

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

# Diplomová práce

Bc. Leona Burdová

**Postoje vyučujících českého jazyka a literatury k zakotvení digitálních  
kompetencí v oborovém kurikulu**

Teachers' Attitudes Toward the Integration of Digital Competencies in the  
Czech Language and Literature Curriculum

Praha 2024

Vedoucí práce: Mgr. Jana Šindlerová, Ph.D.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 16. prosince 2024

Leona Burdová

**Poděkování:**

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Janě Šindlerové, Ph.D. za její odborné vedení, trpělivost a cenné rady, které mi poskytovala v průběhu celého procesu psaní této práce. Mé upřímné poděkování patří také všem respondentům, kteří se ochotně zapojili do dotazníkového šetření a rozhovorů.

**Klíčová slova (česky)**

digitální kompetence, revize RVP, český jazyk a literatura, postoje učitelů

**Klíčová slova (anglicky):**

digital competencies, curriculum revision, Czech language and literature, teachers ' attitudes

## **Abstrakt (česky)**

Tato diplomová práce zkoumá postoje učitelů českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol k integraci digitálních kompetencí do výuky v kontextu kurikulárních změn reflektujících potřeby technologicky se rozvíjející společnosti. Teoretická část popisuje proces začlenění digitálních kompetencí do českého vzdělávacího systému, zmiňuje evropský rámec digitálních kompetencí učitelů DigCompEdu a analyzuje dosavadní návrhy a publikované přístupy k rozvoji digitálních kompetencí v hodinách českého jazyka a literatury. Výzkumná část analyzuje data získaná prostřednictvím dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů s učiteli českého jazyka a literatury z různých typů škol. Výsledky odhalují široké spektrum názorů učitelů ovlivněné různými faktory. Závěry této práce mohou přispět k hlubšímu pochopení vnímání digitálních kompetencí mezi učiteli českého jazyka a literatury a objasnit případné překážky, kterým čelí, i podpůrné mechanismy, jež by jim umožnily tyto dovednosti efektivně začlenit do výuky.

## **Abstract (in English):**

This thesis examines the attitudes of Czech language and literature teachers towards the integration of digital literacy into the curriculum, reflecting the educational needs of a technology-driven society. The theoretical section presents the process of this incorporation into the Czech education system, as well as the European DigCompEdu framework or ideas and suggestions concerning digital literacy in the Czech lessons published so far. The research analyses data collected through questionnaires and semi-structured interviews with Czech language and literature teachers from various schools. Findings reveal diverse teacher perspectives, influenced by different kinds of aspects. This thesis provides insights into how Czech language and literature teachers perceive digital competencies, identifying potential challenges and support mechanisms that could facilitate the effective integration of these skills into teaching.

## Seznam použitých zkratk

MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ČJL	Český jazyk a literatura
NPI	Národní pedagogický institut
ZŠ	Základní škola
IJP	Internetová jazyková příručka
ICT	Information and Communication Technologies (Informační a komunikační technologie)

## OBSAH

<b>1</b>	<b>ÚVOD .....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>TEORETICKÁ VÝCHODISKA .....</b>	<b>10</b>
<b>2.1</b>	<b>STÁTNÍ STRATEGICKÉ DOKUMENTY .....</b>	<b>10</b>
<b>2.2</b>	<b>KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY .....</b>	<b>11</b>
2.2.1	<i>Rámcový vzdělávací program .....</i>	<i>11</i>
2.2.2	<i>Malé revize.....</i>	<i>12</i>
2.2.3	<i>Velké revize.....</i>	<i>13</i>
<b>2.3</b>	<b>OSTATNÍ RÁMCOVÉ DOKUMENTY.....</b>	<b>16</b>
2.3.1	<i>DigCompEdu .....</i>	<i>16</i>
2.3.2	<i>Digitální kompetence ve výuce ČJL.....</i>	<i>21</i>
<b>3</b>	<b>PŘÍPRAVA A REALIZACE VÝZKUMU .....</b>	<b>26</b>
<b>3.1</b>	<b>VÝCHODISKA A CÍLE VÝZKUMU .....</b>	<b>26</b>
<b>3.2</b>	<b>PŘÍPRAVA VÝZKUMU (METODOLOGIE) .....</b>	<b>27</b>
<b>3.3</b>	<b>PRŮBĚH VÝZKUMU .....</b>	<b>29</b>
3.3.1	<i>Dotazník.....</i>	<i>29</i>
3.3.2	<i>Polostrukturované rozhovory s vyučujícími .....</i>	<i>31</i>
<b>4</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMU.....</b>	<b>34</b>
<b>4.1</b>	<b>DOTAZNÍK .....</b>	<b>34</b>
<b>4.2</b>	<b>ROZHOVORY .....</b>	<b>41</b>
<b>4.3</b>	<b>LIMITY VÝZKUMU .....</b>	<b>50</b>
<b>4.4</b>	<b>INTEPRETACE VÝSLEDNÝCH DAT.....</b>	<b>50</b>
<b>5</b>	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>57</b>
<b>6</b>	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>61</b>
<b>7</b>	<b>BIBLIOGRAFIE .....</b>	<b>62</b>

# 1 Úvod

Rychlý rozvoj digitálních technologií v posledních desetiletích zásadně proměnil mnoho aspektů každodenního života, což postavilo český vzdělávací systém před novou výzvou: efektivně začlenit digitální kompetence do vzdělávacího obsahu tak, aby odpovídal potřebám současné společnosti a připravil žáky na život ve světě, kde jsou digitální technologie nedílnou součástí osobního i profesního života. Současně se snahami o integraci digitálních nástrojů do oborových kurikul roste i potřeba omezit čas, který žáci tráví na mobilních zařízeních. Například debata o zákazu mobilních telefonů během vyučování, která se nyní intenzivně vede napříč vzdělávacími institucemi, reflektuje snahu najít rovnováhu mezi rozvojem digitálních dovedností a podporou soustředění žáků prostřednictvím regulace používání moderních technologií. Recepce těchto požadavků na zařazování digitálních kompetencí do obsahu vzdělávání je mezi vyučujícími různorodá, což vede k tomu, že se z tohoto tématu stává nejen klíčový problém pedagogické praxe, ale také předmět širší celospolečenské diskuse. Motivací k volbě tématu byla nejen snaha analyzovat tuto dynamiku, ale také prozkoumat, jak pedagogové vnímají nové a stále se zvyšující požadavky, které jsou na ně kladeny nejen v tomto ohledu.

Rámcové vzdělávací programy (RVP) v České republice (MŠMT, 2024) prošly v posledních letech několika revizemi a byly doplněny o digitální kompetence a základní znalosti práce s digitálními nástroji jako nezbytné součásti vzdělávání. Proces začleňování digitálního vzdělávání do českých kurikulárních dokumentů bude popsán v první části diplomové práce, která taktéž představí konkrétní očekávané výstupy, rámec digitálních kompetencí učitelů i doposud prezentované a zveřejněné ideje ohledně zapojování těchto kompetencí do výuky českého jazyka a literatury. Definice pojmu (klíčové) kompetence není zcela jednoznačná, jeho chápání i vymezení se v čase mění a převádění do praxe může být nejen pro učitele hůře uchopitelné. V souvislosti s revizemi RVP se často zmiňují dva pojmy – „kompetence“ a „gramotnost“. Některé zdroje pojmy jeden za druhý zaměňují, jiné naopak pojmy rozlišují a jeden označují za nadřazený druhému. (Valenta, 2015, str. 8) Nejnovější revize RVP řadí digitální aspekty výuky mezi klíčové kompetence, tato diplomová práce tedy vychází z tohoto pojetí a pracuje s termínem „kompetence“.

Rámcové vzdělávací programy poskytují teoretický základ, který definuje cíle a obsah vzdělávání, skutečná implementace digitálních kompetencí do výuky však závisí na přístupu, schopnostech a připravenosti jednotlivých vyučujících. Primárním cílem



výzkumné části práce je tedy zmapovat a popsat představy učitelů českého jazyka a literatury na 2. stupni základních škol o digitálních kompetencích v hodinách českého jazyka a literatury, a především postoje k implementaci těchto dovedností do výuky. Dalším cílem je zjistit, jaká je míra jejich ochoty převzít odpovědnost za část vzdělávacího obsahu, který dosud spadal do oblasti informatiky, jak vysoké je jejich sebevědomí a pocit kompetentnosti v této souvislosti, jaké potřeby mají a také to, jaká případná rizika v procesu digitalizace výuky identifikují.

Výsledky tohoto výzkumu mohou přispět k hlubšímu porozumění tomu, jak učitelé českého jazyka a literatury vnímají digitální kompetence a jaké překážky či podpůrné mechanismy by jim umožnily tyto dovednosti efektivně integrovat do výuky.

## 2 Teoretická východiska

Úvodní teoretická část systematicky zkoumá proces implementace digitálního vzdělávání do českých strategických kurikulárních dokumentů a představuje rámec digitálních kompetencí učitelů i doposud zveřejněné ideje o zapojování těchto kompetencí do výuky českého jazyka a literatury.

### 2.1 Státní strategické dokumenty

První iniciativy k prosazení digitálních technologií ve vzdělávání se začaly objevovat již v letech 1999–2000 se vznikem dokumentů jako *Státní informační politika* (1999) a *Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání* (2000). V obou dokumentech se pracuje především s termínem informační gramotnost a definují se zde cíle a priority na cestě k budování informační společnosti, která dokáže využívat ICT (informační a komunikační technologie) jako nástroje ke zpracování informací, k jejich efektivnímu hledání, analýze a následnému využití. Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání definuje hlavní rysy informační gramotnosti následovně: „[...] schopnost využít informační zdroje, informační a komunikační technologie pro zvýšení efektivity práce i života. Progresivně rostoucí objem informací není bez ICT zvladatelný a schopnost čelit zahlcení informacemi je omezená. Tyto skutečnosti posouvají znalost ICT a schopnost jejich využívání na úroveň rovnocennou s ostatními znalostními složkami komplexně chápané gramotnosti, jako jsou čtení, psaní a počítání.“ (MŠMT, 2000, str. 1) za cíl se zde klade vzdělávání pedagogů a knihovníků, zavádění ICT do výuky, a především vybavení škol příslušnými technologiemi. Návrhy podpory rozvoje ICT ve vzdělávání vznikají i v následujících obdobích, například v roce 2008 dokument Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) *Návrh koncepce rozvoje informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání v období 2009–2013*, který navazuje na předchozí iniciativy a zaměřuje se především na financování implementace ICT do školství, podporu vybavenosti škol či vzdělávání pedagogů.

V říjnu 2014 byla schválena *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020* (MŠMT, 2014), která formuluje tři průřezové priority, a to snižování nerovnosti ve vzdělávání, podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad a odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém. Zároveň reflektuje potřebu a cíl „aktualizovat všechny rámcové vzdělávací programy s cílem zdůraznit problematiku digitální gramotnosti jedince a zajistit její sourodnost a provázanost napříč celým kurikulem“ (MŠMT, 2014, str. 24), což bylo zásadní

změnou oproti dřívějším přístupům, kdy se využívání digitálních technologií často omezovalo jen na výuku informatiky. Tento posun reflektuje širší trend ve vzdělávací politice, který uznává, že digitální kompetence jsou klíčové pro aktivní občanský, profesní i osobní život. Trend pokračoval i v roce 2020, kdy byly digitální kompetence uvedeny jako jeden z bodů linie Proměna obsahu, způsobů a hodnocení vzdělávání ve strategických cílech dokumentu *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* (dále také „Strategie 2030+“). Dle dokumentu tento přístup vyžaduje nejen technické vybavení škol, ale také systematickou metodickou podporu pro pedagogy, aby byli schopni efektivně využívat digitální nástroje ve výuce. Důraz je kladen na prevenci digitálního vyloučení, což znamená zajištění rovného přístupu ke kvalitnímu digitálnímu vzdělávání pro všechny žáky bez ohledu na jejich socioekonomické zázemí.

## 2.2 Kurikulární dokumenty

### 2.2.1 Rámcový vzdělávací program

„Rámcové vzdělávací programy tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání.“ (MŠMT, edu.cz, 2024) Jako základní kurikulární dokumenty definující cíle, obsah a výstupy vzdělávání na daném stupni studia byly RVP v České republice zavedeny v roce 2004 a od té doby prošly několika dílčími revizemi, například byl do programu mezi doplňující vzdělávací obory zaveden vzdělávací obor Etická výchova, později i Filmová a audiovizuální výchova, v roce 2013 se do oblasti Jazyk a jazyková komunikace zavedl obor Další cizí jazyk apod.

RVP z roku 2017 se digitálnímu vzdělávání věnuje převážně ve vzdělávací oblasti „Informační a komunikační technologie“, která si za cíl klade rozvíjet žáky v oblasti *vyhledávání informací a komunikace* – zde spadá například zodpovědné zacházení s výpočetní technikou, základy elektronické komunikace, vyhledávání potřebných informací na internetu; a *zpracování a využití informací* – zde se řadí práce s textovými, grafickými a tabulkovými editory, estetická a typografická pravidla, práce s informacemi v souladu se zákony o duševním vlastnictví i využívání informací z různých zdrojů. Tyto schopnosti jsou rozvíjeny v rámci předmětu informatika, bez vazby na ostatní vzdělávací oblasti.

Jako klíčové jsou zde uvedeny kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. První úprava související se začleněním kompetencí digitálních a s přesouváním kompetencí z informatiky do ostatních vzdělávacích oblastí vešla do kurikulárních dokumentů v roce 2021 v rámci tzv. „malých revizí“.

### 2.2.2 Malé revize

Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy (MSMT-40117/2020-4) z roku 2021 (tzv. „malé revize“) zavádí namísto vzdělávací oblasti „Informační a komunikační technologie“ novou vzdělávací oblast „Informatika“, která se zaměřuje především na rozvíjení informačního myšlení a jejímž obsahem by pro druhý stupeň základního vzdělávání měly být čtyři okruhy:

- Data, informace a modelování
- Algoritmizace a programování
- Informační systémy
- Digitální technologie (například hardware a software, počítačové sítě, řešení technických problémů, bezpečnost, digitální identita)

Cílem vzdělávací oblasti je vést žáky k systematickému přístupu při analýze a řešení problémů a tím je připravit na efektivní využívání digitálních technologií. Důraz se klade na adaptabilitu, otevřenost novým přístupům a schopnost správně interpretovat data, rozhodovat na základě relevantních informací a obhajovat svá řešení. (MŠMT, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, stránky 38-46)

Část obsahu původní vzdělávací oblasti „Informační a komunikační technologie“, jako například práce s textovými editory, komunikace na internetu a vyhledávání informací, již není součástí nově koncipované oblasti „Informatika“, nýbrž jsou tyto dovednosti nyní integrovány napříč různými vzdělávacími oblastmi a předměty, kde se využívají jako nástroje k dosažení širších vzdělávacích cílů – k rozvíjení digitálních kompetencí.

Revidovaný RVP k dosavadním klíčovým kompetencím (kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní) tedy nově přidává i **kompetence digitální**. Mezi požadované výstupy řadí například schopnost žáka vytvářet a sdílet digitální obsah, vyhledávat a kriticky posuzovat informace či schopnost bezpečného a etického chování v digitálním prostředí. (MŠMT, 2021, str. 13) Od září 2023 platí

povinnost<sup>1</sup> rozvíjet informační myšlení a digitální kompetence na základě RVP ZV z roku 2021 na prvním stupni základního vzdělávání, od září 2024 i na stupni druhém.

Samotný pojem kompetence dokument charakterizuje jako kombinaci vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, jež jsou nezbytné pro osobní rozvoj a zapojení jednotlivce do společnosti (kromě zmíněných digitálních kompetencí se jedná o kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a také pracovní). (MŠMT, 2021, str. 10)

Je třeba poznamenat, že změny spojené s malou revizí probíhaly v období pandemie COVID-19, která vedla k dočasnému přechodu na distanční výuku. Tento přechod na online platformy výrazně urychlil adopci technologií, které se staly hlavním prostředkem pro zajištění kontinuity vzdělávání. Učitelé i žáci byli nuceni si rychle osvojit různé digitální nástroje, například kolaborativní online nástroje, což mimo jiné výrazně zvýšilo povědomí o potenciálu digitálních technologií ve vzdělávání. Zkušenosti získané během tohoto období přinesly důležité poznatky o tom, jakými znalostmi, kompetencemi a technologiemi jsou školy, učitelé, žáci i domácnosti vybaveny a jakým směrem se může výuka ubírat v budoucnu.

### 2.2.3 Velké revize

V roce 2022 vychází zadání pro tvorbu nového RVP v podobě dokumentu *Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. Autoři zde popisují plánované změny: například **formát RVP**, který by neměl být pouhým dokumentem k vytištění, ale digitálním nástrojem, a dále jasnější **vymezení klíčových kompetencí** a jejich propojení s obsahem učiva a očekávanými výstupy. Terminologicky zde také ujasňují pojem **gramotnost** (doposud byl koncept sice obsažen, ale ne pojmenován), odlišují jej od pojmu kompetence a rozlišují dvě obecné – čtenářskou a matematickou gramotnost, i další oblastní gramotnosti (například finanční nebo mediální). Jako cíl revizí také uvádí rozdělení vzdělávacího obsahu na **jádrové a rozvíjející**, stanovení průřezových témat (konkrétně například vztah ke společnosti či téma udržitelnosti), navýšení počtu disponibilních hodin i možnost pro učitele ověřit funkčnost systému či zhodnotit, jak

---

<sup>1</sup> Dostupné na: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacii-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

si konkrétní žák osvojuje klíčové kompetence a základní i oborové gramotnosti. (MŠMT, 2022, stránky 4-6)

Pokud jde o digitální kompetence, dokument předpokládá pokračování v trendu nastaveném „malými revizemi“, přičemž větší důraz bude kladen na dynamický vývoj digitálních technologií ve všech vzdělávacích oblastech. K další úvaze se zde předkládá, do jaké míry omezovat časově náročné procvičování činností, které je již nyní z velké části možné vykonávat za pomoci digitálních nástrojů – může jít o ulehčení práce, zároveň by se však po vzoru zahraničních kurikulárních dokumentů nemělo zapomínat ani na udržení schopností jako pamětné počítání. (MŠMT, 2022, str. 31)

Na jaře 2024 vydalo MŠMT společně s Národním pedagogickým institutem návrh revize RVP ZV (a aktualizace RVP PV) a spustilo k němu připomínkové řízení. Revidovaný kurikulární dokument je sestavován v elektronickém informačním systému (<https://prohlednout.rvp.cz/>), který zahrnuje úvodní obecné části, popis základních gramotností, klíčových kompetencí, průřezových témat i vzdělávacích obsahů. Doplněna je také metodická podpora, například ukázkové školní vzdělávací programy. Jak bylo zmíněno, změny navazují na „malé revize“, problematika digitální kompetence je tedy zahrnuta mezi klíčovými kompetencemi.

Digitální kompetenci tento návrh definuje jako „soubor znalostí, dovedností a postojů, které umožňují jedinci účelně, bezpečně a efektivně využívat digitální technologie ve všech oblastech života.“ To zahrnuje nejen schopnost ovládat technická zařízení a software, ale také kriticky hodnotit informace, komunikovat a spolupracovat online, vytvářet digitální obsah a podílet se na formování digitálního světa, chránit sebe i ostatní, přizpůsobit se změnám a najít rovnováhu mezi světem digitálním a fyzickým. Jednotlivými složkami této klíčové kompetence jsou: digitální informace a data, zapojení do společnosti prostřednictvím digitálních technologií, tvorba digitálního obsahu, bezpečnost v digitálním prostředí a digitální vývoj a inovace. (NPI, 2024)

### **Digitální informace a data**

Očekávaný výsledek této složky na konci 9. ročníku je formulován následovně: „data získaná na základě vlastních kritérií a formulovaných dotazů z různých digitálních zdrojů [žák] posuzuje z hlediska souladu s již známými poznatky.“ Obecně se složka zaměřuje na získávání dat a informací, na kontrolu digitální stopy, utváření digitální identity a správu

dat, informací a obsahu. Nezávazná část dokumentu dále rozvíjí konkrétnější strategie vyučujících i postupné dílčí kroky k dosažení očekávaného výsledku. (NPI, 2024)

### **Zapojení do společnosti prostřednictvím digitálních technologií**

Tato složka se zaměřuje na sdílení dat, informací a obsahu za využití digitálních technologií, s ohledem na kulturní a generační rozdíly. Dále zahrnuje aktivní zapojení do společnosti přes dostupné digitální služby a aktivního občanství či etické využívání dat, informací a obsahu. Na konci 2. stupně ZŠ by žáci měli umět „účelně a uvážlivě sdílet data a informace v digitálním prostředí s cílem osobního růstu, podpory školní či zájmové komunity nebo za účelem týmové práce na školních projektech.“ Jedním z konkrétních dílčích kroků k dosažení tohoto cíle, který uvádí nezávazná část dokumentu, je například projev žáka budovat „osobní digitální prostředí za účelem vlastního zdokonalování – lze pozorovat nebo na vyžádání popíše či demonstruje, že má a rozvíjí portfolio či síť zdrojů a kontaktů, ze kterých čerpá při svém učení.“ (NPI, 2024)

### **Tvorba digitálního obsahu**

„Gradační očekávaný výsledek učení se zaměřuje na tvorbu nového digitálního obsahu, úpravu a integraci existujícího digitálního obsahu do stávajícího souboru znalostí, předávání srozumitelných instrukcí počítačovým systémům“. (NPI, 2024) Konkrétní strategií je například zařazování aktivit, při nichž žáci vyjadřují své představy a myšlenky za pomoci digitálních technologií a nabízení zdrojů a příležitostí k úpravám digitálního obsahu. Žáci tak mohou vytvářet prezentace, infografiku či jiná multimédia, využívat digitální technologie k usnadnění práce a používat je (se znalostí právních norem) ke splnění svých cílů. (NPI, 2024)

### **Bezpečnost v digitálním prostředí**

Důraz je zde kladen na schopnost žáků předcházet situacím ohrožujícím bezpečnost zařízení, dat, duševního i tělesného zdraví, tedy zabezpečit svá zařízení, chránit své soukromí a data před zneužitím, rozeznat nebezpečné situace a reagovat na ně, znát možný pozitivní i negativní vliv technologií na zdraví a sociální začlenění i dopad na životní prostředí. (NPI, 2024)

## Digitální vývoj a inovace

Očekávaným výsledkem složky zaměřené na digitální vývoj a inovace je schopnost žáka využívat digitální technologie tak, „[...] aby sobě či ostatním usnadnil či zjednodušil pracovní postupy a zkvalitnil výsledky práce“ – učitelé tedy mohou například do výuky zařazovat aktivity, při nichž se žáci seznamují s novými digitálními technologiemi a mají tak možnost nalézat pro sebe vhodné strategie, jak se vyrovnat s vývojem technologií a stálou potřebou rozvíjet digitální dovednosti. (NPI, 2024)

### 2.3 Ostatní rámcové dokumenty

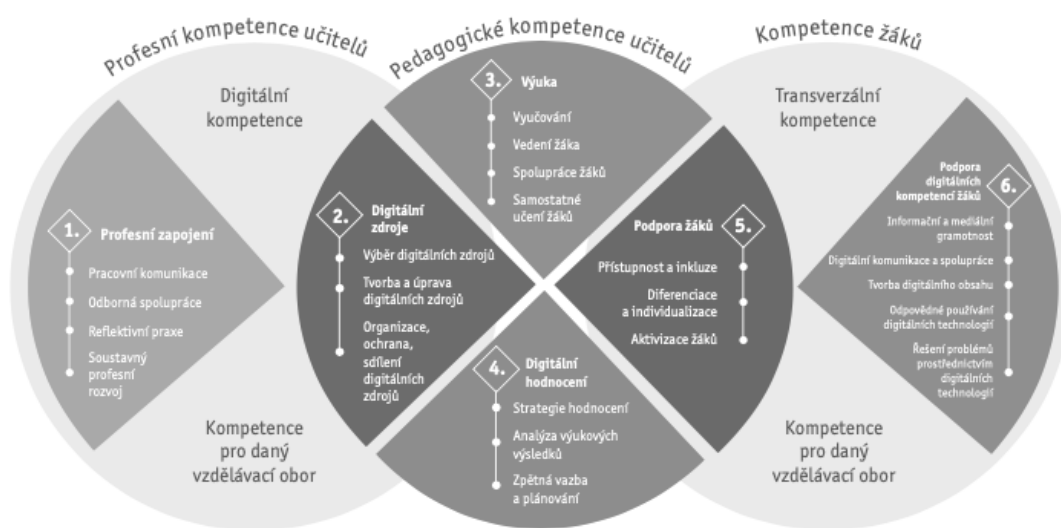
#### 2.3.1 DigCompEdu

V revidovaných RVP ZV jsou formulovány očekávané kompetence žáků a strategie pro vyučující k dosažení očekávaných výsledků. Vlastním digitálním kompetencím učitelů se více věnuje *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu (Evropský rámec digitálních kompetencí pedagogů DigCompEdu)* vydán v roce 2017, do češtiny přeložen v roce 2018. Později byl dokument MŠMT vyhlášen národním rámcem digitálních kompetencí učitelů. Národní pedagogický institut prostřednictvím on-line aplikace Učitel21 ([ucitel21.rvp.cz](http://ucitel21.rvp.cz)) pomáhá pedagogům zprostředkovávat praktičtější informace o jednotlivých kompetencích, podobně jako publikace M. Černého *DigComEdu: Digitální kompetence učitelů od teorie k praxi*.

Autor se snaží nabídnout analýzu důležitých aspektů kompetencí a doplnit ji o praktické nástroje, odborné zdroje i konkrétní ukázkou toho, jakým způsobem lze s kompetencemi pracovat, protože jak sám uvádí: „Vnímáme, že v českém prostředí (ale nejen v něm) chybí hlubší a systematické uchopení celé problematiky, které by skutečně pečlivě postupovalo po jednotlivých kompetencích a nepředstavovalo jen (náhodné) vybrané podklady pro celé kompetenční oblasti.“ (Černý, 2023, str. 6)

Rámec se nezaměřuje jen na učitele jako zprostředkovatele vzdělávání (oblast **kompetence žáků**), ale také na pedagoga jako osobu (**profesní kompetence učitelů**) a jako profesionála (**pedagogické kompetence učitelů**). Tyto tři oblasti obsahují 22 jednotlivých kompetencí rozdělených do 6 skupin (viz obrázek 1):





Obrázek 1 Oblasti a rozsah DigCompEdu s členěním na jednotlivé digitální kompetence (Redecker a kol., 2018, str. 10)

## 1. Profesionální zapojení učitele

Jedním z prvních kompetencí je **Pracovní komunikace**. Učitelé potřebují efektivně komunikovat se žáky, kolegy, odborníky a rodiči, přičemž digitální technologie rozšiřují jejich možnosti. Volba komunikačních nástrojů výrazně ovlivňuje formu, tón i kvalitu sdělení. Klíčová je schopnost volit média podle účelu komunikace, přičemž se zohledňují faktory jako rychlost reakce, bezpečnost, dostupnost, cena či jednoduchost užívání. Jako konkrétní inspiraci uvádí M. Černý (2023) automatizaci, která při komunikaci výrazně ušetří čas (např. využívání skupin kontaktů v e-mailové korespondenci, automatický podpis apod.), podobně jako výběr vhodného kanálu (odevzdávání úkolů v aplikaci jako Google Classroom namísto e-mailové komunikace) či využití jednotného prostředí, které odpovídá školnímu systému. (Černý, 2023, stránky 10-14)

Také **odborná spolupráce** se stala klíčovým aspektem moderní společnosti. Digitálně kompetentní pedagogové využívají technologie k podpoře týmové práce i k zapojování do odborných sítí a komunit, čímž přispívají ke společnému rozvoji. Učitelé by se tedy například měli stát členy komunit, nejen těch učitelských a tuzemských. (Černý, 2023, stránky 15-20)

Důležitým bodem je i **reflexe** učitele, který „rozmyšlí, kriticky hodnotí a aktivně rozvíjí (samostatně i ve spolupráci s kolegy) využívání digitálních technologií v pedagogické praxi.“ (Redecker, a další, 2018, str. 6) Možnou cestou je například tvorba portfolia, diskuse s kolegy, vzájemná reflexe učebních materiálů nebo samotného průběhu výuky. Potřebné jsou také učitelské weby a blogy. (Černý, 2023, stránky 20-24)

Poslední kompetencí ze skupiny profesního zapojení vyučujících je **soustavný profesní rozvoj**: s přechodem do informační společnosti a rychlým technologickým rozvojem dochází k zásadním změnám ve způsobu, jakým lidé přistupují k učení. Upouští se od tradičních školních přístupů jako memorování, učitelé se z tohoto důvodu musí zapojit do celoživotního vzdělávání a naučit se používat digitální technologie (například online kurzy) pro svůj **profesní rozvoj**, což jim umožní efektivně pracovat s novými edukačními formami a reagovat na aktuální potřeby studentů. (Černý, 2023, stránky 25-29)

## 2. Digitální zdroje

Pedagogové jsou v dnešní době vystaveni široké nabídce digitálních vzdělávacích zdrojů, které mohou využít ve výuce. Klíčovou dovedností učitele je schopnost efektivně **vybírat vhodné digitální zdroje** podle vzdělávacích cílů, potřeb odpovídajících skupině žáků a pedagogických přístupů. Kromě toho je důležité, aby pedagogové uměli digitální materiály **upravovat a vytvářet** nové, a to buď samostatně, nebo ve spolupráci s kolegy. Nezbytné je také správné **organizování** a **sdílení** digitálního obsahu, při kterém musí učitelé dbát na **ochranu** soukromí, autorských práv a citlivých dat, jako je například hodnocení žáků. Konkrétně to může znamenat tvorbu (či úpravu) pracovních listů, úpravu multimédií jako fotky, videa a audio, spolupráci s knihovnami, organizaci záložek v internetovém prohlížeči a dalších zdrojů nejen do výuky. Za shrnující pojem lze označit informační gramotnost učitele, tedy zásadní „schopnost nalézt vhodné zdroje, hodnotit je a následně inkorporovat do praxe.“ (Černý, 2023, str. 35)

## 3. Výuka

Technologie mohou výrazně zkvalitnit výuku, avšak pro jejich efektivní zapojení v různých fázích učení je klíčová schopnost učitele zavádět digitální zařízení a zdroje do výuky, vhodně organizovat a řídit pedagogické intervence prostřednictvím technologií, rozvíjet nové výukové formáty a didaktické metody i s nimi experimentovat – kompetence **Vyučování**. (Redecker, a další, 2018, str. 7) Jak uvádí M. Černý, „[...] cílem zavedení

technologií do vzdělávání obecně není jen to, aby se používaly, neboť je to moderní a zajímavé, ale aby otevíraly nové cesty k tomu, jak učit téma či rozvíjet kompetence novými způsoby.“ (Černý, 2023, str. 46) Příkladem podle něj mohou být počítačové hry, které dokáží vytvořit či simulovat dynamické prostředí například pro rozvoj schopnosti spolupráce či výuku komplexních procesů (hry jako *Sim City*, kde žáci získávají zkušenosti s plánováním, návratností investic a vlivem rozhodnutí na celý systém – dovednosti, které mají praktický přenos i do dalších oblastí života). Potřebné jsou pro výuku i aktivizační nástroje jako aplikace typu Kahoot či práce s interaktivní tabulí.

Následující kompetence, tedy **Vedení žáka**, **Spolupráce žáků** a **Samostatné učení žáků**, doplňují výše popsanou kompetenci a zdůrazňují důležitost posunu ve výukovém procesu od přímého vedení učitelem k větší autonomii žáka. Digitálně kompetentní učitel by měl fungovat jako mentor a průvodce, který podporuje samostatné učení žáků. To znamená, že pedagog musí být schopen vytvářet a implementovat nové metody vedení a podpory, které využívají digitální technologie pro individuální i pro skupinovou výuku. Příkladem může být týmový projekt, zapojení externích odborníků a pořádání diskusí, tvorba společné učebnice či tvorba portfolia a využívání nástrojů k zaznamenávání pokroku obecně.

#### **4. Digitální hodnocení**

Digitálně kompetentní učitel by měl efektivně využívat digitální technologie pro formativní i sumativní hodnocení, přičemž podporuje různorodost forem a přístupů k hodnocení (kompetence **Strategie hodnocení**). Měl by být schopen vytvářet, analyzovat a interpretovat digitální data týkající se aktivit, výkonu a pokroku žáků a na základě těchto dat upravovat další výuku (kompetence **Analýza výukových výsledků**). Kromě toho by měl poskytovat včasnou a cílenou zpětnou vazbu, přizpůsobovat výukové postupy podle výsledků a zpřístupňovat hodnocení žákům i jejich rodičům pro podporu informovaného rozhodování a plánování dalšího vzdělávacího procesu (**Zpětná vazba a plánování**).

#### **5. Podpora žáka**

Digitální technologie představují klíčový nástroj pro podporu žáků ve výuce, neboť umožňují individualizované a diferencované vzdělávací přístupy a zároveň podporují aktivní zapojení žáků do výukového procesu. Učitel by měl zajistit rovný přístup k učení pro všechny žáky, včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami, a to s ohledem na jejich očekávání, potřeby, schopnosti a fyzické i kognitivní možnosti při práci s digitálními

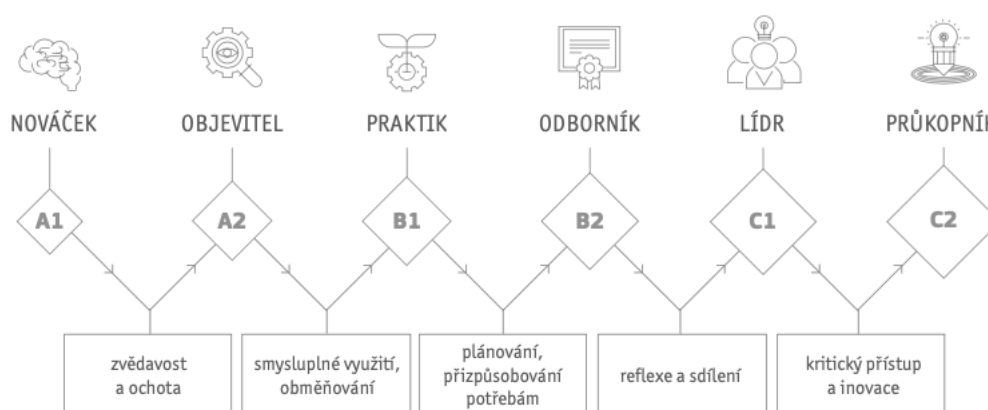
technologiami (kompetence **Přístupnosti a inkluze**). Další důležitou oblastí je **Diferenciace a individualizace**, která žákům umožňuje postupovat různou rychlostí, na odlišných úrovních a volit si vlastní vzdělávací cíle, a dále kompetence zaměřená na **aktivizaci žáků**.

## 6. Podpora digitálních kompetencí žáků

Jak již bylo zmíněno, rámec se zaměřuje na učitele jako osobu a profesionála, ale také jako na zprostředkovatele vzdělání a na kompetence žáků. Jednotlivé oblasti digitální kompetence žáků vychází z Evropského rámce digitálních kompetencí občanů (DigComp), přičemž názvy byly přizpůsobeny vzdělávacímu prostředí. Tento rámec zahrnuje klíčové oblasti jako informační a mediální gramotnost, digitální komunikaci a spolupráci, tvorbu digitálního obsahu, odpovědné používání digitálních technologií a řešení problémů prostřednictvím digitálních nástrojů.

### Úrovně pokroku

Úrovně pokroku dovedností jsou navrženy na základě modelu Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR), přičemž jsou rozděleny od úrovně A1 (začátečník) po C2 (pokročilý), viz obrázek 2. Tento přístup má za cíl podpořit širší přijetí rámce pedagogů jako nástroje pro jejich profesní rozvoj. Výběr názvů úrovní má motivovat pedagogy k uznání svých dosavadních úspěchů a povzbudit je k dalšímu pokroku.



Obrázek 2 Úrovně pokroku DigCompEdu (Redecker a kol., 2018, str. 14)

### 2.3.2 Digitální kompetence ve výuce ČJL

Předchozí kapitoly se věnovaly digitálním kompetencím obecně, napříč předměty, jak by měly být podle nového pojetí rozvíjeny. Jak má ale tento proces probíhat konkrétně v hodinách českého jazyka a literatury?

Podobné otázky se věnovala Písková a Vejvodová v roce 2021. (Písková & Vejvodová, 2021-2022) Tento rok byl ovlivněn schválením revize RVP ZV (tzv. malé revize, viz kapitola 2.2.2) a také distanční výukou, jež probíhala během pandemie COVID-19. Z těchto důvodů bylo téma digitální gramotnosti zařazeno do pedagogických praxí studentů Katedry českého jazyka a literatury Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni. V rámci projektu vycházeli autoři ze studijního materiálu *Možnosti rozvoje digitální gramotnosti v oboru Český jazyk a literatura* (Vejvodová, nedatováno) a dalších studií zaměřených na revizi RVP. Na základě těchto podkladů bylo definováno 14 tematických okruhů odpovídajících oblastem Rámce digitálních kompetencí učitele. Mezi klíčové oblasti patří informační a datová gramotnost, komunikace a kolaborace a tvorba digitálního obsahu. Okrajově se projekt zaměřil i na témata spojená s digitální bezpečností a technologickou kompetencí. Úkolem studentů bylo konkretizovat vymezené tematické okruhy formou digitálních výukových materiálů, které reflektovaly aktuální potřeby vzdělávací praxe. (Písková & Vejvodová, 2021-2022)

- Reklama na internetu

Žáci se v tomto kontextu učí rozpoznávat manipulativní komunikaci, analyzovat prahovou a podprahovou reklamu a osvojují si dovednosti tvorby reklamního sloganu.

- Ověřování pravdivosti informací

Žáci se učí ověřovat pravdivost informací z různých zdrojů, správně citovat a rozpoznávat nezávislé zdroje či zpravodajské servery. Důležitou součástí výuky je také publicistická etika v prostředí internetu.

- Rozpoznávání hoaxů a clickbaitů

Zaměření na schopnost žáků rozlišit subjektivní názory od faktů, analyzovat souvztažnost mezi titulky a obsahem článků a správně formulovat nadpisy odpovídající textu.

- Český národní korpus

Žáci se učí, jak korpusy fungují, jaké mají funkce a jak efektivně vyhledávat potřebné informace. Důraz je kladen na praktické využití korpusů, kdy se studenti učí pracovat s různými možnostmi jejich využití pro zlepšení svých jazykových dovedností a rozšíření znalostí.

- Internetová jazyková příručka

V rámci tohoto tematického okruhu se studenti seznamují s jednotlivými částmi a funkcemi Internetové jazykové příručky, která je užitečným nástrojem pro práci s českým jazykem. Učí se, jak efektivně vyhledávat informace a jak příručku využívat nejen pro studijní účely, ale také v rámci pracovních potřeb. Součástí je také seznámení s možnostmi práce s příručkou na různých elektronických zařízeních, což umožňuje její flexibilní využití.

- Literatura v elektronickém prostředí

Zaměření na vztah mezi tištěnou a elektronickou verzí knih, včetně audioknih, učení se práci s archivem textů v digitálním prostředí, získávání dovednosti správné citace literárního díla v elektronické podobě a seznámení se s možnostmi, které nabízí knižní portály, stránky vydavatelství a nakladatelství, a tím, jak funguje on-line knižní trh.

- Netiketa

Tematický okruh netiketa, tedy etiketa na internetu, seznamuje žáky s pravidly psaní komentářů k obsahu na internetu, riziky anonymity a falešné identity v kyberprostoru či s problematikou chování v diskusních fórech. Důležitou součástí je rozlišení mezi konstruktivní kritikou a urážením či vyjadřováním nepodložených názorů.

- Úprava dokumentů odborného a administrativního stylu

Výuka úpravy dokumentů odborného a administrativního stylu zahrnuje seznámení se s náležitostmi těchto textů, včetně správného zápisu problematických údajů, jako jsou datum, čas, hodnosti a akademické tituly. Žáci se učí formátovat text, pracovat s nadpisy, podnadpisy, odstavci, poznámkovým aparátem, číslováním stran a citacemi podle normy ČSN ISO 690. Důraz je kladen na dodržování autorských práv, vyhýbání se plagiátorství a identifikaci nejčastějších jazykových chyb v odborných a administrativních textech.

- **Tvorba, zpracování a vyhodnocení dotazníku**  
Zaměření na schopnost sestavit dotazník, který odpovídá definovanému výzkumnému problému, jeho distribuci mezi respondenty a zajištění návratnosti a také vyhodnocení dotazníků a zpracování výstupů.
- **Plánování velké sportovní nebo kulturní akce**  
Okruh Plánování velké sportovní nebo kulturní akce zahrnuje sestavení podrobného plánu akce (například maturitního plesu, sportovní soutěže nebo turnaje), jeho samotnou organizaci i grafické přehledy a infografiku, které pomohou účastníkům lépe se orientovat. Dále je třeba navrhnout turnajový pavouk, pokud se jedná o soutěž, či vytvořit strategii propagace akce tak, aby byla dostatečně viditelná. Nakonec je důležitá správa financí, která zahrnuje plánování rozpočtu a zajištění potřebných prostředků.
- **Bezpečnost v kyberprostoru**  
Dalším navrženým tématem je Bezpečnost v kyberprostoru, která je zaměřena na pochopení cílů a metod útočníků, kteří mohou napadat techniku i uživatele. Důležitou součástí ochrany je tvorba bezpečných hesel či věnování pozornosti jazykovým znakům, kdy např. nespisovná čeština může naznačit falešné profily nebo pokusy o podvodné komunikace.
- **Digitální identita, digitální stopa**  
Tento tematický okruh se zaměřuje na pochopení a rozpoznání informací, které jsou o uživateli shromažďovány během jeho aktivit v kyberprostoru. Studenti se seznamují s obsahem a metadaty, jež mohou vést ke sledování jejich online aktivit, a s technologiemi, které umožňují lokalizaci polohy jednotlivce prostřednictvím elektronických zařízení či rozpoznání obličeje uživatele.
- **Závislost na elektronických zařízeních**  
Důraz je kladen i na problematiku závislosti na elektronických zařízeních a na její dopad na každodenní život. Studenti jsou vedeni k uvědomění si dopadů nadměrného používání těchto zařízení, včetně dalších sociálně patologických jevů spojených s informačními technologiemi.

- Popis počítače

Posledním z navržených témat je popis počítače po stránce hardwaru i softwaru, historie výpočetní techniky či výstižný popis funkcí a vzhledu za účelem koupě nebo prodeje.

Dalšími příklady rozvoje digitálních kompetencí dle materiálu *Možnosti rozvoje digitální gramotnosti v oboru Český jazyk a literatura* (Vejvodová, nedatováno) mohou být aktivity, při nichž žáci rozvíjí schopnost:

- uchovávat získané informace (ve formě záložek) či dokumenty;
- vytvářet sdílené dokumenty či složky a pracovat v cloudovém úložišti;
- volit vhodné jazykové prostředky vzhledem k webovému komunikačnímu prostředí (e-mailová komunikace, šablony pro strukturovaný životopis apod.);
- vytvářet obsah v textovém editoru a ovládat typografická pravidla, a to například i při tvorbě prezentace;
- vytvářet e-knihy, pozvánky, pracovat s blogem, jednoduchými webovými stránkami;
- vytvářet on-line čtenářský deník;
- doplňovat či opravovat již existující hesla na Wikipedii.

Také Kršiak a Štěpáník (Kršiak & Štěpáník, 2021-2022) řadí mezi oblasti, které se užívání jazyka i výuky českého jazyka a literatury dotýkají, především:

- informační a datové gramotnosti (práci s informacemi, posuzování relevance zdroje);
- komunikace a kolaborace (spolupráce a sdílení v digitálním prostředí, netiketa);
- tvorba a recepce digitálního obsahu (zahrnuje i ochranu soukromí a zdraví či téma autorského práva);
- bezpečnost komunikace v elektronickém prostředí.

Kromě zařazení nových oblastí a tematických okruhů je v hodinách českého jazyka literatury potřeba zohledňovat i změny v jazykovém a komunikačním chování dětí a mládeže: mladí lidé mají lepší dovednosti v digitálním světě, pohybují se v něm volněji než starší generace, jsou tolerantnější a inovativní a chtějí, aby byla práce částí zábavy, zvládají rychlejší tempo a nelineární přístup a oceňují individualismus, jenž se často odráží v jazykové originalitě. (Niesporek-Szamburska v Štěpáník, 2020, stránky 20-21). Na druhé straně se však u nich projevuje nekompetentnost v jazykových dovednostech, zejména v oblasti jazykového kódu



(jeho omezenosti), jazykové normy a zápisu (rozpad pravopisné kompetence žáků), stylu (pokles stylové normy, pronikání nespisovného jazyka do všech typů projevů), oblasti textu (problémy s koherencí, hierarchizací a produkcí delších větných celků) a celkově oblasti řečové etikety a řečového chování (agresivita, vulgárnost, manipulace, lhaní, neuctivost, nedostatek respektu apod.). (Nocoň v Štěpáník, 2020, str. 21).

Při rozvíjení digitální kompetence je tedy podle autora klíčové vycházet z reálných komunikačních situací a z kulturně-sociálního prostředí, v němž žáci žijí. To zahrnuje například práci s různými blogy, vlogy, e-maily, textovými zprávami na platformách typu WhatsApp či Messenger a příspěvky na sociálních sítích jako Instagram, Facebook nebo TikTok. Žáci se zde mohou setkat s různým obsahem a hodiny češtiny by mohly být vhodným prostředím pro kultivaci výběru obsahu a jeho kritické zhodnocení, jehož součástí je i obrana proti různým druhům manipulace. Jako konkrétní příklad uvádí Štěpáník práci s autentickými ukázkami příspěvků propagujících vapování (elektronické cigarety).

Další z publikací, která obsahuje konkrétnější představu o zapojování rozvoje digitálních kompetencí do výuky českého jazyka a literatury, je *39 námětů pro rozvoj čtenářské, digitální a matematické gramotnosti na 2. stupni základní školy* (Břehovská, 2021). Tento dokument z roku 2021 obsahuje kromě teoretické části o základních gramotnostech (čtenářská, matematická a digitální) i konkrétní didaktické materiály, doporučení i užitečné odkazy na literaturu a další zdroje. Jako ukázkovou činnost pro 6.–7. ročník ZŠ v hodině českého jazyka uvádí například zachycení obsahu textu na časové ose: žáci obdrží text o Janu Amosu Komenském s chybějícími informacemi, jejich úkolem je dohledat tyto chybějící informace, doplnit citace, navrhnout tabulku, která informace pomůže strukturovat, vytvořit časovou osu a výsledek vhodně uložit (do portfolia). Z pohledu rozvíjení digitální gramotnosti (kompetence) budou žáci převádět různé formáty a slučovat je do nového digitálního obsahu, vyhledávat informace a dodržovat autorské právo.

### 3 Příprava a realizace výzkumu

#### 3.1 Východiska a cíle výzkumu

Existuje velké množství publikovaných návrhů, materiálů a všeobecně představ o začleňování digitálních kompetencí do výuky, je ovšem důležité vztahovat tyto teoretické návrhy k praktickým zkušenostem pedagogů. V současné době zatím není komplexně zmapováno, jaký postoj k implementaci digitálních dovedností do výuky zaujímají sami učitelé českého jazyka, jaká je míra jejich ochoty převzít odpovědnost za část vzdělávacího obsahu, který dosud spadal pod oblast informatiky, jaké mají v této souvislosti sebevědomí, jaké jsou jejich potřeby a kde vidí potenciální rizika.

Primárním cílem výzkumu tedy je zmapovat a popsat představy a postoje učitelů českého jazyka a literatury k začlenění digitálních kompetencí do výuky. Výsledky výzkumu mohou sloužit jako autentický záznam reálné situace a přístupu učitelů k digitálním kompetencím před nadcházejícími kurikulárními změnami, přičemž mohou přispět ke koncepčním úpravám a k tvorbě podpůrných materiálů, které budou reflektovat reálné potřeby pedagogů. Podle Maxwella (2012) se tyto cíle zařazují mezi cíle intelektuální a praktické; intelektuální cíl spočívá v hlubším pochopení postojů a potřeb učitelů, zatímco praktický cíl se zaměřuje na vytvoření podkladů, jež mohou být přínosné pro školní praxi. Práce zahrnuje i osobní cíl motivovaný zájmem autorky o výuku českého jazyka a také možností získat hlubší vhled do fungování škol napříč republikou a jejich přístupu k digitálním technologiím.

Pro potřeby výzkumu bylo stanoveno několik výzkumných otázek:

- Jakou mají vyučující představu o digitálních kompetencích ve výuce českého jazyka a literatury? Co si pod pojmem (ve spojitosti s ČJL) představí?
- Jaký postoj zaujímají učitelé k požadavku, aby do výuky zařazovali digitální kompetence?
- Jaké rozdíly se v postojích učitelů objevují a jaké jsou jejich příčiny?
- Jak se u jednotlivých možných způsobů zařazování digitálních kompetencí cítí sami kompetentní?
- Jaké překážky mohou při zavádění změn nastat?

Vzhledem k tomu, že v době výzkumu probíhaly teprve tzv. malé revize RVP, zaměřené zejména na reformu informatiky, lze očekávat, že názory i konkrétní představy učitelů o začlenění digitálních kompetencí do výuky českého jazyka a literatury budou různorodé

a ne zcela specifikované. Předpokládají se čtyři základní typy odpovědí a postojů, jež byly zohledněny při konstrukci dotazníku a přípravě rozhovorů:

- digitální kompetence do výuky zavádím/zavedu, nemám s tím problém (chci a vím jak), mám podporu od vedení i kolegů;
- digitální kompetence do výuky zavádím/zavedu/chci zavést, ale nemám podporu od vedení ani kolegů, potřebné informace či materiály;
- digitální kompetence do výuky nezavádím (nevím jak, bojím se toho), ale škola mě do toho nutí;
- digitální kompetence do výuky nezavádím (nevím jak, bojím se toho) a ani škola zatím nemá o zavádění kompetencí zájem.

### 3.2 Příprava výzkumu (metodologie)

Při přípravách výzkumu jsme vycházeli především z publikace *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Švaříček, Šed'ová a kol.). Ta postup kvalitativního výzkumu rozděluje do několika fází: (1) stanovení cílů výzkumu, (2) vytvoření konceptuálního rámce (formulování výzkumného problému, definování klíčových konceptů a teoretický kontext), (3) definování výzkumných otázek, (4) rozhodnutí o metodách, (5) zajištění kontroly kvality výzkumu, (6) sběr dat a jejich organizace, (7) analýza a interpretace dat a (8) formulování závěru. (Švaříček & Šed'ová, 2010, str. 54)

První, druhé i třetí fázi jsme se věnovali v předchozích kapitolách: cíle výzkumu společně s východisky, formulace výzkumného problému a výzkumné otázky byly popsány v kapitole 3.1., teoretickému kontextu a definování klíčových konceptů se věnuje první část práce.

#### Metody

Pro dosažení co nejkompaktnějších a hlubších poznatků byl zvolen **kvalitativní výzkum** (ve formě hloubkových, polostrukturovaných rozhovorů s vyučujícími) doplněný o **dotazníkové šetření**. Zatímco dotazníkové šetření poskytne obecnější informace o názorech vyučujících, rozhovory umožní zachytit složité aspekty zkoumaného jevu a problematiku lépe pochopit. Tvorbu dotazníku i přípravu rozhovorů detailněji popisujeme v kapitole 3.3.

## **Zajištění (kontroly) kvality výzkumu**

Kvalitativní výzkum bývá často kritizován za svou údajnou neobjektivnost či nízkou zobecnitelnost. Přesto může při dodržení určitých pravidel přinášet cenné poznatky, které nejsou statisticky zachytitelné. (Švaříček & Šedřová, 2010, str. 28)

Za kritéria kvality kvalitativního výzkumu uvádí publikace pravdivost, důvěryhodnost, přenositelnost a spolehlivost. Aby byla všechna kritéria naplněna, bylo využito několik vybraných technik, které autoři nabízí. U přenositelnosti (aplikovatelnosti) je důležitou technikou zdokumentování celého procesu společně s popsáním limitů výzkumu a spolehlivost pomůže zaručit co nejpřesnější přepis nahrávek rozhovorů, ukázka způsobu, jakým byla data analyzována i konzistence při kódování. K zajištění důvěryhodnosti byla využita technika přímé citace výroků respondentů.

Samozřejmostí je dodržení etických zásad, mezi které patří důvěrnost (ochrana soukromí respondentů a respondentek, zaručení jejich anonymity) a poučený souhlas. Použitý formulář obsahuje informace o výzkumu i prohlášení účastníka, že se s informacemi seznámil, že s účastí ve výzkumu souhlasí, je srozuměn s tím, že se může kdykoli rozhodnout nepokračovat a že jakékoliv užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu nezakládá nárok na jakoukoliv odměnu či náhradu. Také podpisem prohlašuje, že souhlasí se zveřejněním anonymizovaných dat i se zpracováním a uchováním osobních údajů a že je seznámen s právy týkajícími se přístupu k informacím a jejich ochraně.

## **Sběr dat a jejich organizace**

Jak již bylo uvedeno, první metoda byla on-line dotazník, jehož cílem je zjistit obecnou představu vyučujících o digitálních kompetencích ve výuce českého jazyka a literatury. Odpovědi byly automaticky ukládány a uzavřené otázky automaticky vyhodnoceny, pro otevřené otázky bylo využito otevřené kódování v programu Taguette<sup>2</sup>.

Druhou metodou byly hloubkové polostrukturované rozhovory. Respondenti pro rozhovory byli vybíráni na základě dotazníků, proto i navržené otázky rozhovorů navazují na předešlé odpovědi. Rozhovory byly nahrány a následně převedeny (za pomoci AI nástroje pro transkripci Good Tape<sup>3</sup>) do textové podoby pro účely následného kódování, analýzy a interpretace dat. Podrobnější informace o získaných datech jsou uvedeny v kapitole 4.

---

<sup>2</sup> <https://www.taguette.org>

<sup>3</sup> <https://goodtape.io>

## **Analýza dat a formulování závěru**

Při kvalitativní analýze a interpretaci je cílem „systematické nenumerické organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, datové konfigurace, formy, kvality a vztahy.“ (Hendl, 2016, str. 227) K tomu bylo využito **otevřené kódování**, při kterém je „text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“ (Švaříček & Šed'ová, 2010, str. 211) Jednotkou může být slovo, dlouhé souvětí, také ale můžeme kódovat i to, co nebylo vyřčeno. Jak je uvedeno výše, cílem není kódy statisticky analyzovat, ale poukázat na spektrum různých názorů, vztahy mezi nimi a také interpretovat, tedy systematicky rozebrat to, co kategorizovaná data mohou znamenat. Intepretace probíhala již paralelně s procesem analýzy dat (primární interpretace), zároveň poté v průběhu psaní závěrečné výzkumné zprávy (sekundární intepretace). Konkrétní jednotky a štítky, včetně ukázky kódování, jsou uvedeny v kapitole 4.

### **3.3 Průběh výzkumu**

#### **3.3.1 Dotazník**

V této části výzkumu bylo cílem zjistit základní představu učitelů o digitálních kompetencích, konkrétně to, co si pod pojmem představí ve spojení s výukou ČJL, jaké aktivity případně do výuky již zařazují a jak se staví k požadavku, aby do výuky zařazovali digitální kompetence. Dotazník byl vytvořen v platformě Google Forms, je anonymní a obsahuje tři otevřené a dvě uzavřené otázky, konkrétně:

1. Jaké konkrétní aktivity či témata se Vám pod termínem digitální kompetence ve spojení s výukou ČJL vybaví? Co si pod pojmem představíte?
2. Zařazujete již do výuky nějaké aktivity či témata spojená s rozvíjením digitálních kompetencí? Jakým způsobem? Mohl/a byste uvést příklad?
3. Které z těchto aktivit zařazujete do výuky?
  - tvorba grafiky (infografika, komiks...)
  - střih videa / filmová tvorba
  - tvorba webových stránek
  - vydávání školního časopisu
  - nahrávání podcastu
  - typografická pravidla / práce s textovými editory

- studenti tvoří prezentace (např. PowerPoint)
  - práce v Excelu
  - interaktivní hry (typu Kahoot, Quizlet live...)
  - používání hlasovacích aplikací (typu Mentimeter, Answergarden...)
  - aktivity, při nichž studenti dohledávají informace na internetu
  - používání cloudového úložiště (např. pro odevzdávání úkolů)
  - gamifikace hodnocení – využití herních prvků (body, odznaky, levely...)
  - používání nástrojů umělé inteligence (AI)
4. Která z těchto témat zařazujete do výuky?
- komunikace na sociálních sítích (komunikační situace) a netiketa
  - digitální identita a bezpečnost na internetu
  - autorské právo (při psaní referátů, projektů apod.)
  - určování důvěryhodných internetových zdrojů, ověřování informací
  - bezpečnost dat
5. Jak se stavíte k požadavku, abyste do výuky zařazoval/a digitální kompetence?

Považujete to za dobrý, nebo špatný nápad? Proč?

Cítíte se u jednotlivých možných způsobů zařazování digitálních kompetencí sám/sama kompetentní? Je to pro vás zvládnutelné? Proč ano/ne?

Jakou konkrétní podporu (a od koho) byste potřeboval/a, abyste tento požadavek byl/a schopen/a naplnovat?

První otázka zjišťuje základní prekoncepty učitelů pro termín digitální kompetence, druhá otázka zjišťuje, které aktivity z vlastní praxe učitelé považují za relevantní vzhledem k digitálním kompetencím. Uzavřené otázky 3 a 4 zjišťují, které další digitální kompetence (kromě těch, které učitelé uvádí spontánně) se v jejich výuce objevují a slouží k zachycení rozdílu mezi prekonceptem a reálným rozsahem praxe. Poslední otázka zjišťuje základní orientaci (pozitivní, či negativní) postojů jednotlivých učitelů.

Dotazník byl poprvé sdílen v prosinci 2023, následně ještě jednou v lednu 2024 ve dvou facebookových skupinách sdružujících učitele nejen českého jazyka a literatury. Byl rovněž individuálně zaslán e-mailem několika dalším vyučujícím na základě předchozích osobních kontaktů či doporučení. K 10.02.2024 se vrátilo 73 odpovědí. Ke zpracování otevřených odpovědí byla využita metoda otevřeného kódování (viz kapitola 3.2. Příprava výzkumu) a konkrétně nástroj ke kódování textů pro kvalitativní analýzu dat **Tagette**. U odpovědí jsme za pomoci štítků označili kategorii odpovědi (například odpovědi jako psaní slohových

prací ve Wordu, formátování textu, psaní textu na počítači bylo označeno štítkem formátování/typografie), aby vznikl jednoduchý přehled nejčastějších odpovědí (viz obrázek 3). Pro účely této práce byly odpovědi revidovány z hlediska diakritiky a byly u nich odstraněny případné typografické chyby. Uzavřené odpovědi byly automaticky vyhodnoceny nástrojem Google Forms formou grafů.

V závěru dotazníku měli respondenti/respondentky možnost poskytnout kontakt a vyjádřit tak ochotu a zájem sejit se za účelem poskytnutí rozhovoru k druhé části výzkumu.

Obrázek 3 ukázka otevřeného kódování v programu Taguette

### 3.3.2 Polostrukturované rozhovory s vyučujícími

Cílem druhé části výzkumu je detailněji rozebrat postoje vyučujících k požadavku, aby do výuky zařazovali digitální kompetence. Každý realizovaný rozhovor částečně vycházel z vyplněného dotazníku a byl tedy individuálně přizpůsoben jednotlivým respondentům/respondentkám. Základní struktura rozhovoru vypadala následovně:

1. Úvodní představení, podpis informovaného souhlasu

## 2. Zaměření na pracoviště

Například v jedné z odpovědí v dotazníku respondent/ka uvádí, že v jejich škole funguje specializovaný předmět pro výuku ČJL a nové informatiky, jiný respondent naopak tvrdí, že na aktivity k rozvíjení digitálních kompetencí vůbec nemají potřebné technické vybavení – proto bylo nutné zjistit a zohlednit, v jakém prostředí učí a jak u nich vypadá výuka ČJL. Možné otázky:

- Jakou strukturu má výuka ČJL u vás ve škole? / Jak u vás vypadá výuka češtiny?
- Máte ve škole potřebné vybavení?
- Řeší už škola revize RVP (ŠVP), připravuje se na plánované změny?

## 3. Zaměření na výuku respondenta/respondentky, možné otázky:

- Jaké aktivity či témata spojená s rozvíjením digitálních kompetencí již do výuky zařazujete/budete zařazovat? (Otázku z dotazníku zde rozebíráme více do detailu – konkrétní příklady z praxe, co funguje, co naopak nefunguje, v čem vidí rizika?)
- Jak efektivní jsou tyto aktivity? Mají úspěch?
- Odkud čerpáte inspiraci?
- Je pro vás implementace těchto aktivit zvládnutelná?
- Dostáváte adekvátní podporu, jako jsou materiály, informace, školení nebo webináře?
- V čem vidíte překážku? (nedostatečná podpora od vedení, technické překážky, chybějící metodika a školení, málo času...)
- Jaké konkrétní kroky byste podnikli, kdybyste měli k dispozici potřebné zdroje a podporu?

## 4. Zaměření na nezmíněné body, prostor na doplnění

- Kde jsou hranice toho, co do výuky ČJL patří a co ne? (podcast, video, školní časopis, sociální sítě a komunikace na internetu...)
- téma AI

Celkem proběhlo pět rozhovorů, kterých se zúčastnily čtyři ženy a jeden muž. Respondentky a respondent se lišili délkou praxe i typem a lokací školy, na které působí. S většinou respondentů/respondentek jsme se spojili on-line, v jednom případě prezenčně. Doba trvání rozhovorů se pohybovala v rozmezí od 30 minut po 2 hodiny, všechny byly uskutečněny



během března 2024. Pro zaznamenání rozhovorů byl použit diktafon a následně provedena redigovaná transkripce zvukových souborů. Byly vynechány hesitační zvuky, výplňková slova, dlouhé pauzy, cenzurovány osobní informace, v některých případech byly výroky typograficky, jazykově či stylisticky mírně upraveny pro zajištění plynulejší četby a případně byly odstraněny části nesouvisející s tématem.

## 4 Výsledky výzkumu

### 4.1 Dotazník

1. otevřená otázka: **Jaké konkrétní aktivity či témata se Vám pod termínem digitální kompetence ve spojení s výukou ČJL vybaví? Co si pod pojmem představíte?**

U první otázky respondenti nejvíce zmiňovali práci s textovými editory (formátování textu, typografická pravidla, psaní slohových prací na počítači) a vyhledávání informací, jejich ověřování a porovnávání, viz tabulka 1.

Aktivita / téma	Zmíněno
Typografie (formátování, Word...)	39
Práce s informacemi (hledání, ověřování, zpracovávání, analýza...)	38
Využívání digitálních technologií (PC, tablet, interaktivní tabule...)	21
Tvorba prezentací	19
Interaktivní hry a nástroje	14
Internetová jazyková příručka a on-line slovníky	12
Elektronická komunikace (především e-mail)	10
Umělá inteligence	9
Kolaborativní nástroje	7
Citace a autorské právo	6
Grafika (plakáty, infografika, pozvánky...)	4
Netiketa	3
Tvorba videa	3
Bezpečnost na internetu	2
Výuková videa	2
Práce s Excel	1
QR kódy	1
Tvorba formuláře	1
Využívání digitálních knih	1
Požizování záznamu hlasového projevu	1
Psaní všemi deseti	1
Práce s korpusem	1

Tabulka 1 výsledky dotazníku, otázka 1

Častá byla také blíže nespecifikovaná odpověď „využívání digitálních technologií (počítače, tabletu/interaktivní tabule) v hodinách“. Vyučujícím se také například vybaví tvorba prezentací, interaktivní hry (Kahoot a obdobné kvízové aplikace, hry na procvičení pravopisu, hlasovací aplikace typu Mentimeter...) či práce s IJP a on-line slovníky. Méně zmiňovali využití umělé inteligence, témata citace a autorské právo, elektronickou

komunikaci, psaní e-mailu, kolaborativní on-line nástroje (sdílené dokumenty, Google učebna apod.), grafiku (plakáty, pozvánky, infografika...), téma netikety, tvorbu videa nebo využití výukových videí ve výuce. Jednou byla zmíněna například práce s programem Excel, QR kódy, tvorba formuláře, téma bezpečnosti na internetu, pořizování digitálního záznamu hlasového projevu a práce s ním či využívání digitálních knih. Objevila se i práce s korpusem či psaní všemi deseti.

Data uvedená výše v tabulce potvrzují, že výuka českého jazyka a literatury se v kontextu digitálních technologií soustředí především na práci s textem a informacemi. Tento přístup lze interpretovat jako pokračování tradičních výukových aktivit, jako je psaní slohových prací nebo referátů, které se postupně adaptují na digitální prostředí. V této souvislosti je kladen důraz na rozvoj dovedností spojených s typografickými pravidly, formátováním textu a schopností vyhledávat, ověřovat a zpracovávat informace. Naopak práce s mluveným projevem není dle dostupných dat v souvislosti s digitálními kompetencemi výrazně zastoupena. Pouze ojediněle byla zmíněna tvorba digitálních záznamů hlasového projevu nebo videí, což značí, že tyto aktivity nejsou běžnou součástí výuky. Kromě interaktivních her, jež byly zmiňovány poměrně často, se zdá, že ve výuce není dostatek prostoru pro kreativnější aktivity jako tvorba grafiky, výukových videí či práce s QR kódy. Podobně jsou méně častá témata, jež přímo nesouvisí s výukou českého jazyka a literatury, například bezpečnost na internetu, netiketa či tvorba formulářů.

2. otevřená otázka: **Zařazujete již do výuky nějaké aktivity či témata spojená s rozvíjením digitálních kompetencí? Jakým způsobem? Mohl/a byste uvést příklad?**

Odpovědi na druhou otázku se v mnoha ohledech překrývaly s předchozími. Respondenti ve svých odpovědích často uváděli, že zařazují do výuky prakticky všechny aktivity, které byly zmíněny v předchozí otázce, případně to plánují. Ukazuje se tedy, že vyučující nad tématem přemýšlí spíše na základě vlastní praxe a v souvislosti s tím, s čím se během ní setkali.

Aktivita / téma	Zmíněno
Typografie (formátování, Word...)	33
Práce s informacemi (hledání, ověřování, zpracovávání, analýza...)	29
Výukové aplikace, interaktivní hry a nástroje	25
Tvorba prezentace	20
Internetová jazyková příručka a on-line slovníky	19
Kolaborativní on-line nástroje (např. Padlet, Teams, vzájemné sdílení materiálů)	15
Grafika (pozvánky, komiksy, myšlenkové mapy, noviny, Canva)	10
Citace a autorské právo	9
E-mail, elektronická komunikace	8
Umělá inteligence	7
Tvorba videa	4
Testování	3
Tvorba ankety, dotazníku	2
Školní časopis	2
Google poetry	2
QR kódy	1
Výuková videa	1
Gamifikace	1
Nahrávání interview	1

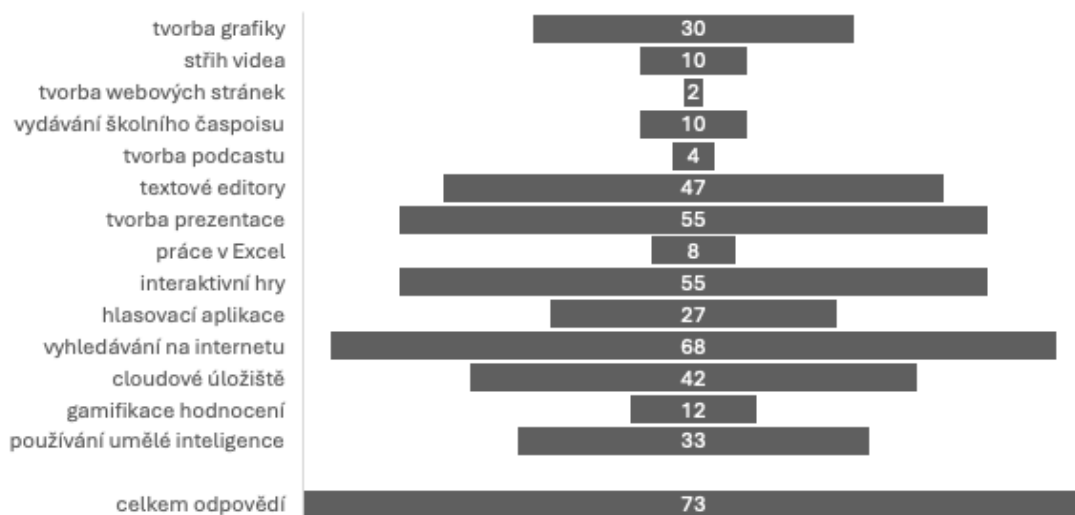
Tabulka 2 výsledky dotazníku, otázka 2

Opět se potvrdila dominance práce s textovými editory a vyhledávání informací, jejich ověřování a porovnávání. Učitelé také zařazují interaktivní hry a výukové aplikace, tvorbu prezentací, práci s IJP či on-line slovníky a kolaborativními on-line nástroji, grafickými programy a autorským právem, psaní e-mailů, práci s umělou inteligencí, tvorbu videa, dotazníků apod. Navíc oproti předchozí otázce zmínili vyučující také využívání digitálních nástrojů k testování, vydávání školního časopisu, myšlenkové mapy či tvoření medailonků spisovatelů. Zmíněna byla například i gamifikace (Blooket, GimKit), nahrávání rozhovoru a následné zpracování, práce s QR kódy nebo Google Poetry, což je aktivita založená na využití autodoplňování ve vyhledávači (verše se skládají z frází, které se objevují jako návrhy při psaní do vyhledávacího pole).

V pěti odpovědích bylo uvedeno, že vyučující tyto aktivity zavádí do výuky minimálně (a u následných otázek uvedli, že je to z důvodu chybějícího vybavení či pocitu nedostatečné kompetence). Naopak dva respondenti uvedli, že ve škole mají blok integrované výuky, ve kterém například nahrávali a zpracovávali rozhovor s dobročinnou organizací, či že

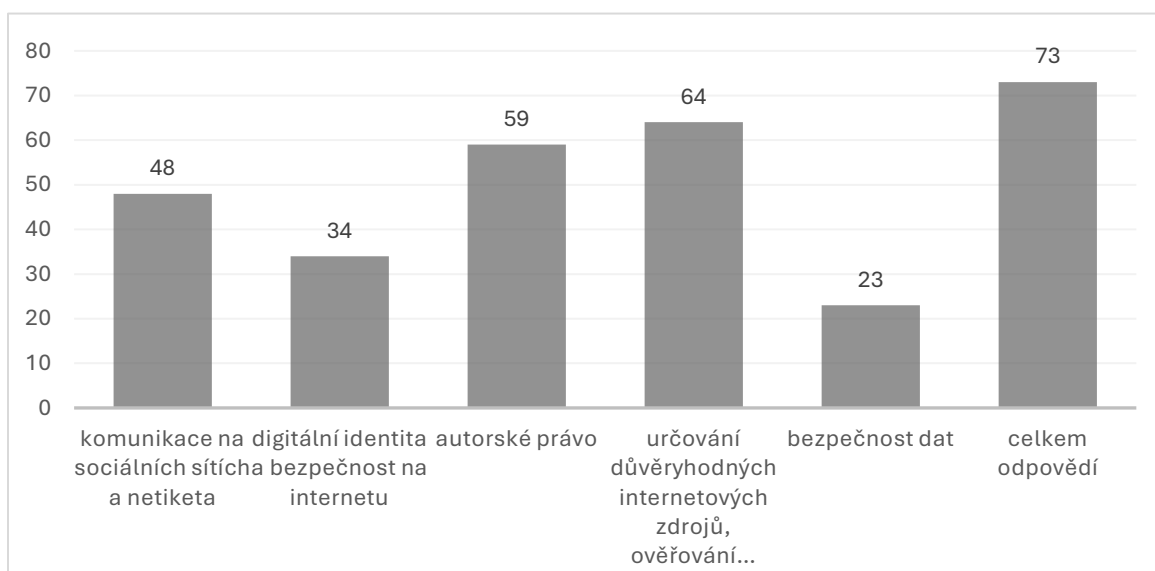
ve škole v rámci „nové informatiky“ zavedli i nový předmět, který propojuje ČJL a ve „staré informatice“ dříve rozvíjené oblasti (práci s Wordem, PowerPointem apod.).

3. uzavřená otázka: **Které z těchto aktivit zařazujete do výuky?**



Obrázek 4 výsledky dotazníku, otázka 3

5. uzavřená otázka: **Která z těchto témat zařazujete do výuky?**



Obrázek 5 výsledky dotazníku, otázka 4

Zatímco u otevřené otázky (jaké aktivity již zavádíte...) byla například práce s textovými editory zmíněna ve 33 odpovědích, v uzavřené možnosti ji označilo 47 respondentů, podobně je to u většiny z možností (viz tabulka 3, srovnání několika dalších oblastí).

	Otevřená otázka	Uzavřená otázka
Práce s textovými editory	33	47
Práce s informacemi	29	68
Interaktivní hry a nástroje	25	55
Stříh videa	4	10
Citace a autorské právo	9	59

Tabulka 3 porovnání otevřených a uzavřených otázek

##### 5. (otevřená) otázka: **Jak se stavíte k požadavku, abyste do výuky zařazoval/a digitální kompetence?**

Doplňující otázky:

Považujete to za dobrý, nebo špatný nápad? Proč?

Cítíte se u jednotlivých možných způsobů zařazování digitálních kompetencí sám/sama kompetentní? Je to pro vás zvládnutelné? Proč ano/ne?

Jakou konkrétní podporu (a od koho) byste potřeboval/a, abyste tento požadavek byl/a schopen/a naplňovat?

Pokud jde o postoje učitelů k implementaci digitálních dovedností do výuky, mnozí respondenti s požadavkem souhlasí a považují tyto dovednosti, především v dnešní digitální době, za klíčové.

- „Za mě je to dobrý nápad. Nemůžeme se v 21. století tvářit, že počítač, využití internetu a obecně digitální kompetence žáků jsou ve výuce tabu. Je důležité tyto produkty naučit žáky využívat i ve svůj prospěch v rámci výuky. Aby své mobilní telefony nevyužívali pouze pro sledování Instagramu a TikToku.“
- „Zařazování digitálních kompetencí do výuky všech předmětů je nutností, žáci sice tráví většinu času na digitálních zařízeních, ale neumí je využívat a pracovat s nimi.“

Část respondentů s požadavkem souhlasí, ale uvádí překážku či protiargument, například chybějící kvalitní a prakticky zaměřené kurzy a materiály, nedostatečné kompetence vyučujících či nedostatek času (na přípravy, na sebevzdělávání i ve výuce samotné).

- „Digitální kompetence rozhodně ano, ale vyváženě s ostatními aktivitami...“
- „Dobrý nápad, ale zoufalé provedení – pokud jde o malou revizi RVP. Například já osobně se kompetentní cítím, ale většina kolegů češtinářů ne. Jde o shodu okolností (věk, další předměty, které učím...). A možností, jak své kompetence rozšířit, ve skutečnosti kolegové moc nemají. Měli jsme i několik školení – nepomohla (a nedivím se, úroveň školitelů byla bídná). Myslím, že by hlavně pomohlo, kdyby bylo více času. (A taky nemyslím, že by to, co je obsahem „nové informatiky“ bylo skutečně potřebné. Čili bych šla úplně jinou cestou.)“
- „Nápad dobrý, ale myslím si, že je nedostatek kvalitních, a hlavně prakticky zaměřených kurzů, školení atd. Určitě mám velké mezery, ale podpora je nedostatečná. Bohužel je také na vině nedostatek času na přípravu. Příprava je zatím pro mě časově náročná, a to mě od častějšího využívání odrazuje.“
- „V současné době je výuka digitálních kompetencí absolutně nezbytná, bohužel pro učitele je téměř nemožné získat kvalitní a smysluplné materiály pro tuto výuku. Jejich tvorba samotným učitelem je časově a někdy i materiálně náročná.“

Objevil se však i názor, že digitální kompetence patří spíše do výuky informatiky. Jeden z respondentů také uvedl, že neví, co se pod pojmem skrývá a vyskytl se i nesouhlas.

- „Domnívám se, že digitální kompetence patří převážně do informatiky, sama se pro jejich výuku necítím kompetentní. Uvítala bych konkrétní ukázky, jak ji do hodin zařazovat.“
- „Špatný nápad. Nejsem učitel ICT. Jsem uživatel, umím věci celkem dost, ale na výuku technického směru nejsou češtináři připraveni.“
- „Vzhledem k přeplněnosti RVP pro ČJ bych tyto kompetence nechtěla zařazovat. U dětí trvale klesá dovednost správně psát, formulovat myšlenky, číst a pochopit text, takže dávat ještě digi kompetence sem, je nesmyslné.“
- „PC jsou skvělá pomůcka, ale je nesmysl, aby učitelé ČJ nahrazovali výuku ICT. Zas tolik času nemáme a potřebujeme děti připravovat na přijímačky...“
- „Pro mě je to nezvládnutelné. Nemáme k dispozici tak velkou PC učebnu. Nestíhám probrat v ČJ běžné učivo. Snažím se věnovat spíše přípravě na přijímačky.“

Ne všichni vyučující se vyjádřili k vlastním kompetencím. Přibližně polovina z těch, co ano, uvedla, že se kompetentní cítí. Často se o téma zajímají a sebevzdělávají se, několik z nich

by ovšem přivítalo podporu, školení, metodiku či sdílení tipů s kolegy apod. Druhá polovina se kompetentní necítí.

- „...Patřím ke generaci, která v tom už vyrůstala, takže mi nedělá problém osvojit si nové kompetence.“
- „Je to skvělé a přirozené, pracuji přeci s tématy, texty. Snažím se v tomto ohledu hodně sebevzdělávat. Využívám webinářů, spolupracuji s NPI na kurzech rozvíjející digi kompetence, snažím se vzdělávat sebe i druhé, seznamovat jen s prostředky pro výuku a rozvoj kompetencí.“
- „...některá témata bych vyučovat nezvládla, mám VŠ dokončenou v době, kdy byla digitalizace v plenkách.“
- „Necítím se kompetentní, absolvovala jsem několik seminářů k využití ICT, ale vše jen pasivně. Každou aplikaci bych potřebovala pod dozorem aktivně vyzkoušet, navíc vše je placené a omezené free verze jsou vesměs stejné.“
- „Popravdě mám občas pocit, že v některých případech jsou žáci o krok přede mnou.“

Častou připomínkou byla chybějící metodika (a celkově soupis konkrétnějších okruhů a aktivit, které pod digitální kompetence ve výuce ČJL mohou spadat), potřeba školení (nebo nízká úroveň těch současných), nedostatek času a již tak velké množství požadavků na učitele i žáky. Častou překážkou je také technické zázemí školy a také nedostatek informatiků a techniků, kteří by s chodem technických pomůcek a učeben i s přípravou aktivit mohli pomoci.

- „aktivity jsou náročnější na čas, který pak chybí při přípravě na přijímací zkoušky. Školení si člověk musí hledat a platit sám – než narazím na vhodný webinář, zaplatím i 2000 za webináře nekvalitní. Stříhat video, zvuk, tvořit stránky se musí naučit každý sám, a to vyžaduje čas, který při plném úvazku z češtiny a péčí o rodinu nemám, takže jsem neustálý začátečník, a ač už něco umím. Žákům bych se to zařadit do výuky bála. Chtělo by to více vystudovaných informatiků, kteří by češtináře podporovali a vedli přímo ve škole, ale malé základky mají často jen jednoho, který je už tak přetížený, že často nestíhá ani učit informatiku – místo toho opravuje počítače, tiskárny, objednává technické pomůcky atd.“
- „Cítím se jako samouk, problematická mi přijde i kvalita IT vybavení (peníze, modernizace, správa). ICT správce by měl být součástí týmu na plný úvazek a být k ruce kdykoliv.“



- „Pracovníka pro školu, který by na plný úvazek spravoval síť i přístroje tak, aby byly nabitě, zaktualizované, aby technologie pomáhaly, nikoli zdržovaly (toto opravdu nemůže dělat učitel ICT s úvazkem zkráceným o 3 hodiny!!!).“

## 6. závěrečná otázka: **Měl/Měla byste čas a zájem se v budoucnu sejít a téma blíže probrat?**

---

Zájem vyjádřilo a kontakt poskytlo celkem 17 vyučujících, které jsme kontaktovali na poskytnutou e-mailovou adresu. S pěti z nich se podařilo najít vyhovující termín k rozhovoru.

### 4.2 Rozhovory

#### 1. respondentka

První respondentka (vyučující s desetiletou praxí v oborech český jazyk a dějepis) působí na malé, technicky dostatečně vybavené škole s mladým kolektivem učitelů ochotných spolupracovat. Sama se v oblasti digitálních kompetencí cítí kompetentní. Ze strany školy na ni není vyvíjen tlak na implementaci rozvíjení digitální kompetence, primárně se zaměřují na reformu výuky informatiky, kde se dle jejího názoru objevují určité disproporce mezi očekáváním a reálnými schopnostmi žáků.

„V informatice vím, že kolega z toho šťasten nebyl, že by měl vyučovat nějaký roboty a programování a tyhle věci, a přitom vlastně děti v podstatě neumí poslat e-mail a přihlásit se, takže to se mu moc nelíbilo a z mého pohledu to taky není úplně šťastný, protože si myslím, že by se měli naučit se základníma programama a nějaký užívání prostě těch běžných věcí...“

Tento nesoulad vnímá jako problematický a domnívá se, že by žáci měli primárně získat základní znalosti a dovednosti v používání běžných programů, než aby se zaměřovali na složitější oblasti, jako je programování.

Sama respondentka zatím požadavek na zavádění digitálních kompetencí nevnímá jako prioritní a dodává, že se těmto změnám plně nevěnuje, dokud nejsou jasně definovány. Předpokládá, že se cíle a přístupy mohou v průběhu času ještě několikrát změnit. Nicméně v praxi již využívá některé digitální nástroje, například Canvu nebo Kahoot, pro vlastní práci i při zadávání úkolů žákům. Popsala například situaci, kdy žákům zadala vytvoření medailonků bohů v Canvě s následnou tvorbou kvízových otázek a uvedla i problémy, které vyvstaly:

„Já jsem jim tam (Canva) udělala v podstatě takový jako pracovní list, do kterého zpracovávali medailonek nějakého boha a pod to měli vytvořit kvízové otázky. Takže to pro ně bylo jako velký wow, protože jednak zjistili, že v té Canvě se dá dělat spousta věcí, ale hlavně jsme narazili na to, že oni vlastně nevěděli, kde mají napsat č nebo ř. A úplně takovýhle základní věci...“

Co se týče kreativních aktivit, jako je střih videa či tvorba podcastů, uvedla, že v březnu v rámci tzv. měsíce knih nahrávají jako součást domácích úkolů audioknihy (jelikož na to v hodinách není dostatek času). Střih videa podle ní patří spíše do oblasti informatiky, zejména kvůli časovým omezením a technické náročnosti. Inspiraci čerpá zejména z online zdrojů, jako jsou Pinterest, Učitelnice a Facebook, stejně jako z různých webinářů. Zde ovšem naráží na problém finanční dostupnosti, neboť mnoho webinářů a potřebných licencí je zpoplatněno, a protože již investuje do učebnic a dalších pomůcek z vlastních prostředků, nechce dále zvyšovat své náklady.

Respondentka uznává potřebu rozvíjení digitálních kompetencí u žáků, avšak zdůrazňuje, že by měly být vyváženy aktivitami, které zahrnují manuální činnosti. Zmiňuje, že děti tráví příliš mnoho času na mobilních zařízeních a počítačích, což podle ní není optimální. Domnívá se, že digitální kompetence lze integrovat do všech předmětů, nicméně základy by měly být vyučovány především v rámci informatiky. Poukázala také na obtíže starších kolegyně, které mají problém se základními počítačovými dovednostmi.

„...nejsem úplně stará a spousta věcí znám, ale nedokážu si představit ty starší kolegyně, který prostě s tím počítačem jsou rádi, že ho zapnou, vypnou, na to, aby prostě ovládaly excely a podobné věci. Takže ať základy mají z informatiky a já ráda jejich možnosti a znalosti jako využiju ve svém předmětu.“

Respondentka rovněž uvedla, že by jí, stejně jako jejím kolegům, pomohlo další vzdělávání, konkrétní návody a metodická podpora, jak digitální kompetence efektivně zavádět do praxe. Dále zmínila potřebu finanční podpory pro nákup licencí, softwaru a techniky. K požadavku na rozvíjení digitálních kompetencí přistupuje poněkud rezervovaně, avšak lze říci, že jde přirozeně s dobou a postupně rozvíjí své vlastní digitální kompetence i kompetence svých žáků. Za klíčové považuje spolupráci mezi učiteli, přístup ke vzdělávacím materiálům a metodikám a dostupné (ideálně bezplatné) profesní vzdělávání.

## **2. respondent**

Druhý respondent (s aprobací český jazyk a francouzský jazyk) působí 14 let na 1. a 2. stupni soukromé mezinárodní školy, kde se vyučuje podle britských osnov. Všechny předměty probíhají v angličtině, kromě češtiny, která je vyučována jednou denně po dobu 60 minut, a to v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem (RVP).

Sám respondent se popisuje jako nadšenec do technologií, a proto se v oblasti digitálních kompetencí cítí velmi kompetentní. Podotýká, že škola je v tomto ohledu otevřená a klade důraz na budoucnost:

„Motto naší školy je, že vzděláváme děti pro povolání, která teprve vzniknou v budoucnosti.“

Přesto však upozorňuje na fakt, že někteří učitelé jsou velmi rezistentní vůči novým technologiím a preferují tradiční přístup k výuce. I těm se však škola snaží ukazovat, že technologický rozvoj je nevyhnutelný. Žáci reagují na používání digitálních technologií převážně pozitivně, protože jsou na ně zvyklí již z domova.

„...jak říkám, už se s tím rodí do téhle doby doma většinou. Protože jsme... A zase to s tím souvisí. Jsme soukromá škola, kde si rodiče platí školné. To znamená, po materiální stránce jsou ty rodiny doma velmi vybavené, co se týče techniky. Ty děti velmi často už mají svoje vlastní zařízení a nějakým způsobem na něm ten obsah konzumují.“

I ve škole jsou žáci již od počátku školní docházky zvyklí pracovat s Apple zařízeními a škola má pro ně zajištěný vlastní IT program. Přestože jsou žáci technologiím otevření, respondent naráží na některé problémy, zejména v oblasti digitální bezpečnosti, kde žáci často nevědí, jak správně zacházet s účty a zabezpečením (např. zapomínají se odhlašovat). Z tohoto důvodu považuje za důležité vyučovat je nejen technickým dovednostem, ale také zásadám bezpečného používání technologií. ve svých hodinách si respondent dokáže představit široké spektrum digitálních aktivit, včetně střihu videa či tvorby podcastů. Podle něj záleží především na tom, kolik času a energie je učitel ochoten investovat do přípravy těchto aktivit.

Za potenciální překážky považuje respondent především financování, je si vědom rozdílu mezi soukromými školami v Praze a jinými školami v České republice. Další výzvou je nekompetentnost některých učitelů („...mít počítače je fajn, ale je potřeba vědět, co s nimi“). K tomu je podle něj nezbytné mít podporující vedení školy, kvalifikovaného koordinátora

a technika, kteří by učitelům poskytovali potřebnou podporu. Závěrem zdůrazňuje důležitost zázemí, jak rodinného, tak školního.

### 3. respondentka

Respondentka vyučuje 29 let český jazyk (a dějepis), jak sama říká – na „vesnické základce“. Byla zde zavedena nová informatika, přičemž používání digitálních technologií napříč předměty závisí na individuální aktivitě učitelů. V rámci svých hodin respondentka využívá různé nástroje, například textové editory, aplikaci ClassTools a střih videa, například ze školního výletu. Do výuky zahrnuje i práci s umělou inteligencí. i přesto, že aktivity žáky baví, naráží na problémy s jejich schopností pracovat s vlastními technologiemi:

„...sice mají většina z nich velmi dobré kvalitní chytré telefony, ale vůbec s nimi neumí pracovat. Takže já jim radím s jejich mobily.“

Jedním z hlavních problémů, na které naráží, je časová náročnost přípravy těchto aktivit.

„Tak pro mě to je časově náročné se to nejdřív naučit sama, protože už patřím k té starší generaci. Upřímně první mobil se objevil v době, kdy mně se narodila dcera. Takže rozhodně jsem nežila a nevyrostala s mobilem a dlouho vlastně jsme nic takového nevlastnili nebo neměli. Takže se většinou nejdřív učím věci já anebo za pochodu s dětmi. Je fakt, že prostě se mi osvědčuje takový to, že zadám to, co chci, aby udělali a čekám, jak se s tím poperou a pak to naučí oni mě. Takže jako jdeme do takového, dalo by se říci, vzájemného učení.“

Další překážku vidí v rámcovém vzdělávacím programu – pokud nebude v rámci revize RVP sníženo množství povinných výstupů, nebude podle respondentky možné zařadit do výuky další požadavky, včetně digitálních kompetencí:

„...no takže ten čas na to si hrát s tím, že budu natáčet podcast, byť by to samozřejmě patřilo do slohové výuky, není. Nerozkrájíte se. Takže zkusím dělat to, co časově zvládám. Uvidíme, jestli ta revize RVP půjde k tomu, že se opravdu oseká to učivo...“

Respondentka v tomto kontextu zdůrazňuje také socioekonomické aspekty a rodinné zázemí:

„Je to základka, a vesnická základka... Tady jde o to sociální podhoubí a tu sociální bublinu. Máme děti většinou z takových těch středních a spíš nižších sociálních vrstev. Vrcholem je prostě pořízení mobilu, ne moc drahého. Doma mají jeden

počítač pro celou rodinu, takže ono to je trošičku něco jiného. A mají i jiný vztah k té umělé inteligenci, než když jsou sociálně bohatší a víc saturované úrovně, takže asi tak.“

„...pohled vzdělání a na to, jak trávit volný čas – když máme polovinu dětí, kdy jim rodiče ráno odejdou do práce, odpoledne přijdou, tatínkové jdou do hospody, maminky si sednou k seriálu, večer se nějak navečeří a jdou spát a druhý den je jedno a to samý. Tak tady prostě nemáte podnětné prostředí. A to žádné nařízení ministerstva a žádné prostě striktní pokyny nedokáží změnit, dokud se nezmění společnost.“

Mezi další překážky, které respondentka identifikuje, patří nedostatek logického a kritického myšlení u žáků, což podle ní omezuje jejich schopnost pracovat s digitálními technologiemi. Věnuje proto velkou pozornost rozvíjení čtenářské gramotnosti a práci s textem pomocí metod kritického myšlení. Nicméně z její zkušenosti pouze třetina žáků tyto dovednosti zvládá, zatímco dvě třetiny se spoléhají na mechanické učení a chybí jim vlastní iniciativa.

Celkově respondentka považuje rozvíjení digitálních kompetencí v dnešní době za nezbytné, avšak upozorňuje, že bez omezení učiva a přizpůsobení přijímacího řízení nebude možné se tomuto požadavku dostatečně věnovat. Aby bylo možné do výuky zařadit další požadavky, jako jsou digitální kompetence, je třeba změnit přístup nejen ve škole, ale i ve společnosti.

#### **4. respondentka**

Čtvrtá respondentka se 14letou pedagogickou praxí a aprobačí český jazyk a literatura – občanská výchova, se sama aktivně podílí na revizích kurikula občanské výchovy. Na škole, kde působí, již proběhly úpravy školního vzdělávacího programu (ŠVP), které reflektují chystané změny a žáci se již tak v hodinách češtiny seznamují s digitálními pomůckami. Většinou to dle respondentky žákům nedělá problém:

„Tam jim opravdu stačí kolikrát jenom nahodit, vysvětlit, jak to funguje. A oni si to chytanou a prostě jako jedou. Takže já lektoruju kurzy, teď digitální kompetence v občance. A občas se mi stane, že ti lidé říkají, a to opravdu stihnete za 45 minut? A říkám, ano, protože ty děti jsou skutečně velice rychlé. Prostě se nebojí právě mačkat jako my, že udělají nějakou chybu. Nebojí se teda jako zeptat. A je mi jedno, jestli to sdílí mezi sebou a poradí si prostě...“

Co se týče technického zázemí, škola jej poskytuje dostatečné, zmiňuje však distanční výuku během pandemie, která ukázala, kolik z žáků techniku postrádá doma, ačkoliv jak sama uvádí: „[město] přeci jenom se nachází jako v místě, kde nějakým způsobem, teď to řeknu jako hloupě, nestrádáme...“

Finanční situace dané oblasti hraje při zavádění změn podle ní velkou roli, zatímco na některých školách je možné diskutovat o interaktivních tabulích, jiné školy řeší základní potřeby, například dostatečný počet učebnic („...když byly interaktivní tabule, tak vím, že kamarádka říkala, to pro nás vůbec není téma, my potřebujeme prostě, abychom měli učebnice, tohle je u nás úplně na posledním místě“).

Závažným problémem, který respondentka identifikuje, je tlak spojený s jednotnými přijímacími zkouškami. Velké množství učiva a požadavky kladené na žáky devátých ročníků ji limitují v možnostech, jak plně integrovat digitální kompetence do výuky:

„Já mám pocit, že na to nemám čas, jakože bych jim toho chtěla tak moc říct, ale je pro mě svazující to, když mám ty devátáky a prostě chtějí po mně vyloženě, pojd'te nás učit ty věty vedlejší, no... tak to je strašný“

Kladně hodnotí vize a koncepce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které směřují k většímu začlenění digitálních nástrojů do výuky. Nicméně upozorňuje na nedostatečnou vybavenost škol a absenci specializovaných pracovníků, jako jsou ICT koordinátoři, kteří by měli být k dispozici. Místo toho jsou těmito úkoly neformálně pověřováni učitelé, což zvyšuje jejich pracovní zátěž.

„Ti lidé nejsou, ten trh práce je odvádí někam jinam z hlediska finančního...“

Respondentka rovněž reflektuje potřebu propojení různých předmětů při výuce digitálních dovedností. Zmiňuje, že v občanské výchově nemá dostatečný prostor věnovat se specifickým tématům jako autorská práva, ale naopak je schopná zakomponovat je do výuky českého jazyka, zejména při práci s informacemi, jejich vyhledáváním a ověřováním. Tento interdisciplinární přístup vnímá jako nezbytný pro komplexní rozvoj digitálních kompetencí žáků. V souvislosti s tím naznačuje určitý tlak na vyučující češtiny a klade důraz na kolegiální spolupráci a význam vzájemné podpory mezi učiteli, kterou považuje za klíčový faktor pro udržitelné zavádění digitálních kompetencí.

„Ale nemůže to zase ta čeština všechno zvládat sama, možná pak se může řada učitelů jako dostat pod tlak. Já mám někdy takový pocit jako toho zachránce, a teď“

to teda budu dělat, když se na to jako ostatní vyprdli, informatici řekli, a my už to teď neděláme, tak jsem říkala, aha, no, a kdo to teda bude dělat? Takže jsem udělala nějakou učící se skupinu, třeba když dělají referáty v přírodopise a zeměpise, říkala jsem, prosím, nuťte je do toho, aby zdrojovali ty věci, aby to bylo v pořádku, protože pak se jim to jedinečně hodí do budoucna, na střední školy, to je věc, kterou jsme si nevymysleli, protože nemáme roupana co dělat, ale protože v tom vidíme smysl a myslíme si, že je to přenositelné jako do dalších fází života.“

Digitální nástroje označuje respondentka za významné pomocníky, kteří ulehčují a zefektivňují práci, zároveň ale upozorňuje na vyvážený přístup k jejich integraci do výuky.

„Já jsem si sama musela potom jako říct, že pro ty děti zase je poměrně bezpečné to, abych točila nějaké jako dvě, tři věci [...] to jsem si taky sama pro sebe musela říct, aby tam zase nebyla jako nějaká přehnaná ambice,“

Rovněž upozorňuje, že učitelé by měli být spíše průvodci žáků v digitálním světě než jejich přímými instruktory, což žáci umí i ocenit:

„Mně se právě stalo ten minulý rok, že jsem dostala od pár dětí (a tím myslím fakt asi, že byly třeba jenom čtyři, ale strašně mě to potěšilo) takový lísteček, že jsem jim otevřela ty obzory v tom digitálním světě a že už ví, že některý ty věci právě mají používat jinak a využít je ve svůj prospěch, a to mě strašně potěšilo a bylo úplně jedno, že byli čtyři, protože to je utopie myslet si, že oslovíte úplně všechny. No, tak to byla taková věc, která mě možná potom žene dopředu a říkám si, že občas to asi člověk dělá i dobře a že jsou tam a kolikrát si vezmou spoustu věcí, i když to na nich třeba nevidíme...“

## **5. respondentka**

Poslední respondentka, která má 20 let pedagogické praxe na různých školách, v současnosti působí na základní škole situované, jak sama uvedla, na periferii. V rámci své profesní dráhy se aktivně vzdělává, prošla například kurzy metodika prevence či koordinátora školních vzdělávacích programů a v současné době dokončuje kurz koordinátora IT.

Škola, ve které učí, je dle jejího názoru dobře technicky vybavena a již se zapojila do procesu implementace kurikulárních revizí. Změny byly již zpracovány i do školního vzdělávacího programu – informatika byla rozdělena mezi různé předměty (například psaní ve Wordu

bylo integrováno do výuky češtiny, zatímco práce s tabulkami v Excelu do matematiky).  
i když jsou tyto změny oficiálně jasně definovány, jejich realizace v praxi zaostává:

„V podstatě ta stará informatika se rozdělila do běžných předmětů, to znamená, psaní ve Wordu, to se dalo do češtiny hodně, excelovské tabulky do matematiky, no podělili jsme se, nebo aspoň na papíru je to podělené a realita trošku pokulhává... Protože já teda učím kromě češtiny jednu hodinu informatiky v šestce a zatím mám pocit, že kolegové úplně nerozumí, že naučit děti psát ve Wordu a dělat excelovský tabulky není povinností učitele informatiky, ale že to mají oni právě rozdělený v těch předmětech...“

Ačkoli má škola k dispozici potřebné technické vybavení, hlavním problémem je podle respondentky nedostatečná podpora vzdělávání učitelů. Vedení školy prý neumožňuje pedagogům absolvovat odborné kurzy a workshopy během pracovní doby, a očekává, že se budou vzdělávat ve svém volném čase.

„Já jsem prošla třemi školami, vím, jak to funguje. Třeba v [...], to fungovalo tak, že každý učitel musel na začátku školního roku řediteli odevzdat nějaký přehled toho, v jakém oboru se bude vzdělávat. Musel mít minimálně, já nevím, pět, šest kurzů za ten školní rok. Muselo se to splnit, na konci roku to bylo vyhodnocováno a v podstatě to bylo potom i nějakým způsobem oceňováno. Na jiné škole zase, kde jsem byla, tak tam se na to vlastně vůbec nehrálo, protože tam byl ten učitel brán jako člověk, který musí odučit svoje hodiny a nebude se za něj v žádném případě suplovat. A podobné je to i na škole, kde jsem teď. V podstatě nám je doporučováno, abychom se vzdělávali ve svém volném čase. To znamená, já po večerech jedu v různý webináře, od čtyř do čtvrt na sedm. Když jsem, třeba teď bude osmého dubna, v Liberci, setkání všech fandů umělé inteligence, kde budou i různé předváděcí akce a podobně, kde jsem opravdu měla zájem tam jet, i za cenu třeba neplaceného volna, tak v podstatě vedení školy mi odepsalo, že cestovní náhrady by byly velmi drahé a že teda mně to nemůže schválit. Když jsem oponovala, že si vezmu klidně neplacené volno nebo dovolenou, že tam jako toužím jet, tak přesto odpověď zněla, že ne, že to nejde, že by se za mě muselo suplovat 6 hodin ten den a že to by bylo drahé. Byl mi doporučen webinář AI do škol, AI dětem, na což jsem teda jako vedení školy oponovala, že ho mám již z měsíce ledna zpracovaný, i pro kolegy na sdíleném disku. Že jako, že už bych potřeboval vyšší level. [...] Ono v podstatě to jde vždycky nějak



udělat, ale je to o tom nastavení těch priorit. Nechci si nějak stěžovat, ale prostě tak to je. Jak jsem prošla těmi školami, někde to jde, někde to nejde.“

Hlavním důvodem je dle respondentky nedostatek učitelů a poloha školy: „Je to nedostatkem učitelů. V podstatě [...] je škola na periferii. To složení obyvatelstva je tam hodně sociálně slabé. Tomu odpovídají i děti, které do té školy chodí a tomu odpovídá i to, kteří učitelé jsou ochotní tam učit.“

Během rozhovoru respondentka prezentovala různé materiály, které sama vytvořila a sdílela s kolegy, například návod na Jamboard, Mentieter, Kahoot, Quizizz, myšlenkové mapy, Flipity, Wordwall či QR kódy. Kolegům nabízí i možnost hospitací a konzultací, nahrává dokonce i videonávody na jednotlivé nástroje. Nicméně zpětná vazba od kolegů je minimální a mnozí z nich podle jejích slov nejeví zájem o změnu ve svém přístupu či o to, jak si mohou zjednodušit svou práci pomocí moderních nástrojů. To ji demotivuje, neboť je přesvědčena, že digitální nástroje mohou výrazně usnadnit práci učitele a zároveň zefektivnit výuku.

Zásadním problémem v oblasti zavádění digitálních kompetencí je tedy podle respondentky nejen nedostatečná podpora ze strany vedení školy, ale především chybějící motivace učitelů. Uvedla však příklad kolegyně, která je těsně před důchodem, ale projevuje značný zájem o další vzdělávání. Tato učitelka pravidelně chodí na konzultace, účastní se náslechnů a zajímá se o nové výukové metody s digitálními prvky.

„Vůbec to není o věku. Je to jenom o té chuti pracovat na sobě a nějakým způsobem, vezměte si, že jsou učitelé, kteří ještě dneska učí tak, že na začátku hodiny řeknou dětem, otevři si stranu 45, přečti si to, vypiš si z toho zápisky, na konci hodiny mi to přineseš ukázat a dostaneš známku.“ (V rámci studia a observací na různých školách měla možnost tento styl výuky zhlédnout.)

Na závěr respondentka zdůraznila, že klíčovou roli při integraci digitálních kompetencí hraje podpora ze strany vedení školy a motivace učitelů ke změně přístupu k výuce i k dalšímu sebevzdělávání. Tato motivace by však neměla být vynucena, ale měla by vycházet z vnitřní potřeby učitelů neustále se zlepšovat a přizpůsobovat se měnícím se požadavkům moderní doby.

### 4.3 Limity výzkumu

Výzkum byl prováděn v konkrétním časovém období, kdy digitální kompetence teprve začínají být systematicky zaváděny do kurikula. Nemusí tudíž reflektovat dlouhodobé změny postojů učitelů, které by se mohly vyvinout s většími zkušenostmi a lepší dostupností podpory. Respondenti byli taktéž vybíráni prostřednictvím elektronické komunikace a sociálních sítí, což mohlo vést k tomu, že reagovali převážně vyučující, kteří se v digitálním světě orientují a mohli jsme tak vynechat potenciální další skupinu názorů. Druhé části výzkumu (polostrukturovaných rozhovorů) se navíc nezúčastnil nikdo, kdo by návrh vyloženě odmítal nebo s ním nesouhlasil, což by otevřelo řadu dalších aspektů a přiblížilo další možné překážky a problémy, které je třeba pro úspěšnou implementaci změn v kurikulu vyřešit.

### 4.4 Intepretace výsledných dat

Jedním z prvních cílů výzkumu bylo zjistit představu vyučujících českého jazyka a literatury o zapojování digitálních kompetencí do jejich výuky. Na základě dotazníkového šetření lze usuzovat, že je pojem vnímán různorodě a škála konkrétních aktivit, pomůcek i témat velmi široká. Pro lepší přehled byly všechny zmíněné nápady respondentů doplněny o navržené tematické okruhy z literatury z kapitoly 2.2 (především Písková & Vejvodová, 2021–2022) dle okruhů do tabulky 4:

	Dotazníkové šetření	Rešerše (Písková & Vejvodová, 2021–2022)
Digitální informace a data	<ul style="list-style-type: none"><li>• Vyhledávání informací, jejich ověřování a porovnávání</li><li>• Práce i IJP a on-line slovníky, korpusy</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reklama na internetu</li><li>• Ověřování pravdivosti informací</li><li>• Rozpoznání hoaxů a clickbaitů</li><li>• Práce s ČNK, IJP a literaturou v elektronickém prostředí</li></ul>
Zapojení do komunikace	<ul style="list-style-type: none"><li>• Používání kolaborativních nástrojů (cloud, sdílené dokumenty)</li><li>• Elektronická komunikace, především psaní formálního e-mailu</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Netiketa</li></ul>

Tvorba digitálního obsahu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práce s textovými editory (formátování textu, typografická pravidla)</li> <li>• Citace, autorské právo</li> <li>• Tvorba formuláře či dotazníku</li> <li>• pořizování digitálního <b>záznamu hlasového projevu</b> a práce s ním</li> <li>• tvorba videa</li> <li>• tvorba grafiky (plakáty, pozvánky, infografika)</li> <li>• využívání digitálních technologií k testování</li> <li>• Google poetry</li> <li>• Tvorba myšlenkových map</li> <li>• Interaktivní hry a hlasovací aplikace (interaktivní procvičování pravopisu, Kahoot, Mentimeter a podobné aplikace)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Úprava dokumentů odborného a administrativního stylu</li> <li>• Tvorba, zpracování a vyhodnocení dotazníku</li> <li>• Plánování velké sportovní nebo kulturní akce (grafický materiál, propagace akce, správa financí...)</li> </ul>
Bezpečnost	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Téma bezpečnost na internetu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Digitální identita, digitální stopa</li> <li>• Bezpečnost v kyberprostoru</li> <li>• Závislost na elektronických zařízeních</li> </ul>

Tabulka 4 porovnání odpovědí respondentů – řešerše

Porovnání odpovědí na otevřenou a následnou uzavřenou otázku ohledně aktivit zaměřených na rozvoj digitálních kompetencí přineslo několik závěrů. Zatímco v otevřené otázce učitelé například uvedli práci s textovými editory ve 33 odpovědích, v uzavřené možnosti tuto aktivitu označilo 47 respondentů. Tento rozdíl (viz tabulka 3 v kapitole 4.1) značí, že učitelé si možná vždy plně neuvědomují, co všechno lze zahrnout pod rozvoj digitálních kompetencí, a ne vždy konkrétně vnímají, že aktivity, které s žáky pravidelně provádí, mohou do této oblasti rovněž spadat. Potvrzením je také odpověď jednoho z respondentů, který uvedl, že by velmi ocenil metodický materiál s přehledem aktivit a nástrojů pro rozvoj digitálních kompetencí, a dodal, že již jen stručný seznam aktivit v dotazníku byl pro něj inspirativní. Lze také konstatovat, že vyučující podceňují své schopnosti a nevnímají, co všechno již nyní v oblasti zapojování digitálních kompetencí dělají.

Rozdílné bylo i spektrum názorů a postojů k požadavku, aby v hodinách českého jazyka a literatury rozvíjeli digitální kompetenci žáků. Učitelé se rozdělili do několika skupin dle typu odpovědi:

- Někteří učitelé nesouhlasí s požadavkem rozvíjet digitální kompetence v rámci výuky českého jazyka a literatury, přičemž důvody jejich nesouhlasu se různí.
- Další skupina pedagogů sice rozvoj digitálních kompetencí podporuje, ale uvádí překážky, které jim brání tento požadavek naplnit.
- Někteří učitelé s požadavkem souhlasí, digitální kompetence již v hodinách zavádí a disponují dostatečnou podporou pro jejich rozvoj.
- Další skupina respondentů rozvoj digitálních kompetencí rovněž podporuje, nicméně se potýká s nedostatkem podpory.
- Objevila se také kategorie učitelů, kteří se o konkrétní požadavky zatím tolik nezajímají, ale v praxi některé aspekty digitálních kompetencí přesto s žáky částečně rozvíjí.

Za nejčastější překážky, ať byl postoj odmítavý, nebo právě naopak přívětivý, respondenti nejčastěji uváděli čas, kompetence (vlastní i žáků) a finance, přičemž se všechny body částečně prolínají mezi sebou i s dalšími aspekty, jako například motivace, spolupráce a podpora:

### Čas

Nedostatek času se ukázal jako jedna z klíčových překážek v zavádění digitálních kompetencí do výuky českého jazyka a literatury, a to v několika ohledech. Vyučující poukazují na to, že zavedení digitálních aktivit do výuky vyžaduje rozsáhlou přípravu, jelikož učitel musí zvládnout technické stránky digitálních nástrojů i metodické začlenění těchto nástrojů do výuky. Časový tlak není jen otázkou přípravy a provedení výuky samotné, ale také celkově nutností neustálého sebevzdělávání. Pedagogové uvádí, že kromě standardních povinností nemají dostatek volného času na to, aby se mohli systematicky seznamovat s novými technologiemi, nástroji a novými přístupy ve vzdělávání. Učitelé musí digitální kompetence nejprve sami ovládnout, než je začnou efektivně využívat v hodinách.

Jedna z respondentek také naznačila, že konkrétně učitelé češtiny se navíc někdy mohou cítit zahlceni novými požadavky i z toho důvodu, že ačkoli se kompetence mají rozvíjet napříč všemi předměty, aktivity s nimi spojené se často přesouvají právě do hodin češtiny

(kolegové dle respondentky argumentují například tím, že se zde nejvíce pracuje s texty a informacemi a že má čeština největší hodinovou dotaci...). Nedostatek času tedy může souviset s nedostatečnou spoluprací mezi kolegy.

Z důvodu množství učiva, které musí vyučující se studenty pokrýt, také následně obtížně nachází prostor pro aktivity zaměřené na digitální dovednosti v hodinách samotných. Jak uvedlo několik respondentů – kvůli přípravě na přijímací zkoušky, kterou po nich jejich žáci často vyloženě vyžadují, nemají dostatek času na zapojení těchto aktivit. Celkově je dle některých respondentů na žáky kladeno nemalé množství nároků a vyskytl se i názor, že by učivo mělo být omezeno, aby vznikl prostor na rozvoj nejen digitálních kompetencí.

### **Kompetence**

Problematika kompetence představuje další výraznou překážku, a to kompetence vyučujících i žáků. Mnoho učitelů se při práci s digitálními nástroji cítí nejistě, což je často dáno nedostatečnou znalostí technologických možností, metodickými obtížemi při jejich začleňování do výuky a v některých případech i věkem. Starší generace učitelů občas vnímá digitální technologie jako něco, s čím se nesetkali v průběhu své formální přípravy, a kvůli tomu mohou mít pocit, že nemají dostatečné schopnosti k tomu, aby mohli tyto nástroje efektivně používat. Tento pocit nedostatečné kompetence dle respondentů navíc umocňuje omezený přístup k dalšímu vzdělávání a odborným školením z důvodu zmíněného nedostatku času i případně financí nebo malého množství kvalitních webinářů a školení, během kterých by si mohli vše vyzkoušet i prakticky. V souvislosti s vlastní digitální kompetencí a schopností ji dále předávat žákům byla zmíněna i potřeba kvalitní přípravy budoucích učitelů a spolupráce vyučujících s vysokými školami.

Učitelé vnímají jako nedostatečné také kompetence svých žáků. V důsledku sociálních a rodinných faktorů se studenti liší v tom, jak digitálně gramotní jsou a jak jsou schopni pracovat s technologiemi ve vzdělávacím kontextu. Zatímco někteří žáci přichází do školy s přirozeným zájmem o digitální technologie a s dovednostmi, které jim umožňují rychle se v této oblasti rozvíjet, jiní studenti mají s technologiemi problém (například neumí napsat na klávesnici diakritiku apod.). Tato rozdílnost vede k tomu, že pedagogové musí přizpůsobovat výuku tak, aby zahrnovala studenty s vysokou úrovní digitálních dovedností i ty, kteří potřebují intenzivní podporu. Vedle toho mohou někteří studenti mít při práci s digitálními nástroji problémy s udržení pozornosti. Rozvíjení digitálních kompetencí

také souvisí s dalšími kompetencemi a gramotnostmi (zmíněno bylo například kritické myšlení nebo čtenářská gramotnost) a nelze je rozvíjet samostatně, nýbrž paralelně s nimi.

## **Finance**

Finance představují pro mnohé učitele i školy zásadní překážku v efektivním rozvoji digitálních kompetencí. Prvním problémem, na který učitelé upozorňují, jsou náklady spojené s pořízením a údržbou licencí k softwarovým nástrojům. Školy ani vyučující nemohou či nechtějí investovat do placených programů jako například pokročilejší grafické programy, výukové aplikace nebo speciální nástroje pro tvorbu a úpravu multimediálního obsahu. Tyto licence bývají navíc zpravidla časově omezené a vyžadují pravidelné obnovování.

Druhým významným finančním omezením je nedostatečné technické vybavení škol. i když je technologické zázemí pro rozvoj digitálních kompetencí zásadní, mnoho škol nemá k dispozici dostatečný počet funkčních zařízení jako počítače nebo tablety, což znamená, že učitelé musí práci na těchto zařízeních složitě organizovat, přičemž byla opět zmiňována spolupráce mezi kolegy, kdy je v těchto případech nutný funkční systém na rezervaci těchto zařízení a jejich včasné vrácení. Také stabilní a rychlé připojení k internetu, které je pro moderní digitální výuku klíčové, není ve všech školách samozřejmostí.

Kromě hardwarových a softwarových požadavků je dalším problémem finanční podpora vzdělávání a profesního rozvoje učitelů. Školení zaměřená na digitální dovednosti, webináře nebo specializované kurzy jsou často placené a ne všechny školy pedagogům systematicky tato školení poskytují. V důsledku toho si učitelé často musí sami financovat vzdělávání v této oblasti, nebo se vzdělávání v oblasti digitálních kompetencí vyhýbají úplně, což ztěžuje jejich profesní růst v této oblasti. Dalším problémem, na který respondenti upozorňují, je nízká kvalita některých nabízených školení a webinářů. Úroveň lektorů je podle učitelů často nedostatečná a obsah školení málo praktický, což snižuje jejich užitečnost pro každodenní pedagogickou praxi.

S financemi souvisí i socioekonomické zázemí rodin žáků a vybavenost domácností digitálními technologiemi. Jak již bylo zmíněno, ovlivňuje to vztah žáků k technologiím i znalosti a kompetence v jejich používání. Jedna respondentka uvedla, že nejen socioekonomický status, ale i prostředí, ve kterém žáci vyrůstají, mají silný vliv na jejich celkový přístup ke vzdělávání. Z tohoto důvodu je nutné se nezaměřovat pouze na dílčí problémy, jako je právě rozvoj digitálních kompetencí, ale zahrnout do úvah také širší

kontext, včetně socioekonomických a rodinných aspektů, které mohou zásadně formovat celkový vztah žáků ke vzdělávání.

### **Další překážky jako podpora, motivace a spolupráce**

S nejčastěji zmiňovanými překážkami, tedy nedostatkem času, kompetencemi a financemi, se pojí další aspekty, například podpora metodická i ze strany školy, kdy některým respondentům chybí podpora při sebevzdělávání. Jedna z respondentek zmínila, že jí nebylo umožněno absolvovat odborné školení, přestože byla ochotná si na tuto aktivitu vzít neplacené volno. Tato situace pravděpodobně pramení z nedostatku kvalifikovaných učitelů, což nejen v případě její školy znesnadňuje zajistit suplování, a tedy účast učitelů na školeních není vnímána jako priorita. Negen s nedostatečnou podporou může souviset i nízká motivace vyučujících – někteří respondenti upozorňovali na nezáměr kolegů se učit čemukoli novému, a to i přesto, že jim sami nabízeli pomoc v podobě možnosti náslechu či připravených materiálů a návodů k jednotlivým digitálním nástrojům. S nedostatečnou podporou může úzce souviset i motivace učitelů k dalšímu vzdělávání. Nedostatečná spolupráce mezi kolegy představuje další překážku, která brání efektivnímu rozvoji digitálních kompetencí. Někteří učitelé vyjádřili potřebu lepší koordinace při rozdělování kompetencí v rámci školy a také praktickou pomoc v podobě systému a funkčního půjčování a údržby technologií využívaných ve výuce.

Podstatnou podporou by pro většinu pedagogů byla dostupnost zaměstnance školy, který by poskytoval odbornou pomoc především v oblasti technického zajištění, ale také při výběru konkrétních digitálních nástrojů a metodické integraci technologií do vzdělávacího procesu. Tato role by podpořila efektivnější využívání těchto nástrojů ve výuce, ale jak někteří respondenti uvedli, stává se, že činnost správce techniky nebo metodické podpory často vykonávají učitelé, nejčastěji informatiky, kteří na to nemají dostatek času. Případně zaměstnanec vzdělaný v tomto oboru může z finančního hlediska pracovní trh odvádět mimo školství. Je třeba rozlišovat pedagogickou a nepedagogickou činnost:

- Podklady MŠMT<sup>4</sup> jako nepedagogickou činnost uvádí údržbu digitálních technologií a správu sítě a školní digitální infrastruktury. Pokud dochází ke zmíněné situaci, tedy že tuto práci správce ICT vykonává pedagog, je třeba sjednat pracovní úvazek zvlášť

---

<sup>4</sup> Dostupné na: [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/01/211213-Prirucka-pro-reditele-sprava-ICT\\_v7.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/01/211213-Prirucka-pro-reditele-sprava-ICT_v7.pdf)

(DPP, DPČ), aby byl zaměstnanec řádně ohodnocen, jelikož nejde o práci související s pedagogickou činností.

- Pedagogickou činnost zastává ICT koordinátor – odborník na technologie i pedagogiku s manažerskými a sociálními dovednostmi. Jeho úkolem je především implementovat technologie do školního vzdělávacího programu, koordinovat jejich pořizování a využití, motivovat učitele k jejich efektivnímu zapojení do výuky a poskytovat jim metodickou podporu (neměl by být hlavním správcem sítě ani vykonávat roli technické podpory). Podle vyhlášky č. 317/2005 Sb., pozměněné vyhláškou č. 412/2006 Sb., se jedná o metodickou a koordinační roli, při níž ICT koordinátor poskytuje specializovanou poradenskou činnost pedagogům. Dle počtu žáků se snižuje jeho přímá pedagogická povinnost, což umožňuje věnovat se širším úkolům spojeným s digitálními kompetencemi školy. (Naske & Chytková)

Různorodé postoje učitelů k zavádění digitálních kompetencí do výuky lze přičíst výše uvedeným překážkám a tomu, do jaké míry se s nimi každý pedagog potýká. Tyto faktory také ovlivňují jejich pocit vlastní kompetence v této oblasti.



## 5 Závěr

Diplomová práce se zaměřila na zkoumání postojů vyučujících českého jazyka a literatury k zavádění digitálních kompetencí do oborového kurikula. Především mne zajímalo, jaké konkrétní schopnosti a aktivity si pod pojmem ve spojitosti s jejich výukou představí, jaký postoj k implementaci těchto dovedností do výuky zauímají, jaká je míra jejich ochoty převzít odpovědnost za část vzdělávacího obsahu, který dosud spadal pod oblast informatiky, jak se v této souvislosti cítí kompetentní, jaké jsou jejich potřeby a kde vidí potenciální rizika.

První část práce se soustředila na kontextualizaci problematiky digitálních kompetencí v českých rámcových vzdělávacích programech. Popisuje vývoj digitálního vzdělávání v kurikulárních dokumentech, koncept digitálních kompetencí učitelů DigCompEdu a doposud publikované návrhy a ideje ohledně jejich zapojení do výuky českého jazyka a literatury. ve druhé části byla v rámci empirického výzkumu provedena kombinace dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů s učiteli českého jazyka a literatury. Získané výsledky ilustrují, co konkrétně si učitelé pod pojmem digitální kompetence představují a jaké aktivity považují za vhodné pro rozvoj těchto kompetencí u žáků, případně jaké již nyní využívají. Data rovněž ukázala různorodost názorů a postojů, což značí, že digitální kompetence jsou vnímány odlišně v závislosti na individuálních podmínkách a zkušenostech učitelů.

Učitelé českého jazyka a literatury, kteří se zúčastnili výzkumu, si pod pojmem digitální kompetence vybavují celou škálu konkrétních aktivit a nástrojů, jež by mohli ve výuce uplatnit nebo již částečně používají. Mezi nejčastěji zmiňované patří práce s textovými editory, tvorba multimediálních prezentací nebo například vyhledávání a ověřování informací na internetu. Někteří pedagogové rovněž zmiňovali práci s umělou inteligencí, aplikace zaměřené na citace a autorská práva, elektronickou komunikaci, grafiku, tvorbu videí, gamifikaci, Google Poetry či jazykové korpusy.

Výzkum ukázal, že přístup učitelů k rozvoji digitálních kompetencí se různí, což lze přičíst faktorům a překážkám, kterým v menší či větší míře vyučující čelí. Objevilo se několik skupin respondentů – první s potřebou rozvíjet žáky v oblasti digitálního světa souhlasí, často již s aktivitami tohoto typu pracují a pocítují dostatečnou podporu. Další skupina sice s potřebou souhlasí, ale má určité výhrady nebo se snaží rozvíjet kompetence své i svých studentů, ale postrádá podporu. Část vyučujících s návrhem nesouhlasí a objevila se také

kategorie učitelů, kteří se o něj zatím příliš nezajímají, ale v praxi některé aspekty digitálních kompetencí přesto s žáky částečně rozvíjí. Za nejčastější překážky, ať byl postoj respondentů jakýkoli, nejčastěji uváděli čas, kompetence (vlastní i žáků) a finance, přičemž se všechny tyto body částečně prolínají mezi sebou i s dalšími aspekty, jako je například motivace, spolupráce nebo podpora.

Nedostatek času se projevil jako jeden z nejvýznamnějších problémů v rámci přípravy učitelů na výuku i během samotného vzdělávacího procesu. Učitelé poukazovali na vysoký objem učiva, jehož zvládnutí vyžaduje podstatnou část časové dotace hodin. To vede k tomu, že prostor na zařazování aktivit zaměřených na rozvoj digitálních kompetencí je omezený. Navíc se ukazuje, že potřeba kontinuálního sebevzdělávání je časově velmi náročná a učitelé často nemají k dispozici dostatečný čas ani potřebnou podporu pro zvyšování své odbornosti v oblasti digitálních technologií. Tuto skutečnost zesilují i další požadavky, které jsou na učitele kladeny, včetně přípravy žáků na přijímací zkoušky, což často limituje jejich možnosti zaměřit se na jiné, neméně důležité kompetence, mezi které patří právě digitální gramotnost.

Kompetence v oblasti digitálních technologií představují další zásadní výzvu. Část učitelů vnímá svou znalost digitálních nástrojů a technologií jako nedostatečnou, což se odráží na jejich ochotě a schopnosti integrovat tyto prvky do výuky. Učitelé rovněž čelí rozdílným přístupům k technologiím ze strany žáků, jejichž zájem, znalosti a zkušenosti se značně liší podle jejich rodinného a socioekonomického zázemí. To představuje další výzvu, neboť učitelé musí přizpůsobovat výuku tak, aby reflektovala individuální potřeby žáků.

Také finanční aspekty se ukázaly jako jeden z klíčových faktorů ovlivňujících rozvoj digitálních kompetencí. Respondenti zmiňovali finanční náklady spojené se získáním licencí, které by umožnily plnohodnotné využívání digitálních nástrojů ve výuce, nedostatečné technické zázemí škol (omezený počet funkčních zařízení) nebo slabé internetové připojení. V neposlední řadě uváděli i socioekonomické zázemí žáků, které silně ovlivňuje jejich znalosti a vztah k digitálním technologiím a vzdělávání celkově.

Navíc se s těmito hlavními body pojí i další vlivy, jako je nedostatečná metodická podpora, podpora ze strany zaměstnavatele při sebevzdělávání, případně v podobě ICT správce, který by ve škole pomohl nejen s technikou, či ICT koordinátora, který by poradil s konkrétními digitálními nástroji a metodikou. Důležitou pomocí by pro některé vyučující byla i lepší spolupráce s kolegy a jejich ochota a motivace se učit novým věcem.

Implementace digitálních kompetencí do výuky českého jazyka a literatury čelí mnoha výzvám. Pro úspěšné rozšíření digitálních kompetencí je potřeba zohlednit specifické podmínky, ve kterých se učitelé nachází, a zaměřit se na odstranění zmíněných bariér, jež v současnosti brání jejich efektivnímu rozvoji. Vyšlo najevo, že žáci oceňují inovativní přístupy ve výuce a vedení ke správnému a efektivnímu využívání digitálních technologií a nástrojů, což značí, že rozvoj digitálních kompetencí stojí za úsilí i podporu školského systému.

### **Prohlášení o využití AI**

Při psaní této diplomové práce byl využit nástroj GoodTape ([goodtape.io](https://goodtape.io)) pro transkripci nahrávek rozhovorů, výstup generovaný tímto nástrojem byl zkontrolován a upraven. Dále byly využity nástroje Copilot ([copilot.microsoft.com](https://copilot.microsoft.com)) a ChatGPT ([chatgpt.com](https://chatgpt.com)) za účelem vyhledávání a třídění informací. Pro gramatickou korekturu anglicky psaných částí práce byl využit nástroj Grammarly ([grammarly.com](https://grammarly.com)).

## 6 Seznam obrázků

Obrázek 1 Oblasti a rozsah DigCompEdu s členěním na jednotlivé digitální kompetence (Redecker a kol., 2018, str. 10).....	17
Obrázek 2 Úrovně pokr	
Tabulka 1 výsledky dotazníku, otázka 1 .....	34
Tabulka 2 výsledky dotazníku, otázka 2 .....	36
Tabulka 3 porovnání otevřených a uzavřených otázek .....	38
Tabulka 4 porovnání odpovědí respondentů – řešerše .....	51
oku DigCompEdu (Redecker a kol., 2018, str. 14) .....	20
Obrázek 3 ukázka otevřeného kódování v programu Taguette .....	31
Obrázek 4 výsledky dotazníku, otázka 3 .....	37
Obrázek 5 výsledky dotazníku, otázka 4 .....	37

## 7 Bibliografie

- Černý, M. (2023). *DigComEdu: Digitální kompetence učitelů od teorie k praxi*. NPI.
- Štěpáník, S. (2020). *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Břehovská, M. (. (2021). *39 námětů pro rozvoj čtenářské, digitální a matematické gramotnosti na 2. stupni základní školy*.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Kršiak, T., & Štěpáník, S. (2021-2022). K digitální kompetenci jako součásti RVP ZV. *Český jazyk a literatura*, 5, 231-238.
- MŠMT. (2000). Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání.
- MŠMT. (2014). *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020*. Načteno z <https://msmt.gov.cz/uploads/DigiStrategie.pdf>
- MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Získáno 5. květen 2024, z <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/07/RVP-ZV-2021-zmeny.pdf>
- MŠMT. (2022). *Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. Získáno září 2024, z <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/iii-hlavni-smery-revize-rvp-zv-po-vpr-final-230111.pdf>
- MŠMT. (2024). *edu.cz*. Získáno květen 2024, z RVP - rámcové vzdělávací programy: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>
- Naske, P., & Chytková, D. (nedatováno). Role ICT koordinátora ve škole. NPI.
- NPI. (nedatováno). Získáno září 2024, z [ucitel21.rvp.cz](https://ucitel21.rvp.cz): <https://ucitel21.rvp.cz>
- NPI. (2024). Získáno 6. září 2024, z Revize rámcových vzdělávacích programů: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani>
- Písková, R., & Vejvodová, J. (2021-2022). K rozvoji digitální kompetence žáků v předmětu ČJL při pedagogické praxi studentů. *Český jazyk a literatura*(3), 110-119.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. . Lucembursko: Publications Office of the European Union.
- Redecker, C., Punie, Y., Crouchley, L., Růžičková, D., Brdicka, B., & Neumajer, O. (2018). *Evropský rámec digitálních kompetencí pedagogů*. NUV.
- Valenta, J. (2015). *Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) i (aneb Výlet do džungle ...)*. Načteno z <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#JV>
- Vejvodová, J. (nedatováno). *Možnosti rozvoje digitální gramotnosti v oboru Český jazyk a literatura*. Získáno září 2024, z Podpora rozvoje digitální gramotnosti, Digigram: <https://digigram.cz/moznosti-rozvoje-digitalni-gramotnosti-cesky-jazyk/>

