinách literární výchovy na 2. stupni ZŠ, vzdělávání učitelů v dané oblasti

Dobrý den! Milí přátelé!

Jsem studentkou třetího ročníku doktorského studijního programu na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci a chtěla bych Vás poprosit o vyplnění dotazníku ke své disertační práci zaměřené na problematiku **multimédií³³ ve výuce literární výchovy**. Dotazník, určený učitelům českého jazyka na 2. stupni ZŠ, je anonymní a jeho výsledky budou použity jen pro účely připravované práce.

Prosím Vás, abyste nezapomněli zatrhnout a vypsát všechny údaje. Pokud není uvedeno jinak, vybírejte prosím vždy jen jednu variantu odpovědi. V případě, že si něčím nejste jisti, anebo neznáte odpověď, řádek vyškrtněte.

Mockrát Vám děkuji za Váš drahocenný čas a za ochotu vyplnit předložený dotazník!

Se srdečným pozdravem a přáním příjemného dne

Mgr. Pavla Dobešová

(Pavla.Dobesova@seznam.cz)

³³ ***Co rozumíme pod pojmem multimédium:***

Multimédium znamená spojení různých typů dat (hudba, obraz, text) na určitém nosiči (médiu). Multimédium také představuje souhrn jednotlivých médií, která poskytují informace, s nimiž můžeme interaktivně pracovat (dávají nám zpětnou vazbu).

Pokud hovoříme o multimédiích, máme např. na mysli:

- multimediální počítač (PC s reproduktory aj. příslušenstvím, např. notebook),
- multimediální aplikace (např. multimediální výukový program, encyklopedie, kniha, multimediální prezentace v PowerPointu aj.),
- internet.

Multimediální výuka není výuka za podpory magnetofonu či videopřehrávače.

Příloha 3: Nestandardizovaný dotazník

A VŠEOBECNÁ DATA

Pohlaví: muž ☐ žena ☐

Věk: méně než 30 let ☐ 30–39 let ☐ 40–49 let ☐ 50 a více let ☐

Kraj:

Dosažené vzdělání: bakalářské ☐ magisterské a vyšší ☐

Aprobace:

Délka praxe: méně než 5 let ☐ 5–9 let ☐ 10–19 let ☐ 20 a více let ☐

Vyučujete obor Informační a komunikační technologie (ICT)? ano ☐ ne ☐

B SOUČASNÝ STAV A TREND VYUŽÍVÁNÍ MULTIMÉDIÍ V HODINÁCH LITERÁRNÍ VÝCHOVY

1. Kolik hodin týdně je věnováno výuce literární výchovy?

1 hodina ☐

2 hodiny ☐

1 i 2, dle ročníku ☐

2. Věnujete literární výchově celou vyučovací jednotku, jež je pro ni stanovena, nebo z ní občas „ukrajujete“, abyste dořešili třídnické aj. povinnosti či dobrali látku z jazyka, slohu?

Věnuji literární výchově celou vyučovací jednotku. ☐

Občas nevěnuji literární výchově celou vyučovací jednotku. ☐

3. Považujete množství času věnovaného literární výchově (1, popř. 2 hodiny za týden) za dostačující k tomu, aby bylo možno realizovat výuku za podpory multimédií?

ano ☐

ne ☐

4. Na Vaší škole se nachází multimediální set (tj. počítač, dataprojektor, event. interaktivní tabule):

☐ ve specializované učebně

☐ v běžných třídách

☐ ve specializované učebně i v běžných třídách

☐ na naší škole se nenachází multimediální set

5. Vyberte hodící se odpovědi. Ve výuce literární výchovy je Vám umožněno využít:

☐ počítače

☐ dataprojektoru

☐ interaktivní tabule

Příloha 3: Nestandardizovaný dotazník

☐ není mi umožněno užívat počítače, dataprojektoru či interaktivní tabule

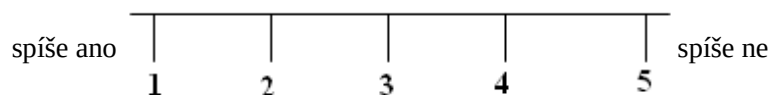
6. Je Vám ve výuce literární výchovy umožněn přístup na internet?

- ☐ ano
☐ ne
☐ jen někdy

7. Máte ve škole k dispozici multimediální výukové programy vhodné pro český jazyk, sloh, literární výchovu?

- ☐ ano Napište které.
☐ ne
☐ nevím

8. Myslíte si, že je na trhu dostatek multimediálních výukových programů zaměřených na literární výchovu? Odpověď vyznačte na stupnici.



9. Vyberte hodící se odpovědi. Vy sami používáte ve výuce literární výchovy:

- počítač ☐
dataprojektor ☐
interaktivní tabuli ☐
jiné technické výukové prostředky ☐ Napište které.
nic z předešlé nabídky ☐

10. Užíváte ve výuce literární výchovy multimédií (např. multimediální výukové programy, vlastní multimediální prezentace, internet)?

- ano ☐ Napište která.
ne ☐

11. Jste Vy sama/sám vlastníkem multimediálního výukového programu vhodného pro český jazyk, sloh nebo literární výchovu, který můžete ve výuce či při přípravě na ni využít?

- ano ☐ Uveďte kterého.
ne ☐

12. Upřednostňujete výuku:

- ☐ počítačem podporovanou (tj. výuku, ve které počítač slouží jako pomocník učitele)
☐ počítačem řízenou (tj. výuku za pomoci výukového programu, kdy žáci sedí u PC a program řídí jejich učení)
☐ obojí

13. Pokud užíváte multimédií ve výuce literární výchovy, v jaké fázi výuky nejčastěji? Vyberte jen jednu odpověď.

- ☐ motivace
☐ výklad

Příloha 3: Nestandardizovaný dotazník

- ☐ procvičování
- ☐ opakování

14. Užíváte multimédií v rámci své přípravy na výuku LV?

- ano ☐ Uved'te prosím z jakého důvodu.
- ne ☐ Uved'te prosím z jakého důvodu.

15. Vyrábíte si sami multimediální aplikace pro výuku literární výchovy (např. prezentace v programu PowerPoint)?

- ano ☐
- ne ☐

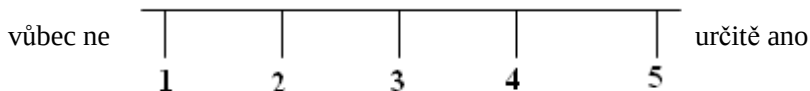
16. Pokud ano, ve kterém programu? Vyberte hodící se odpovědi.

- PowerPoint ☐
- OpenOffice (Impress) ☐
- SmartNotebook ☐
- Activestudio ☐
- jiný ☐ Uved'te který.

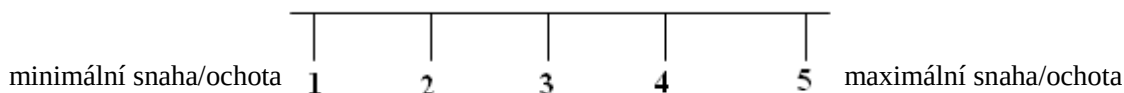
17. Myslíte si, že multimédia patří do výuky literární výchovy?

- ☐ ano Uved'te prosím proč.
- ☐ ne Uved'te prosím proč.

18. Myslíte si, že jsou multimédia pro vzdělávací proces přínosná? Odpověď vyznačte na stupnici.



19. Jak byste na níže uvedené škále vyjádřili míru své ochoty/snahy využívat multimédií v rámci své výuky LV nebo přípravy ni?



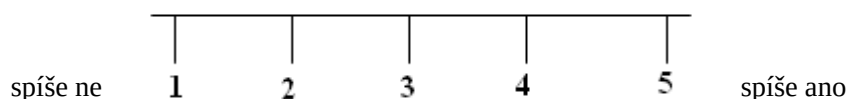
Příloha 3: Nestandardizovaný dotazník

C POSTOJE UČITELŮ A JEJICH VZTAH K CELOŽIVOTNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ A VYUŽITÍ MULTIMÉDIÍ VE VÝUCE LITERÁRNÍ VÝCHOVY

20. Zajímáte se o tzv. další vzdělávání (kurzy, semináře, školení aj.), které je orientováno na možnosti **využití multimédií** či informačních a komunikačních technologií **ve výuce literární výchovy**?

- ☐ ano
- ☐ ne

21. Máte povědomí o možnostech dalšího vzdělávání v oblasti **využití ICT** (→ Informační a komunikační technologie), konkrétně **multimédií ve výuce literární výchovy**? Odpověď vyznačte na stupnici.



22. Jakým způsobem se dozvídáte o možnostech dalšího vzdělávání? Vyberte hodící se odpovědi.

- ☐ sám/sama si vyhledávám informace o tom, co mě zajímá – tedy z vlastní iniciativy
- ☐ od kolegů z práce
- ☐ informuje mě vedení školy (ředitel, zástupce ředitele)
- ☐ skrze elektronickou poštu, kterou mi hromadně zasílají instituce nabízející kurzy, semináře atp.
- ☐ jinak Prosím uveďte jiný způsob.

23. Jaké dle Vašeho názoru převažují nabídky dalšího vzdělávání v oblasti využití ICT, multimédií?

- ☐ obecně orientované, např. všeobecné základy práce s PC, s MS Office či interaktivní tabulí
- ☐ specificky orientované, které jsou zacíleny na aplikaci informačních a komunikačních technologií, multimédií na konkrétní vyučovací předmět (např. český jazyk), na konkrétní probíranou látku
- ☐ nevím

24. Jste ochoten/ochotna vzdělávat se v oblasti využití ICT, multimédií ve výuce literární výchovy (např. práce s PC, interaktivní tabulí)?

- ano ☐
- ne ☐

25. Kterou z nabídek dalšího vzdělávání byste upřednostnili?

- ☐ obecně zaměřenou (např. ovládání interaktivní tabule)
- ☐ specializovanou (např. využití interaktivní tabule v českém jazyce)
- ☐ uvítal/a bych obě
- ☐ žádnou, vystačím si se samostudiem
- ☐ žádnou, naučí mě to (vše potřebné mi ukáže) kolega z práce

26. V rámci dalšího vzdělávání byste upřednostnili:

- ☐ prezenční formu vzdělávání
- ☐ distanční (dálkovou) formu vzdělávání (e-learningem)
- ☐ kombinovanou formu vzdělávání (kombinace prezenční a distanční formy)

Příloha 3: Nestandardizovaný dotazník

27. Je pro Vás oblast dalšího vzdělávání v rámci využití ICT, multimédií ve výuce důležitá? Pokud ano, vyberte hodící se odpovědi.

- ano ☐ Z důvodu: doplnění si vzdělání či získání nových znalostí a dovedností. ☐
možnosti finančního přilepšení (vyšší plat nebo osobní ohodnocení). ☐
osobního zájmu o danou problematiku. ☐
nutnosti, zaměstnavatel další vzdělávání vyžaduje. ☐
přiblížení se „světu“ žáků a navýšení motivace ve výuce. ☐
Jiný důvod – doplňte. ☐
- ne ☐

28. Spatřujete v oblasti dalšího vzdělávání zaměřeného na využití ICT, multimédií ve výuce literární výchovy nějaké překážky, problémy...? Pokud ano, vyberte hodící se odpovědi.

- ano ☐ Prosím konkretizujte je. Omezený nebo žádný přístup k ICT technologiím ve výuce (tzn. absence PC, dataprojektoru či interaktivní tabule v učebně, ve škole). ☐
Nedostatek kvalitních vzdělávacích nabídek. ☐
Finanční náročnost kurzů, seminářů atp. ☐
Nedostatek volného času. ☐
Nízká podpora ze strany vedení školy (čas, finance aj.). ☐
Slabá motivace z mé strany (např. nezáměr o danou problematiku, vyšší věk, absence finančního ohodnocení aj.). ☐
- ne ☐

29. Absolvoval/a jste už nějaké školení, kurz, který by byl zaměřen na **využití ICT a multimédií ve výuce**?

- ☐ ano Pokud ano, napište prosím, o jaké školení či kurz se jednalo.
☐ ne

30. Absolvoval/a jste nějakou formu dalšího vzdělávání (např. školení, kurz), které by bylo **prakticky zacíleno na využití multimédií ve výuce LITERÁRNÍ VÝCHOVY**?

- ☐ ano Pokud ano, napište prosím, o jaké školení či kurz se jednalo.
☐ ne

31. Pokud jste nějakou formu dalšího vzdělávání orientovaného na ovládání (např. PC pro učitele) či využití ICT, multimédií ve výuce (např. interaktivní tabule v ČJ) absolvoval/a, využil/a jste nových znalostí a dovedností v rámci své přípravy na výuku nebo ve výuce samotné?

- ☐ ano
☐ ne

Příloha 3: Nestandardizovaný dotazník

32. Pokud jste nějakou formu dalšího vzdělávání v oblasti využití ICT, multimédií ve výuce absolvoval/a vyjádřete prosím svá stanoviska k danému vzdělávání na níže uvedených škálách.

nevyhovující časová dotace	1	2	3	4	5	uspokojující časová dotace
dostatečná materiální podpora	1	2	3	4	5	nedostatek výstupních materiálů
kvalitní lektor z hlediska přístupu, komunikace atd.	1	2	3	4	5	nekvalitní lektor z hlediska přístupu, komunikace atd.
nízká využitelnost v praxi	1	2	3	4	5	vysoká využitelnost v praxi

33. Jaký je Váš vztah k výpočetní technice? Odpověď vyznačte na stupnici.

pozitivní	1	2	3	4	5	negativní
-----------	---	---	---	---	---	-----------

Vaše připomínky k výzkumu:

.....

.....

Děkuji Vám za Vaši spolupráci!

Příloha 4: Průvodní e-mailový dopis – elektronický dotazník

Předmět: Prosba o vyplnění dotazníku. V příloze poděkování v podobě PŘEHLEDU WWW STRÁNEK, které lze využít v literární výchově.

Vážená paní kolegyně, vážený pane kolego,

jsem studentkou třetího ročníku doktorského studijního programu na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci a chtěla bych Vás touto cestou poprosit o vyplnění elektronického dotazníku, určeného Vám, učitelům českého jazyka. Dotazník je anonymní a jeho výsledky budou použity jen pro účely připravované práce s názvem: *Multimédia ve výuce literární výchovy na 2. stupni ZŠ*.

ADRESA ELEKTRONICKÉHO DOTAZNÍKU:

<https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dGxlSlBhOTFvTnE4OWd4TkJ1RjJyM1E6MQ>

Prosím Vás, abyste vyplnili všechny údaje. Pokud není uvedeno jinak, vybírejte vždy jen jednu variantu odpovědi. Mockrát Vám děkuji za Váš drahocenný čas a jako projev vděčnosti Vám v příloze přikládám výňatek ze své připravované disertační práce – přehled www stránek, které lze využít ve výuce literární výchovy i při přípravě na ni.

Se srdečným pozdravem a přáním příjemného dne

Mgr. Pavla Dobešová
Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogiky a sociálních studií – Katedra českého jazyka a literatury

Příloha 5: Průvodní dopis – Q-metodologie

Příloha 6: Plachta Q-metodologie – dotazník

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA



Mgr. Pavla Dobešová

MULTIMÉDIA V HODINÁCH LITERÁRNÍ VÝCHOVY
NA 2. STUPNI ZŠ

Autoreferát k disertační práci

OLOMOUC 2012

Autor: Mgr. Pavla Dobešová

Název: Multimédia v hodinách literární výchovy na 2. stupni ZŠ

Studijní obor: Pedagogika

Školitel: Mgr. Daniel Jakubíček, Ph.D.

Školitel-specialista: PhDr. René Szotkowski, Ph.D.

Oponenti práce: doc. PhDr. Libuše Podlahová, Dr.
doc. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc.

Místo a termín obhajoby: PdF UP Olomouc _____

Místo, kde bude práce vystavena: PdF UP Olomouc

OBSAH

ÚVOD DO PROBLEMATIKY	4
1 Zhodnocení aktuálního stavu řešené problematiky	7
2 Cíle disertační práce	14
3 Struktura disertační práce, použité metody a prameny	17
4 Projekt výzkumu disertační práce	20
5 Shrnutí výsledků výzkumu	30
ZÁVĚR	37
Seznam literatury a použitých zdrojů	42
Abstrakt disertační práce a klíčová slova	55
Přehled aktivit a publikační činnosti autorky disertační práce	58

ÚVOD DO PROBLEMATIKY

„Chceme-li připravovat děti na budoucnost, musíme to dělat v prostředí co nejpodobnějším tomu budoucímu.“

Bořivoj Brdička (*Počítačové hry ve škole*, 2005, on-line)

Technologie ovládají celý vyspělý svět a obklopují nás ze všech stran. Čím více s nimi přicházíme do styku, tím větší na nás mají vliv. Mladá generace éry internetu, tak zvaná „síťová generace“ (Brdička, B., *Difúze technologií ve škole 21. století*, 2009, on-line), je považuje za přirozenou součást svého osobního, školního a pracovního života, což se samozřejmě odráží i ve vzdělávacím kurikulu (Bílá kniha Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání), například v podobě zavedení vzdělávací oblasti s názvem *Informační a komunikační technologie* (ICT) nebo v nutnosti rozvoje komunikativních kompetencí žáků.

„Tempo, s jakým počítače a internet vstupují do dětského světa, a akcelerace počítačové gramotnosti totiž představují faktor, který rychle zvyšuje nároky na schopnost školy tuto potřebu dětí nejen uspokojit, ale především zapojit do výuky a zhodnotit ve výuce,“ (Gabal, I.; Václavíková Helšusová, L., 2003, on-line) což by si měli uvědomit především učitelé, protože pokrok a změny v informační společnosti se týkají všech jejích členů, ne jen generace nadcházející, nejmladší. A pedagog jakožto jeden ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu by za svými žáky neměl zaostávat a měl by projevit ochotu a zájem dále se vzdělávat, neboť je to právě on, kdo do jisté míry drží osud vzdělanosti a výchovy budoucích pokolení ve svých rukou. Navíc stran oblasti využití multimédií¹ ve vzdělávání platí fakt – doložený četnými výzkumy, o nichž pohovoříme v kapitole práce s názvem ZHODNOCENÍ AKTUÁLNÍHO STAVU ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY – že se kvalita a efektivita výuky za podpory multimédií odvíjí zejména od kompetencí a přístupu samotného vyučujícího, v našem případě učitele českého jazyka.

Disertace bude tedy zaměřena na využívání nových médií (multimédií)² v hodinách českého jazyka,

¹ Termín multimédium značí spojení různých typů dat (hudba, obraz, text) na určitém nosiči (médiu). V širším pojetí jsou mezi multimédia řazeny i komplexy zařízení a programů umožňujících multimediální produkci (Pospíšil, J.; Michal, S., 2004, s. 57).

Mezi základní charakteristiky multimédií patří kombinovaná informace (písemná informace, statický a dynamický obraz, zvuk), víceúrovňová informace (hypertext) a interaktivní prostředky (Průcha, J., 1997, s. 307).

² Nová média chápeme jako synonymní výraz termínu multimédium, srovnej například s J. Průcha – *Moderní pedagogika*.

konkrétně literární výchovy na druhém stupni základní školy.

Jak pravil L. A. Seneca (2011, on-line): „*Kniha je základem poznání, učitelem věků, vládcem království ducha.*“ A je také tím, co nás všechny navzájem spojuje, poněvadž je reflexí lidského života.

Podstatu literární výchovy tvoří literární text (kniha, úryvek v čítance, audionahrávka mluveného slova), mající obdobné funkce a osobité umělecké hodnoty. Působí na emoce, postoje jedince a poskytuje mu, jak bylo výše uvedeno, „*komplexní ztvárnění životní reality formou řádu jazykových znaků.*“ (Petrů, E., 2000, s. 15)

Esteticko-výchovná funkce literární výchovy má za úkol formovat osobnost a postoje mladistvého člověka. Poskytuje mu útočiště, ovlivňuje jeho hodnotovou orientaci, rozvíjí imaginaci, empatii, jejím prostřednictvím jedinec nabývá citových zkušeností (Cenek, Sv., 1979, s. 202), obohacuje svůj vnitřní svět a také lépe poznává sám sebe.

Literární výchova představuje období výchovy hudební nebo výtvarné, na rozdíl od nich je však více recepční než produkční a „*klade větší důraz na aktivní setkávání s uměleckými hodnotami než na vlastní tvorbu nebo tvůrčí výkon*“ (Zítková, J., 2004, s. 7).

Využití multimédií ve výuce je tak vzhledem k tomuto vhodné, neboť při rozboru literárního díla umocňují estetický prožitek (kombinace s obrazem, hudbou, filmem, vzorovým mluveným projevem...) a zanechávají tak mnohem hlubší a trvalejší zážitek v žákově mysli; ovšem za předpokladu jeho zaujetí a aktivní spoluúčasti na interpretaci díla, jinak by byla práce s textem nedostačující a neefektivní.

Některé výzkumy orientované na problematiku čtenářství u dětí a dospívajících (Gabal, I.; Václavíková Helšusová, L., 2003, on-line) dokonce vypovídají o pozitivním vlivu práce s počítačem na čtení knih. Uvádějí, že se tato dvě média navzájem doplňují a děti (dospívající), které často pracují s počítačem, přečtou mnohem více knížek, než děti (dospívající), které s počítačem pracují minimálně.

Učitel by ovšem měl brát v potaz, že multimédia, potažmo moderní didaktické prostředky (počítač, dataprojektor, interaktivní tabule, vizualizér, multimediální výukové programy), nepředstavují cíl, ale nástroj výuky, jenž by k němu měl zdárně směřovat.

V rámci námi vymezeného tématu disertační práce nás proto bude zajímat, do jaké míry mají učitelé českého jazyka v oblibě multimediální technologie, zda s nimi pracují v rámci své přípravy na výuku literární výchovy a ve výuce samotné a jestli jim škola vůbec poskytuje dostatečné materiální zázemí k jejich využití.

Dále se budeme orientovat na otázku dalšího vzdělávání učitelů českého jazyka ve zkoumané problematice (informovanost učitelů o možnostech dalšího vzdělávání; spokojenost vyučujících se současnou nabídkou kurzů, školení, seminářů; souvislost mezi postgraduálním vzděláváním a praktickým využíváním multimédií ve výuce; přehled nabídek a možností dalšího vzdělávání v oblasti využití multimédií ve výuce literární výchovy), a to z důvodu nutnosti rozvoje ICT kompetencí (hardwarová, softwarová), jež jsou

vzhledem k přetrvávajícímu nedostatku multimediálních výukových programů na trhu³ pro pedagoga zcela zásadní. Učitel si totiž často musí sám vytvářet vlastní materiály, prezentace či myšlenkové mapy do výuky, což pro něj znamená i časovou náročnost na přípravu, bez níž by hodina za podpory multimédií ztratila význam (Hausner, M. a kol., 2007, s. 31). Vytvořením zásobárny opětovně využitelných podkladů, které může kdykoliv a snadno aktualizovat, doplnit či propojit, si však do budoucna z časového hlediska značně vypomáhá.

Pokusíme se také zjistit, co sami učitelé považují za důležité pro optimální realizaci výuky literární výchovy za podpory multimédií, jelikož nám není známa žádná studie či výzkum, který by se tímto zaobíral.

Z toho vyplývá, že objektem našeho zkoumání jsou vyučující literární výchovy, jejichž práce je navíc ztížena nevyhovující metodickou propracovaností předmětu či nedostatkem uceleně zpracované literatury (vychází se ze zastaralých publikací). Jako problematická se rovněž jeví i nízká časová dotace, ba dokonce i samotné cíle literární výchovy a výuky vůbec. Dalo by se tudíž říci: „*Co učitel, to jiný náhled, jiné pojetí.*“ Proto se budeme v našem výzkumu snažit nalézt faktory, jež by byly společné všem vyučujícím.

V následující kapitole navážeme na úvod a pojednáme o aktuálním stavu zkoumané problematiky, jenž nám byl východiskem pro teoretickou i praktickou část disertační práce. Pokusíme se v ní o vytvoření přehledové studie obsahující jednak názory odborníků na dané téma, jednak průzkumná a výzkumná šetření realizovaná v České republice i v zahraničí.

³ Pro tuto oblast (tj. literární výchovu) stále platí, co napsala Jana Kapounová v roce 1999 (s. 14): „*Českých výukových materiálů je velice málo, protože český trh je malý a tedy vzdělávací programy jsou velice drahé. Několik málo existujících titulů je výsledkem práce pár nadšenců, kteří nemají k dispozici potřebné zázemí jak finanční, tak personální – tým odborníků z pedagogiky, psychologie, z vlastního předmětu, výtvarníky, programátory, techniky a další.*“

„*Výroba multimediálních programů pro výuku je velmi časově a finančně náročná a je problematická pro malé země.*“ (Strach, J. – spoluautor publikace *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*, 2002, s. 87)

1 ZHODNOCENÍ AKTUÁLNÍHO STAVU ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY

„Proč nám skvělá technika, která šetří práci a usnadňuje život, dosud přinesla tak málo štěstí? Odpověď je prostá: protože jsme se ji nenaučili rozumně užívat.“

Albert Einstein (*Citáty a přísloví*, 2010, on-line)

V současnosti se stále naléhavěji objevují otázky zabývající se zefektivněním výuky a možnostmi motivace a aktivního zapojení dospívající mládeže do procesu vzdělávání. Vzhledem k modernímu pokroku doby a masivnímu rozvoji informačních a komunikačních technologií se jako jedna z mnoha odpovědí nabízí nová média, jimž se věnuje naše disertační práce, a to v souvislosti s výukou literární výchovy (součást předmětu Český jazyk a literární výchova na 2. stupni základní školy), která je autorce s ohledem na její odborné zaměření a citové zaujetí poměrně blízká.

Přínos multimédií do vzdělávání je předmětem zájmu mnoha badatelů, zejména ve Spojených státech amerických a ve Velké Británii (Craig, R. J.; Amernic, J. H., 2006, s. 149), orientujících se na různé stupně škol i vzdělávací oblasti.

Zajímavé poznatky z hlediska aplikace multimédií do vzdělávání přinesl například experiment Dany Horváthové (2005) ze Slovenska, jenž se odehrál mezi léty 1999 až 2004 na FPV UMB v Banské Bystrici. Zaměřen byl na následující vyučované předměty – *Multimédia, Aplikace výpočetní techniky* – a jeho cílem bylo mimo jiné zjistit vliv multimédií na celkový prospěch studenta a na jeho schopnost zapamatovat si předkládané informace.

Ve výsledku autorka vyzkoumala, že posluchači preferují vizualizovanou formu informací před jejich textovou podobou a že se multimediální aplikace významně podílejí na zvýšení celkového výkonu studentů. *„Potvrdila sa aj teória duálneho kódovania,⁴ podľa ktorej multimédia jako prezentačný nástroj zjednodušujú a zefektívňujú prezentáciu, pretože aktivujú multisenzorické schopnosti človeka, čím zvyšujú pochopenie a spätné vybavenie predmetnej oblasti.“* (Horváthová, D., 2005, s. 345)

Dále stojí za zmínku studie pánů Agah Tugrul Korucu a Semseddin Gunduz (2011) z Turecka, kteří se v ní zabývají počítačem podporovanou výukou a její účinností oproti tradičně užívaným metodám ve vzdělávání na střední odborné škole. Z jejich experimentálního výzkumu vyplynulo, že čím více smyslů žák při výuce zapojí, tím lépe si zapamatuje informace, jež mu byly v průběhu hodiny předkládány, což

⁴ Více o duální teorii kódování přijímaných informací: CLARK, J. M.; PAIVIO, A. – Dual coding theory and education.

potvrzují i jiní autoři, citovaní v článku, např. Cekbas, Y.; Yakar, H.; Yıldırım, B.; Savran, A., 2003; Chang, C. Y., 2002.

Obdobné záležitosti se věnovala též doktorka Suzanne Stokes, působící na College of Health and Human Services at Troy State University in Troy, AL. Ve svém článku *Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective* (2002) se zaměřila na vizuální gramotnost člověka, kterou uvedla do souvislosti s využitím multimédií ve vzdělávání. Na základě dříve provedených výzkumů (např. L. Chanlin, 1997, 1998 a 1999) poukázala na pozitivní stránku vizuální složky nových médií, podporující schopnost člověka lépe si zapamatovat probíranou látku a taktéž jí i snáze porozumět. Obrazové prvky, animace však nesmějí být použity samoučelně.

Výzkum v rámci grantu BrainPOP, který proběhl v roce 2008 (on-line), rovněž potvrzuje přínos multimédií do vzdělávání. Popisuje, jakým způsobem mozek zpracovává přijímané informace, a formuluje principy efektivní multimediální výuky.

Stejným tématem se již mnoho let zabývá přední odborník v oblasti využití multimédií ve vzdělávání Richard Mayer (Professor of Psychology at the University of California, Santa Barbara), jenž ve své knize *Multimedia Learning* (2009) prezentoval dvanáct zásad multimediální výuky a tvorby multimediálních programů.

Podle M. Roblyera (2003) i pánů G. Lowerisona, J. Sclatera, R. F. Schmida a P. C. Abramioho (2006) mohou technologie podporovat aktivní přístup žáka ke vzdělávání. Vše se však odvíjí od toho, jakým způsobem, za jakým účelem a kým jsou využívány: „...*technology can be used well or poorly, and thus its effectiveness is dependent on how it used, by whom and for what purpose.*“ (Burbules, N.; Callister, T., 2000 – citováno v Lavin, A. M.; Korte, L.; Davies, T. L., 2011, s. 4).

Příkladem může být interaktivní tabule, kterou lze při vhodném použití uplatnit i ve vzdělávání zdravotně či jinak znevýhodněných žáků (dyslektiků, neslyšících), jak popisuje Francesca Caprino v příspěvku *Didattica multimediale e apprendimento visivo con le LIM* (2010, on-line).

Dříve se k tomuto vyjádřil též A. McFarlane: „*Computer use alone, without clear objectives and well designed tasks, is of little intrinsic value.*“ (McFarlane, A., 1997 – citováno v Lavin, A. M.; Korte, L.; Davies, T. L., 2011, s. 4)

Další zajímavý výzkum stran využití multimédií ve vzdělávání realizoval L. B. Lowry v roce 1999 v hodinách chemie. Jeho cílem bylo porovnat efektivitu výuky za podpory zpětného projektoru (meotaru) a programu PowerPoint.

Výsledkem Lowryho dvouletého snažení, kdy každý rok uplatňoval jiného prostředku prezentace informací, bylo zjištění, že žáci, kteří absolvovali výuku za pomoci zpětného projektoru, dosáhli horších studijních výsledků než žáci, kterým bylo učivo ve vyučování předkládáno skrze prezentace v PowerPointu.

S obdobným výsledkem přišli v roce 2003 i Robert A. Bartsch (University of Houston) a Kristi M. Cobern (University of Texas). V řadách vysokoškolských studentů se v průběhu jednoho semestru pokusili

otestovat, zda povedou k lepším známkám přednášky za využití průsvitných fólií ve zpětném projektoru, nebo za pomoci prezentací v programu PowerPoint. Po patnáctitýdenní výuce třikrát do týdne zjistili, že je účinnost powerpointových prezentací podmíněna jejich složitostí a způsobem zpracování – ne každá prezentace je totiž multimediální (Krippel, G.; McKee, A. J.; Moody, J., 2010, s. 1 – 6), záleží na použitých prvcích (obraz, zvuk, hypertext...). Důležitou roli navíc hraje volba jednotlivých multimediálních komponent, jelikož nevhodně zvolené obrázky, zvuky, nesouvisející s textem na snímcích, zbytečně rozptylují posluchače a negativně ovlivňují jeho schopnost porozumění textu. Naopak náležitě zvolený obrazový či zvukový doprovod napomáhá k lepšímu pochopení složitějších myšlenek a k zapamatování si přednášených informací (srovnej Rieber, L. P., 1996; Moreno, R.; Mayer, R. E., 2000; Mayer, R. E., 2001), což platí i o volbě barev snímků, písma a zvýraznění textu (Núrí, H.; Shahid, A., 2005, s. 56) – srovnej Hanna, A.; Remington, H., 1996; Dwyer, C. A.; Lamberski, R. J., 1983.

Samotní posluchači označovali multimediální prezentace aplikované do výuky za mnohem přínosnější než klasické fólie promítané přes zpětný projektor.

Rozdíly mezi tzv. klasickou výukou (bez použití ICT) a výukou za pomoci prezentací v programu PowerPoint zkoumali v roce 2005 Hossein Núrí a Abdus Shahid z University of New Jersey. Konkrétně si všímali vlivu obou typů výuky na krátkodobou a dlouhodobou paměť frekventantů (studentů účetnictví na vysoké škole) a na případnou změnu jejich postojů k vyučujícímu.

Po semestru bádání došli k závěru, že nelze zcela prokázat pozitivní dopad prezentací v programu PowerPoint na krátkodobou či dlouhodobou paměť člověka. Ovšem co se týče postojů k vyučujícímu, tak tam byl oproti klasické výuce přínos zaznamenán.

Zevrubný výzkum programu PowerPoint uskutečnily v roce 2011 Sabra Brock z Touro College v New Yorku a Yogini Joglekar z Mountbatten Institute v New Yorku. Objektem zkoumání jim byli studenti navštěvující pomaturitní kurz *Information management* a cílem výzkumu bylo kupříkladu zjistit, zda existuje vztah mezi efektivitou výuky a počtem snímků v prezentaci, hustotou textu jednotlivých slajdů nebo použitím multimediálních komponent či odkazů na internet. A ukázalo se, že četnost snímků v prezentaci není tak podstatná jako samotný styl výuky učitele, kterým je míněna schopnost účelné tvorby prezentace, dodržení základních rétorických zásad (srovnej například se Shwom, B. L.; Keller, K. P., 2003) atp.

Stran posluchačů byla pozitivně vnímána nižší hustota textu na jednotlivých slajdech, a co se týče obrazového materiálu, tak o něm se autorky studie vyjádřily mimo jiné následujícím výrokem, jenž pronesl jeden ze zkoumaných učitelů (2011, s. 90): „*A picture is worth a thousand words.*“

Využití PowerPointu ve vzdělávání je věnováno mnoho dalších prací a výzkumů (Butler, J. B.; Mautz, R. D., 1996; Burke, L. A.; James, K. E., 2008; Szabo, A.; Hastings, N., 2000; Tufte, E., 2003 a 2003; Cyphert, D., 2004; Kunkel, K., 2004), přinášejících buď obdobné závěry, nebo varujících před jistými nedostatky, jako je například stručnost, triviálnost obsahu, roztržitost informací. Učitelům bývá navíc

vytýkána minimální komunikace s publikem (žák, student) a nedostatečná zpětná vazba. S. Brock, Y. Joglekar (2011), B. L. Shwom, K. P. Keller (2003), G. Krippel, A. J. McKee a J. Moody (2010), R. J. Craig, J. H. Amernic (2006), N. Burbules, T. Callister (2000) a jiní k tomu však dodávají, že problém netkví v užitém programu či technologii, nýbrž v samotném učiteli, který s ní neumí pracovat a nerespektuje určitá pravidla, doporučení, principy a zvláštnosti vyučovaného oboru. Učitelé se musejí naučit technologie využívat „*effectively and intelligently, rather than simply because it is available and seems flashy or exciting.*“ (Sorden, S., 2005, s. 264)

Za těchto okolností tedy vyvstává potřeba **dalšího vzdělávání pedagogů** – „*Pedagogy must drive educational technology usage, rather than the reverse.*“ – a to jak v oblasti manipulace s novými technologiemi, programy, tak v oblasti jejich praktického využití v konkrétních vyučovacích předmětech, poněvadž každý z nich má svá specifika (Krippel, G.; McKee, A. J.; Moody, J., 2010, s. 5). „*V praxi totiž neplatí rovnice: moderní ICT + výuka = efektivnost, ale: moderní ICT + výuka + správné metodické využití = efektivnost.*“ (Dostál, J., 2007, s. 25)

Úlohu učitele ve vzdělávání zdůrazňuje i Dana Šíbllová (2006, s. 89 – 94), která v roce 2005/2006 provedla dotazníkové šetření mezi učiteli českého jazyka u nás (88 respondentů) i v zahraničí (9 respondentů – Polsko, Portugalsko, Rumunsko, Rakousko, Řecko, Španělsko, Turecko) a mimo jiné zjistila, že vyučující kladou v hodinách literární výchovy největší důraz na seznámení žáka s knihami, které by jej mohly motivovat k četbě (1. místo), a také na žákův osobní prožitek (7. místo z 16), což se s využitím multimédií ve vzdělávání nevylučuje, i přesto že autorka dále uvádí, že se „*kniha stává v dnešním multimediálním světě pro dětského čtenáře stále méně vyhledávaným prostředkem pro využití volného času.*“ K čemuž bychom mohli ještě dodat nejčastější odpovědi učitelů v rámci hodnocení literární výchovy na druhém stupni základní školy, které v roce 2002 zjišťoval v průzkumu své disertační práce Milan Polák (s. 32) – „*Na literární výchovu je málo času; Děti nečtou; Těžko se motivuje.*“

Z uvedeného vyplývá, že nové technologie a podmínky s sebou přinášejí jisté změny, podle našeho názoru by se však právě proto měli učitelé přizpůsobit moderním trendům doby a přiblížit se tak „jinému smýšlení“ nadcházející internetové generace. Podle průzkumu České školní inspekce z roku 2009 (s. 19) má totiž kladný vztah k ICT 90 % žáků. 85 % z nich používá počítač pro svou zábavu a 53 % k učení!

Multimédia je tedy zapotřebí užívat ku prospěchu vzdělávání a k podpoře dětského čtenářství, nikoliv se je snažit vytěšňovat a ignorovat, protože to na situaci nic nezmění. Pokrok nezastavíme a „*učitelé se v budoucnu při výkonu svého povolání bez moderních informačních a komunikačních technologií neobejdou, což vyplývá i ze strategických dokumentů ČR, proto je nutné vytvořit podmínky pro jejich náležitou odbornou přípravu.*“ (Dostál, J., 2007, s. 25)

Pokrokový náhled sdílí i Daniel Bína (2007, s. 7 – 15), jenž soudí, že „*plnohodnotně rovnocennou roli, jakou snad v rámci přípravy žáka pro život plnila literární výchova, by dnes plnila spíše její rozšířená verze –*

literárně-(multi)mediální výchova, zahrnující teorii a recepci tvorby textů v prostředí nových médií, změna je zejména v interaktivitě a radiálnosti (hyper)textů.

Za těchto okolností je ovšem zásadní schopnost umět s multimédií vhodně pracovat, jak bylo řečeno výše, protože užití ICT ve výuce není příliš efektivní, pokud není interaktivní, tj. není využíváno také samotnými žáky (*Úroveň ICT v základních školách v ČR*, 2009, s. 6). A to by mělo být předmětem zájmu vzdělávání budoucích pedagogů na vysokých školách i učitelů navštěvujících kurzy, semináře či školení realizované v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Petr Naske (2010, s. 31 – 34) uvádí, že dle výsledků průzkumu Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (2009) – jenž byl zaměřen na zjištění oblastí a forem školení, které by čeští učitelé uvítali pro využití ICT ve výuce – vyučující raději preferují další vzdělávání v průběhu pracovního týdne, než v době osobního volna. A nejoptimálněji se jim jeví vícedenní akce spojené s ubytováním.

Stran forem školení je u pedagogů v oblibě e-Learning, kde není potřeba přímého kontaktu s lektorem, eventuálně blended learning, tedy kombinace prezenční výuky s e-Learningem. Za nejatraktivnější školení byla učiteli shledána příprava na využití ICT v neinformatických předmětech a využití ICT (trendy, nástroje, metody) v základních a středních školách dle jednotlivých vzdělávacích oblastí. Z dotazníku rovněž vyplynula přitažlivost následujících témat v uvedeném pořadí: „realizace výuky samotné, žákovské projekty, odbornost ve své aprobaci, komunikace a spolupráce, práce na ŠVP a tematických plánech, plánování výuky.“

Poptávce po konkrétně orientovaných nabídkách školení odpovídají i závěry České školní inspekce (2009, s. 17 – 19), která vykonala několikero hospitací, v nichž sledovala míru zapojení informačních a komunikačních technologií do výuky, včetně míry interakce, a míru vyžadované přípravy na výuku za pomoci ICT stran žáků. Za vše hovoří tabulka 1.

stupeň využití	podíl
ICT nebylo využito	80,1 %
jednoduchá prezentace učiva bez interakce žáků	11,1 %
využití speciálního SW (software) bez interakce	1,7 %
využití speciálního SW s částečnou interakcí	6,8 %
využití speciálního SW s plnou interakcí	0,3 %

Tab. 1: Podíl míry využití ICT v inspektovaných hodinách – všichni učitelé (*Úroveň ICT v základních školách v ČR*, 2009, s. 17)

Využívání informačních a komunikačních technologií ve výuce je velmi slabé a navíc převládá prostá forma prezentace látky bez důležité interakce a specializovaného software. Podle závěrečné zprávy také není rozdíl mezi zkušenějším a začínajícím učitelem – začínající učitel se vyznačuje stejně nedostatečnou metodickou přípravou jako ten zkušený, což naznačuje neuspokojivou přípravu budoucích vyučujících v rámci vysokých škol. A přitom je 91 % učitelů přesvědčeno o efektivitě zapojení informačních a komunikačních technologií do výuky.

Překážky ve využití ICT ve vzdělávání učitelé sami spatřovali v:

- ~ nedostatku metodické podpory pro efektivní využití ICT ve výuce (49 %),
- ~ nedostatečné hardwarové a softwarové úrovni (46 %),
- ~ dostupnosti ICT vybavení ve škole – ve smyslu umístění (17 %),
- ~ nedostatečné znalosti obsluhy (14 %).

Co se týče požadavků na přípravu žáků na výuku za pomoci ICT, tak tam zaujal český jazyk mezi ostatními předměty 10. místo ze 14.

K obdobným závěrům došli již dříve pracovníci Katedry technické a informační výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kteří realizovali několik výzkumů (1997, 2001, 2002, 2003) zabývajících se aktuálním stavem implementace výpočetní techniky na základních školách. Zaměřili se například na využití výpočetní techniky učiteli nebo na zájem učitelů o další vzdělávání ve zkoumané problematice, přičemž v obou těchto oblastech postupem let zaznamenali sestupnou tendenci – učitelé méně využívají výpočetní techniky a rovněž klesá jejich zájem o další vzdělávání, přičemž jde o období po vzniku a zavedení Státní informační politiky ve vzdělávání (2000, SIPVZ).

Autoři výzkumu (Klement, M.; Chrásky, M., 2003, s. 252 – 257) hovoří o příčinách globálního charakteru, jako jsou nesplněné představy učitelů kladené na využití výpočetní techniky na školách či nedostatek vhodného vzdělávání pro učitele (kurzy, školení), tudíž se ve srovnání s Českou školní inspekcí za ta léta mnoho nezměnilo.

Pokud se podíváme na vzdělávání učitelů českého jazyka, tak Ondřej Hausenblas konstatuje (2006, s. 9 – 16), že je zastaralé, anebo se týká oblastí, jež zlepšení výuky příliš nepodporují. Navíc také uvádí skutečnost, že se učitelé mnohdy z různých důvodů ani vzdělávat nechtějí, například pro neznalost cizího jazyka, neschopnost efektivně hospodařit s pracovním i volným časem, nebo pro „*nedostatek lektorů, kteří by mohli učitelům češtiny nabízet něco nového – odlišného od jejich dosavadní praxe.*“ S čímž souvisí i velmi omezená nabídka vysokých škol i DVPP (Další vzdělávání pedagogických pracovníků) v oblasti využití informačních a komunikačních technologií v konkrétních vyučovacích předmětech, jak uvádí Česká školní inspekce (monitoring z roku 2009, s. 20) – „*Téměř všichni učitelé absolvovali vzdělávání pro základní užívání ICT. Podstatně horší situace je však ve vzdělávání pro aplikaci ICT ve výuce. Zde další vzdělávání absolvovalo jen necelých 30 % učitelů.*“

Nezájem o další vzdělávání však může mít i velice prostý základ v nedostatečném **materiálním zázemí školy**. Za těchto okolností se není čemu divit, když učitel nestojí o kurz využití interaktivní tabule ve výuce, protože ve škole žádnou nemají.⁵

Podrobný náhled do materiálního vybavení škol nabízí ve své závěrečné zprávě Česká školní inspekce, která uskutečnila v roce 2009 zesílený monitoring, zaměřený na zjištění aktuálního stavu využití informačních a komunikačních technologií (ICT) v českých školách.

V oblasti hardware odhalila, že zastarává a neodpovídá tak nejnovější softwarové nabídce – 44 % počítačů (PC) je starších 5 let, 80 % dokonce více než 7 let, přičemž optimální doba využití této didaktické techniky je 3 až 4 roky, po uplynutí lhůty totiž dochází k problémům se zvýšenými náklady na správu techniky a s navýšením investic vůbec (poruchovost systému, nekompatibilita s novým software atp.).

Stran software na tom školy také nejsou úplně nejlépe, často z finančních důvodů. Zato připojení k internetu je výrazně lepší než v minulých letech (rychlý internet, snadná dostupnost). Vlastní počítač ovšem umožňuje žákům připojit k síti jenom 10 % škol, a to je stav PC ve školách hodnocen jako nevyhovující i co do počtu, což vyučujícím znemožňuje systematickou přípravu i samotné využití ICT ve výuce. Za alarmující je označován nedostatek interaktivních tabulí (IT), které jsou v současnosti považovány za jeden „z nejefektivnějších prostředků pro aktivní využití ICT ve výuce všemi účastníky pedagogických procesů.“ (Česká školní inspekce, 2009, s. 20)

Zajímavé informace ohledně vybavenosti škol přináší i Český statistický úřad (2011, on-line), který například v roce 2010 porovnával počet počítačů na 100 žáků/studentů ve školách v České republice za uplynulých sedm let, nebo počet počítačů na 100 žáků v základních školách v jednotlivých krajích.

Co se týče **využití multimédií v literární výchově**, není nám známa žádná studie či výzkum, který by se zabýval jejich optimální aplikací do vyučování nebo účinností výuky za jejich podpory. V empirické části disertační práce se proto nejdříve logicky zaměříme na to, zda mají vyučující vůbec podmínky (vybavení učeben, materiální zabezpečení, nasycenost trhu multimediálními výukovými programy atp.) k využití multimédií ve výuce literární výchovy a dále se pokusíme zjistit možnosti dalšího vzdělávání učitelů v oblasti ICT, multimédií, a to ve spojitosti s literární výchovou. Také nás budou zajímat názory samotných pedagogů na optimální realizaci výuky literární výchovy za podpory multimédií.

⁵ Česká školní inspekce ve své závěrečné zprávě z roku 2009 (s. 6) uvádí, že je na základních školách vybavení základními prostředky interakce, tj. interaktivními tabulemi, zcela nedostačující. „Ve většině škol se tyto prostředky nevyskytují vůbec, anebo velmi vzácně a díky tomu se učiteli „nevýplátí“ ovládnutí této technologie, protože ji má k dispozici jen velmi zřídka.“

2 CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE

„Mnohem větší tragédie než je nedosáhnout cíle, je nemít žádný cíl.“

Benjamin Mays (*Citáty o strategii a vizi*, 2010, on-line)

Hlavním cílem disertační práce je vypracovat základnu poznatků orientovanou na problematiku multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni základní školy.

Zmapovat aktuální stav a trend používání multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni ZŠ.

Zjistit informovanost učitelů o možnostech dalšího vzdělávání ve zkoumané oblasti, včetně jejich ochoty dále se vzdělávat, odhalit souvislosti mezi dalším vzděláváním učitelů ve zkoumané oblasti a využíváním multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni ZŠ, vytvořit přehled možností vzdělávání učitelů.

A zjistit názory učitelů českého jazyka a literární výchovy na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy.

Z formulace hlavního cíle vyplývá, že v sobě **zahrnuje 3 vzájemně propojené tematické okruhy výzkumu, jež na sebe navazují:**

1. První okruh, průzkumný, je orientován na **zjištění současného stavu využívání multimédií ve výuce literární výchovy** na 2. stupni základní školy, například na odhalení toho, která multimédia, za jakých podmínek a jakým způsobem jsou učiteli při přípravě na výuku literární výchovy a ve výuce samotné využívána.
2. Výzkumný okruh druhý, důležitý z hlediska kompetencí pedagoga, je věnován problematice **dalšího vzdělávání učitelů českého jazyka na poli ICT, konkrétně multimédií**. Zaměříme se v něm na zjištění informovanosti vyučujících o možnostech dalšího vzdělávání, včetně jejich ochoty dále se vzdělávat, a na zjištění souvislostí mezi dalším vzděláváním učitelů ve zkoumané oblasti a využitím multimédií ve výuce literární výchovy.
3. Třetí okruh z důvodu neexistence jakéhokoliv teoretického pojednání o pedagogických a didaktických aspektech využití multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni základní školy vychází přímo z praxe. Pokusíme se v něm zjistit **názory učitelů českého jazyka na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy**.

Hlavní cíl práce je postupně realizován prostřednictvím **cílů dílčích, teoreticky a empiricky zaměřených**, které si na základě tematických okruhů rozčleníme **do 3 výzkumných oblastí**:

1) Současný stav využívání multimédií ve výuce literární výchovy (LV)

TEORETICKÉ CÍLE

1. Nastínit problematiku výuky literární výchovy na 2. stupni základní školy.
2. Vytvořit teoretický přehled multimédií (technických výukových prostředků umožňujících multimediální produkci) využitelných ve výuce literární výchovy.
3. Poukázat na spojitost mezi multimédií a Národním programem rozvoje vzdělávání, Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.
4. Poukázat na multimedia v literární výchově z hlediska učitele a jeho kompetencí.
5. Poukázat na multimedia v literární výchově z biologického, psychologického a sociálního hlediska žáka.
6. Specifikovat didaktické aspekty procesu výuky literární výchovy z hlediska využití multimédií ve vyučování.
7. Zpracovat multimediální materiální základnu učitele českého jazyka.

EMPIRICKÉ CÍLE

Analyzovat současný stav a trend používání multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni ZŠ.

Je pro to třeba zjistit:

1. jaké mají učitelé podmínky (tzn. časová dotace; vybavenost školy multimediálním setem; existence a dostupnost vhodných multimédií) k využití multimédií ve výuce literární výchovy.
2. ochotu učitelů využívat multimédií v hodinách literární výchovy.
3. jaká multimedia učitelé v hodinách literární výchovy využívají.
4. zda učitelé pracují s výukou počítačem řízenou.
5. v jakých fázích výuky literární výchovy využívají učitelé multimédií nejčastěji.
6. zda učitelé využívají multimédií při své přípravě na výuku literární výchovy.
7. kolik učitelů literární výchovy si vytváří vlastní multimedia.
8. zda učitelé považují využívání multimédií ve výuce (a při přípravě na ni) literární výchovy za přínosné.

2) Problematika dalšího vzdělávání učitelů v oblasti ICT, multimédií

TEORETICKÉ CÍLE

1. Vytvořit aktuální přehled nabídek dalšího vzdělávání učitelů českého jazyka v oblasti využití ICT, multimédií ve výuce literární výchovy.

EMPIRICKÉ CÍLE

1. Zjistit vztah mezi délkou pedagogické praxe a informovaností učitelů o možnostech dalšího vzdělávání.
2. Zjistit vztah mezi ochotou dále se vzdělávat a délkou pedagogické praxe.
3. Zjistit závislost mezi dalším vzděláváním učitelů v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně⁶ nebo ve výuce literární výchovy a využíváním multimédií při přípravě na hodinu literární výchovy.
4. Zjistit závislost mezi dalším vzděláváním učitelů v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně nebo ve výuce literární výchovy a využíváním multimédií v hodinách literární výchovy.
5. Zjistit rozdíl ve využití multimédií při přípravě na výuku mezi učiteli, kteří vyučují i technicky a informačně zaměřené předměty, a učiteli, kteří tyto předměty neučí.
6. Zjistit rozdíl ve využití multimédií ve výuce mezi učiteli, kteří vyučují i technicky a informačně zaměřené předměty, a učiteli, kteří tyto předměty neučí.

3) Názory učitelů českého jazyka na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy (LV)

EMPIRICKÉ CÍLE

1. Zjistit, které aspekty považují učitelé českého jazyka za nejdůležitější pro optimální průběh výuky literární výchovy za podpory multimédií.
2. Zjistit, které aspekty považují učitelé českého jazyka za nejméně důležité pro optimální průběh výuky literární výchovy za podpory multimédií.

⁶ Pod spojením „ve výuce obecně“ míníme absolvování vzdělávání, které je zaměřeno na ovládání interaktivní tabule či práci s internetem atp.

3 STRUKTURA DISERTAČNÍ PRÁCE, POUŽITÉ METODY A PRAMENY

Disertační práce je tradičně rozdělena na **oddíl teoretický** a **praktický** neboli empirický.

První kapitola teoretického oddílu, navazující na ÚVOD DO PROBLEMATIKY, bude věnována zhodnocení aktuálního stavu zkoumané problematiky, v němž se zaměříme na výzkumy zabývající se využitím multimédií ve vzdělávání jak v České republice, tak i v zahraničí a samozřejmě neopomeneme také na šetření realizovaná v oblasti literární výchovy.

Ve **druhé kapitole** uvedeme hlavní i dílčí cíle disertační práce. Dále (**kapitola 3**) nastíníme její strukturu, prameny a použité metody.

Otázka literární výchovy, součásti předmětu Český jazyk a literární výchova na 2. stupni základní školy, bude předmětem **kapitoly čtvrté**. Vzhledem k orientaci práce považujeme za nezbytné ozřejmit podstatu literární výchovy a to proto, aby ji bylo možno následně uvést do kontextu s využitím multimédií ve vzdělávacím procesu.

Pátá kapitola bude logicky věnována přehledu technických výukových prostředků umožňujících multimediální produkci nejen ve výuce literární výchovy. Poukáže též na spojitost mezi multimédií a Národním programem rozvoje vzdělávání, Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.

O pedagogických a didaktických aspektech multimédií ve výuce literární výchovy pojednáme v **kapitole šesté**, přičemž pozornost upřeme zejména na složku didaktickou (multimédia ve výuce literární výchovy a organizační formy výuky, metody výuky, didaktické zásady atd.), neboť základní činitelé výchovně vzdělávacího procesu, tj. učitel a žák, budou předmětem až následujících samostatných kapitol, a to sedmé a osmé.

Sedmá kapitola přiblíží osobnost učitele literární výchovy, neboť je objektem našeho zkoumání. Zaměří se na jeho kompetence a odkáže do příloh na možnosti jeho dalšího vzdělávání ve zkoumané oblasti, tzn., nabídne přehled školení a kurzů cílených na využití informačních a komunikačních technologií, multimédií ve výuce literární výchovy.

Multimédia v literární výchově z biologického, psychického a sociálního hlediska žáka budou námětem **kapitoly osmé**.

Kapitola devátá, uzavírající teoretickou část práce, nabídne přehled multimediální materiální základny učitele literární výchovy, do níž řadíme multimediální výukové programy a internet. Nastíní také aktuální situaci výukových objektů spjatých s využitím moderního technického výukového prostředku současnosti – interaktivní tabule.

Praktická část disertační práce zahrnuje **desátou, jedenáctou a dvanáctou kapitolu**, které jsou logickým vyústěním teoretických úvah s následnou aplikací do reality současné školy.

V úvodu empirické části vymezujeme pedagogické paradigma, jemuž odpovídá náš základní metodologický přístup.

Desátá kapitola obsahuje jednu z fází plánování výzkumu, a to často podceňovaný projekt výzkumu, který je tvořen z výzkumných problémů, cílů, hypotéz, popisu výzkumné procedury (použité metody, objekt i předmět průzkumu a výzkumu, výběr respondentů do výzkumného vzorku, rozsah výběru), časového harmonogramu výzkumu a organizačního, materiálního a finančního zabezpečení výzkumu.

Pilotáž a předvýzkum jsou rozebrány v **kapitole jedenácté** a klíčová **kapitola dvanáctá** předkládá vlastní výzkum rozdělený do tří vzájemně propojených výzkumných oblastí: **1) Současný stav využívání multimédií ve výuce literární výchovy; 2) Problematika dalšího vzdělávání učitelů v oblasti ICT, multimédií; 3) Názory učitelů českého jazyka na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy.**

Třináctá kapitola uvádí shrnutí získaných výsledků prostřednictvím průzkumu i výzkumu.

A ZÁVĚR disertační práce hodnotí naplnění stanovených cílů. Konkretizuje přínos práce pro rozvoj pedagogiky a pro školní praxi a uvádí možnosti pokračování práce v dané problematice.

Metody a techniky použité v disertační práci

Na počátku i v průběhu zpracovávání disertační práce jsme uplatnili „tradiční“ techniky práce s odbornou literaturou. Zadali jsme si požadavek na rešerši a za pomoci autorských a předmětových katalogů knihoven i prostřednictvím internetu vyhledávali potřebnou literaturu. Informace jsme následně klasifikovali dle jejich důležitosti pro námi stanovené téma a zaměření práce.

V teoretické části jsme provedli tzv. operacionalizaci definic, kdy jsme vymezili jednotlivé pojmy (např. multimédium), jimiž jsme se zabývali v průzkumu a výzkumu práce.

V praktické části disertační práce jsme použili následující dvě výzkumné metody – nestandardizovaný dotazník a Q-třídění.

Dotazník nám posloužil ke zjištění současného stavu využívání multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni základní školy a také názorů učitelů českého jazyka na problematiku dalšího vzdělávání v oblasti využití ICT, multimédií ve výuce literární výchovy.

Metoda Q-třídění nám umožnila zjistit, jaké jsou názory vyučujících na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni ZŠ.

Prameny

V průběhu textu disertace odkazujeme na použité prameny, jejichž soupis uvádíme dle platné citační normy ISO 690 v závěru práce pod názvem *Seznam literatury a použitých zdrojů*.

Podkladem pro tvorbu disertační práce nám byly české i zahraniční zdroje – monografie, sborníky, studie, články, slovníky, encyklopedie a samozřejmě i internet prezentující nejaktuálnější trendy a informace související s multimédií či nabídkou možností dalšího vzdělávání pro učitele v dané oblasti – se kterými jsme se seznámili prostřednictvím rešerše a studia odborné literatury či prací (diplomové, rigorózní, disertační) již realizovaných a zabývajících se obdobným nebo blízkým tématem (multimédia, literární výchova).

4 PROJEKT VÝZKUMU DISERTAČNÍ PRÁCE

„Vědci se podobají architektům, kteří staví budovy různé velikosti a různého tvaru a kteří mohou být posuzováni až po události, tj. teprve když dokončili svoji stavbu. Může zůstat stát, může spadnout – nikdo neví.“

(Feyerabend, P. K., 2001, s. 14)

Často podceňovaný projekt výzkumu, jedna z fází plánování výzkumu, představuje vstupní návrh, na jehož základě se má empirický výzkum realizovat (Maňák, J.; Švec, Š.; Švec, V., 2005, s. 79). Vede k „hlubšímu promyšlení výzkumné strategie“ (Pelikán, J., 2007, s. 73) a vytváří tím pomyslný základní kámen budoucího zdaru badatele.

Výzkumný projekt není oficiálně vymezeným dokumentem, obsahuje však ustálené komponenty. My se zaměříme na oblast výzkumných cílů, problémů, hypotéz a dále potom na popis výzkumné procedury naší disertační práce – použité metody, objekt i předmět průzkumu a výzkumu, výběr respondentů do výzkumného vzorku, rozsah výběru – a na časový harmonogram výzkumu, včetně organizačního, materiálního a finančního zabezpečení výzkumu.

Stanovení cílů a formulace problémů výzkumu

Cíle disertace jsme formulovali a rozčlenili do třech navzájem propojených tematických okruhů již ve druhé kapitole práce.

Na základě studia odborné literatury a hlavně volných rozhovorů s učiteli českého jazyka nám vyvstalo několik problémů, na něž jsme reagovali **průzkumem a výzkumem**.

Průzkum je deskripcí aktuálního stavu využívání specifické oblasti ICT, v našem případě multimédií, v hodinách literární výchovy na 2. stupni ZŠ.

Dále zjišťuje informovanost vyučujících o možnostech dalšího vzdělávání ve zkoumané problematice, jejich ochotu dále se vzdělávat atp.

A rovněž se zabývá tím, co oni sami považují za nejdůležitější či nejméně důležité pro optimální průběh výuky literární výchovy za podpory multimédií.

Výzkum je relační povahy a je věnován otázkám dalšího vzdělávání učitelů v souvislosti s délkou jejich praxe, výukou ICT či využitím multimédií v literární výchově.

Dle charakteru výzkumných problémů rozlišujeme v naší práci **problémy** (Gavora, P., 2000, s. 26 – 28) deskriptivní (popisné) a relační (vztahové).

Deskriptivními problémy (průzkum) zjistíme a popíšeme současný stav využívání multimédií v literární výchově na 2. stupni ZŠ a problematiku důležitosti jednotlivých pedagogických a didaktických aspektů pro optimální průběh výuky za podpory multimédií.

Relačními problémy (výzkum) odhalíme existenci vztahu, rozdílů, event. následků mezi zkoumanými jevy ve druhé výzkumné oblasti (další vzdělávání učitelů na poli ICT/multimédií se zaměřením na literární výchovu).

Vědecké **hypotézy**, jež jsou „*podmíněnými výroky o vztahu mezi dvěma nebo více proměnnými*“ (Chráška, M., 2007, s. 18), budeme formulovat **pouze u problémů relačních**, neboť se pro popisné nestanovují.

Stejně jako dílčí cíle disertační práce si i problémy výzkumu rozdělíme do třech zmíněných výzkumných oblastí.

1) Současný stav využívání multimédií ve výuce literární výchovy (LV)

DESKRIPTIVNÍ PROBLÉMY

1. Jaké mají učitelé podmínky (tzn. časová dotace; vybavenost školy multimediálním setem; existence a dostupnost vhodných multimédií) k tomu, aby mohli multimédií ve výuce využít?
2. Jsou učitelé na 2. stupni ZŠ ochotni využívat multimédií v hodinách literární výchovy?
3. Jaká multimédia využívají učitelé v hodinách literární výchovy?
4. Pracují učitelé s výukou počítačem řízenou?⁷
5. V jakých fázích výuky literární výchovy používají učitelé multimédií nejčastěji?
6. Využívají učitelé multimédií při své přípravě na výuku literární výchovy?

⁷ Při využití počítače ve vyučování rozlišujeme tzv. výuku o počítačích a výuku s počítači. Výuka s počítači se diferencuje na výuku počítačem podporovanou a řízenou.

Ve výuce počítačem podporované slouží počítač jako pomocník učitele a přejímá některou z jeho funkcí, kdežto ve výuce počítačem řízené počítač přebírá všechny funkce učitele a „*učitel se stává konzultantem studentů a autorem pedagogického kurzu, realizovaného formou výukového programu*“ (Jandová, L., 1995, s. 1 – 2).

7. Kolik učitelů literární výchovy si vytváří vlastní multimédia?
8. Považují učitelé využití multimédií (při přípravě na výuku, ve výuce) za přínosné?

2) Problematika dalšího vzdělávání učitelů v oblasti ICT, multimédií

RELAČNÍ PROBLÉMY

1. Jaký je vztah mezi délkou pedagogické praxe a informovaností učitelů o možnostech dalšího vzdělávání?
2. Jaký je vztah mezi ochotou dále se vzdělávat a délkou pedagogické praxe?
3. Jaká je závislost mezi dalším vzděláváním učitelů v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně nebo ve výuce literární výchovy a využíváním multimédií při přípravě na hodinu literární výchovy?
4. Jaká je závislost mezi dalším vzděláváním učitelů v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně nebo ve výuce literární výchovy a využíváním multimédií v hodinách literární výchovy?
5. Jaký je rozdíl ve využití multimédií při přípravě na výuku mezi učiteli, kteří vyučují i technicky a informačně zaměřené předměty, a učiteli, kteří tyto předměty neučí?
6. Jaký je rozdíl ve využití multimédií ve výuce mezi učiteli, kteří vyučují i technicky a informačně zaměřené předměty, a učiteli, kteří tyto předměty neučí?

3) Názory učitelů českého jazyka na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy (LV)

DESKRIPTIVNÍ PROBLÉMY

1. Co považují učitelé českého jazyka za nejdůležitější pro optimální průběh výuky literární výchovy za podpory multimédií?
2. Co považují učitelé českého jazyka za nejméně důležité pro optimální průběh výuky literární výchovy za podpory multimédií?

Formulace věcných a statistických hypotéz výzkumu

V návaznosti na relační problémy byly formulovány **věcné hypotézy** a z důvodu ověřitelnosti posléze i **statistické, tj. nulové a alternativní**.

2) Problematika dalšího vzdělávání učitelů v oblasti ICT, multimédií

1) Učitelé s praxí do 10 let jsou více informováni o možnostech dalšího vzdělávání v oblasti využití ICT/multimédií ve vzdělávání než učitelé s praxí nad 10 let.

H₀ Mezi délkou pedagogické praxe učitelů a informovaností o možnostech dalšího vzdělávání není závislost (souvislost).

H_A Mezi délkou pedagogické praxe učitelů a informovaností o možnostech dalšího vzdělávání je závislost (souvislost).

2) Učitelé s praxí do 10 let mají větší ochotu dále se vzdělávat v oblasti využití ICT/multimédií ve vzdělávání než učitelé praxí nad 10 let.

H₀ Mezi ochotou dále se vzdělávat a délkou pedagogické praxe není závislost (souvislost).

H_A Mezi ochotou dále se vzdělávat a délkou pedagogické praxe je závislost (souvislost).

U první a druhé hypotézy předpokládáme, že budou mít učitelé s praxí do deseti let větší zájem o možnosti dalšího vzdělávání, než učitelé s praxí nad deset let, a to z důvodu blízkosti k ICT a multimédiím, s nimiž se mohli setkat na vysoké škole v rámci své pregraduální přípravy po zavedení Státní informační politiky ve vzdělávání (SIPVZ) v roce 1999/2000.

Vzhledem k tomu, že se učitelé s praxí nad deset let učili s ICT/multimédií pracovat až ve svém zaměstnání, předpokládáme, že jsou svým způsobem oproti „mladším“ kolegům znevýhodněni ve smyslu nižšího zájmu a informovanosti v oblasti využití ICT ve výuce LV.

3a) Učitelé, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně, využívají multimédií při přípravě na výuku literární výchovy (LV) častěji než učitelé, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti.

H₀ Četnost odpovědí na položky vztahující se k využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií obecně, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, stejná.

H_A Četnost odpovědí na položky vztahující se k využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií obecně, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, rozdílná.

3b) Učitelé, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce literární výchovy (LV), využívají multimédií při přípravě na výuku literární výchovy častěji než učitelé, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti.

H₀ Četnost odpovědí na položky vztahující se k využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce LV, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, stejná.

H_A Četnost odpovědí na položky vztahující se k využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce LV, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, rozdílná.

4a) Učitelé, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně, využívají multimédií ve výuce literární výchovy (LV) častěji než učitelé, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti.

H₀ Podíl učitelů využívajících multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, stejný.

H_A Podíl učitelů využívajících multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, rozdílný.

4b) Učitelé, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce literární výchovy (LV), využívají multimédií ve výuce literární výchovy častěji než učitelé, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti.

H₀ Podíl učitelů využívajících multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce LV, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, stejný.

H_A Podíl učitelů využívajících multimédií ve výuce LV, je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce LV, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, rozdílný.

Třetí a čtvrtá hypotéza vychází v podstatě z kompetencí (např. hardwarová, softwarová) vyučujících, jež jsou důležité pro aplikaci multimédií / informačních a komunikačních technologií do výuky literární výchovy.

→ Učitel, který se dále ve zkoumané oblasti vzdělává, by měl být natolik kompetentní k tomu, aby multimédií při své přípravě na výuku literární výchovy i ve výuce samotné využíval.

V případě potvrzení H₀, by výsledek mohl svědčit o mnohém, například o nedostatečném materiálním zázemí školy (zastarávající hardware – viz závěry České školní inspekce) či o neefektivnosti, nepraktičnosti dalšího vzdělávání na poli ICT/multimédií atd.

5) Učitelé českého jazyka, kteří vyučují i technicky a informačně zaměřené předměty, využívají multimédia při přípravě na výuku literární výchovy (LV) častěji než učitelé, kteří tyto předměty neučí.

H₀ Četnost využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří vyučují technicky a informačně zaměřené předměty, a u učitelů, kteří tyto předměty neučí, stejná.

H_A Četnost využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří vyučují technicky a informačně zaměřené předměty, a u učitelů, kteří tyto předměty neučí, rozdílná.

6) Učitelé českého jazyka, kteří vyučují i technicky a informačně zaměřené předměty, využívají multimédia ve výuce literární výchovy (LV) častěji než učitelé, kteří tyto předměty neučí.

H₀ Četnost využití multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří vyučují technicky a informačně zaměřené předměty, a u učitelů, kteří tyto předměty neučí, stejná.

H_A Četnost využití multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří vyučují technicky a informačně zaměřené předměty, a u učitelů, kteří tyto předměty neučí, rozdílná.

Pátá a šestá hypotéza byla stejně jako hypotézy předešlé formulována na základě ZHODNOCENÍ AKTUÁLNÍHO STAVU ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY. Je postavena na předpokladu, že učitelé českého jazyka, kteří vyučují technicky a informačně zaměřené předměty, využívají multimédií při své přípravě na výuku literární výchovy i ve výuce samotné častěji než učitelé, kteří tyto předměty neučí. A to z důvodu kladného vztahu k multimédiím, potažmo k informačním a komunikačním technologiím vůbec, a schopnosti je ovládat (hardwarová, softwarová kompetence).

Popis výzkumné procedury

Kvantitativně orientovaný průzkum a výzkum zahrnuje **metodu dotazníku** (první a druhá výzkumná oblast⁸) a **Q-metodologii** (třetí výzkumná oblast⁹).

Anonymní dotazník bude tvořen uzavřenými (dichotomické; polytomické – výběrové, škály, výčtové), polouzavřenými a v rámci předvýzkumu i otevřenými položkami. A sestávat bude ze třech následujících částí:

- A) Všeobecná data** (osobní údaje respondentů),
- B) Současný stav a trend využívání multimédií v hodinách literární výchovy,**
- C) Postoje učitelů a jejich vztah k celoživotnímu vzdělávání a využití multimédií ve výuce literární výchovy.**

Z důvodu velkého rozsahu výběru proběhne jeho distribuce osobně i prostřednictvím internetu, v rámci něhož budou respondenti motivováni osmnáctistránkovým souborem webových stránek, využitelných při přípravě na výuku literární výchovy i ve výuce samotné – viz 2. příloha disertace: *Výběr portálů a webových stránek využitelných při přípravě na výuku literární výchovy / literatury a ve výuce samotné.*

⁸ 1) Současný stav využívání multimédií ve výuce literární výchovy; 2) Problematika dalšího vzdělávání učitelův oblasti ICT, multimédií

⁹ 3) Názory učitelů českého jazyka na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy

Q-metodologie (Q-třídění) představuje „skupinu psychometrických a statistických procedur,“ které v roce 1935 vyvinul britský psycholog a fyzik William Stephenson (Brown, S. R., 1997, on-line). Výzkum za pomoci této metody probíhá tak, že je zkoumaným jedincům předkládán soubor 60 až 120 kartiček (Q-set) obsahující různá tvrzení, postoje a názory, jež mají roztrždit na základě určitého kritéria (Chráska, M., 2000, s. 154), v našem případě dle důležitosti Q-typů (karet) stran optimální realizace výuky literární výchovy za podpory multimédií, do předložené šablony.

Třídění obvykle odpovídá tzv. normálnímu rozdělení, kdy je například 60 kartiček rozděleno do jedenácti hromádek dle schématu uvedeného níže – obr. 1.



Obr. 1: Schéma kvazinormální distribuce (zpracováno podle Chráska, M., 2003, s. 118)

Vlevo jsou pokládány kartičky považované za naprosto nedůležité a naopak vpravo za velice důležité. Horní číselné označení vymezuje počet Q-typů, které lze do jednotlivých políček (hromádek) umístit. Dolní čísla udávají bodové ohodnocení jednotlivých pozic. Bodové ohodnocení však bývá respondentům skryto, aby neovlivnilo jejich úsudek a názory.

Mezi přednosti Q-metodologie spadá možnost „hlubšího, intenzivnějšího a diferencovanějšího studia menších skupin respondentů“ (Pelikán, J., 2007, s. 142) a také skutečnost, že umožňuje „objevování nových oblastí výzkumu (což je náš případ), kdy na základě práce s malým, ale pečlivě vybraným vzorkem můžeme získat první informace, které potom dalšími metodami a na základě přiměřeně velkého výběru ověřujeme.“ (Chráska, M., 1993, s. 15)

Q-metodologie je z důvodu statistického zpracování výsledků výzkumu hodnocena jako kvantitativně orientovaná metoda, ovšem z hlediska zkoumání subjektivních názorů respondentů je některými autory (srovnej Sexton, D.; Snyderová, P.; Wadsworthová, D., 1998, on-line) označována i jako metoda kvalitativní.

Objektem průzkumu i výzkumu jsou učitelé českého jazyka na 2. stupni základních škol. **Předmětem** průzkumu a výzkumu bude v první oblasti zjištění současného stavu využívání multimédií

ve výuce literární výchovy na 2. stupni ZŠ. Ve druhé oblasti problematika dalšího vzdělávání učitelů v oboru ICT, multimédií se zaměřením na literární výchovu. A ve třetí oblasti názory učitelů českého jazyka na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy.

Výběr respondentů do výzkumného vzorku představuje určitou část prvků ze základního souboru, který reprezentuje. Náš základní soubor sestává ze všech učitelů českého jazyka 2. stupně ZŠ v Olomouckém (308 základních škol), Moravskoslezském (400 základních škol) a Zlínském kraji (259 základních škol), (*Rejstřík škol*, 2011, on-line). Tři kraje byly zvoleny záměrně, neboť předpokládáme, že tak budeme moci data získaná výzkumem do jisté míry zobecnit.

Reprezentativní soubor prvků ze základního souboru bude v případě dotazníkového nástroje opatřen za pomoci prostého náhodného výběru, přičemž budeme ovlivněni ochotou učitelů a škol vyjít nám vstříc. U metody Q-třídění navážeme na „výsledky“ prostého náhodného výběru a to tak, že požádáme oslovené pedagogy i o vyplnění dotazníku Q-metodologie, ovšem za předpokladu, že využívají multimédií ve výuce literární výchovy.

Co se týče **rozsahu výběru**, tak platí, že „čím větší výběr pořídíme, tím více se přiblížíme ke skutečným vlastnostem základního souboru.“ (Chráška, M., 2007, s. 24) V rámci výzkumu realizovaného prostřednictvím dotazníku budeme tedy vycházet z níže uvedeného vzorce určeného pro převažující data nominální (či ordinální) od S. Nowaka (Chráška, M., 2007, s. 25 – 26).

$$n = \frac{t_{\alpha}^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{d^2}$$

npožadovaný rozsah výběru

t_α koeficient spolehlivosti pro zvolenou spolehlivost α (1,96 je hodnota pro běžně požadovanou spolehlivost 95 %)

podhad relativní četnosti zkoumaného znaku v základním souboru (doporučená hodnota je 0,5, jelikož pro tuto hodnotu vychází největší rozsah výběru)

dpožadovaná relativní přesnost (většinou 4%, tj. 0,04)

$$n = \frac{1,96^2 \cdot 0,5 \cdot (1 - 0,5)}{0,04^2} = 600$$

Z výpočtu vyplynulo, že z důvodů přesnosti a spolehlivosti bude nutno oslovit celkem 600 učitelů českého jazyka, tj. 200 učitelů v Olomouckém, 200 v Moravskoslezském a 200 ve Zlínském kraji.

Výhodou Q-metodologického šetření je to, že jej lze realizovat i na menším počtu osob (Pelikán, J., 2007, s. 142), čemuž bude odpovídat i množství námi pečlivě zvolených respondentů.

Zpracování získaných dat proběhne následujícím způsobem:

- ~ uspořádání dat, sestavení tabulek četností, grafické znázornění naměřených dat (tvorba histogramů),
- ~ výpočet charakteristik polohy a rozptýlení,
- ~ ověření stanovených hypotéz – statistické zpracování dat;

Časový harmonogram výzkumu

Výzkum bude realizován v průběhu roku 2011. Výzkumné nástroje budou učitelům distribuovány osobně, prostřednictvím dalších osob i elektronicky (dotazník) a na jejich vypracování dostanou lhůtu 14 dní.

Organizační, materiální a finanční zabezpečení výzkumu

Organizační, materiální i finanční zabezpečení výzkumu bude zajištěno autorkou výzkumu.

Uvedený **projekt výzkumu byl konzultován s několika metodology i odborníky z praxe, tzn. učiteli základních škol a vyučujícími na školách vysokých.**

5 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Poslední kapitola je věnována shrnutí výsledků námi uskutečněného výzkumu (členěného do 3 výzkumných okruhů), jímž jsme se snažili vyřešit problémy, na které jsme narazili v průběhu studia odborné literatury a také v rámci rozhovorů s učiteli českého jazyka.

PRVNÍ VÝZKUMNÝ OKRUH byl zaměřen na zjištění současného stavu a trendu využívání multimédií ve výuce literární výchovy (LV) na 2. stupni základní školy.

STANOVENÉ PROBLÉMY

Deskriptivní (popisné) problémy

U popisných problémů se hypotéza neformuluje, hledali jsme na ně tedy odpovědi prostřednictvím průzkumu.

1. *Jaké mají učitelé podmínky (tzn. časová dotace; vybavenost škol multimediálním setem; existence a dostupnost vhodných multimédií) k tomu, aby mohli multimédií ve výuce literární výchovy využít?*

Literární výchově je věnována převážně jedna vyučovací jednotka týdně (58 %). Dvě hodiny uvedlo 38 % dotázaných a jednu či dvě hodiny – dle ročníku – 4 %.

18 % vyučujících přiznalo, že občas řeší třídnické povinnosti nebo dobírají látku z mluvnice/slohu v hodinách LV.

68 % učitelů nepovažuje množství času věnovaného literární výchově za dostačující k využití multimédií ve výuce.

Multimediální set, tj. počítač, dataprojektor, event. interaktivní tabule, se ve školách nacházel zejména ve specializované učebně (58 %). V 10 % případů byl umístěn v běžných třídách, ve 30 % ve specializované učebně i v běžných třídách a ve 2 % případů učitelé uváděli, že multimediální set ve škole nemají.

V hodinách literární výchovy má 10 % dotázaných přístup k počítači, 21 % k počítači s dataprojektorem a 64 % k počítači s dataprojektorem a interaktivní tabulí. 5 % vyučujících napsalo, že nemá přístup ani k jednomu z uvedených moderních technických výukových prostředků. Připojení k internetu se objevilo v 62 % případů.

Multimediální výukové programy vhodné pro český jazyk, sloh či literární výchovu má ve škole k dispozici 48 % dotázaných (15 % neví).

Vlastníkem multimediálního výukového programu vhodného pro český jazyk, sloh či literární výchovu je pouze 10 % učitelů.

Nasycenost trhu multimediálními výukovými programy vhodnými pro literární výchovu je dle vyučujících nedostačující, viz grafické znázornění škály v disertaci na straně č. 179.

2. Jsou učitelé na 2. stupni ZŠ ochotni využívat multimédií v hodinách literární výchovy?

97 % dotázaných bylo přesvědčeno o tom, že nová média mají ve výuce literární výchovy své místo.

Na dotaz, zda učitelé využívají multimédií v hodinách LV, nám odpovědělo kladně 58 % respondentů.

Míru ochoty/snahy aplikovat multimédií do hodin LV jsme zjišťovali prostřednictvím škály likertova typu, na níž jsme zaznamenali pozitivní tendenci, v disertaci viz s. 185.

3. Jaká multimédia využívají učitelé v hodinách literární výchovy?

Nejprve jsme zjišťovali, které technické výukové prostředky učitelé v hodinách literární výchovy používají. 173 dotázaných zahrlo kombinaci PC, dataprojektor a interaktivní tabule, 134 PC a dataprojektor, 117 PC, 37 vůbec nic a zbytek učitelů volilo jiné technické výukové prostředky (např. televize, CD přehrávač, video atd.) či jejich kombinaci s PC, nebo s PC a dataprojektorem.

Stran multimédií jednoznačně dominoval internet (n 303), pak vlastní či převzaté prezentace (n 166), např. z portálu *veskole.cz*, a nakonec multimediální CD-ROMy (n 45).

4. Pracují učitelé s výukou počítačem řízenou?

68 % dotázaných preferuje výuku PC podporovanou, 27 % obojí, tj. podporovanou i řízenou, a pouze 5 % řízenou.

5. V jakých fázích výuky používají učitelé multimédií nejčastěji?

38 % učitelů využívá multimédií nejčastěji ve fázi motivace, 37 % při výkladu, 15 % v rámci opakování a 10 % ve fázi procvičování probrané látky.

6. Využívají učitelé multimédií při své přípravě na výuku?

Při přípravě na výuku pracuje s multimédií 84 % dotázaných.

7. Kolik učitelů literární výchovy si vytváří vlastní multimédia?

Vlastní multimediální podklady do hodin literární výchovy si vytváří 44 % učitelů českého jazyka.

8. Považují učitelé využití multimédií (při přípravě na výuku, ve výuce) za přínosné?

Přínos využití multimédií do vzdělávání jsme zjišťovali pomocí škály likertova typu, na níž jsme zaznamenali pozitivní tendenci, v disertaci viz s. 185.

DRUHÝ VÝZKUMNÝ OKRUH byl věnován problematice dalšího vzdělávání učitelů českého jazyka na poli ICT, konkrétně multimédií se zaměřením na literární výchovu.

STANOVENÉ PROBLÉMY

Relační (vztahové) problémy

Relačními problémy zjišťujeme existenci vztahu, rozdílů, event. následků mezi zkoumanými jevy, formulovali jsme tedy u nich hypotézy (věcné a statistické, tj. nulové, alternativní), jež představují předběžné, prozatímní odpovědi na položené otázky (problémy).

1. Jaký je vztah mezi délkou pedagogické praxe a informovaností učitelů o možnostech dalšího vzdělávání?

Hypotéza 1: Učitelé s praxí do 10 let jsou více informováni o možnostech dalšího vzdělávání v oblasti využití ICT/multimédií ve vzdělávání než učitelé s praxí nad 10 let.

H₀ Mezi délkou pedagogické praxe učitelů a informovaností o možnostech dalšího vzdělávání není závislost (souvislost).

H_A Mezi délkou pedagogické praxe učitelů a informovaností o možnostech dalšího vzdělávání je závislost (souvislost).

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,561$ byla pro námi stanovenou hladinu významnosti vyšší, proto jsme odmítli alternativní hypotézu a přijali hypotézu nulovou.

2. Jaký je vztah mezi ochotou dále se vzdělávat a délkou pedagogické praxe?

Hypotéza 2: Učitelé s praxí do 10 let mají větší ochotu dále se vzdělávat v oblasti využití ICT/multimédií ve vzdělávání než učitelé praxí nad 10 let.

H₀ Mezi ochotou dále se vzdělávat a délkou pedagogické praxe není závislost (souvislost).

H_A Mezi ochotou dále se vzdělávat a délkou pedagogické praxe je závislost (souvislost).

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,002$ byla pro námi stanovenou hladinu významnosti nižší, proto jsme odmítli nulovou hypotézu a přijali hypotézu alternativní.

3. *Jaká je závislost mezi dalším vzděláváním učitelů v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně nebo ve výuce literární výchovy a využíváním multimédií při přípravě na hodinu literární výchovy?*

Hypotéza 3a: Učitelé, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně, využívají multimédií při přípravě na výuku literární výchovy (LV) častěji než učitelé, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti.

H₀ Četnost odpovědí na položky vztahující se k využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií obecně, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, stejná.

H_A Četnost odpovědí na položky vztahující se k využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií obecně, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, rozdílná.

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,0002$ byla pro námi stanovenou hladinu významnosti nižší, proto jsme odmítli nulovou hypotézu a přijali hypotézu alternativní.

Hypotéza 3b: Učitelé, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce literární výchovy (LV), využívají multimédií při přípravě na výuku literární výchovy častěji než učitelé, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti.

H₀ Četnost odpovědí na položky vztahující se k využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce LV, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, stejná.

H_A Četnost odpovědí na položky vztahující se k využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce LV, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, rozdílná.

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,02$ byla pro námi stanovenou hladinu významnosti nižší, proto jsme odmítli nulovou hypotézu a přijali hypotézu alternativní.

4. Jaká je závislost mezi dalším vzděláváním učitelů v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně nebo ve výuce literární výchovy a využíváním multimédií v hodinách literární výchovy?

Hypotéza 4a: Učitelé, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně, využívají multimédií ve výuce literární výchovy (LV) častěji než učitelé, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti.

H₀ Podíl učitelů využívajících multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, stejný.

H_A Podíl učitelů využívajících multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, rozdílný.

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,000$ byla pro námi stanovenou hladinu významnosti nižší, proto jsme odmítli nulovou hypotézu a přijali hypotézu alternativní.

Hypotéza 4b: Učitelé, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce literární výchovy (LV), využívají multimédií ve výuce literární výchovy častěji než učitelé, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti.

H₀ Podíl učitelů využívajících multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce LV, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, stejný.

H_A Podíl učitelů využívajících multimédií ve výuce LV, je u učitelů, kteří se dále vzdělávají v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce LV, a u učitelů, kteří se dále nevzdělávají v této oblasti, rozdílný.

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,0003$ byla pro námi stanovenou hladinu významnosti nižší, proto jsme odmítli nulovou hypotézu a přijali hypotézu alternativní.

5. Jaký je rozdíl ve využití multimédií při přípravě na výuku mezi učiteli, kteří vyučují i technicky a informačně zaměřené předměty, a učiteli, kteří tyto předměty neučí?

Hypotéza 5: Učitelé českého jazyka, kteří vyučují i technicky a informačně zaměřené předměty, využívají multimedia při přípravě na výuku literární výchovy (LV) častěji než učitelé, kteří tyto předměty neučí.

H₀ Četnost využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří vyučují technicky a informačně zaměřené předměty, a u učitelů, kteří tyto předměty neučí, stejná.

H_A Četnost využití multimédií při přípravě na výuku LV je u učitelů, kteří vyučují technicky a informačně zaměřené předměty, a u učitelů, kteří tyto předměty neučí, rozdílná.

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,075$ byla pro námi stanovenou hladinu významnosti vyšší, proto jsme odmítli alternativní hypotézu a přijali hypotézu nulovou.

6. *Jaký je rozdíl ve využití multimédií ve výuce mezi učiteli, kteří vyučují i technicky a informačně zaměřené předměty, a učiteli, kteří tyto předměty neučí?*

Hypotéza 6: Učitelé českého jazyka, kteří vyučují i technicky a informačně zaměřené předměty, využívají multimédia ve výuce literární výchovy (LV) častěji než učitelé, kteří tyto předměty neučí.

H₀ Četnost využití multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří vyučují technicky a informačně zaměřené předměty, a u učitelů, kteří tyto předměty neučí, stejná.

H_A Četnost využití multimédií ve výuce LV je u učitelů, kteří vyučují technicky a informačně zaměřené předměty, a u učitelů, kteří tyto předměty neučí, rozdílná.

Vypočítaná hodnota signifikance $p = 0,018$ byla pro námi stanovenou hladinu významnosti vyšší, proto jsme odmítli nulovou hypotézu a přijali hypotézu alternativní.

TŘETÍ VÝZKUMNÝ OKRUH byl zaměřen na zjištění názorů učitelů českého jazyka na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy.

STANOVENÉ PROBLÉMY

Deskriptivní problémy

Zde jsme rovněž, jako u prvního výzkumného okruhu, neformulovali žádné hypotézy. Odpovědi na námi stanovené problémy jsme hledali prostřednictvím vhodně zvolené metody.

1. *Co považují učitelé českého jazyka za nejdůležitější pro optimální průběh výuky za podpory multimédií?*

Při hledání odpovědi na tento problém nám posloužila metoda zvaná Q-třídění. Vzhledem k celkovému počtu kartiček (Q-typů), jenž zahrnoval výzkumný nástroj, uvádíme prvních 10 tvrzení, které

učitelé označili za nejdůležitější pro optimální průběh výuky literární výchovy za podpory multimédií.

1. Pro výuku za podpory multimédií je důležité kvalitní materiální zázemí školy (vybavení učeben didaktickou technikou atp.).
2. Umět pracovat s PC, dataprojektorem a interaktivní tabulí je předpokladem pro zdárné využití multimédií ve výuce.
3. Multimedia propojují zábavu se vzděláváním.
4. Multimedia představují pro žáky i učitele cenný zdroj informací.
5. Multimediální výuka svou blízkostí k dětem přispívá k větší srozumitelnosti prezentovaného učiva.
6. Použití multimédií ve výuce podporuje vizuální, tj. zrakový (text, grafika, animace, video) styl učení žáka.
7. Umět pracovat s aplikacemi obsaženými v kancelářském balíku Office (Word, Excel, PowerPoint) je předpokladem pro využití multimédií ve výuce.
8. Využití multimédií ve výuce podporuje zásadu názornosti.
9. Multimedia nepředstavují cíl, ale nástroj výuky, jenž by k němu měl zdárně směřovat.
10. Multimedia je vhodné využít při vyhledávání informací.

2. Co považují učitelé českého jazyka za nejméně důležité pro optimální průběh výuky za podpory multimédií?

I u tohoto problému jsme využili Q-metodologie. Níže uvádíme 10 Q-typů, které byly pro učitele nejméně důležité pro optimální průběh výuky literární výchovy za podpory multimédií.

1. Multimedia je vhodné využít při ústním nebo písemném zkoušení žáka.
2. Výuku podporovanou multimédií je vhodné využít v běžné (nespecializované) učebně.
3. Tvorba multimediálních aplikací či výukových objektů vyžaduje vzájemnou spolupráci mezi učiteli českého jazyka.
4. Na optimální realizaci multimediální výuky má vliv nasycenost trhu multimediálními výukovými programy.
5. V rámci využití multimédií ve výuce je vhodná výuka PC řízená (jde o výuku za pomoci výukového programu, kdy žáci sedí u PC a program řídí jejich učení).
6. Využití multimédií ve výuce podporuje zásadu individuálního přístupu k žákům.
7. Práce s multimédií ve výuce usnadňuje pedagogickou komunikaci mezi učitelem a žákem.
8. Multimediální výuka je vhodná pro práci s básnickým textem.
9. Multimedia lze využívat ve výuce pravidelně.
10. Multimediální výuka je vhodná pro práci s prozaickým textem.

ZÁVĚR

„Jednoho dne, ve vzdálené budoucnosti, se vnuci našich vnuků budou vzdělávat ve zcela jiných učebnách, kde budou trávit hodně času před krabicemi vyzařujícími světlo. Snad budou obdařeni moudrostí, která jim umožní odlišit světlo od vědění.“

Platón (*Plato Education Quotes & Sayings*, 2011, on-line)

V posledních několika letech zasahují informační a komunikační technologie a samozřejmě multimédia, jež mezi ně řadíme, do soukromého a pracovního života člověka. Jejich využití ve školství je nevyhnutelné a dokladem toho jsou i vzdělávací kurikula *Národní program rozvoje vzdělávání* (2001), *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2007).

Mladí lidé jsou formováni novými technologiemi, podle nichž získali pokrokové pojmenování *Net* či *Google Generation* (Tapscott, D., 1997), a mnohdy se setkáváme s tím, že „starý“ učitel (myšleno v souvislosti s ICT) vyučuje „nového“ žáka (viz charakteristika Net generation – v disertaci kapitola 8.1), pro kterého už nepředstavuje v době Internetu stěžejní zdroj informací, jako tomu bývalo dříve. Důraz je tudíž kladen na rozvoj kompetencí (RVP ZV – 2007) a zároveň se objevují snahy žáka zaujmout a vhodně jej ke vzdělávání motivovat, například prostřednictvím zážitkové pedagogiky, aktivizačních metod výuky, nebo edutainmentu v souvislosti s multimediální výchovou.

Ze ZHODNOCENÍ AKTUÁLNÍHO STAVU ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY jsme se na základě četných, zejména zahraničních, výzkumů dozvěděli, že multimédia skýtají mnohá pozitiva a mohou za určitých okolností výchovně-vzdělávací proces zefektivnit.

Rozhodující je vybavenost škol moderními technickými výukovými prostředky, nasycenost trhu multimediálními výukovými programy, povaha vyučovaného předmětu a hlavně schopnost učitele účinně do něj multimédia aplikovat, která souvisí s jeho dalším vzděláváním v dané oblasti. A těchto aspektů jsme se v naší práci, zaměřené na literární výchovu, drželi.

Hlavním cílem disertace proto bylo vypracovat základnu poznatků orientovanou na problematiku multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni základní školy.

Zmapovat aktuální stav a trend používání multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni ZŠ.

Zjistit informovanost učitelů o možnostech dalšího vzdělávání ve zkoumané oblasti, včetně jejich ochoty dále se vzdělávat, odhalit souvislosti mezi dalším vzděláváním učitelů ve zkoumané oblasti a využíváním multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni ZŠ, vytvořit přehled možností vzdělávání učitelů.

A zjistit názory učitelů českého jazyka a literární výchovy na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy.

Hlavního cíle disertační práce, jenž v sobě zahrnuje tři vzájemně propojené tematické okruhy,¹⁰ bylo postupně dosahováno prostřednictvím **cílů dílčích, teoreticky a prakticky orientovaných**.

Teoretické cíle představují teoretické výstupy, důležité pro zpracování vybrané problematiky. Jejich naplnění bylo realizováno ve stejnojmenné části práce, v níž jsme **objasnili základní terminologii** a **vytvořili relativně ucelenou teoretickou základnu poznatků**, jež spočívala v uvedení multimédií do kontextu s literární výchovou na 2. stupni základní školy, a to z pedagogického i didaktického hlediska. Důvodem byla skutečnost, že jsme podobný počín v této oblasti dosud nezaznamenali.

V souladu s cíli se nám v teorii konkrétně podařilo:

- ~ nastínit problematiku literární výchovy na 2. stupni ZŠ – stran její náplně, funkcí, propojenosti s jinými obory (např. pedagogikou) a také metodických přístupů a pojetí, kde jsme zaznamenali názorovou rozdílnost odborné veřejnosti.
- ~ poukázat na „ukotvení“ multimédií v Národním programu rozvoje vzdělávání a Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.
- ~ vytvořit přehled technických výukových prostředků umožňujících multimediální produkci ve výuce literární výchovy na 2. stupni ZŠ a rovněž zpracovat literární multimediální materiální základnu učitele českého jazyka, do které řadíme odkazy na internetové zdroje, multimediální výukové programy a výukové objekty, užívané při práci s interaktivní tabulí.
- ~ poukázat na využití multimédií ve výuce literární výchovy z pedagogického (zejm. kompetence učitele; bio-psycho-sociální aspekty žáka) i didaktického hlediska (organizační formy výuky, metody výuky, didaktické zásady, systém materiálních didaktických prostředků).
- ~ zpracovat aktuální přehled nabídek dalšího vzdělávání učitelů českého jazyka v oblasti využití ICT, multimédií ve výuce literární výchovy.

Na poznatky získané v části teoretické navazoval oddíl praktický, kde byly **empirické cíle** práce naplněny prostřednictvím průzkumu a výzkumu.

¹⁰ **1. okruh:** *Současný stav využívání multimédií ve výuce literární výchovy*

2. okruh: *Problematika dalšího vzdělávání učitelů v oblasti ICT, multimédií*

3. okruh: *Názory učitelů českého jazyka na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy*

V prvním tematickém okruhu průzkumné povahy jsme provedli analýzu současného stavu a trendu používání multimédií ve výuce literární výchovy (LV) na 2. stupni základní školy. K získání dat jsme použili metodu dotazníku a dospěli jsme k následujícím nejdůležitějším závěrům.

Týdenní časová dotace LV je podle učitelů pro využití multimédií ve výuce nízká, což ovšem neznamená, že nemají snahu je do hodin začlenit – téměř všichni jsou totiž přesvědčeni o přínosu multimédií do vzdělávání. V rámci své přípravy jich využívá 84 % dotázaných.

Z hlediska vybavenosti škol moderními technickými výukovými prostředky jsme zaznamenali nárůst počtu interaktivních tabulí (IT) – celkem 64 % dotázaných k nim má ve výuce LV přístup, a to Česká školní inspekce v roce 2009 (s. 6) uvedla, že: „*Ve většině škol se tyto prostředky nevyskytují vůbec, anebo velmi vzácně...*“

Nasycenost trhu multimediálními výukovými programy orientovanými na LV je učiteli hodnocena jako nedostačující, s čímž korespondují zjištění o výuce počítačem řízené, která je upřednostňována jen v 5 % případů, a o tom, že nejvíce uplatňovaným multimédiem je v LV Internet (vlastní aplikace si vytváří pouze 44 % dotázaných).

V hodinách LV jsou multimedia užívána zejména ve fázi motivace a výkladu probírané látky.

Druhý tematický okruh měl výzkumný charakter a pojednával o problematice dalšího vzdělávání učitelů českého jazyka na poli ICT, konkrétně multimédií. Data byla opět získána prostřednictvím dotazníku a k jejich zpracování jsme použili programy MS Excel 2007 a Statistica 9 CZ.

Po vyhodnocení výsledků jsem dospěl ke zjištění, že délka pedagogické praxe nemá vliv na informovanost vyučujících v oblasti dalšího vzdělávání, zaměřeného na využití ICT/multimédií ve výuce literární výchovy. Promítá se však do jejich ochoty toto vzdělávání absolvovat – potvrdilo se nám totiž, že učitelé s praxí do deseti let mají větší zájem o možnosti dalšího vzdělávání ve zkoumané problematice, než učitelé s praxí nad deset let. Důvodem bude nejspíše blízkost k ICT/multimédiím, s nimiž se mohli vyučující setkat v rámci své pregraduální přípravy na vysoké škole, a to po zavedení Státní informační politiky ve vzdělávání (SIPVZ) v letech 1999/2000.

Také jsme ve shodě s mnohými výzkumníky (viz ZHODNOCENÍ AKTUÁLNÍHO STAVU ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY) prokázali důležitost hardwarové a softwarové kompetence učitele, jež mu umožňuje s multimédií pracovat. Zjistili jsme totiž, že učitelé, kteří absolvovali nějakou formu (školení, kurzy...) dalšího vzdělávání v oblasti využití ICT/multimédií ve výuce obecně (např. kurz na ovládání interaktivní tabule), anebo ve výuce LV (např. seminář na využití interaktivní tabule v hodinách LV), využívají multimédií v hodinách LV a při přípravě na ně častěji, než učitelé, kteří žádné školení neabsolvovali.

Otázkou ovšem zůstává, jakým způsobem a s jakým výsledkem jsou multimédia učiteli do výuky začleňována,¹¹ připomeneme-li výrok Jiřího Dostála (2007, s. 25): „*V praxi neplatí rovnice: moderní ICT + výuka = efektivnost, ale: moderní ICT + výuka + správné metodické využití = efektivnost.*“

Překvapivé pro nás bylo zjištění, že učitelé českého jazyka, kteří vyučují i technicky a informačně zaměřené předměty (jsou tedy dostatečně kompetentní ICT využívat a mají k nim vztah), využívají multimédia ve výuce literární výchovy (LV) častěji než učitelé, kteří tyto předměty neučí, pro přípravu na výuku to však neplatí.

Třetí tematický okruh vycházel z praktických zkušeností vyučujících, kteří užívají multimédií v hodinách literární výchovy na 2. stupni ZŠ. Logicky tedy navazoval na předešlá šetření a vzhledem k tomu, že nám nebyl znám průzkum/výzkum, který by se touto problematikou zabýval, rozhodli jsme se udělat první krok a zeptat se přímo učitelů (odborníků z praxe), co je podle nich nejdůležitější pro optimální využití multimédií v hodinách LV. A vzhledem k „průkopnické“ povaze průzkumu, pokud o něm tak můžeme směle hovořit, jsme si zvolili Q-třídění, jež umožňuje „objevování nových oblastí výzkumu,“ kdy lze „získat první informace, které potom dalšími metodami a na základě přiměřeně velkého výběru ověřujeme.“ (Chráska, M., 1993, s. 15)

Po zpracování dat v programu MS Excel 2007 jsme například zjistili, že jsou pro učitele českého jazyka nejdůležitější výroky obsažené v *Hodnotící oblasti z hlediska žáka* a že za nejdůležitější aspekty pro optimální průběh výuky LV za pomoci multimédií považují: hardwarovou, softwarovou kompetenci učitele a dostatečné materiální vybavení školy.

Zarážející pro nás pak byla volba nejméně důležitých aspektů výuky LV za podpory multimédií – učitelé totiž označili za nepodstatné výroky jako: *Tvorba multimediálních aplikací či výukových objektů vyžaduje vzájemnou spolupráci mezi učiteli českého jazyka. Nebo: Na optimální realizaci multimediální výuky má vliv nasycenost trhu multimediálními výukovými programy.* Proč tak učinili, by mohlo být námětem k dalšímu zkoumání.

Přínos práce pro rozvoj pedagogiky a pro školní praxi

Naše práce byla především pedagogická, a proto její přínos pro pedagogickou teorii i praxi můžeme spatřit v několika ohledech.

¹¹ O otázkách efektivního využití multimédií ve vzdělávání jsme pojednali v rámci ZHODNOCENÍ AKTUÁLNÍHO STAVU ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY.

Disertace:

- ~ předkládá komplexní pohled na problematiku využití multimédií v hodinách literární výchovy na 2. stupni základní školy.
- ~ obohacuje teoretické poznatky popisem aktuálního stavu užívání multimédií ve výuce literární výchovy, a přispívá tak mnohými podněty do probíhající diskuse odborné veřejnosti, jež může vést ke změnám a zkvalitnění výuky literární výchovy na základních školách.
- ~ poskytuje prakticky využitelnou multimediální materiální základnu učitele českého jazyka.
- ~ je přínosem na poli moderních trendů ve výchovně-vzdělávacím procesu, konkrétně v literární výchově.
- ~ může svými výsledky přispět k inovaci přípravy budoucích učitelů na pedagogických fakultách a k inovaci postgraduálního vzdělávání.
- ~ nabízí učitelům českého jazyka aktuální přehled dalšího vzdělávání (školení, kurzy) v oblasti využití informačních a komunikačních technologií, multimédií ve výuce literární výchovy.
- ~ je přínosem z hlediska profesních kompetencí učitele českého jazyka, a to se zaměřením na informační a komunikační technologie.
- ~ prezentuje názory učitelů českého jazyka na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy.

Možnosti pokračování práce v dané problematice

Z teoretické i praktické části disertace nám vyvstaly problémy, na něž lze dále navázat, například:

- ~ zjištěním účinnosti (efektivnosti) využití multimédií v hodinách literární výchovy na druhém stupni základní školy za pomoci experimentální metody.
- ~ kvalitativním zkoumáním metodiky vyučujících, kteří užívají multimédií v hodinách literární výchovy. Z šetření by pak mohly vyplynout závěry, podstatné pro optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy.
- ~ tvorbou a následným ověřením efektivnosti multimediálních aplikací (výukové programy, objekty, prezentace...), které by vycházely z praktických zkušeností učitelů českého jazyka a podporovaly esteticko-výchovné zaměření literární výchovy.
- ~ zpracováním prakticky cíleného jednotného konceptu dalšího vzdělávání učitelů českého jazyka v oblasti využití multimédií ve výuce literární výchovy, který by byl následně v praxi empiricky ověřen.

SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BAŇKOVÁ, M. *Město/City*. [online]. [cit. 8. 4. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.city.je>>.
- BARTSCH, R. A.; COBERN, K. M. Effectiveness of PowerPoint presentations in lectures. In *Computers & Education*. 2003, 41, s. 77 – 86. ISSN 0360-1315.
- BELAJEVOVÁ, L. I. Výskum školskej recepcie poézie. In *Čitateľská recepcia literatury*. 1. vyd. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1987. s. 186 – 198. ISBN není.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 247 s. ISBN 80-7178-216-5.
- Bibliothelp*. [online]. 2011 [cit. 17. 1. 2011]. Dostupné na Internetu: <www.bibliothelp.cz>.
- BÍNA, D. Hledá se tvar didaktiky slohu a literární výchovy pro 21. století. In *Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy*. České Budějovice : Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2007. s. 7 – 15. ISBN 978-80-7394-059-1.
- BINAROVÁ, I.; ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J.; HOLÁSKOVÁ, K.; PETROVÁ, A.; PLEVOVÁ, I.; PUGNEROVÁ, M. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc : Vydavatelství UP, 2005. 176 s. ISBN 80-244-0629-2.
- BOHONY, P. *Didaktická technológia*. 1. vyd. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2003. 176 s. ISBN 80-8050-653-1.
- BRDIČKA, B. *CITÁTY – Kudy se ubírá vývoj vzdělávacích technologií?* [online]. [cit. 12. 3. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://it.pedf.cuni.cz/~bobr/hmind/citaty/citaty.htm>>. CITÁT
- BRDIČKA, B. *Dělá z nás Google hlupáky?* [online]. 2008 [cit. 3. 8. 2010]. Dostupné na Internetu: <http://www.spomocnik.cz/index.php?id_document=2272>. CITÁT
- BRDIČKA, B. *Difúze technologií ve škole 21. století*. [online]. 2009 [cit. 12. 3. 2010]. Dostupné na Internetu: <http://www.spomocnik.cz/index.php?id_document=2404>.
- BRDIČKA, B. *Horizon Report 2010*. [online]. 2010 [cit. 12. 3. 2010]. Dostupné na Internetu: <http://www.spomocnik.cz/index.php?id_document=2428>.
- BRDIČKA, B. *J. A. Komenský – Velká didaktika*. [online]. 2003 [cit. 7. 8. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://it.pedf.cuni.cz/~bobr/role/ka35.htm>>. CITÁT
- BRDIČKA, B. *Katalog výukových aktivit podle modelu TPCK*. [online]. [cit. 12. 3. 2010]. Dostupné na Internetu: <http://www.spomocnik.cz/index.php?id_document=2417>.
- BRDIČKA, B. *Počítačové hry ve škole*. [online]. 2005 [cit. 12. 3. 2010]. Dostupné na Internetu: <http://www.spomocnik.cz/index.php?id_document=410>.
- BRDIČKA, B. *Vzdělání a Internet 2. generace*. [online]. 2008 [cit. 1. 7. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.cvtisr.sk/itlib/itlib081/brdicka.htm>>.
- BROCK, S.; JOGLEKAR, Y. Empowering PowerPoint: Slides and Teaching Effectiveness. In *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*. 2011, 6, 85 – 94. ISSN 1555-1237.
- BROWN, R. S. *The History and Principles of Q Methodology in Psychology and the Social Science*. [online]. 1997 [cit. 5. 8. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://facstaff.uww.edu/cottlec/QArchive/Bps.htm>>.

BURBULES, N.; CALLISTER, T., JR. *Watch It: The Risks and Promises of Information Technologies for Education*. 1. vyd. Boulder, CO : Westview Press, 2000. 194 s. ISBN-0-8133-9082-6.

BURIÁNEK, F. *K čemu je nám literatura?* Praha : Československý spisovatel, 1985. 57 s. ISBN není.

BURKE, L. A.; JAMES, K. E. PowerPoint-based lectures in business education: An empirical investigation of student-perceived novelty and effectiveness. In *Business Communication Quarterly*. 2008, 71, 278 – 296. ISSN 1080-5699.

BUTLER, J. B.; MAUTZ, R. D. Multimedia Presentations and Learning: A Laboratory Experiment. In *Issues in Accounting Education*. 1996, 11 (2), 259 – 280. ISSN 0739-3172.

CAPRINO, Fr. *Didattica multimediale e apprendimento visivo con le LIM*. [online]. 2010 [cit. 30. 11. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.leonardoausili.com/approfondimenti/didattica-multimediale-e-apprendimento-visivo-con-le-lim>>.

CEKBAS, Y.; YAKAR, H.; YILDIRIM, B.; SAVRAN, A. The Effect of Computer-Aided Education Students (Bilgisayar Destekli Egitimin Öğrenciler Üzerine Etkisi). In *Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*. 2003, 2 (4), Article:11, s. 76 – 78. ISSN 1303-6521. (on-line)

CENEK, SV. *Úvod do teorie literární výchovy*. 1. vyd. Praha : SPN, 1979. 232 s. ISBN není.

Citáty – Literatura. [online]. 2011 [cit. 13. 3. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://pivevna.cz/citaty/literatura/>>. CITÁT

Citáty a přísloví. [online]. 2010 [cit. 11. 4. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://the.cz/citaty/index.php?page=citaty&kategorie=73>>. CITÁT

Citáty o strategii a vizi. [online]. 2011 [cit. 13. 3. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://citaty.pelmel.info/citaty/c25-strategie-a-vize>>. CITÁT

Citáty o škole – Artemus Ward. [online]. [cit. 6. 4. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://citaty.net/citaty-o-skole/>>. CITÁT

Citáty o učení se a vzdělání: Richard Bach. [online]. 2011 [cit. 1. 3. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://citaty.pelmel.info/citaty/c13-uceni-se>>. CITÁT

Citáty slavných – Marcus Tullius Cicero. [online]. 2011 [cit. 7. 8. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://citaty.fabulator.cz/citat/1377>>. CITÁT

Citáty: Teorie a praxe. [online]. 2010 [cit. 13. 3. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://citaty.kukulich.cz/temata/teorie-a-praxe>>. CITÁT

Cituj – Citáty. [online]. 2010 [cit. 1. 1. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://cituj.cz/Citaty/kat-138.aspx?pg=3>>. CITÁT

CLARK, J. M.; PAIVIO, A. Dual coding theory and education. In *Educational Psychology Review*. 1991, 3, s. 149 – 210. ISSN 1573-336X. (on-line)

Co je interaktivní výuka? [online]. 2010 [cit. 7. 10. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.interaktivni-vyuka.cz/co-je-interaktivni-vyuka>>.

CRAIG, R. J.; AMERNIC, J. H. PowerPoint Presentation Technology and the Dynamics of Teaching. In *Innovative Higher Education*. 2006, 31, s. 147 – 160. ISSN 15731758. (on-line)

CYPHERT, D. The problem of Powerpoint: Visual aid or visual rhetoric? In *Business Communication Quarterly*. 2004, 67, 80 – 84. ISSN 1080-5699.

ČANDÍK, M.; CHUDÝ, Š. *Didaktika informatiky*. 1. vyd. Zlín : Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2005. 135 s. ISBN 80-7318-285-8.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, VL. *Čeština a její vyučování – Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2. vyd. Praha : SPN, 1998. 264 s. ISBN 80-85937-47-6.

ČERMÁK, J.; TATÍČEK, I.; SCHEUFLER, P. *Franz Kafka žil v Praze*. Praha : AVANTGARDE FACTORY, s.r.o., 1999. CD-ROM

ČERNOCHOVÁ, M.; KOMRSKA, T.; NOVÁK, J. *Využití počítače při vyučování: náměty pro práci dětí s počítačem*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 165 s. ISBN 80-7178-272-6.

Česká elektronická knihovna: poezie 19. století od thámovců po lumírovce. Praha : Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2002. CD-ROM

Česká literatura od roku 1945. (2 CD) Praha : Infinity, 1997. CD-ROM

Česká školní inspekce – Výroční zprávy. [online]. 2009/2010 [cit. 18. 9. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/>>.

Český statistický úřad – Informační technologie ve školství. [online]. 2011 [cit. 1. 7. 2011]. Dostupné na Internetu: <http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/informacni_technologie_ve_skolstvi>.

DAŘÍLEK, P.; KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie – A*. 2. vyd. Olomouc : Vydavatelství UP, 2002. 236 s. ISBN 80-244-0294-7.

digiBooks. [online]. 2010 [cit. 18. 9. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.digibooks.cz/>>.

DOBEŠOVÁ, P. Multimediální aplikace v literární výchově. In *Usta ad Albim Bohemica*. 2010, IX, 4, s. 20 – 33. ISSN 1802-825X. (on-line)

DOROVSKÁ, D.; VESELÝ, J. *Vybrané kapitoly z teorie vyučování literatury*. 1. vyd. Praha : SPN, 1982. 154 s. ISBN není.

DOSTÁL, J. Příprava učitelů na využívání ICT ve výuce v Olomouckém kraji. In *Celoživotní vzdělávání učitelů: modulární systém dalšího vzdělávání učitelů: sborník konference: Malenovice 29. – 30. března 2007*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, 2007. ISBN 978-80-7368-295-8. s. 25-29. (editor Eva Burianová, Pavel Smolka)

DWYER, C. A; LAMBERSKI, R. J. A Review of the Research on the Effects of the Use of Color in the Teaching-Learning Process. In *International Journal of Instructional Media*. 1983, 10, s. 303 – 327. ISSN 1040-2446.

DYTRTOVÁ, R.; KRHUTOVÁ, M. *Učitel – Příprava na profesi*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

ECO, U. *Knihy, texty a hypertexty. Proslov u příležitosti Ceny Nadace Dagmar a Václava Havlových VIZE 97*. [online]. [cit. 5. 10. 2000]. Dostupné na Internetu: <<http://www.vize.cz/download/laureat-Umerto-Eco-cz-proslov.pdf>>.

edu-shop. [online]. 2011 [cit. 14. 9. 2011]. Dostupné na Internetu: <http://www.edu-shop.cz/edushop/product.php?id_product=239>.

euroDIDACT. [online]. 2010 [cit. 10. 8. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://www.eurodidact.cz>>.

EUROSTAT – *More than 250 million Europeans regularly use Internet, says Commission's ICT Progress Report*. [online]. 2008 [cit. 10. 8. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/605&format=HTML&aged=1&language=EN&guiLanguage=en>>.

FEYERABEND, P. K. *Rozprava proti metodě*. 1. vyd. Praha : AURORA, 2001. 430 s. ISBN 80-7299-047-0.

FIALOVÁ, H.; MAŇÁK, J.; ŠIMONÍK, O. a kol. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. 2. vyd. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2002. 97 s. ISBN 80-210-2798-3.

FIBIGER, M.; HÁDKOVÁ, M. *Nové úkoly didaktiky mateřského jazyka a literatury (se zaměřením na gymnázia)*. 1. vyd. Ústí nad Labem : PF UJEP, 2011. 152 s. ISBN 978-80-7414-345-8.

FREY, J. *Psychologie čtenáře*. 1. vyd. Hodonín : F. Langrál, 1929. 138 s. ISBN není.

GABAL, I.; VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L. *Jak čtou české děti: Analýza výsledků sociologického výzkumu*. [online]. 2003 [cit. 17. 4. 2010]. Dostupné na Internetu: <http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_cten_jak_ctou_ceske_deti.pdf>.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno : Paido, 2000. 208 s. ISBN 80-85931-79-6.

GEJDUŠOVÁ, I. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. 118 s. ISBN 978-80-7368-729-8.

GRECMANOVÁ, H.; HOLOUŠOVÁ, D.; URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. 1. vyd. Olomouc : HANEX, 2002. 230 s. ISBN 80-85783-20-7.

HAMAN, A. *Literatura z pohledu čtenářů*. 1. vyd. Praha : Československý spisovatel, 1991. 169 s. ISBN 80-202-0281-1.

HAMAN, A. *Úvod do studia literatury a interpretace díla*. 1. vyd. Jinočany : H&H, 1999. 180 s. ISBN 80-86022-57-9.

HANNA, A.; REMINGTON, R. The Representation of Color and Form in Long-Term Memory. In *Memory and Cognition*. 1996, 24, s. 322 – 30. ISSN 15325946. (on-line)

HAUSENBLAS, O. Jak vyučovat literaturu a k čemu to vede. In *Dokořán: Bulletin Obce spisovatelů*. 2006, 10, 39, s. 9 – 16. ISSN není.

HAUSNER, M. a kol. *Nové trendy ve vzdělávání aneb letem multimediálním světem*. Praha : SPN, 1995. 152 s. ISBN 80-85937-20-4.

HAUSNER, M. a kol. *Výukové objekty a interaktivní vyučování*. 1. vyd. Liberec : Venkovský prostor, 2007. 72 s. ISBN 978-80-903897-0-0.

HLADÍLEK, M. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. 2. přepracované vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. 186 s. ISBN 978-80-86723-75-4.

HLAVENKA, J. a kol. *Výkladový slovník výpočetní techniky a komunikací*. 3. vyd. Praha : Computer Press, 1997. 452 s. ISBN 80-7226-023-5.

HNÍK, O. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*. 1. vyd. Jinočany : H & H, 2007. 158 s. ISBN 80-7319-067-2.

HNÍK, O. Inovativní snahy nejen v didaktice literární výchovy. In *Český jazyk a literatura*. 2009/2010, 60, 3, s. 130 – 134. ISSN 0009-0786.

HOFFMANN, B. Literatura a škola na prahu třetího tisíciletí. In *Český jazyk a literatura*. 1999 – 2000, 50, 7 – 8, s. 187 – 192. ISSN 0009-0786.

HORNÝ, S.; KRSEK, L. *Úvod do multimédií*. 1. vyd. Praha : Oeconomica, 2009. 157 s. ISBN 978-80-245-1608-0.

HORVÁTHOVÁ, D. Výskum využitia multimédií vo výučbe. In *Vedecká konferencia doktorandov a mladých vedeckých pracovníkov konaná pod záštitou dekana FPV s mezinárodnou účasťou*. Nitra : UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE – FAKULTA PRÍ-RODNÝCH VIED, 2005. ISBN 80-8050-813-5.

CHALOUPKA, O. *Česká knihovna*. 2000. CD-ROM

CHANG, C. Y. Does computer assisted instruction problem solving = improved science outcomes? A pioneer study. In *Journal of Educational Research*. 2002, 95 (3), s. 143 – 150. ISSN 00220671.

CHANLIN, L. Animation to teach students of different knowledge levels. In *Journal of Instructional Psychology*. 1998, 25 (3), s. 166 – 175. ISSN 00941956.

CHANLIN, L. Gender differences and the need for visual control. In *International Journal of Instructional Media*. 1999, 26 (3), 329 – 335. ISSN 1040-2446.

CHANLIN, L. The effects of verbal elaboration and visual elaboration on student learning. In *International Journal of Instructional Media*. 1997, 24 (4), s. 333 – 339. ISSN 1040-2446.

CHAPMAN, N.; CHAPMAN, J. *Digital Multimedia*. 3. vyd. Mississauga : John Wiley & Sons, 2004. 736 s. ISBN 04-708-5890-7.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha : GRADA, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. 1. vyd. Olomouc : Pedagogická fakulta UP, 1993. 257 s. ISBN 80-7067-287-0.

CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc : Pedagogická fakulta UP, 2000. 258 s. ISBN 80-7067-798-9.

CHRÁSKA, M. *Metody sběru a statistického vyhodnocování dat v evaluačních pedagogických výzkumech*. 1. vyd. Praha : VOTOBIA, 2003. 156 s. ISBN 80-7220-164-6.

CHRZAŚTOWSKA, B. Výskum školskej recepcie poézie. In *Čitateľská recepcia literatury*. 1. vyd. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1987. s. 222 – 261. ISBN není.

Incoma Research Leisure. [online]. 2006 [cit. 7. 10. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.leisureforum.cz>>.

Informační technologie v domácnostech a mezi jednotlivci. [online]. [cit. 17. 4. 2010]. Dostupné na Internetu: <http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/domacnosti_a_jednotlivci>.

Interaktivní produkty – Engel, s.r.o. [online]. 2011 [cit. 14. 9. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://www.engel.sro.cz/interaktivni-tabule/produkty-skoly.html>>.

Interaktivní tabule eBeam Projection. [online]. 2011 [cit. 14. 9. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://www.cpsys.cz/interaktivni-tabule-ebeam-projection/b/>>.

Interaktivní tabule pro školy – Engel, s.r.o. [online]. 2011 [cit. 14. 9. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://www.engel.sro.cz/interaktivni-tabule/skoly.html>>.

I-učebnice nakladatelství Alter. [online]. 2010 [cit. 7. 10. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.nns.cz>>.

I-učebnice nakladatelství Fraus. [online]. 2010 [cit. 7. 10. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.interaktivni-vyuka.cz/rozsireni/cesky-jazyk-a-literatura/>>.

I-učebnice nakladatelství Tobiáš. [online]. 2010 [cit. 7. 10. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.tobias-ucebnice.cz/knihy.php?index=70>>.

JANDOVIÁ, L. *Počítačová výuka: Zásady tvorby výukových programů*. 1. vyd. Plzeň : Pedagogická fakulta ZČU v Plzni, 1995. 35 s. ISBN 80-7043-147-4.

JANIŠ, K. *Organizační formy výuky*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2003. 52 s. ISBN 80-7041-365-4.

JURČO, J.; OBERT, V. *Didaktika literatury*. 1. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984. 219 s. ISBN není.

KALHOUS, Z.; OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. 1. vyd. Olomouc : Vydavatelství UP, 2003. 188 s. ISBN 80-244-0599-7.

KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika: sekundární škola*. 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2001. 192 s. ISBN 80-244-0217-3.

KAPOUNOVÁ, J. *Používání informační a komunikační technologie ve výuce*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 1999. 74 s. ISBN 80-7042-145-2.

KAPOUNOVÁ, J.; PAVLÍČEK, J. *Počítače ve výuce a učení*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2003. 118 s. ISBN 80-7042-265-3.

KARPATSKÝ, D. *Labyrint literatury*. Praha : Nakladatelství Albatros, 2007. CD-ROM

KASTNER, A. *WINDOWS 95 – multimédia, komunikace a síť*. Praha : Gcomp, 1996. 272 s. ISBN 80-85649-45-4.

KLEMENT, M.; CHRÁSKA, M. *Současná situace ve využití ICT na základních školách*. In XVI. DIDMATTECH 2003 – ČÁST I. 1. vyd. Praha : VOTOBIA, 2003. ISBN 80-7220-150-6.

KOHOUTEK, R. *Význam slova Edutainment*. [online]. 2009 [cit. 17. 10. 2009]. Dostupné na Internetu: <<http://www.edutainment.cz/cz/uvod/vyznam-slova-edutainment/>>.

Kohoutí kříž. [online]. 2011 [cit. 11. 7. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://www.kohoutikriz.org/>>.

KOMENSKÝ, J. A. *Didaktické spisy*. 1. vyd. Praha : Dědictví Komenského, 1951. 402 s. ISBN není. CITÁT

KONUPČÍK, P. *Didaktické technologie pro pedagogické pracovníky*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 2002. 101 s. ISBN není.

KOPECKÝ, K. *Kybergrooming aneb Kdo loví v chatu*. [online]. 2009 [cit. 2. 8. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.ceskaskola.cz/2009/05/kamil-kopecky-kybergrooming-aneb-kdo.html>>.

KORUCU, A. T.; GUNDUZ, S. The effects of computer assisted instruction practices in computer office program course on academic achievements and attitudes toward computer. In *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011, 15, s. 1931 – 1935. ISSN 1877-0428.

- KRIPPEL, G.; MCKEE, A. J.; MOODY, J. Multimedia use in higher education: promises and pitfalls. In *Journal of Instructional Pedagogies*. 2010, 2, s. 1 – 8. ISSN 1941-3394.
- KRIŠTOF, V. *Josef Škvorecký*. Praha : Vyšší odborná škola a Soukromé gymnasium J. Škvoreckého: Společnost Josefa Škvoreckého, 1999. CD-ROM
- KRNÍNSKÝ, J. M. *Jan Matěj Krnínský: výběr z díla*. České Budějovice : GRAND, 2003. CD-ROM
- KROPÁČ, J.; KUBÍČEK, Z.; CHRÁSKA, M.; HAVELKA, M. *Didaktika technických předmětů – vybrané kapitoly*. 1. vyd. Olomouc : UP, 2004. 223 s. ISBN 80-244-0848-1.
- KŘIVÁNEK, VL.; KUPCOVÁ, H. *Malý SLOVNÍK LITERÁRNÍCH POJMŮ A AUTORŮ*. 1. vyd. Praha : Scientia, spol. s.r.o., 1994. 88 s. ISBN 80-85827-15-8.
- KULKA, J. *Psychologie umění*. 1. vyd. Praha : SPN, 1991. 437 s. ISBN 80-04-23694-4.
- KUNKEL, K. A research note assessing the benefit of PowerPoint software in different lecture courses. In *Teaching Sociology*. 2004, 32, 188 – 196. ISSN 0092-055X.
- KURELOVÁ, M. a kol. *Pedagogika II*. 1. vyd. Ostrava : NIS servis Ostrava, 1993. 288 s. ISBN 80-7042-068-5.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha : Grada Publishing, 2008. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LAVIN, A. M.; KORTE, L.; DAVIES, T. L. The impact of classroom technology on student behavior. In *Journal of Technology Research*. 2011, 2, s. 1 – 13. ISSN 1941-3416.
- LEASK, M.; PACHLER, N. *Learning to Teach Using ICT in the Secondary School*. 1.vyd. London : Routledge, 1999. 273 s. ISBN 0-415-19432-6.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. 1. vyd. Plzeň : ZČU, 1997. 120 s. ISBN 80-7082-364-X.
- LEDERBUCHOVÁ, L. Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu. In *Český jazyk a literatura*. 2002 – 2003, 53, 2, s. 68 – 75. ISSN 0009-0786.
- LESŇÁK, R. *Horizonty čitateľskej kultúry*. 1. vyd. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1991. 225 s. ISBN 80-220-0104-X.
- LESŇÁK, R. *Literárne dielo a čitateľ*. 1. vyd. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1982. 272 s. ISBN není.
- LESŇÁK, R. *Literatúra medzi ľuďmi*. 1. vyd. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1977. 256 s. ISBN není.
- LEWIS, CH. *MULTIMÉDIA – 101 praktických rad*. Praha : Ikar, 1998. 72 s. ISBN 80-7202-287-3.
- Lexikon české literatury A-Ř*. Praha : Infinity media, 1999. CD-ROM
- Lexikon teorie literatury a kultury: koncepce – osobnosti – základní pojmy*. 1. vyd. Brno : Host, 2006. 912 s. ISBN 80-7294-170-4. (editoři: NÜNNING, A.; TRÁVNÍČEK, J.; HOLÝ, J.)
- LEŽÁKOVÁ, D. Vyučovací techniky, metody, strategie ve slohu a v literární výchově. In *Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy*. České Budějovice : Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2007. s. 17 – 28. ISBN 978-80-7394-059-1.
- LIBA, P. *Čítateľ a literárny proces*. 1. vyd. Bratislava : Tatran, 1987. 392 s. ISBN není.
- LINHARTOVÁ, D. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Brno : Mendlova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008. 257 s. ISBN 978-80-7375-222-4.

Literatura II – 19. století. [online]. 2009 [cit. 18. 9. 2009]. Dostupné na Internetu: <<http://minieye.holubec.cz/manual.php>>.

LOWERISON, G.; SCLATER, J.; SCHMID, R. F.; ABRAMI, P. C. Student Perceived Effectiveness of Computer Technology Use in Post-secondary Classrooms. In *Computer and Education*. 2006, 47, 465 – 489. ISSN 0360-1315.

LOWRY, R. B. Electronic Presentation of Lectures Effect upon Student Performance. In *University Chemistry Education*. 1999, 3 (1), s. 18 – 21. ISSN 1369-5614.

MACHOVÁ J. *Biologie člověka pro učitele*. 1. vyd. Praha : Karolinum, Univerzita Karlova v Praze, 2002. 270 s. ISBN 80-7184-867-0.

MALACH, J. *Efektivní metody vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Ostrava : OU, 2003. 72 s. ISBN 80-7042-946-1.

MALACH, J. *Obecná didaktika pro učitelství odborných předmětů*. 1. vyd. Ostrava : OU, 2002. 247 s. ISBN 80-7042-235-1.

MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2003. 106 s. ISBN 80-210-3123-9.

MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky: Určeno pro posluchače fakulty pedagogické*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 1990. 111 s. ISBN 80-210-0210-7.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, VL. *Výukové metody*. 3. vyd. Brno : Paido, 2003. 222 s. ISBN 80-7315-039-5.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, Š.; ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2005. 136 s. ISBN 80-210-3802-0.

MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

MAREŠOVÁ, H. K využití hypertextu ve výuce literatury a slohu. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na ZŠ*. 1. vyd. Olomouc : UPOL, 2009. 326 s. ISBN 978-80-244-2435-4.

MAŠLÁŇOVÁ, A.; NOGOLOVÁ, K. K využití dotykové tabule ve výuce aneb SmartBoard či AktivBoard (několik vlastních postřehů). In *Počítač ve škole 2006*. Nové Město na Moravě : Gymnázium Vincence Makovského, 2006. ISBN 978-80-254-6556-1. Sborník příspěvků [CD-ROM].

MAYER, R. E. *Multimedia learning*. 1. vyd. New York : Cambridge University Press, 2001. 210 s. ISBN 0-521-78239-2.

MAYER, R. E. *Multimedia learning*. 2. vyd. New York : Cambridge University Press, 2009. 318 s. ISBN 978-0521735353.

MAYER, R. E. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. 1. vyd. New York : Cambridge University Press, 2005. 680 s. ISBN 978-0521838733.

MCCLELLAN, J. *Playtime in the classroom*. [online]. 2005 [cit. 31. 7. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.guardian.co.uk/technology/2005/jun/02/games.elearning>>.

MCFARLANE, A. *Information technology and authentic learning: realising the potential of computers in the primary classroom*. 1. vyd. Abingdon (UK) : Routledge, 1997. 208 s. ISBN 978-0415147019.

MIKO, FR.; POPOVIČ, A. *Tvorba a recepcia: Estetická komikácia a metakomunikácia*. 1. vyd. Bratislava : Tatran, 1978. 386 s. ISBN není.

MIKOŠEK, M. *Technologie tvorby a využívání didaktických prostředků ve vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, 2003. 52 s. ISBN 80-7042-934-8.

MISHRA, S.; SHARMA, R. C. *Interactive Multimedia in Education and Training*. 1. vyd. Indie : Indira Gandhi National Open University, 2004. 434 s. ISBN 1-59140-393-6.

MORENO, R.; MAYER, R. E. A coherence effect in multimedia learning: the case for minimizing irrelevant sounds in the design of multimedia instructional messages. In *Journal of Educational Psychology*. 2000, 92, s. 117 – 125. ISSN 00220663.

Multimediální interaktivní učebnice Nové školy. [online]. 2010 [cit. 7. 10. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://nns.cz/blog/interaktivni-ucebnice/>>.

Nakladatelství Fraus. [online]. 2010 [cit. 26. 8. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.fraus.cz/>>; <<http://www.interaktivni-vyuka.cz/materialy-a-technika-pro-interaktivni-vyuku/>>.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře I*. Praha : Ústřední dům armády, 1965. 76 s. ISBN není.

Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

NASKE, P. Další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti ICT. In *Informační a komunikační technologie ve škole – Metodická příručka*. 1. vyd. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. s. 31 – 34. ISBN 978-80-87000-31-1.

NC COMPUTERS – BENQ Dataprojektor. [online]. 2011 [cit. 14. 9. 2011]. Dostupné na Internetu: <http://www.nc.cz/benq-dataprojektor-mp575-dlp-xga-3000ansi-dcr-2600-1-_d20205.html>.

NEZKUSIL, V. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 165 s. ISBN 80-7290-160-5.

NIKL, J. *Didaktické aspekty technických výukových prostředků*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2002. 63 s. ISBN 80-7083-635-0.

NÚRÍ, H.; SHAHID, A. The Effect of PowerPoint Presentations on Student Learning and Attitudes. In *Global Perspectives on Accounting Education*. 2005, 2, 53 – 73. ISSN 1543-2955.

OBERT, V. *Kapitoly z didaktiky literatury*. 1. vyd. Nitra : Pedagogická fakulta v Nitre, 1992. 201 s. ISBN 80-85183-70-60.

OBERT, V. *Práca s literárnym textom pre deti a mládež: vysokošk. učeb. pre ped. fak. vys. šk.* 1. vyd. Bratislava : SPN, 1985. 136 s. ISBN není.

OBLINGER, D. G.; OBLINGER, J. L. *Educating the Net Generation*. 1. vyd. Washington, DC : Educause, 2005. 264 s. ISBN 0-96-728532-1.

PAVERA, L.; VŠETIČKA, FR. *Lexikon literárních pojmů*. 1. vyd. Olomouc : Nakladatelství Olomouc, 2002. 424 s. ISBN 80-7182-124-1.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2007. ISBN 978-80-7184-569-0.

PETRŮ, E. *Úvod do studia literární vědy*. 1. vyd. Olomouc : Rubico, 2000. 192 s. ISBN 80-85839-44-X.

Plato Education Quotes & Sayings. [online]. 2011 [cit. 1. 12. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://www.searchquotes.com/Plato/Education/quotes/>>. CITÁT

POKORNÝ, A. Nebojme se interaktivních technologií. In *Rodina a škola*. 2007, 54, 7, s. 24 – 26. ISSN 0035-7766.

POLÁK, M. *Učitel českého jazyka a současná základní škola (se zaměřením na edukační materiály předmětu)*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 188 s. ISBN 80-244-0585-7.

POSLEDNÍ, P. *Hledání tvaru*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 1999. 64 s. ISBN 80-7041-435-9.

POSPÍŠIL, J.; MICHAL, S. *Multimediální slovník aneb manuál milovníka multimédií*. Olomouc : Rubico, 2004. 184 s. ISBN 80-7346-019-X.

Pravidla českého pravopisu. (Kolektiv autorů Ústavu pro jazyk český AV ČR). 2. vyd. Praha: Nakladatelství Fortuna, 1999. 384 s. ISBN 80-7168-679-4.

PREISLER, D. *Moderní výuka pomocí interaktivních tabulí*. [online]. 2010 [cit. 7. 10. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.mvcr.cz/clanek/moderni-vyuka-pomoci-interaktivnich-tabuli.aspx>>.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 496 s. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

PŘÍPADOVÁ STUDIE EUROPEAN SCHOOLNET – VYUŽÍVÁNÍ INTERAKTIVNÍCH TABULÍ ČESKÁ REPUBLIKA. [online]. 2009 [cit. 17. 10. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.dzs.cz/>>.

Příruční mluvnice češtiny. (Kolektiv autorů Ústavu českého jazyka Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně). 2. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2001. 799 s. ISBN 80-7106-134-4.

RAMBOUSEK, V. a kol. *Technické výukové prostředky*. 1. vyd. Praha : SPN, 1989. 302 s. ISBN není.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) – 2007. [online]. 2007 [cit. 1. 1. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=9>>.

Rejstřík škol (Verze 1.90). [online]. 2011 [cit. 3. 2. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://rejskol.msmt.cz/>>.

RIEBER, L. P. Animation as a distractor to learning. In *International Journal of Instructional Media*. 1996, 23, s. 53 – 57. ISSN 1040-2446.

ROBLYER, M. *Integrating Educational Technology into Teaching*. 3. vyd. Upper Saddle River, NJ : Merrill Prentice Hall, 2003. 400 s. ISBN 978-0130423191.

RORTY, R. Pút' pragmatistu. In ECO, U. *Interpretácia a nadinterpretácia*. 1. vyd. Bratislava : Archa, 1995. s. 89 – 107. ISBN 80-7115-080-0.

ROTPORT, M. *Didaktická technika*. 1. vyd. Praha : Oeconomica, 2003. 74 s. ISBN 80-245-0481-2.

ŘEŘICHOVÁ, V.; DOROVSKÝ, I. a kol. *Autoři světové literatury pro děti a mládež*. Olomouc : Nakladatelství Olomouc, 2007. CD-ROM

SÁRKÖZI, R. *Elektronická učebnice literatury*. [online]. 2010 [cit. 26. 8. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://eucebnice.cz/literatura/>>.

SEXTON, D.; SNYDEROVÁ, P.; WADSWORTHOVÁ, D. et al. *Applying Q-methodology to investigations of subjective judgments of early intervention effectiveness*. [on line]. 1998 [cit. 4. 12. 2008]. Dostupné na Internetu: <<http://search.epnet.com>>.

- SHAPIRO, S. *Výživa a vaše zdraví*. 1. vyd. New York : Soros Foundations, 1992. Upravili a pro české vydání připravili Věra a Ivan Janíkoví, 1997. 67 s. ISBN není.
- SHWOM, B. L.; KELLER, K. P. The great man has spoken. Now what do I do? A response to Edward R. Tufte's "The cognitive style of PowerPoint". In *Communication Insight*. 2003, 1, 1–15. ISSN 1179-5689.
- SCHAUER, H. G. Literatura a literární dějepis. In *Literární listy*. 1890, 11, s. 385 – 387. ISSN není.
- SIPVZ. [online]. 2004 [cit. 4. 11. 2008]. Dostupné na Internetu: <<http://www.e-gram.cz>>.
- SLAVÍK, M.; HUSA, J.; MILLER, I. *Materiální didaktické prostředky a technologie jejich využívání*. Praha : Česká zemědělská univerzita v Praze, 2007. 50 s. ISBN 978-80-213-1705-5.
- SLAVÍK, M.; MILLER, I. *Materiální didaktické prostředky*. 1 vyd. Praha : Česká zemědělská univerzita v Praze, 2002. 31 s. ISBN 80-213-0890-7.
- Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. (Lexikografický kolektiv autorů Ústavu pro jazyk český AV ČR). 2. vyd. Praha: Academia, 2001. 648 s. ISBN 80-200-0493-9.
- SMOLJAK, L.; SVĚŘÁK, Z. *Truhla Járy Cimrmana: první Cimrmanův disk – obsahuje zábavnou multimediální encyklopedii Járy Cimrmana*. Praha : Microsoft, 1997. CD-ROM
- Softir – K čemu slouží? Vizualizér. [online]. 2011 [cit. 14. 9. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://www.softir.cz/produkty/vizualizery/k-cemu-slouzi>>.
- SOCHROVÁ, M. *Literatura – maturita v kostce*. Praha : Fragment, 1998. CD-ROM
- SOCHROVÁ, M. *Literatura v kostce pro SŠ 1, 2*. Praha : Fragment, 2009. CD-ROM
- SOKOLOWSKY, P.; ŠEDIVÁ, Z. *MULTIMÉDIA – současnost budoucnosti*. Praha : Grada, 1994. 208 s. ISBN 80-7169-081-3.
- SOLFRONK, J. *Organizační formy vyučování*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1994. 40 s. ISBN 80-7066-334-0.
- SORDEN, S. A Cognitive Approach to Instructional Design for Multimedia Learning. In *Informing Science Journal*. 2005, 8, s. 263 – 279. ISSN 1521-4772.
- SOUKUP, J.; PEJSAR, Z.; BALCAROVÁ, A. *Multimédia ve výuce*. 1. vyd. Ústí nad Labem : Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2004. 62 s. ISBN 80-7044-555-6.
- SPIPKOVÁ, V. Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. In *Pedagogika*. 1996, 46, 2, s. 135 – 146. ISSN 0031-3815.
- Starověká literatura*. [online]. 2010 [cit. 18. 9. 2010]. Dostupné na Internetu: <http://www.stiefel-eurocart.cz/index.php?page=vyukovy_software>. CD-ROM
- STOKES, S. Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. In *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*. 2002, 1, s. 1 – 10. ISSN 1556-5378. (on-line)
- Study: information behaviour of the researcher of the future*. [online]. 2008 [cit. 1. 8. 2010]. Dostupné na Internetu: <<http://www.bl.uk/news/pdf/googlegen.pdf>>.
- SZABO, A.; HASTINGS, N. Using IT in the undergraduate classroom: Should we replace the blackboard with PowerPoint? In *Computers and Education*. 2000, 35, 175 – 187. ISSN 0360-1315.
- SZLOSEK, F. *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*. 1. vyd. Radom : Instytut Technologii Eksploatacji, 1998. ISBN 83-86148-32-2.

SZOTKOWSKI, R. Disertační práce – *Formy a metody při počítačem podporované výuce na základní škole*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, 2007. 220 s. Vedoucí disertační práce: Doc. PaedDr. Jiří Kropáč, CSc.

SZOTKOWSKI, R. Kompetence učitele při výuce podporované dotykovou interaktivní tabulí. In *Trendy ve vzdělávání 2009*. Olomouc : UPOL, 2009. ISBN 978-80-7220-316-1.

SZOTKOWSKI, R. Zásada názornosti a počítačem podporovaná výuka. In *XXVI. Mezinárodní kolokvium pro řízení vzdělávacího procesu zaměřené k aktuálním problémům vědy, výchovy, vzdělávání a rozvoje tvůrčího myšlení*. 1. vyd. Brno : Fakulta ekonomiky a managementu Univerzita obrany, 2008. ISBN 978-80-7231-511-6.

SZOTKOWSKI, R.; DOBEŠOVÁ, P. Interaktivní tabule ve výuce českého jazyka a literární výchovy, literatury. In *Usta ad Albim Bohemica*. 2011, X, 3, s. 229 – 237. ISSN 1802-825X. (on-line)

ŠÍBLOVÁ, D. Pojetí výuky české literatury na 2. stupni základní školy. In *Cesty současné literatury pro děti a mládež: Dotyky, kontexty, literatura pro mládež a didaktika*. 1. vyd. Slavkov u Brna : Bedřich Maleček BM Typo, 2006. s. 89 – 93. ISBN 80-903339-9-0.

ŠKOLOUDÍK, J. Disertační práce – *Multimédia ve vzdělávání*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky s celoškolskou působností, 2007. 152 s. Školitel: Doc. PhDr. Miroslav Chráska, Ph.D.

TABLET PC – Technology Is Best. [online]. 2011 [cit. 14. 9. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://best-tec.blogspot.com/2011/02/tablet-pc-pictures.html>>.

TANA. [online]. 2011 [cit. 14. 9. 2011]. Dostupné na Internetu: <http://www.tabulenabytek.cz/interaktivni-lcd-panel-hitachi-starboard-t-19wx_d3218.html>.

TAPSCOTT, D. *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. 1. vyd. New York : McGraw-Hill, 1997. 338 s. ISBN 0-07-063361-4.

TOCHÁČEK, D. *Internetem proti nudě při vyučování*. [online]. 2005 [cit. 12. 3. 2010]. Dostupné na Internetu: <http://www.spomocnik.cz/index.php?id_document=456>.

TOCHÁČEK, D. *Nejvíce využívají v Evropě internet studenti*. [online]. 2006 [cit. 10. 8. 2010]. Dostupné na Internetu: <http://www.spomocnik.cz/index.php?id_document=505>.

TOMAN, J. *Dětské čtenářství a literární výchova*. 1. vyd. Brno : Akademické nakladatelství CERM, 1999. 22 s. ISBN 80-7204-111-8.

TUFTE, E. R. *PowerPoint Is Evil*. [online]. 2003 [cit. 3. 4. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://www.wired.com/wired/archive/11.09/ppt2.html>>.

TUFTE, E. R. The cognitive style of PowerPoint. In *Communication Insight*. 2003, 1, 1–15. ISSN 1179-5689.

TUREK, I. *Inovácie v didaktike*. 2. vyd. Bratislava : Metodika – pedagogické centrum, 2005. 358 s. ISBN 80-8052-230-8.

Understanding Multimedia Learning: Integrating multimedia in the K-12 classroom. [online]. 2008 [cit. 17. 7. 2011]. Dostupné na Internetu: <http://s4.brainpop.com/new_common_images/files/76/76426_BrainPOP_White_Paper-20090426.pdf>.

URBAN, I. Informatizácia vo vzdelávaní a jej vplyv na materiálnu časť didaktického prostredia technických predmetov. In *Trendy technického vzdelávania 2001*. Olomouc : Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2001. ISBN 80-244-0287-4.

URBÁNEK, T.; DENGLEROVÁ, D.; ŠIRŮČEK, J. Psychometrika: Měření v psychologii. 1. vyd. Praha : Portál, 2011. 320 s. ISBN 978-80-7367-836-4.

Úroveň ICT v základních školách v ČR. [online]. 2009 [cit. 1. 7. 2011]. Dostupné na Internetu: <<http://www.csicr.cz/cz/85156-uroven-ict-v-zakladnich-skolach-v-cr>>.

VALA, J. Disertační práce – *Výzkum čtenářské recepcce lyrické poezie metodou sémantického diferenciálu*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, 2004. 187 s. Vedoucí disertační práce: Doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.

VANĚČEK, D. *Informační a komunikační technologie ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha : České vysoké učení technické, 2008. 74 s. ISBN 978-80-01-04087-4.

Ve škole. [online]. 2010 [cit. 18. 10. 2010]. Dostupné na Internetu: <http://www.veskole.cz/%28OjExOjEy%29/2/bF_cesky-jazyk-a-literatura.html>.

VRBA, J.; VŠETULOVÁ, M. *Multimediální technologie ve vzdělávání*. Olomouc : Andragogé, 2003. 70 s. ISBN 80-244-0562-8.

Zákon v Praxi – Zákon č. 40/1964 Sb. Ochrana osobnosti. [online]. 2011 [cit. 14. 9. 2011]. Dostupné na Internetu: <http://www.zakon.vpraxi.cz/zakon_c_401964_sb_obcansky_zakonik.html>.

ZÍTKOVÁ, J. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2. až 5. ročníku základní školy*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2004. 56 s. ISBN 80-210-3327-4.

ABSTRAKT DISERTAČNÍ PRÁCE A KLÍČOVÁ SLOVA

Abstrakt

Disertační práce komplexně nahlíží na problematiku multimédií v hodinách literární výchovy na 2. stupni základní školy.

Tradičně sestává z teoretické a praktické části, přičemž teorie pojednává o multimédiích a literární výchově jako takové a poté je společně uvádí do kontextu s pedagogickými (učitel, žák) i didaktickými (organizační formy výuky, metody výuky, didaktické zásady, materiální didaktické prostředky) aspekty vzdělávání. Na závěr nabízí přehled multimediální materiální základny učitele literární výchovy, do níž řadíme multimediální výukové programy, internet a interaktivní výukové objekty.

Empirická část disertace navazuje na část teoretickou. Je kvantitativně orientována a sestává ze třech spolu úzce souvisejících výzkumných okruhů: *Zjištění současného stavu využívání multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni základní školy* (vybavení učeben, materiální zabezpečení škol, nasycenost trhu multimediálními výukovými programy atp.); *Problematika dalšího vzdělávání učitelů českého jazyka na poli ICT, konkrétně multimédií* (např. informovanost učitelů o možnostech dalšího vzdělávání; spokojenost vyučujících se současnou nabídkou kurzů, školení, seminářů; souvislost mezi postgraduálním vzděláváním učitelů a praktickým využíváním multimédií ve výuce literární výchovy); *Zjištění názorů učitelů českého jazyka na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy*.

Závěr disertační práce předkládá shrnutí získaných výsledků prostřednictvím průzkumu i výzkumu, konkretizuje přínos práce pro rozvoj pedagogiky a pro školní praxi a uvádí možnosti pokračování práce v dané problematice.

Klíčová slova

Čtenářství. ICT (informační a komunikační technologie). Edutainment. Internet. Interaktivní tabule. Dotazník. Kompetence učitele. Literární dílo. Literární výchova. Materiální didaktický prostředek. Moravskoslezský kraj. Multimédia (Nová média). Olomoucký kraj. Postgraduální vzdělávání učitele. Projekt výzkumu. Průzkum. Q-metodologie. RVP ZV – 2007. Učitel českého jazyka. Výukový program. Výzkum. Žák.

Abstract

The thesis deals with the issue of multimedia usage in literary education at secondary school.

It traditionally consists of the theoretical and the practical part. The first part of the thesis discusses multimedia and literary education as a whole and then puts it in the context of pedagogic (teacher, pupil) and

didactic (forms of education, education methods, didactic principles, didactic tools) aspects of education. Finally, it offers the overview of material base of literature teacher, where multimedia education programmes, Internet and interactive educational objects belong.

The empirical part of the thesis continues in the theoretical part. It is qualitatively orientated and composed of three closely connected ranges of a research: the survey of current state of the use of multimedia in literary education at secondary school (classroom equipment, material security of schools, market saturation with multimedia education programmes etc.); issues of further education of Czech language teachers in the field of ICT, multimedia specifically (e. g. teachers' foreknowledge about further education possibilities, teachers' satisfaction with the current offer of workshops, training courses and seminars, the link between postgraduate teachers' education and practical usage of multimedia in literary education); the survey of Czech language teachers' opinions on optimal use of multimedia in literary lessons.

The thesis conclusion presents the summary of acquired results by means of both survey and research, specifies the thesis contribution for pedagogy development and for school practice and suggests the possibilities for continuation in given issues.

Key words

Readership. ICT (Information and Communication Technologies). Edutainment. Internet. Interactive whiteboard. The questionnaire. Competence teachers. Literary work. Literature education. Didactic material means. Moravskoslezský region. Multimedia (New media). Olomoucký region. Postgraduate teacher education. Research project. Exploration. Q-methodology. RVP ZV – 2007. Teacher of Czech Language. Educational program. Research. Student.

Zusammenfassung

Die Dissertationsarbeit betrachtet komplex die Problematik der Multimedien im Literaturunterricht in der Sekundarstufe I (2. Stufe der Grundschule in der Tschechischen Republik).

Die Dissertationsarbeit besteht aus dem theoretischen und aus dem praktischen Teil, wobei die Theorie Multimedien und Literaturerziehung als solche betrachtet. Diese werden dann in den Kontext mit pädagogischen (Lehrer, Schüler) und didaktischen Aspekten der Bildung gesetzt (Sozial- und Arbeitsformen, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsprinzipien, materielle didaktische Mittel). Zum Schluss bietet der theoretische Teil die Übersicht der multimedialen materiellen Grundlage des Lehrers des Literaturunterrichts an, zu welcher werden multimediale Unterrichtsprogramme, Internet und interaktive Unterrichtsobjekte eingereiht.

Der empirische Teil der Dissertationsarbeit bindet an den theoretischen Teil. Er ist quantitativ orientiert und besteht aus drei eng zusammenhängenden Forschungsbereichen: Feststellung des gegenwärtigen Standes der Benutzung der Multimedien im Literaturunterricht in der Sekundarstufe 1 (Ausstattung der Klassenzimmer, materielle Sicherung der Schule, Sättigung des Marktes mit multimedialen Unterrichtsprogrammen usw.); Problematik der Weiterbildung für Lehrer der tschechischen Sprache auf dem Feld von ICT, konkret Multimedien (z.B. Informiertheit der Lehrer über Möglichkeiten der Weiterbildung, Zufriedenheit des Lehrpersonals mit dem gegenwärtigen Angebot an Kurse, Schulungen, Seminare; Zusammenhang zwischen der postgradualen Bildung der Lehrer und der praktischen Benutzung der Multimedien im Literaturunterricht); Feststellung der Ansichten der Lehrer des Literaturunterrichts an die optimale Ausnutzung der Multimedien im Literaturunterricht.

Der Schluss der Dissertationsarbeit legt die Zusammenfassung der durch die Forschung erhaltenen Ergebnisse vor, konkretisiert der Beitrag der Arbeit für die Entwicklung der Pädagogik und für die Schulpraxis und führt die Möglichkeiten der Fortsetzung der Arbeit in diesem Bereich an.

Schlüsselwörter

Lesertum. ICT (Informations und Kommunikationstechnologie). Edutainment. Internet. Interaktive Tafel. Fragebogen. Kompetenzen des Lehrers. Literarisches Werk. Literaturunterricht. Materielles didaktisches Mittel. Mährisch-Schlesischer Kreis. Multimedien (Neue Medien). Olmützer Kreis. Postgraduales Studium des Lehrers. Forschungsprojekt. Exploration. Q-Methode. Rahmenbildungsprogramm für Grundbildung – 2007. Lehrer der tschechischen Sprache. Unterrichtsprogramm. Forschung. Schüler.

PŘEHLED AKTIVIT A PUBLIKAČNÍ ČINNOSTI AUTORKY DISERTAČNÍ PRÁCE

Členství:

- ~ Členka České pedagogické společnosti.
- ~ Členka České asociace pedagogického výzkumu (ČAPV).

Aktivity:

1. Aktivní účast na mezinárodní konferenci Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Olomouc, 10. – 11. 4. 2008, pořádala Kčjl PdF UP. Příspěvek na téma: *Zážitkovou pedagogikou po stopách Karla Hynka Máchy.*
2. Aktivní účast na Studentské vědecké konferenci. Olomouc, 22. 4. 2008. Příspěvek na téma: *Jazyková situace na severu Moravy – anketní průzkum.*
3. Aktivní účast na VI. ročníku studentské vědecké konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů. Olomouc, 10. 12. 2008, pořádala Katedra pedagogiky s celoškolskou působností PdF UP. Příspěvek na téma: *Multimedia v hodinách literární výchovy na 2. stupni ZŠ – vymezení hlavních pojmů.*
4. Aktivní účast na mezinárodní konferenci Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Olomouc, 2. – 3. 4. 2009, pořádala Kčjl PdF UP. Příspěvek na téma: *Současná jazyková situace v polsko-českém smíšeném pruhu (nejmladší generace obyvatel) – výzkumná část.*
5. Aktivní účast na II. ročníku studentské konference Škola, jazyk a literatura na počátku nového tisíciletí 2009. Ústí nad Labem, 26. 10. 2009, pořádala katedra bohemistiky PF UJEP. Příspěvek na téma: *Multimediální aplikace v literární výchově.*
6. Aktivní účast na VII. ročníku studentské vědecké konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů. Olomouc, 23. 11. 2009, pořádal Ústav pedagogiky a sociálních studií PdF UP. Příspěvek na téma: *Multimedia v hodinách literární výchovy na 2. stupni ZŠ – nástin projektu výzkumu.*
7. Aktivní účast na mezinárodní konferenci Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka. Olomouc, 6. 4. 2010, pořádala Kčjl PdF UP. Příspěvek na téma: *Multimédia v hodinách literární výchovy na 2. stupni ZŠ z bio-psycho-sociálního hlediska žáka – 1. a 2. část.*

8. Aktivní účast na mezinárodní konferenci DIDZA – Nové trendy vo vyučovaní matematiky a informatiky na základných, stredných a vysokých školách. Žilina, 17. 6. 2010, pořádala Žilinská univerzita v Žiline. Příspěvek na téma: *Multimédia ve výuce z hlediska učitele – zaměření na literární výchovu*.
9. Aktivní účast na konferenci ŠKOLA, JAZYK A LITERATURA 2010. Ústí nad Labem, 27. 10. 2010, pořádala katedra bohemistiky PF UJEP. Příspěvky na téma: *Současný stav využívání multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni ZŠ*.
10. Aktivní účast na konferenci ŠKOLA, JAZYK A LITERATURA 2010. Ústí nad Labem, 27. 10. 2010, pořádala katedra bohemistiky PF UJEP. Příspěvek na téma: *Interaktivní tabule ve výuce českého jazyka a literární výchovy, literatury*.
11. Aktivní účast na konferenci ŠKOLA, JAZYK A LITERATURA NA POČÁTKU NOVÉHO TISÍČILETÍ 2011. Ústí nad Labem, 27. 10. 2011, pořádala katedra bohemistiky PF UJEP. Příspěvek na téma: *Názory učitelů českého jazyka na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni základní školy – výzkum hodnocení Q-typů*.

Další aktivity:

12. **Studentská vědecká konference PdF UP v Olomouci** (22. 4. 2008) – **1. místo v Sekci oborů učitelských:**
DOBEŠOVÁ, P. *Jazyková situace na severu Moravy – anketní průzkum*. In *Studentská vědecká konference*. Olomouc: UP, 2008.
13. **Cena děkanky PdF UP v Olomouci** (17. 2. 2009):
DOBEŠOVÁ, P. *Jazyková situace na severu Moravy (Ostravsko, Karvinsko)*. Olomouc: Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury, UP, 2008. 73 s. Vedoucí diplomové práce: PhDr. Květoslava Musilová, Dr.
14. **KONFERENCE: Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech doktorských studijních programů** (1. 12. 2010) – členka realizačního týmu

Granty:

1. **E-Bezpečí, E-Nebezpečí, Centrum PRVoK** – univerzální lektorka: výuka dětí (ZŠ, SŠ, dětské domovy) i dospělých (učitelé ZŠ, SŠ; metodici prevence; policisté, PIS; ředitelé a zástupci nízkoprahových center aj.)
2. **E-SYNERGIE – vědeckovýzkumná síť pro rizika elektronické komunikace** – pracovník networkingových aktivit

Přednášková činnost:

1. *Nebezpečné komunikační praktiky vázané na elektronickou komunikaci; Cyber Bullying – Kyberšikana, Sexting, Kybergrooming, Kyberstalking* – 5 hodin. o.s. KAPPA-HELP, Přerov. 14. 10. 2010.
2. *Nebezpečné komunikační praktiky vázané na elektronickou komunikaci; Cyber Bullying – Kyberšikana, Sexting, Kybergrooming, Kyberstalking* – 8 hodin. SCHOLA SERVIS, pobočka Olomouc. 12. 2. 2011.
3. *Nebezpečné komunikační praktiky vázané na elektronickou komunikaci; Kyberstalking, HOAX, Sociální sítě* – 3 hodiny. o.s. KAPPA-HELP, Přerov. 31. 3. 2011.

Výuka v rámci DSP – Pedagogika:

1. ročník:	ZS	Česká literatura 19. století 1	2 hod. / týden
	LS	Česká literatura 19. století 2	6 hod. / týden
2. ročník:	ZS	Česká literatura 19. století 1	4 hod. / týden
		České drama 20. století	2 hod. / týden
	LS	Česká literatura 19. století 2	4 hod. / týden
3. ročník:	ZS	Česká literatura 19. století 1	4 hod. / týden
	LS	Česká literatura 19. století 2	4 hod. / týden

Publikace – ČR:

ČASOPISY

2008

1. DOBEŠOVÁ, P. Mladí Demosthenové na Pedagogické fakultě UP. In *Žurnál UP*. Olomouc: UP, 2008/2009, roč. 18, č. 15, s. 2.

2009

2. DOBEŠOVÁ, P.; GREGOR, M. Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech doktorandů. In *Žurnál UP*. Olomouc: UP, 2009, roč. 19, č. 11, s. 3.
3. DOBEŠOVÁ, P.; GREGOR, M. Ústav pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty UP pořádal VII. ročník mezinárodní studentské vědecké konference doktorských studijních programů. In *E-PEDAGOGIUM*. Olomouc: UP, 2009, č. 2, s. 131. ISSN 1213-7499.

2010

4. DOBEŠOVÁ, P. Multimediální aplikace v literární výchově. In *Usta ad Albim Bohemica*. Ústí nad Labem: UJEP – Pedagogická fakulta, 2010, roč. IX, č. 4, s. 20 – 33. ISSN 1802-825X.
5. DOBEŠOVÁ, P.; SZOTKOWSKI, R. Mezinárodní studentská vědecká konference doktorských studijních programů na Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty UP v Olomouci. In *Žurnál UP*. Olomouc: UP, 2010, roč. 20, č. 11, s. 6.
6. SZOTKOWSKI, R.; DOBEŠOVÁ, P. Výzkumné šetření současného stavu mluvy u osob žijících na severu Moravy. In *E-PEDAGOGIUM*. Olomouc: UP, 2010, č. 4, s. 73. ISSN 1213-7499.
7. SZOTKOWSKI, R.; DOBEŠOVÁ, P. VIII. ročník mezinárodní studentské vědecké konference doktorských studijních programů na Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty UP. In *E-PEDAGOGIUM*. Olomouc: UP, 2010, č. 4, s. 119. ISSN 1213-7499.

2011

8. DOBEŠOVÁ, P.; SZOTKOWSKI, R. Současný stav využívání multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni ZŠ. In *Usta ad Albim Bohemica*. Ústí nad Labem: UJEP – Pedagogická fakulta, 2011, roč. X, č. 3, s. 216 – 228. ISSN 1802-825X.
9. SZOTKOWSKI, R.; DOBEŠOVÁ, P. Interaktivní tabule ve výuce českého jazyka a literární výchovy, literatury. In *Usta ad Albim Bohemica*. Ústí nad Labem: UJEP – Pedagogická fakulta, 2011, roč. X, č. 3, s. 229 – 237. ISSN 1802-825X.
10. DOBEŠOVÁ, P.; SZOTKOWSKI, R. Edutainment v literární výchově za podpory multimédií – dostupné zdroje a výukové materiály pro učitele. In příloha *Journal of Technology and Information Education*. Olomouc: UP, 2011, roč. 3, č. 1, s. 17 – 24. ISSN 1803-6805.

2012

11. DOBEŠOVÁ, P.; SZOTKOWSKI, R. Názory učitelů českého jazyka na optimální využití multimédií ve výuce literární výchovy na 2. stupni základní školy – výzkum hodnocení Q-typů. In *Usta ad Albim Bohemica*. Ústí nad Labem: UJEP – Pedagogická fakulta, 2012. ISSN 1802-825X. In print.

SBORNÍKY

2008

1. DOBEŠOVÁ, P. Zážitkovou pedagogikou po stopách Karla Hynka Máchy. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: UP, 2008.
2. DOBEŠOVÁ, P. Jazyková situace na severu Moravy – anketní průzkum. In *Studentská vědecká konference*. Olomouc: UP, 2008.

3. DOBEŠOVÁ, P. Multimédia v hodinách literární výchovy na 2. stupni ZŠ – vymezení hlavních pojmů. In. *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP – VI. ročník studentské vědecké konference*. Olomouc: PdF UP, 2008. ISBN 978-80-7220-315-4.

2009

4. DOBEŠOVÁ, P. Současná jazyková situace v polsko-českém smíšeném pruhu (nejmladší generace obyvatel) – výzkumná část. In. *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na ZŠ*. 1. vyd. Olomouc: UPOL, 2009. ISBN 978-80-244-2435-4.

2011

5. DOBEŠOVÁ, P. Multimédia v hodinách literární výchovy na 2. stupni ZŠ z bio-psycho-sociálního hlediska žáka – 1. část. In. *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*. 1. vyd. Olomouc: UPOL, 2011. ISBN 978-80-7409-032-5.
6. DOBEŠOVÁ, P. Multimédia v hodinách literární výchovy na 2. stupni ZŠ z bio-psycho-sociálního hlediska žáka – 2. část. In. *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*. 1. vyd. Olomouc: UPOL, 2011. ISBN 978-80-7409-032-5.

Publikace – ZAHRANIČÍ:

SBORNÍKY

1. DOBEŠOVÁ, P. Česká literatura 19. století a svět multimédií. In *Odbicie ważnych wydarzeń historycznych w języku i w literaturze czeskiej*. Polsko: Poznań, 2010. ISBN 978-83-926152-7-9.
2. DOBEŠOVÁ, P. Multimédia ve výuce z hlediska učitele – zaměření na literární výchovu. In *DIDZA – Nové trendy vo vyučovaní matematiky a informatiky na základných, stredných a vysokých školách*. Žilina: Žilinská univerzita v Žiline, 2010.
ISBN 978-80-554-0215-4. – sborník abstraktů; ISBN 978-80-554-0216-1. – sborník příspěvků

Recenze:

ČASOPISY

1. DOBEŠOVÁ, P. Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele. In. *E-PEDAGOGIUM*. Olomouc: UP, 2009, č. 2, s. 127. ISSN 1213-7499.
2. DOBEŠOVÁ, P.; Plischke, J.: Education of a pupil with other mother language from the point of view of teacher preparation. In. *Paidagogos*. Občanské sdružení Paidagogos – společnost pro filosofii, teorii a praxi výchovy a vzdělávání, o. s., 2010. ISSN 1213-3809.