

Aplikace pro tablet jako učební pomůcka

BcA. Eva Kolovrátková

Diplomová práce
2016

 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta multimediálních komunikací

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta multimediálních komunikací
Ateliér Grafický design
akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **BcA. Eva Kolovrátková**
Osobní číslo: **K13309**
Studijní program: **N8206 Výtvarná umění**
Studijní obor: **Multimédia a design – Grafický design**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Aplikace pro tablet jako učební pomůcka**

Zásady pro vypracování:

Rozsah teoretické práce minimálně 40 – 45 stran + obrazové přílohy (dokumentace praktické části). Práci odevzdat v elektronické podobě (dle předepsané celouniverzitní šablony viz směrnice rektora č. 7/2014) ve formátu PDF na 1 ks CD (DVD) nosiče, dále odevzdat 2 kusy výtisků elektronické podoby práce a 1 výtisk graficky zpracované práce, která má volnější grafickou podobu.

1. Teoretická část: tablet jako učební pomůcka v teoretickém kontextu
2. Praktická část: návrh realizace aplikace jako učební pomůcky pro základní školy

Dále na samostatném nosiči CD-ROM odevzdejte obrazovou dokumentaci praktické části závěrečné práce v minimálním počtu 10 kusů pro využití v publikacích FMK. Formát pro bitmapové podklady: JPEG, barevný prostor RGB, rozlišení 300 dpi, 250 mm delší strana. Formáty pro vektory: AI, EPS, PDF. Loga a texty v křivkách. V samostatném textovém souboru uveďte jméno a příjmení, login do Portálu UTB, obor (ateliér), typ práce, přesný název práce v češtině i v angličtině, rok obhajoby, osobní mail, osobní web, telefon. Přiložte svou osobní fotografii v tiskovém rozlišení.

Rozsah diplomové práce: viz Zásady pro vypracování
Rozsah příloh: viz Zásady pro vypracování
Forma zpracování diplomové práce: tištěná/umělecké dílo

Seznam odborné literatury:

doporučené zdroje:


veškeré knihovnické a jiné fondy s literaturou na území ČR, SK, EU, webové stránky vztahující se k tématu, odborné časopisy a další literatura po konzultaci s vedoucím práce.

Vedoucí teoretické části: **Mgr. Pavel Krutil**
Ateliér Digitální design
Vedoucí praktické části: **BcA. Martin Pospíšil**
Datum zadání diplomové práce: **2. listopadu 2015**
Termín odevzdání diplomové práce: **13. května 2016**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2015


doc. Mgr. A. Jana Janíková, ArtD.
děkanka




dr. ak. soch. Rostislav Illík
vedoucí ateliéru

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ/DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské/diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská/diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou/diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou/diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské/diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledek bakalářské/diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Ve Zlíně 11. 12. 2015.....

BcA Kolovrátková Eva

.....
Jméno, příjmení, podpis

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tablet jako didaktická pomůcka na základních školách je aktuální, hojně diskutované téma. Otázky rodičů i mediálních kritiků však zůstávají nezodpovězeny a ve společnosti se vytváří prostor pro spekulace. Ministerstvo školství přesto aktivně zavádí tablety do výuky na základních školách. Tato diplomová práce na vzniklou situaci odpovídá a navrhuje praktické řešení ve vybrané specifické oblasti vzdělávání – *vlastivědě*. V první části práce je aplikace jako didaktická pomůcka teoreticky ukotvena, a to v diskurzu mediálních teorií a sociálních dopadů, stavu aktuální nabídky trhu a v kontextu legislativního systému základního vzdělávání. V druhé části je na základě zjištěných zásad, limitací, cílů a kritérií graficky navržena aplikace pro tablet, která si klade za cíl plnohodnotné naplnění vzdělávací funkce učební pomůcky.

Klíčová slova:

Aplikace, tablet, základní škola, vzdělávací program, RVP, ŠVP, vlastivěda, žák, žáci, první stupeň, člověk a jeho svět, lidé a čas, nová technologie, mediální teorie, McLuhan, Rogers, inovace, komunikační medium, výuka, pátá třída, interaktivita, vyučování, učební pomůcka, didaktická pomůcka, časová osa, mediální teorie

ABSTRACT

The use of tablet computers as educational tools in Primary Schools is a controversial but under researched topic. Stakeholders, including educators and parents, are left with many unanswered questions in this area. Despite the ongoing uncertainty, the Ministry of Education of the Czech Republic is proceeding with its planned rollout of tablets into schools. This Diploma thesis proposes to discuss some of the outstanding questions and offers a practical answer in a form of an educational software app. First, the thesis will introduce a theoretical framework of tablets situated in the discourse of legal system of Ministry of Education and media theory and its consequences. Second, the thesis will undertake

market research of current educational app offers and an analysis of pupil's art preferences. Third, the thesis will conclude with suggested solutions in a form of graphic design proposal of software app as an educational tool.

Keywords:

Applications, tablet, primary school, educational program, FEP, SEP, history, pupil, pupils, the first grade, man and his world, people and time, new technologies, McLuhan, Rogers, innovation, communication media, teaching, fifth grade, interactivity, teaching tool, education, timeline, media theory

Chtěla bych poděkovat svým vedoucím práce, panu Mgr. Pavlu Krutilovi za jeho věcné a užitečné poznámky k teoretické části práce a panu BcA. Martinu Pospíšilovi za vedení praktické části práce. Děkuji, že jste si ve svých nesmírně nabitých programech našli čas. Dále děkuji všem svým kolegům, především ilustrátorce dětských knih Mgr. art. Evě Šimonové a reklamnímu designérovi Mgr. art. Petru Žůrkovi, kteří se mnou praktickou část trpělivě konzultovali. Poděkování patří také mé rodině a přátelům, kteří mě podporují už jen svou existencí. Děkuji také základní škole v Mikulčicích, především žákům páté třídy, kteří mi pomohli získat orientační představu o jejich výtvarných preferencích. V neposlední řadě chci poděkovat své třídě, 2.Va, kterou učím a jejíž žáci mi svou energií a rozmanitými osobitými charaktery, posloužili jako vzor pro tvorbu třídy „pátáků“ bez které by se aplikace rozhodně neobešla.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

**„S pomocí knih se mnozí stávají učenými i mimo školu.
Bez knih pak nebývá učený nikdo ani ve škole.“**

Jan Amos Komenský

OBSAH

ÚVOD	11
Motivace a sebekritická reflexe	13
I. TEORETICKÁ ČÁST	14
1 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	15
1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	16
1.2 Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání	18
1.2.1 Klíčové kompetence	18
1.2.2 Operacionalizace výběru klíčových kompetencí	19
1.2.3 Vybrané klíčové kompetence a jejich užití.....	21
1.2.4 Vzdělávací oblasti.....	28
1.2.5 Člověk a jeho svět.....	28
1.2.6 Tematické okruhy	29
1.2.7 Okruh lidé a čas	30
1.3 Vlastivěda.....	31
1.3.1 Učivo předmětu vlastivěda	33
1.3.2 Očekávané výstupy předmětu vlastivěda.....	34
1.4 Tablety a aplikace ve školství	35
2 APLIKACE JAKO KOMUNIKAČNÍ MÉDIUM	39
2.1 Média, informační a komunikační technologie.....	39
2.2 Média a modernita.....	40
2.3 Nová média	41
2.4 Mediální text	42
2.5 Tablet a aplikace v diskurzu mediálních teorií	43
3 SOCIÁLNÍ DOPADY UŽÍVÁNÍ NOVÉ TECHNOLOGIE	47
3.1 Technologie jako sociální proces	47
3.1.1 Teorie fonocentrismu a grafocentrismu	48
3.1.2 Dominance smyslu zraku.....	49
3.1.3 Horká a chladná média	50
3.2 Inovace	50
3.2.1 Šíření inovace	51
3.2.2 Teorie šíření inovace podle E. Rogerse	52

4	NABÍDKA DIGITÁLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH MATERIÁLŮ	54
4.1	Pomocné interaktivní učební materiály	54
4.2	Multimediální interaktivní učebnice	56
4.3	Aplikace pro tablet	59
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	60
5	KONCEPCE GRAFICKÉHO NÁVRHU APLIKACE	61
5.1	Preferovaný vizuální styl.....	61
5.1.1	Návrhy vizuálního stylu.....	65
5.1.2	Výsledky pilotního testování	67
5.1.3	Interpretace výsledků pilotního testování	70
5.2	Symbolika barev v naší kultuře.....	75
6	GRAFICKÉ ZPRACOVÁNÍ NÁVRHU APLIKACE	77
6.1	Seznámení s třídou výletníků	78
6.2	Časová osa.....	82
6.2.1	Použití barev	82
6.2.2	Pět zastávek v minulosti	83
6.2.3	Ukázka postupu práce	88
6.2.4	Typografická úprava	89
6.2.5	Umělecké slohy.....	90
7	DISKUZE	93
8	ZÁVĚR.....	94
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	95
	Seznam použitých symbolů a zkratek.....	102
	Seznam tabulek	103
	Seznam obrázků.....	104
	Seznam Příloh.....	105

ÚVOD

Nejprve mi dovoluete několik málo slov k organizaci textu. Tato diplomová práce nese název *Aplikace pro tablet jako učební pomůcka*. Je dělena do dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část se nazývá *Tablet jako učební pomůcka v teoretickém kontextu*. V této části práce se pokusím o teoretické ukotvení tabletu a aplikace jako součásti školního vyučování a také v diskurzu mediálních teorií. Z teoretické části pak vyvodím důsledky pro praktickou část práce, která nese název *Návrh realizace aplikace jako učební pomůcky pro základní školy*. Cílem praktické části je teoreticky zakotvený návrh aplikace koncepčně rozvrhnout a následně jej graficky zpracovat.

Tato práce se soustředí na nový fenomén ve vzdělávání – aplikaci pro tablet jako didaktickou pomůcku. Využívání tabletů během výuky je v současnosti velmi aktuální, propírané téma. V probíhající diskuzi zaznívá stále se opakující otázka: *Tablety do škol... Ano, nebo ne?* Účastníky diskuze, ať už jde o mediální teoretičky, sociology, psychologičky, pedagogy, političky i samotné rodiče, dělí tato problematika na dva názorové tábory. Jedni s tablety ve školách souhlasí a argumentují, že se jedná o přirozený technologický vývoj společnosti a školství by tomu mělo adekvátně výuku přizpůsobit. Této skupině se nezdá logické tablety odmítat, když můžeme předpokládat, že se jejich užívání stejně v blízké budoucnosti společnost nevyhne. Jednalo by se tak podle nich o neefektivní odkládání. Dalším argumentem této skupiny je, že žáci nebudou muset nosit na zádech těžce naložené batohy plné učebnic a ničit si tak páteř¹. Druhá strana s tablety ve vyučování nesouhlasí a argumentuje tím, že děti potřebují rozvíjet jemnou motoriku, rozvíjet plně všechny své smysly. Tablety podle nich novou generaci odnaučí číst klasické knihy a vytvářet si k nim vztah. Dále argumentují tím, že nová technologie je často horké médium, stimuluje pouze jeden smysl a nepomáhá tak plně rozvíjet intelekt dítěte (McLuhan 1991). Tablet má navíc pro děti přednostně zábavní funkci a ta potlačí funkci vzdělávací (Lashwell in McQuail 2007). Obávají se, že si děti mohou pokazit zdraví, například zrak, omezí se v pohybu. Zhoršit se mohou i jejich sociální schopnosti, především interpersonální komunikace.

¹ V ideálním případě by žáci měli své učebnice nechávat ve škole a domů si nosit jen potřebné materiály na zhotovení domácích úkolů. Funguje to takto i v praxi?

Jan Amos Komenský ve své *Schole Ludus* mluví o *škole hrou*. Škola by podle něj měla být místem, kam se žáci budou chodit vzdělávat rádi a dobrovolně. Učení nemá být trest. Je tablet ve vyučování vhodným nástrojem pro demonstraci tohoto hesla? Kroky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a Evropské unie nasvědčují, že přinejmenším některé autority tomu věří. Především díky podpoře ze strany těchto institucí² jsou totiž tablety dnes již běžnou součástí výuky na některých školách v České republice. Ačkoliv akademická obec jejich názor nesdílí, faktem a realitou dnešního dne zůstává, že se tablety podle *Strategie digitálního vzdělávání* (2014) stanou do roku 2020 součástí výuky snad všech základních škol v České republice.

Kritickými oblastmi mediální teorie a sociálními dopady na společnost zapříčiněnými užíváním technologie se budu z důvodu nejasných, ambivalentních odpovědí specificky zabývat v teoretické části práce. Čtenář se v ní také okrajově dozví o legislativním systému vzdělávání na základních školách, do jaké vzdělávací oblasti patří *vlastivěda*, jakých kompetencí by měl žák na konci školního roku dosáhnout a jaké učivo by měl znát. Zaměřím se také na aktuální nabídku trhu a konkurenci, abych zjistila, jaké aplikace v této vzdělávací oblasti existují, jaká je jejich obsahová i vizuální stránka a do jaké míry splňují funkci didaktické pomůcky pro pátou třídu základní školy.

V oblasti digitálního vzdělávání můžeme v otázce užívání tabletů ve výuce hovořit minimálně o panující „neshodě“. Cílem diplomové práce je navrhnout praktické východisko tohoto problému. Tato práce je v celé své podstatě zpětnou vazbou a grafickou odpovědí na situaci stále se zvyšujícího počtu žáků, kteří při výuce na základních školách tablety využívají. Cílem je vytvořit funkční, koncepčně promyšlený návrh aplikace pro tablet, jež by mohl sloužit učitelům při výuce *vlastivědy* jako praktická didaktická pomůcka, která však bude učebnici „pouze“ doplňovat, ne ji nahrazovat. Aplikace se soustředí na tematický okruh *lidé a čas* a měla by splňovat všechny předpoklady a požadavky zadané ministerstvem školství. Především by tedy měla být v souladu s *Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání* a se *Školním vzdělávacím programem pro základní vzdělávání* (2013). Zároveň by aplikace měla reflektovat možné dopady a účinky, které mohou jak pozitivně, tak i negativně ovlivnit její uživatele.

² Viz kapitola *Tablety a aplikace ve školství*.

Motivace a sebekritická reflexe

V této volněji pojaté podkapitole si dovolím pár slov o své motivaci k výběru tématu a vlastně i ke mně samotné. Jsem vystudovanou reklamní designérkou, dokážu navrhnout vizuální styl firmy, nasázet a svázat libovolnou vazbou časopis i knihu nebo třeba vytvořit kreativní obal na dámské vložky. Zároveň se svým dalším zaměřením věnuji oblasti mediálních studií a žurnalistice na FSS MU. Od září roku 2015 vyučuji grafické odborné předměty na SŠPU v Hodoníně. Jak možná již čtenář seznal, ve svém „odborném“ repertoáru se věnuji několika specifickým oblastem. Nespecializuji se však na výtvarnou oblast ilustrace, ani se nepovažuji za technologicky zdatného jedince. Naopak, dělá mi značné potíže pochopit, kde se v neviditelném prostoru, knihovně či skladu nad námi hromadí všechny soubory, dokumenty, internetové stránky, filmy, emaily, fotky, co ve velkém množství ukládáme tzv. „online“. Nedokážu zcela pochopit, jak je technologicky možné, že písmena, která napíši do chatu platformy sociální sítě Facebook, si v Kambodži přečte můj kamarád Seang Hai? Jak je možné, že tolik věcí vlastníme a přitom je fyzicky nemáme? Kolik z nás děsí představa ztraceného nebo rozbitého harddisku? V oblasti nové technologie existuje mnoho věcí, procesů a jevů, kterým nerozumím a které si nejspíše ani nedovedu představit. Například mám spíše abstraktní představu o tom, jak funguje aplikace pro tablet.

Ve čtvrtém ročníku na Ateliéru grafický design, jsem v rámci zadání do předmětu *Písmo*, vytvářela interaktivní učebnici pro tablet. Moje máma, povoláním učitelka, mě poprosila, že když už to umím, tak bych jí mohla interaktivně zpracovat materiály do *vlastivědy*, kterou vyučuje na místní základní škole. Údajně pro tuto oblast neexistují vhodné interaktivní vzdělávací materiály. V rámci projektu *Tablety do škol* pořídila pro všechny pedagogy tablety a chtěla je v hojné míře používat. Zjistila však, že nemá výukové materiály, se kterými by s dětmi mohla během hodin *vlastivědy* pracovat. Nejprve jsem téma odmítla jako „zbytečné“, „dětinské“, „složitě“ a „nedocenené“. Následně jsem si však uvědomila, že diplomová práce by neměla být pouze důkazem určité úrovně vzdělání, schopností a dovedností studenta, ale měla být zároveň poslední studijní výzvou. Svůj postoj jsem tedy změnila a rozhodla jsem se svou diplomovou práci koncipovat jako „realizovatelný“ projekt. Pro jeho plnohodnotné naplnění musím vystoupit ze své komfortní zóny a dozvědět se něco nového o oblastech, kterým nerozumím. Motivací mi je také představa, že mohu aplikací dopomoci dětem k zábavnější, veselejší a modernější výuce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Teoretickou část jsem rozdělila do čtyř hlavních kapitol: *Základní vzdělávání, Aplikace jako komunikační médium, Sociální dopady užívání nové technologie* a *Nabídka digitálních vzdělávacích materiálů*. Odborný zájem teoretické části tedy spadá mimo jiné do kategorie základního vzdělávání. Konkrétně se v této kapitole zaměřím na první stupeň základních škol a ještě specifičtěji na čtvrtou a pátou třídu.³ Základní vzdělávání je povinným stupněm vzdělání dle § 36 až § 43 zákona č. 561/2004 Sb.⁴ Dále byl v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb. vydán *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, jenž slouží jako vzor pro realizaci této úrovně vzdělávání (Jeřábek, Tupý 2013, s. 7; zákon č. 561/2004 Sb.). *Rámcový vzdělávací program* definuje cíle základního vzdělávání především jako přípravu na praktickou stránku života žáků. Nejde tedy o „pouhé“ naučení se nazpaměť, ale o praktické úkoly, schopnost orientace, organizace, řešení problémů, schopnost otevřené komunikace...⁵ (Jeřábek, Tupý 2013, s. 8–9). Zároveň tento program rozlišuje mezi vzděláváním na prvním stupni a na druhém stupni základních škol. Na prvním stupni se mají žáci naučit „*poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka [...]*“ (Jeřábek, Tupý 2013, s. 8). První stupeň základního vzdělání má především žáky motivovat k dalšímu učení. Žáci by se měli chtít dozvídat informace a měli by vědět, kde je nalézat. Měli by být schopni řešit tvůrčím způsobem problémy, kterým mohou čelit ne jen jako děti, ale i v budoucnu jako dospělí samostatní jedinci, spolutvůrci pravidel, charakteru a nálad společnosti, ve které žijí (ibid).

³ Vzdělávací programy definují obsah učiva v rozmezí čtvrté až páté třídy, nelze tedy pracovat pouze s programem pro třídu pátou.

⁴ Plné znění zákona ke stažení ve formátu PDF: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

⁵ Výčet cílů základního vzdělání podle RVP: „*umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení; podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů; vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci; rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých; připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti; vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředím i k přírodě; učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný; vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi; pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci*“ (Jeřábek et al. 2013: 8-9).

1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jako RVP ZV) je jeden ze vzorových **rámcových vzdělávacích programů** (dále jako RVP) vytvořených pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jako MŠMT). RVP společně s projektem **Národní program vzdělávání** definuje státní úroveň vzdělávání na českých školách. MŠMT dne 24. 8. 2004 schválilo nové principy vzdělávání žáků od 3 do 19 let a uvedlo specifické RVP pro jednotlivé etapy vzdělávání.⁶ Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je platný ode dne 1. 9. 2013. V letošním roce však nastala změna, kdy je ode dne 1. 9. 2016 platná upravená forma RVP⁷, v níž ministerstvo dle platného školského zákona zavádí nový způsob inkluzivní výuky, kterým „[...] *garantuje právo dětí na tzv. podpůrná opatření, pomůže překonávat jejich znevýhodnění, ať už se jedná o děti a žáky ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí, děti a žáky zdravotně postižené a znevýhodněné nebo žáky (mimořádně) nadané*“ (Metodický portál RVP 2016). *Národní program vzdělávání, rámcové vzdělávací programy a školní vzdělávací programy* jsou veřejné dokumenty, a proto přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost například na internetových stránkách MŠMT⁸. RVP pak slouží jako vzorový dokument pro **Školní vzdělávací program** (dále jako ŠVP), kterému věnuji následující podkapitolu. *Národní program vzdělávání* vymezuje vzdělání jako celek. Všechny tři programy se tedy dělí do dvou úrovní. Zatímco *Národní program pro vzdělávání* a RVP jsou na úrovni *státní*, ŠVP má úroveň *školní* (Jeřábek, Tupý 2013; zákon č. 561/2004 Sb.).

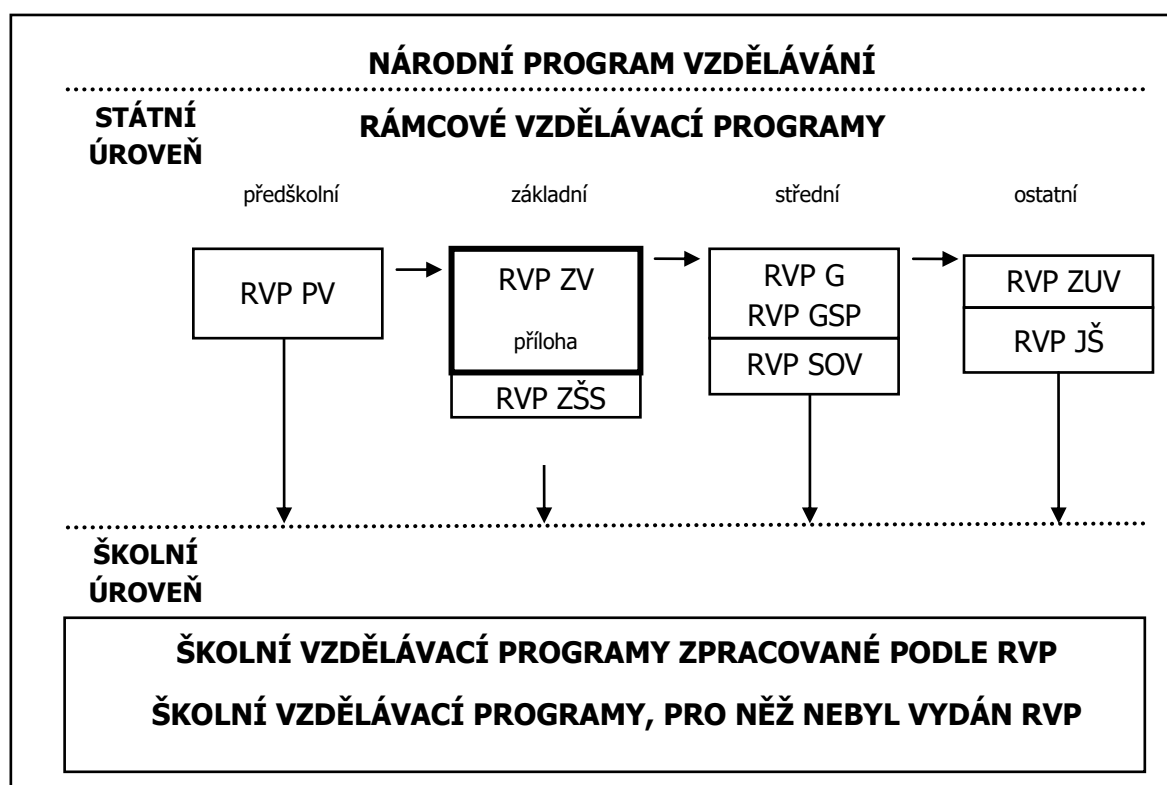
RVP vychází z koncepce celoživotního vzdělávání, jež přesahuje školní lavice. Absolventi všech etap vzdělání musí splnit zadanou očekávanou úroveň. RVP se liší od předchozích „osnov“ tím, že se soustředí na klíčové kompetence, jež mají žákovi přinést vědomosti v kombinaci s jejich užitím v praktickém životě. Kompetence jsou tedy hlavní změnou v novém způsobu vzdělávání a MŠMT na ně klade velký důraz. O kompetencích se rozepíší detailněji dále v textu, neboť plní důležitou funkci pro praktickou část práce. V etapě

⁶ Viz Schéma 1 – Systém kurikulárních dokumentů.

⁷ Bez přílohy *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP).

⁸ RVP ZV ke stažení: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

RVP ZV jsou vyjmenovány *kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní* (Jeřábek, Tupý 2013, s. 10). RVP ZV dále obsahuje devět vzdělávacích oblastí: *jazyk a jazyková komunikace (český jazyk a literatura, cizí jazyk), matematika a její aplikace, informační a komunikační technologie, člověk a jeho svět, člověk a společnost (dějepis, výchova k občanství), člověk a příroda (fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis), umění a kultura (hudební výchova, výtvarná výchova), člověk a zdraví (výchova ke zdraví, tělesná výchova), člověk a svět práce* (ibid). Důležitá je také snaha MŠMT a RVP podpořit učitele v užívání těchto principů vzdělávání v praxi. Jedná se o snahu ministerstva přivést pedagogy ke vzájemné multioborové spolupráci a poskytnout tak žákům komplexní vzdělání.



Obrázek 1: Schéma 1 – Systém kurikulárních dokumentů⁹ (Jeřábek, Tupý 2013, s. 5)

⁹ „Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP); RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální; RVP ZUV – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání; RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia; RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání; RVP JŠ – Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky“ (Jeřábek, Tupý 2013, s. 5).

1.2 Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále ŠVP) je dokument, jež byly všechny základní školy v České republice povinny vypracovat začátkem školního roku 2007/8 a ode dne 1. 9. 2007 podle něj musely začít vyučovat v prvním a šestém ročníku základních škol (zákon č. 561/2004 Sb.). Jestli a jak je program zpracován, kontroluje MŠMT pomocí inspekční komise. Jedná se o snahu MŠMT umožnit zkušeným odborníkům z praxe, tedy pedagogům, aby si vytvořili vlastní studijní plány. V ŠVP pedagogové totiž nepopisují danou osnovu předmětu, ale definují, jaké dovednosti mají jejich žáci mít a navíc mohou některé části zkrátit, odstranit či doplnit. Musí se však řídit tzv. *Manuálem* schváleným a vydaným ministerstvem (Charalambidis 2005) nebo jiným z projektů a publikací, které vznikly na pomoc školám v reakci na nepřesné a zmatečné zpracovávání ŠVP (Kratochvílová 2006, Prášilová 2006, Metodický portál RVP 2016). Školy při tvorbě ŠVP musí následovat strukturu RVP, v našem případě RVP ZV. Jinými slovy RVP ZV stanovuje zásady pro zpracování ŠVP. Za kvalitu a vznik ŠVP zodpovídá ředitel školy. ŠVP musí obsahovat *rámcové učební plány* pro první i druhý stupeň, kde je podrobně rozepsán každý vzdělávací předmět, jeho *kompetence*, jednotlivé tematické oblasti, *časové a obsahové vymezení*, vzdělávací strategie a *očekávané výstupy* žáka. Všechny zmíněné kategorie ŠVP jsou podstatné pro praktickou část práce. ŠVP také obsahuje charakteristiku školy, volitelné předměty, nepovinné předměty, školní řád, pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání a výchovy žáků a další (ZŠ Mikulov 2016; Jeřábek, Tupý 2013). Cílem ministerstva není, aby ŠVP skončil pouze jako „papír pro inspekčního komisaře“, ale aby došlo k aktivnímu plnění zadaných plánů a docházelo tak k praktickému zlepšení výuky žáků (Jeřábek, Tupý 2013).

1.2.1 Klíčové kompetence

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (Jeřábek, Tupý 2013, s. 10). Dlouhodobým cílem těchto kompetencí je vytvářet funkční, prosperující občanskou společnost. Žák by po skončení základního vzdělávání měl být motivován k dalšímu, nejlépe celoživotnímu, učení. Měl by být také schopen začlenit se do společnosti a pracovního procesu, být jí přínosem (ibid).

Tyto kompetence nejsou tvořeny náhodně ani nemají být vnímány jako individuální hodnoty. Naopak mají být dále rozvíjeny a tvořit komplexní celek se vzdělávacími oblastmi, činnostmi a aktivitami, které ve školách probíhají (ibid). Všechny klíčové kompetence jsou vyjmenovány výše v textu, v této části se budu každé z nich věnovat pečlivěji. Klíčové kompetence jsou definovány v RVP ZV¹⁰ na stranách 10–13. Tyto kompetence jsou pak vzorem pro jednotlivé základní školy při tvorbě vlastních kompetencí a strategií k naplnění kompetencí, přizpůsobených regionu, kultuře, vybavení, individuálním podmínkám dané školy a lokality. Kompetence mají důležitou funkci v procesu základního vzdělávání, proto z nich budu čerpat při tvorbě praktické části diplomové práce. Dokument RVP ZV, který je vzorem pro ŠVP, považuji pro účely praktické části za méně relevantní než samotné ŠVP. RVP ZV obsahuje obecné kompetence, bez konkretizací a strategií jejich naplnění. Výhodou RVP je jeho komplexnost. Kompetence lze aplikovat na všechny školy. Při tvorbě aplikace se však budu řídit spíše kompetencemi upravenými pedagogy, tedy odborníky z praxe a zároveň odborníky na konkrétní oblast vzdělávání. Ve výsledku budu tedy analyzovat ŠVP, tedy program, jež vytváří jednotlivá vedení škol v souladu s RVP. Soustředit se budu na oblast *vlastivědy*¹¹. Můžeme předpokládat, že se bude ŠVP jednotlivých škol mírně lišit, což může být pozitivním přínosem pro tvorbu aplikace. Pro upřesnění musím dodat, že školy ve svých ŠVP volí několik způsobů zpracování kompetencí. Definovala jsem tři možnosti: (1) kompetence uvádí v obecnějším smyslu a platí pro celou oblast *člověk a jeho svět* (první až pátá třída, prvouka, *vlastivěda*, a přírodověda); (2) kompetence neuvádí, ale uvádí „*strategie pro dosažení kompetencí*“, kde vypisují konkrétní příklady a postupy, jak dané kompetence dosáhnout; (3) kombinace obou předešlých možností. Strategie jsou pro účely praktické části pravděpodobně nejvíce nápomocné.

1.2.2 Operacionalizace výběru klíčových kompetencí

Strategie k dosažení kompetencí, tedy konkrétní kroky pro dosažení jedné kompetence, mohou sloužit jako idea, inspirace při tvorbě obsahu a zpracování aplikace jako didaktické pomůcky. Aplikace má být ve svém finálním provedení praktickou pomůckou všem základním školám, jež využívají nebo budou využívat tablety při výuce *vlastivědy*. V této podkapitole se proto pokusím vytvořit výběr klíčových kompetencí a jejich strategií, které

¹⁰ Platným pro rok 2013.

¹¹ Přesněji oblast *člověk a jeho svět*.

by měly v praktické části posloužit jako vzor pro tvorbu aplikace. Vybrala jsem tedy šest škol z České republiky, tak aby byla alespoň přibližně obsažena celá její rozloha: (1) ZŠ Na Dlouhých 49, Plzeň; (2) ZŠ Praha 10 Hostivař; (3) ZŠ a MŠ Mikulčice; (4) ZŠ Mšeno; (5) ZŠ a MŠ L. Kuby, České Budějovice; (6) ZŠ Pražská, Votice. Výběr je náhodný a zahrnuje jak malé vesnické školy, tak i ty městské a velkoměstské. Cílem tohoto porovnání šesti odlišných ŠVP je zjistit, které kompetence (či strategie k jejich dosažení) považují školy za nejdůležitější (což znamená, že je uvedly ve svém ŠVP). Dále je mým cílem zjistit frekvenci daných kompetencí (tedy kolikrát došlo v průřezu škol ke shodě, k opakování jednotlivých kompetencí či strategií). Porovnáním ŠVP získám takové kompetence, které jsou ideově podobné nebo stejné, tedy většinové a do jisté míry zevšeobecnitelné. Zároveň do závěrečného výběru zařadím i takové kompetence, které subjektivně vyhodnotím jako nejvíce relevantní pro praktickou část práce. Naopak kompetence, jež vyhodnotím jako nevhodné pro práci s tabletem nebo jako nerelevantní pro okruh *lidé a čas*, vyřadím. Vybrané školy volí jeden ze tří výše zmiňovaných modelů zpracování kompetencí. Jinými slovy, některé školy ve svých ŠVP uvádí obecné kompetence pro oblast *člověk a jeho svět* a jiné zase konkrétní strategie k jejich naplnění, popřípadě obojí. Ve výběru tedy pracuji s kompetencemi i se strategiemi jako s celkem, který nazývám zjednodušeně *strategie*.

Při výběru klíčových kompetencí budu postupovat tak, že si vytvořím šest tabulek, každou pro konkrétní kompetenci, tedy *kompetence k učení*, *kompetence k řešení problémů*, *kompetence komunikativní*, *kompetence sociální a personální*, *kompetence občanské*, *kompetence pracovní* (Jeřábek, Tupý 2013, s. 10). V jednotlivých tabulkách, například v tabulce *kompetence k učení*, uvedu všechny kompetence a strategie, které vybraných šest škol uvedlo ve svých ŠVP. V tabulce budu měřit frekvenci, tedy kolikrát se vybrané kompetence/strategie (dále jako *strategie*) opakují. Strategie s nejvyšší frekvencí opakování pro mě budou klíčové. Při zpracovávání a vymýšlení konceptu aplikace pro mě budou také zásadní všechny strategie relevantní v okruhu *lidé a čas*. Výběr tedy zúžím na tento okruh, neboť některé strategie vytvořené pro oblast *člověk a jeho svět* jsou spíše vhodnější do jiných vyučovacích předmětů, než je *vlastivěda*. Oficiální znění kompetencí dle RVP ZV, tedy vzorových kompetencí, spolu s tabulkami nalezne čtenář v příloze, kde si může všechny kompetence a strategie sám prohlédnout a můj subjektivní výběr samostatně posoudit. Zde uvedu pro účely práce pouze vybrané, pro aplikaci klíčové kompetence.

1.2.3 Vybrané klíčové kompetence a jejich užití

V této podkapitole představím výběr ze všech strategií pro dosažení kompetencí, které zahrnuje šest jmenovaných škol ve svých ŠVP. V závěrečné selekci strategií uvádím takové z nich, které měly nejvyšší četnost. Zároveň do výběru zařadím i takové strategie, které vyhodnotím jako relevantní pro tvorbu aplikace. Naopak vyřadím ty nerelevantní, v práci s tabletem nedosažitelné kompetence. Pokusím se také navrhnout některá praktická řešení, jak jednotlivé kompetence v aplikaci uplatnit. Přehled všech kompetencí najde čtenář ve formě tabulek v přílohách.

Kompetence k učení – tabulka K1¹²

Nejvíce zásahů na stupnici opakování získala strategie: (1) *učíme je [žáky] orientaci ve světě informací, časové a místní propojování historických, zeměpisných a kulturních informací, pomáháme jim řešit a třídit informace podle zvolených nebo zadaných kritérií* (pět ze šesti škol, dále 5/6). V kompetenci je obsaženo několik hodnot. Pro tvorbu aplikace to může znamenat, že bude fungovat jako tzv. *časová osa*, kde se děti dozví jak informace o kultuře, tak i historická a zeměpisná fakta. Nejlépe v rámci každého období, každé části časové osy. Osa ve své komplexnosti žákovi nabídne shrnutí jednoho časového intervalu. Žák se díky ní bude moci lépe zorientovat v dějinách České republiky. Důležitá je taky orientace ve světě informací a jejich třídění. Ideálně by aplikace měla pracovat s rozmanitými zdroji informací a odkazovat na ně. Například kromě učebnice odkázat i na ověřování na internetu, v knihovně, u pamětníků, například babiček a dědečků. Aplikace by měla přímo vybízet ke zmíněným způsobům získávání a ověřování informací. Například by v ní mohlo být zadání: *Zeptej se babičky a dědečka..., Najdi v knihovně..., Najdi na internetu....* Další aktivita by mohla fungovat na principu skupiny faktů, údajů, tvrzení z oblasti historie, přičemž by žáci museli ověřit libovolným způsobem jejich pravdivost. Další strategie zní: (2) *žáky vedeme k objevování a poznávání všeho, co je zajímavé a v čem by v budoucnu mohli uspět* (3/6). Strategie, která má žáky motivovat k objevování a poznávání, by mohla být v návrhu aplikace dosažená například interaktivností, která ale nebude zřejmá. Jinými slovy by aplikace mohla skrývat různá tajemství, obrázky a symboly, které budou zároveň odkazy. Například se po dotyku prstem na některý obrázek (auto),

¹² Viz PŘÍLOHA P II: KOMPETENCE K1 – K6, ZÁSAHY

rozevře okno věnující se vzniku společnosti Škoda Auto, a.s. Žák pak bude mít radost z objevení tohoto odkazu. Znamená to, že interaktivita aplikace nebude zřejmá.¹³ Stejně tak mohou být součástí aplikace hry, například o přiřazování známých osobností a povolání (Komenský – učitel, Němcová – spisovatelka, Neruda – novinář, Veverkové – rolník a kovář, Wichterle – chemik, Čapek – malíř, Zátopek – sportovec, Holub – cestovatel a lékař, Rettigová – kuchařka a spisovatelka...). Hrou se žák dozví o možnostech svého pracovního uplatnění a zároveň bude ujistěn o úspěšnosti každého z oborů díky osobnostem, které v něm vynikly. Další strategie zní: (3) ***učitel vede žáky k pozitivnímu vztahu k učení a přípravě na vyučování zařazováním zajímavých úkolů, rébusů, křížovek, doplňovaček, využíváním moderní techniky – počítačových programů, interaktivní výuky*** (3/6). Tuto strategii aplikace naplňuje už ve své podstatě. Tablet a aplikace jsou moderní technologií a poskytují interaktivní výuku. Součástí návrhu aplikace bude také „zábavná“ část s rébusy, doplňovačkami a hrami tohoto typu. Další strategie zní: (4) ***učitel vede žáky ke správnému používání terminologie a symboliky*** (3/6). V aplikaci bych tedy měla používat symboly a vizuální zkratky, například svastiku jako symbol nacistického Německa nebo náboženství Východu, vlajky (Československo, rakouská říše...). Další strategie zní: (5) ***učitel vede žáky k vhodné prezentaci výsledků své práce*** (3/6). Aplikace by tedy měla ideálně nabízet komplexní vyhodnocení testů, především se soustředit na úspěchy žáka. Aplikace by mohla také nabízet možnost osobní prezentace, portfolia. Dále: (6) ***učitel srozumitelně vysvětluje, co se mají žáci naučit*** (2/6). Aplikace by měla obsáhnout učivo, které je pro výuku relevantní. Aplikace tedy bude následovat strukturu učebnic *vlastivědy* pro žáky pátých tříd základních škol. Specifické znalostní oblasti by měly být organizovány jednoduše, skupinově, repetitivně a srozumitelně. Aplikace by například mohla být rozdělena nejen časově, ale i do kategorií podle tématu (politického členění, slohů). Učitel by měl mít možnost jednoduše žáky odkázat na konkrétní učivo v aplikaci. Další strategie: (7) ***motivujeme [učitelé] žáky pro celoživotní učení*** (1/6), což navazuje na zmíněnou hravost aplikace a možnosti vyhledávání zdrojů, rozmanitý výběr způsobů učení. Což se dá aplikovat i na další strategii: (8) ***Využívání vlastních zkušeností a prožitků, hledá pozitivní vztah k učení o společnosti a přírodě*** (1/6).

¹³ Například nebude v aplikaci interaktivní prvek (auto) „blikat“ ani jiným způsobem explicitně oznamovat žákovi, že je interaktivní.

Kompetence k řešení problémů – tabulka K2¹⁴

Strategie k dosažení kompetence k řešení problémů s vysokou frekvencí opakování zní: (1) *pomáháme žákům, aby došli k samostatným objevům, řešením a závěrům* (4/6). Žáci by tedy měli k výsledku dojít sami, bez zbytečných nápověd. Například po skončení testu žákovi aplikace automaticky nenabídne výsledky s počtem správných a špatných odpovědí, ale nabídne jim možnost dopracování se ke všem správným odpovědím. Úkoly by měly být koncipovány tak, aby měl žák při jejich plnění pocit, že je splnil sám, a že na něco přišel. Možné je v tomto případě využít detektivně laděných her. Žák může něco hledat, sbírat, řešit. Další důležitou strategií je: (2) *učíme je [žáky] pracovat s odbornou literaturou, encyklopediemi apod., využívat různé informační zdroje* (4/6). Tato strategie se shoduje se strategií k dosažení kompetencí k učení (1), kde jsem se jí věnovala podrobněji, a proto na ni čtenáře odkazuji. Další důležitá strategie zní: (3) *[výuka] umožňuje každému žákovi zažít úspěch* (2/6). Zde se nabízí systém hodnocení, který by mohl být součástí aplikace. Po správném vyplnění testu či dokončení hry by v tomto systému žák získal odměnu, body, trofeje, jedničku nebo obyčejný aplaus. Strategie (4) *učitel se snaží, aby žáci objevovali vzájemné vztahy a příčiny společenských jevů* (2/6) lze dosáhnout propojováním různých oblastí v konkrétním časovém období osy. Samotná časová osa již funguje na principu návaznosti, kdy z jedné události plynule přechází k další. Doprovodné letopočty důležitých a zajímavých událostí poskytnou žákovi širší rozhled a propojení společenských jevů.

Kompetence komunikativní – tabulka K3¹⁵

Strategii k dosažení komunikativních kompetencí (1) *pomáháme žákům rozšiřovat si slovní zásobu v osvojených tématech* (3/6) lze naplnit hrou typu křížovky, kde bude žák procvičovat slovní zásobu dané tematiky. Například, vezmeme-li si období protektorátu, v křížovce by mohly být otázky na slova: holocaust, genocida, koncentrační tábor, protektor, hákový kříž, dehumanizace, Žid, gestapo... Často školy v průřezu strategií uvádí samostatnost: (2) *vedeme je [žáky] k samostatnosti a sebevědomému vystupování a jednání, k efektivní, bezkonfliktní komunikaci* (3/6). Samostatnost bude prověřována žakovou schopností práce s tabletem, kde bude většina cvičení zhotovena pro samostatnou činnost. Další strategie zní: (3) *podporujeme u žáků prezentaci jejich myšlenek a názorů, kladení*

¹⁴ PŘÍLOHA P II: KOMPETENCE K1 – K6, ZÁSAHY.

¹⁵ PŘÍLOHA P II: KOMPETENCE K1 – K6, ZÁSAHY

otázek k věci, vzájemné naslouchání a zdůvodňování vlastních závěrů, vzájemnou pomoc (3/6). Naplnění této strategie záleží především na učiteli. V aplikaci může být například aktivita, kde žák musí sestavit otázky na test. Ve výsledku si tak učivo zopakuje a splní tak i kompetenci kladení otázek k věci. Test pak může zadat sousedovi, například si vymění tablety. Otázky by tvořil na základě odpovědí, klíčových slov, které by mu aplikace vygenerovala. Například: 1918 – Kdy vzniklo Československo?; Povinnou školní docházku – Co zavedla Marie Terezie roku 1774?; Tomáš Garrigue Masaryk – Kdo byl náš první československý prezident? Učitel podle další strategie (4) *vede žáky k ověřování výsledků*¹⁶ (2/6). Další strategie k dosažení komunikativní kompetence zní: (6) *učíme je [žáky] pojmenovávat pozorované skutečnosti a zachycovat je ve vlastních projevech, názorech a výtvorech* (2/6). Zde může být komunikativní kompetence docílena tak, že žáci dostanou příležitost z obrazového materiálu (budov, předmětů, situací) rozpoznat skutečnosti doby, například o jakou historickou událost se jedná, kdo je ona nakreslená osoba a proč má na sobě vojenskou uniformu, barokní šaty, co znamenají děti za žiletkovým plotem. Na daných zobrazeních nebudou popisky, a žáci tak dostanou prostor na tvorbu vlastního názoru a na vlastní interpretaci vizuálních objektů. Učitel se pak v ideálním případě žáků zeptá na jejich názory a ve třídě vznikne diskuze. Propojování jiných aktivit, například ústní komunikace, psaní do sešitů, ověřování informací v učebnicích považují za velice důležité při práci s tabletem. Na řečené navazuje další strategie: (7) *vedeme je [žáky] k bezpečné komunikaci prostřednictvím elektronických médií* (2/6). V pokročilejší fázi aplikace by mohl být i tzv. „chat room“, kde by spolu žáci mohli komunikovat pod dozorem pedagogů. Zajímavá je i kompetence: (8) *svou práci žáci prezentují formou nástěnných novin* (1/6). Součástí aplikace by jako cvičení mohlo být navrhování dobových novin s nejdůležitějšími událostmi pro tu kterou dobu. Žáci by tyto události museli zvolit, vybrat z fotografií, titulků, popřípadě napsat svůj vlastní příspěvek. Jako poslední v kategorii kompetencí komunikativních uvedu, že žák (9) *využívá časové údaje, rozlišuje děj v minulosti, přítomnosti, budoucnosti* (1/6). Tuto kompetenci lze dosáhnout za pomoci časové osy, ale také vizuálním zpracováním. Za důležité považují, aby se žáci neřídili pouze vizuálními pomůckami typu listinového, pergamenového podkladu textů, textury imitující starý nábytek, staré předměty, ale aby se orientovali spíše podle dobových trendů v odívání, architektury, řeči, politické situace, technologie.

¹⁶ Mohlo by se postupovat v aplikaci podobně, jak navrhuji hned u první kompetence v kategorii Kompetence k učení K1.

Kompetence sociální a personální – tabulka K4¹⁷

Strategií k dosažení sociálních a personálních kompetencí (1) *podporujeme práci žáků ve skupinách* (4/6). Strategii lze naplnit například tak, že vytvoříme aktivitu, v rámci níž bude jedna skupina používat pouze jeden tablet a soutěžit s jeho využitím s jinou skupinou. Rozvinout lze také ideu *chat roomu* nebo spíše interního propojení tabletů. Dala by se například vytvořit virtuální místnost, kde by žáci mohli skupiny vytvářet. Jednodušší variantou může být, že aplikace zadá úkol, který žáci vypracují ve skupině v rámci vyučování. Zajímavá je kompetence: (2) *[žák] rozlišuje vztahy mezi lidmi, národy* (3/6). V rámci této kompetence by se žák měl dozvědět o vlastenectví, nacionalismu, jak málo stačí k překročení hranice mezi vlastenectvím a fanatismem, jaké vlastenecké aktivity jsou eticky a legálně v pořádku a které už naopak tolerovat nelze. Žák by se měl také dozvědět, jak mezi sebou země komunikují, co utvrzuje jejich vztahy a co je rozvrací. Zamýšlet se nad příčinami světových válek. Na zmíněnou problematiku můžeme navázat strategií, v rámci níž výuka vede: (3) *žáky k jednání na základě respektu a společně vytvořených pravidel soužití* (3/6). Kompetence lze dosáhnout například navržením nového státu budoucnosti a stanovením zásad a pravidel pro soužití. Žáci by mohli pracovat ve skupinách a fungovat jako občané i tvůrčí politici. Aplikace by mohla poskytnout prostor pro tvorbu státu samotného, dále státních symbolů, politického režimu. V aplikaci by tato aktivita mohla být umístěna v časovém intervalu „budoucnost“. Žáci by se tedy měli poučit z chyb v minulosti a pokusit se vytvořit funkční stát. Další kompetence vede žáky k (4) *přirozenému vyjadřování pozitivních citů ve vztahu k sobě i k okolnímu prostředí* (2/6). Aplikace by mohla nabídnout možnost ohodnocení událostí na časové ose, například systémem „smajlíků“. Žáci by mohli dále ve třídě analyzovat a diskutovat o oblíbených a neoblíbených událostech. Podle další strategie výuka (5) *učí žáky odmítat vše, co narušuje dobré vztahy mezi lidmi* (1/6). Zde by měli žáci rozpoznat nevhodné chování. V aplikaci by mohly být prezentovány situace, ve kterých by žáci rozpoznali špatné chování, ať už ve vztahu k přírodě, k okolí, kamarádům a k jiným osobám. Žáci by například mohli označit nekorrektní chování v interaktivní funkci, kde by dobré a špatné činnosti mohla provádět doprovodná postava – kamarád nebo kamarádka, kterou si žáci vyberou na začátku, hned jako první krok po spuštění aplikace. Podle další kompetence (6) *má [žák] kladný vztah k místu bydliště a postupně rozvíjí národní cítění a vztah k naší zemi, jako budoucí občan demo-*

¹⁷ PŘÍLOHA P II: KOMPETENCE K1 – K6, ZÁSAHY

kratického státu (1/6). Kompetence volně navazuje na předešlé návrhy, jak docílit naplnění kompetencí v praxi. Rozvíjení národního cítění může aplikace docílit skrze prezentaci úspěšných českých osobností a prezentaci české země především v pozitivním světle. Kompetence bude dosažitelná například v hlasovém čtení, kdy nebudou namluveny pouze knihy, ale i životní příběhy osobností (Marie Terezie, Borovský, Němcová, Masaryk, Havel...) Další kompetence byla také již zanalyzována výše v textu: (7) *žák poznává, jak se lidé sdružují a vytvářejí kulturu* (1/6), proto se jí zde nebudu blíže věnovat.

Kompetence občanské – tabulka K5¹⁸

Nejčastěji opakovaná strategie k dosažení občanských kompetencí zní: (1) *učíme žáky ohleduplnosti k přírodě i kulturním výtvorům* (4/6). Přiřadím k ní ještě strategii (2) *vedeme žáky k ochraně tradic a kulturního a historického dědictví* (3/6). Tyto strategie navazují na kompetenci sociální a personální číslo 5. Řešení by mohlo být podobné, například by žák v podobě testu ano/ne volil, co vybraný virtuální kamarád má, či nesmí udělat. Otázky by mohly znít: Může kamarádka Žvanilka sníst svačinu na interní prohlídce zámku Lednice? Může se dotýkat vystaveného nábytku a výzdoby? Může vyhodit plastovou láhev v lednické zahradě? Dále (2) *vedeme žáky k respektování pravidel* (2/6), což lze docílit mechanickým systémem vyhodnocování testů a dalších interaktivních aktivit. Žák musí respektovat zadaná pravidla jednotlivých her už jen z toho důvodu, že by bylo složité je obejít. Určitou morální zodpovědnost vzbudí v žácích spíše učitel než samotná aplikace. Další strategie zní (3) *Učíme žáky orientovat se v problematice peněz a cen a k odpovědnému spravování osobního rozpočtu* (1/6). Zde by se mohl uplatnit zmiňovaný systém hodnocení. Žák by získával místo bodů například zlatáky, se kterými by musel hospodařit. Jednalo by se o pokročilou verzi aplikace. Ve svém návrhu tuto funkci zpracovávat nebudu. Dále (4) *žák pojmenuje kulturní, historické památky, významné události* (2/6). Kompetence je jednoduše dosažitelná formou hry nebo testu typu: Kdo/co je na obrázku? Přičemž žákovi aplikace zobrazí fotografii například T. G. Masaryka. V aplikaci bude obsaženo velké množství vizuálního materiálu, fotografií i ilustrací, které by měly žákovi napomoci v naplnění kompetence. Výuka dále (5) *vede žáky k hodnocení vlastních výsledků* (2/6). Aplikace by mohla rozvíjet systém hodnocení, který jsem zmiňovala výše. Uplatnitelný by byl i na žáky samotné, mohli by si tedy vybrat ze škály „smajlíků“ a ohodnotit tak

¹⁸ PŘÍLOHA P II: KOMPETENCE K1 – K6, ZÁSAHY

svou práci (tvorbu novin, výsledky testů, návržení České republiky v budoucnosti...). Důležitá je i kompetence vztahující se především na pedagoga, který má žáky naučit: (6) *repektování názorů jiných lidí a odmítání násilí a hrubého zacházení, chápání rozdílů mezi lidmi, uplatňování pravidel soužití* (2/6). Navážu další strategií: (7) *učitel projevuje toleranci přirozeným odlišnostem lidské společnosti* (1/6). Aplikace by se měla soustředit na etická a morální témata, především pak předvídat a kontrolovat možné interpretace vizuálních textů, které dítě může číst jinak, než autor zamýšlel. Na etickou korektnost budu klást důraz během celého procesu zpracovávání aplikace. Zaměřím se především na rušení stereotypů, například rasových (žák si bude moci vybrat jako průvodce kamaráda různé barvy pleti), genderových (ženy nebudou například stereotypně spojovány s růžovou barvou a muži modrou, na časové ose se pokusím uvést i přes množstevní nevýhodu co nejvyšší počet žen, aby si žáci podvědomě nevytvářeli vzory, například že prezidentem může být pouze muž...), zaměřím se i na stereotypní vnímání historie v diskurzu „dobra“ a „zla“ a černobílého vidění světa.

Kompetence pracovní – tabulka K6¹⁹

Nejčastěji školy uváděly strategie k dosažení pracovních kompetencí: (1) *vedeme žáky k utváření pracovních návyků v jednoduché samostatné i týmové činnosti* (5/6). Pracovní návyky si žák osvojí repetitivním užíváním systému založeného na podobných či stejných prvcích. Každé historické období bude v rámci struktury a obsahu zpracováno stejně či podobně. Například období rakouské říše i první republika, protektorát, Československo a Česká republika budou nabízet stejné interaktivní disciplíny (test, hry, tvorbu novin...). Samostatnou i týmovou činností jsem se zabývala výše v textu. Dále žáky (2) *učíme používat různé materiály, nástroje a vybavení* (3/6) a (3) *zohledňujeme soudobý stav poznání a technického rozvoje* (1/6) což práce s tabletem a aplikací splňují. Poslední strategie, kterou lze v aplikaci zohlednit, zní: (4) *[učitel] výuku doplňuje o praktické exkurze* (1/6). Tuto strategii zmiňuji, protože považuji za podstatné, aby aplikace zůstala ve své funkci „pouze“ jako didaktická pomůcka. V aplikaci by tedy mohly být tipy na výlety, úkoly, co mají v daném místě vidět, posbírat, kde a s čím se vyfotit a podobné aktivity (ŠVP ZŠ Mikulčice 2007, s. 145; ŠVP ZŠ Mšeno 2007, s. 167–168; ŠVP ZŠ Votice 2008, s. 264–

¹⁹ PŘÍLOHA P II: KOMPETENCE K1 – K6, ZÁSAHY

265; ŠVP ZŠ České Budějovice 2015, s. 53–54; ŠVP; ŠVP ZŠ Plzeň 2013, s. 171–172; ŠVP ZŠ Praha 10 - Hostivař 2009, s 63).

Cílem grafického zpracování aplikace je při navrhování zohlednit co nejvíce jmenovaných kompetencí. Kromě strategií pro rozvoj jednotlivých klíčových kompetencí žáků pro mne budou důležité také výstupy učiva, které jsou v jednotlivých ŠVP popsány. Aplikaci, která by svým konceptem a zpracováním umožňovala žákům dosáhnout co největšího množství kompetencí, můžeme pravděpodobně považovat za vhodnou didaktickou pomůcku

1.2.4 Vzdělávací oblasti

Dle RVP ZV dělíme základní vzdělávání do devíti vzdělávacích oblastí. Konkrétně na (1) **jazyk a jazyková komunikace** (český jazyk a literatura, cizí jazyk, další cizí jazyk); (2) **matematika a její aplikace** (matematika a její aplikace); (3) **informační a komunikační technologie** (Informační a komunikační technologie); (4) **člověk a jeho svět** (člověk a jeho svět); (5) **člověk a společnost** (dějepis, výchova k občanství); (6) **člověk a příroda** (fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis); (7) **umění a kultura** (hudební výchova, výtvarná výchova); (8) **člověk a zdraví** (výchova ke zdraví, tělesná výchova); (9) **člověk a svět práce** (člověk a svět práce) (Jeřábek, Tupý 2013, s. 14). Oblasti se v rámci plnění cílů v RVP ZV mohou kombinovat a doplňovat dle uvážení školeného pedagoga. V této práci se budu věnovat blíže oblasti *člověk a jeho svět*, kam spadá výuka *vlastivědy*.²⁰

1.2.5 Člověk a jeho svět

Tato oblast je vymezena pouze pro žáky prvního stupně základních škol (první až pátá třída). „*Tato komplexní oblast vymezuje vzdělávací obsah týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví, bezpečí a dalších témat* (Jeřábek, Tupý 2013, s. 35). Žáci by si měli být schopni uvědomovat souvislosti a propojovat nabyté znalosti vědomosti z historie se současností. Cílem této oblasti je naučit žáky znalosti a dovednosti získané studiem uplatnit v praktickém životě. Zároveň má být tato oblast přípra-

²⁰ Čtenář může být zmatený, proč se nevěnujeme oblasti *člověk a společnost* (dějepis, výchova k občanství). Tato oblast, ačkoliv zní, jako základ pro *vlastivědu* je však již míněna pro druhý stupeň základní školy. *Vlastivěda* pro páté třídy spadá do oblasti *člověk a jeho svět*.

vou pro další specifitější oblasti, na které se výuka soustředí ve vyšších stupních základního vzdělávání *člověk a společnost, člověk a příroda a výchova ke zdraví* (ibid). Školy do oblasti *člověk a jeho svět* ve svých učebních osnovách řadí **prvouku, přírodovědu a vlastivědu**, v rámci kterých přerozdělují danou časovou dotaci (ŠVP ZŠ Mikulčice 2007, ŠVP ZŠ Votice 2008; ŠVP ZŠ České Budějovice 2015).

1.2.6 Tematické okruhy

Oblast *člověk a jeho svět* následně dle RVP ZV dělíme do pěti tematických okruhů: *místo kde žijeme, lidé kolem nás, lidé a čas, rozmanitost přírody a člověk a jeho zdraví*. Okruhy lze v rámci tvorby ŠVP různě kombinovat (Jeřábek, Tupý 2013, s. 35). Níže v této podkapitole pro orientaci uvádím všechny okruhy. Největší pozornost by měl čtenář věnovat okruhu *lidé a čas*.

Místo kde žijeme je okruh, jenž se soustředí na okolí žáka, na jeho rodinu, na organizaci jeho obce, společnosti. Žáci by měli hledat nové informace a naučit se bezpečnému pohybu ve světě. Žáci by si měli v rámci tohoto okruhu vytvořit kladný vztah ke svému bydlišti, znát místní a regionální tradice, historii, fakta. Za dlouhodobý cíl tohoto okruhu můžeme považovat rozvoj národního cítění k našemu státu (ibid).

Lidé kolem nás je okruh, jenž má žáky naučit jednání s lidmi, jak se chovat ve společnosti, jak reagovat na různé podněty. Žáci se učí solidaritě, úctě, trpělivosti, komunikaci, genderové rovnosti, finanční gramotnosti. Poznávají proces tvorby kultury skrze lidské chování. Seznamují se s globálními problémy, právy a povinnostmi občanů. Dlouhodobý cíl okruhu můžeme definovat jako příprava žáka na život v demokratické společnosti (ibid).

Okruh **rozmanitost přírody** má otevřít obrazné dveře do světa přírody. Žákům je představen koncept vzniku života v podobě Země jako planety sluneční soustavy. Okruh se snaží v žácích probudit vztah k přírodě, k planetě Zemi, bez níž nemůžeme jako lidé existovat. Žáci by měli v rámci tohoto okruhu prakticky poznávat krajinu, své okolí a díky tomu si uvědomit nutnou rovnováhu člověka a Země, která nemusí být obnovitelná po jejím porušení. Dlouhodobým cílem okruhu je uvědomění si sebe samotného jako součásti přírody a nalézt způsoby jak sám žák může přispět k její ochraně (Jeřábek, Tupý 2013, s. 36).

Okruh *člověk a jeho zdraví* představuje žákům člověka jako živou bytost, jež má své biologické a fyziologické funkce a potřeby. Zároveň se žáci věnují biologickému, psychologickému a sociálnímu zdraví a jejich syntéze a významnosti. Učí se o vývoji člověka a jeho funkci ve společnosti. Učí se vlastní ochraně i pomoci druhým. Dlouhodobým cílem je uvědomění si hodnoty zdraví člověka (ibid).

Okruh *lidé a čas* má za cíl naučit žáky orientaci v dějích a zároveň i čase. Rozvíjet schopnost organizace myšlenek a propojování různých historických souvislostí a sledování změn v časovém sledu. Žáci postupují od poznávání drobných událostí v obci, regionu a v rodině až po důležité, zásadní události v dějinách našeho národa. Pro tento okruh je důležité, aby se žáci naučili samostatně vyhledávat a získávat informace. Komunikovat pro tyto cíle s rodinnými členy, se svým okolím. Žáci by měli navštěvovat památky, muzea, knihovny a čerpat informace z různorodých zdrojů (ibid).

1.2.7 Okruh lidé a čas

Okruh *lidé a čas* je pro vyučovaný předmět *vlastivěda* nosný z hlediska cílů vzdělávací oblasti *člověk a jeho svět* i komplexněji z hlediska cílů kompetencí a cílů samotného základního vzdělávání²¹. Okruh totiž svým principem splňuje požadavky na výuku v posledním ročníku prvního stupně základního vzdělávání. Poslední ročník by měl ukončovat éru prvního stupně, dětství a *vlastivědy* a plynule navázat na oblast *člověk a společnost*. Okruh *lidé a čas* ve svých programových bodech shrnuje učivo a dává mu řád, logickou návaznost a schopnost propojení historických souvislostí, což je přesně takový výsledek vzdělávání prvního stupně, s jakým může žák úspěšně a plynule navázat na druhý stupeň. Zároveň tento okruh snadno (tedy v každém časovém intervalu dějin) umožňuje zapojení ostatních okruhů, především tedy *místo kde žijeme a lidé kolem nás*, které jsou také velmi důležité pro výuku *vlastivědy*. Jelikož jsem si právě okruh *lidé a čas* zvolila pro tvoření aplikace jako učební pomůcky, budu se mu nyní pečlivěji věnovat.

Učivo, jež má v tomto okruhu žák zvládnout je: „*orientace v čase a časový řád – určování času, čas jako fyzikální veličina, dějiny jako časový sled událostí, kalendáře, letopočet,*

²¹ Viz kapitola *Základní vzdělávání*, poznámky pod čarou.

generace, denní režim, roční období; současnost a minulost v našem životě – proměny způsobu života, bydlení, předměty denní potřeby, průběh lidského života, státní svátky a významné dny; regionální památky – péče o památky, lidé a obory zkoumající minulost; báje, mýty, pověsti – minulost kraje a předků, domov, vlast, rodný kraj“ (Jeřábek, Tupý 2013, s. 40) Očekávaným výstupem v druhém období²² je, že žák „pracuje s časovými údaji a využívá zjištěných údajů k pochopení vztahů mezi ději a mezi jevy“ ... „využívá archivů, knihoven, sbírek muzeí a galerií jako informačních zdrojů pro pochopení minulosti“ ... „zdůvodní základní význam chráněných částí přírody, nemovitých i movitých kulturních památek“. Dále žák „rozeznává současné a minulé a orientuje se v hlavních reáliích minulosti a současnosti naší vlasti s využitím regionálních specifíků“ ... „srovnává a hodnotí na vybraných ukázkách způsob života a práce předků na našem území v minulosti a současnosti s využitím regionálních specifíků“ a v neposlední řadě „objasní historické důvody pro zařazení státních svátků a významných dnů (Jeřábek, Tupý 2013, s. 39–40).

1.3 Vlastivěda

Vzdělávací předmět *vlastivěda* je vyučován ve čtvrté a páté třídě v rámci povinného vzdělání na základní škole a navazuje na předmět *prvouka*. RVP ZV stanovuje časovou dotaci přibližně 2 vyučovací hodiny týdně. RVP ZV konkrétně uvádí povinných 12 hodin v oblasti *člověk a jeho svět*, jež musí být odučeny během týdne vyučování v rámci celého prvního stupně, tedy od prvního do pátého ročníku. Školy při tvorbě vlastního školního programu (ŠVP) následují vzor *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (RVP ZV). Mohou se tedy individuálně rozhodnout, že povinných 12 hodin věnují většinou např. výuce *prvouky*, nebo naopak mohou zvýšit časovou dotaci *vlastivědy* v pátém ročníku na tři vyučovací hodiny týdně.²³ Podle analyzovaných ŠVP však většina škol volí v pátých ročnících variantu dvou vyučovacích hodin *vlastivědy* týdně. V praxi má každá vyučovací hodina 45 minut, což je krátká doba na obsažení velkého množství zadaného učiva. Jak jsem se sama přesvědčila při návštěvě vyučování *vlastivědy* na základní škole v Mikulčicích, učitel stráví značnou část času vysvětlováním pracovních postupů, ukázkováním,

²² Očekávané výstupy v prvním období, jak je uvedeno v RVP ZV, platí pro nižší stupně. Vlastivěda páté třídy spadá do výstupů ve druhém období.

²³ V Rámcovém učebním plánu také existuje položka *disponibilní časová dotace*, v rámci níž může škola přerozdělit 14 hodin týdně během 1. – 5. třídy do všech vzdělávacích oblastí.

objasňováním věcí a principů, které považuje dospělý člověk za samozřejmost. Žáci mohou být v tomto věku aktivní a zvědaví, ptají se tedy na spoustu otázek a sdělují učitelům své komentáře a úvahy. Dle této zkušenosti soudím, že by pedagogové pravděpodobně ocenili rychlá, svižná cvičení, snadno dostupná, koncipovaná a organizovaná. Předpokládám, že případné vytahování tabletů z batohů, zapínání a vypínání, popřípadě poučení o práci s nimi také potrvá několik minut. Cílem je tedy navrhnout aplikaci s jednoduchým konceptem, jednoduchou organizací a navigačním systémem, přesto však pro žáky poutavou.

Jak již čtenář ví, učivo předmětu *vlastivěda*, jež pedagog s žáky páté třídy musí během roku probrat, je organizováno do několika kategorií: *místo kde žijeme* (Česká republika, Evropa); *lidé kolem nás* (finanční gramotnost); *lidé a čas* (České dějiny od konce třicetileté války po současnost) (Jeřábek, Tupý 2013 s. 35–36; ŠVP ZŠ Mikulčice 2007). V komplexním shrnutí se ve *vlastivědě* žáci věnují člověku, krajině České republiky, žáci se učí o svém domově či obci, používat mapy, rozpoznat vodstva, povrchy, a jak člověk ovlivňuje přírodu. Žáci se dále dozvědí o právu, spravedlnosti a kultuře, naučí se vnímat sled událostí českých dějin. Učitelé si mohou vybírat z několika nabízených, schválených učebnic. Populární jsou například *Vlastivěda 5, Dr. Milan Hronek*²⁴, nakladatelství Prodos; *Vlastivěda 5 – Významné události nových českých dějin*²⁵, nakladatelství Nová škola, s. r. o.; *Vlastivěda 5 – dějepis*²⁶, nakladatelství Nová škola Brno; *Vlastivěda 5 – Obrazy z novějších českých dějin*²⁷, nakladatelství Alter; *Vlastivěda 5 – Společnost 5*²⁸, nakladatelství Fraus; *Vlastivěda pro 5. ročník ZŠ*²⁹, SPN – pedagogické nakladatelství; *Hravá vlastivěda 5 – Novodobé české dějiny*³⁰, nakladatelství Taktik; *Vlastivěda 4. a 5. r. – 2. část pro 5. ročník*³¹, nakladatelství Fortuna. S některými z učebnic budu pracovat při tvorbě aplikace. Za důležité považuji dodržení struktury a organizace učebnice i při zpracovávání aplikace. Žáky by například mohlo zmást jiné dělení a názvosloví historie než to, které znají ze své učebnice. Pedagogové by měli být schopní s aplikací rychle pracovat, v ideálním

²⁴ Náhled učebnice dostupný na: <http://ucebnice.org/vlastiveda/>

²⁵ Náhled učebnice dostupný na: <https://www.nns.cz/blog/vlastiveda/>

²⁶ Náhled učebnice dostupný na: <http://www.novaskolabrno.eu/vlastiveda/>

²⁷ Náhled učebnice dostupný na: <http://www.alter.cz/obchod/clovek-a-jeho-svet-126-2>

²⁸ Náhled učebnice dostupný na: <https://ucebnice.fraus.cz/catalog/cs/ucebnice-i-stupen-spolecnost-spolecnost-5/p5238icu1ssplicu1sicu.html>

²⁹ Náhled učebnice dostupný na: <http://www.spn.cz/stranky/detaily.php?kniha=537>

³⁰ Náhled učebnice dostupný na: <http://etaktik.cz/?mode=zosity§ion=detail&id=752>

³¹ <http://www.ucebnicemapy.cz/vlastiveda-4-a-5-r-2-cast-pro-5-r->

případě by mohli žákům sdělit, ať si například na tabletech i v učebnici otevřou *protektorát*. Žáci by pak jednoduše zobrazili protektorát, podle učebnice by věděli, o které období se jedná. Některé z učebnic jsem orientačně prostudovala a rozhodla jsem se aplikaci rozdělit na historická období dle politického uspořádání naší země, tedy do pěti kategorií na – *rakouskou říši, první republiku, protektorát, Československo a Českou republiku*. Průřezovým obsahem učebnic se budu řídit i při samotné tvorbě aplikace, především při koncepčním návrhu jednotlivých interaktivních disciplín.

1.3.1 Učivo předmětu vlastivěda

V rámci učiva pak žáci v této kategorii mimo jiné proberou památky, péči o ně, zjistí, které obory a kteří lidé se zabývají minulostí, poznají báje, mýty, pověsti, chráněné oblasti, Skařiny, historii regionu, např. pro Hodonínsko jsou to především osobnosti T. G. Masaryka a F. Mikuleckého. Žáci by dále měli znát učivo zachycující národní obrození, revoluční rok 1848, dualismus, první světovou válku, vznik samostatného Československa, první republiku, druhou světovou válku, období komunistické vlády, návrat k demokracii, známé osobnosti českých dějin od novověku po současnost. Žáci se mají dozvědět, jak pracovali a žili naši předci a lidé z konkrétních regionů, podívat se do místních kronik, poslouchat vyprávění pamětníků a navštěvovat muzea. Žáci mají být na konci roku schopni orientace v čase a umět zařadit do správné doby panovníky, události a generace. Měli by také znát státní svátky³² a významné dny pro Českou republiku, roční období. V rámci mezipředmětových souvislostí by žáci mohli využít poslechové činnosti, například poslech hymny, opery *Libuše* apod. Dále by mohli v rámci výtvarné výchovy ilustrovat pověsti a báje, dozvídat se o uměleckých slozích, architektuře, malbách či v rámci českého jazyka napsat slohovou práci například na téma „Paměti mojí babičky...“. Také by měli žáci znát některé z ikonických postav Starých pověstí českých. V rámci občanské výchovy se mohou dozvědět něco o etnicitě, sociálním smíru a solidaritě. Důležitá je také evaluace, sebehodnocení – vlastní práce, práce ve skupině, opakování, vyhledávání zajímavostí (ŠVP ZŠ Mikulčice 2007; ŠVP ZŠ Mšeno 2007; ŠVP ZŠ Votice 2008; ŠVP ZŠ České Budějovice 2015; ŠVP ZŠ Plzeň 2013; ŠVP ZŠ Praha 10 – Hostivař 2009).

³² Státní svátky: 1. ledna, 8. květen, 28. říjen, 17. listopad; Významné dny: 12. březen, 5. květen

1.3.2 Očekávané výstupy předmětu vlastivěda

Důležité jsou pro tvorbu aplikace také očekávané výstupy výuky. Po prozkoumání ŠVP jsem vytvořila následující seznam podstatných bodů a idejí. Zajímala jsem se především o vzdělávací okruh *lidé a čas*.³³ (1) *Žáci by měli využívat různé informační zdroje k načerpávání znalostí*, například knihovnu, galerii nebo internet. (2) *Měli by být schopni zdůvodnit význam památek v regionu*. (3) *Měli by umět shrnout a povyprávět o zajímavých osobnostech či událostech regionu*. (4) *Měli by znát a popsat vývojové etapy lidstva od doby nejnovější po současnost a zároveň vnímat časový sled událostí*. (5) *Měli by znát neznámější osobnosti českých dějin* od doby nejnovější po současnost a umět je zařadit do příslušného období. (6) *Měli by být schopni zhodnotit rozdíly mezi prací a životem předků a životem dnešním*. (7) *Měli by znát historické důvody zařazení státních svátků* a jiných významných dní. (8) *Žáci by měli rozeznat dnešní a minulé a umět kreativně pracovat s časovými údaji*. (9) *Žáci by měli aplikovat analytické myšlení* a například rozlišit mezi pověstí a historickým faktem (ŠVP ZŠ Mikulčice 2007; ŠVP ZŠ Mšeno 2007; ŠVP ZŠ Votice 2008; ŠVP ZŠ České Budějovice 2015; ŠVP ZŠ Plzeň 2013; ŠVP ZŠ Praha 10 – Hostivař 2009). Ve zbylých dvou okruzích jsou také podstatné výstupy, například v okruhu *lidé kolem nás* žáci na konci roku rozpoznávají ve svém okolí jednání a chování, která nelze tolerovat a která porušují základní lidská práva nebo demokratické principy. Žák chápe hodnotu peněz, zná problémy životního prostředí, chápe princip skupinové práce, respektuje názory jiných. Žáci v rámci cvičení odhadnou a zkontrolují cenu nákupu i vrácené peníze, na příkladu ukážou v rámci svého přiděleného rozpočtu, co si mohou dovolit a co ne. Znají jméno prezidenta i prezidentů bývalých, jméno premiéra, nový název České republiky a vědí, jak se píše, znají smysl a princip demokracie (ibid). „*Potřebné vědomosti a dovednosti ve vzdělávacím oboru Člověk a jeho svět získávají žáci především tím, že pozorují názorné pomůcky, přírodu a činnosti lidí, hrají určené role, řeší modelové situace atd.*“ (ŠVP ZŠ Mšeno 2007: 148). Výše zmíněné výstupy by měly být součástí cílů jakékoliv kvalitní, funkční učební pomůcky předmětu *vlastivěda* pro páté třídy. Výstupy jsou pro mě spolu s kompetencemi velice důležité kategorie. Považuji za zásadní je zohlednit při realizaci aplikace.

³³ Zbylé okruhy *lidé kolem nás* a *místo kde žijeme*, jsem do průzkumu nezačlenila, neboť nejsou natolik podstatné pro praktickou část, jako okruh *lidé a čas*.

1.4 Tablety a aplikace ve školství

Tablety jsou dnes v mnoha zemích (USA, Thajsko, Británie...) vnímány jako samozřejmý doplněk vzdělávání. Vzniká velké množství vzdělávacích aplikací. Například systém Android uživatelům nabízí 2 miliony aplikací (Statista 2016). Kategorie *vzdělávání* nabízí největší počet ze všech uvedených kategorií – 166 621 aplikací (AppBrain 2016). Vzdělávací, tzv. edukační aplikace jsou populární i v systému iOS. K červnu roku 2015 App Store zákazníkům nabídl 1,5 milionu aplikací. Vzdělávací aplikace se umístily na třetím místě (9,26%) hned za kategoriemi „Games“ a „Business“ (Statista 2016). Podle statistiky operačního systému Windows se v roce 2016 edukační aplikace umísťovaly střídavě jako deváté či desáté nejčastěji stahované aplikace (Microsoft 2016). Jinými slovy, aplikace pro oblast vzdělávání existují, a jsou dokonce mezi uživateli velmi populární.

Tabletem se dnes rozumí přenosný počítač s integrovanou dotykovou obrazovkou. Společnost *Alza.cz* tablety nabízí v cenovém rozhraní přibližně od 1 500 Kč do 60 000 Kč. Jedná se o mobilní zařízení, které lze ovládat prstem, či perem – stylusem. Uživatel při výběru tabletu zvažuje čtyři nejdůležitější kritéria: procesor, paměť, displej, komunikaci a rozhraní. Tablety jsou nabízeny v několika velikostech: malý displej má 7" až 8", větší displej 9" až 10". Největší displej je nabízen ve velikosti 11,6" (*Alza.cz* 2016). V roce 2010 Microsoft představil tabletovou verzi systému Windows. Nebyl však příliš populární, a tak v roce 2012 vznikla již populárnější, hojně distribuovaná verze Windows 8. Apple v roce 2010 představil iPad se systémem iOS. Populární se staly také tablety se systémem Android. Všechny systémy nabízí tisíce aplikací: Android své aplikace nabízí skrze Amazon Appstore, Google Play, Samsung Apps. Apple nabízí své aplikace na Apple App Store a Mac App Store, Blackberry na App World a Windows na Windows Store, Windows Marketplace for Mobile a Windows Phone Marketplace. Aplikace pro tablet spadá do kategorie mobilních aplikací. Takovéto softwarové aplikace fungují na principu intuitivního dotykového uživatelského rozhraní.

Názory na používání nové technologie, především tabletů, ve vyučování se liší. Například ve Spojených státech amerických je vývoj této tematiky dále než u nás. Americká společnost neřeší otázku přijetí tabletů jako součásti vyučování, ale jak s tabletem ve školách pracovat. Některé výzkumy dokazují pozitivní vliv na tamní děti i adolescenty při využí-

vání tabletů ve výuce. Studenti středních škol mají díky tabletu možnost psát poznámky i celé slohové práce na tabletu psacím písmem. Využívají k psaní tablet a stylus. Text mohou dle potřeby převést na jeho tištěnou formu. Je to pozitivní obrat od dob, kdy studenti všechny zápisky a úkoly psali mechanicky za pomoci klávesnice, a tudíž si neprocvičovali psací písmo. U studentů takto došlo ke zlepšení psacích a organizačních schopností (Barton, Collura 2003). Podobný problém řešíme i u nás. Děti vlivem nových médií často kombinují tištěnou a psací formu písma i v jednom slově³⁴. Ve Spojených státech amerických výzkumníci poukazují na další pozitivní dopad při užívání tabletů – žáky výuka více baví. Ve školách a předmětech, kde vyučující tablety využívali, se například zmenšil počet absencí a žáci si plnili efektivněji domácí úkoly (Borse, Sloan 2005). V Thajsku se vláda rozhodla zavést v rámci projektu OTPC (One Tablet Per Child) do škol tablety rovnou pro každé dítě. Do roku 2013 tablety dostalo 800 000 prvňáků. Jedná se o nejrozsáhlejší experiment zavedení tabletů do výuky na světě. Některé výzkumy, které po této iniciativě thajského ministerstva vznikaly, ukázaly, že děti po zavedení tabletů nedosahovaly lepších výsledků testů, jiné výzkumy naopak prokazovaly, že se děti zlepšily (Nugroho, Lonsdale 2010). Probíhá diskuze nad otázkou kvality a relevantnosti těchto výzkumů. Obecně lze tvrdit, že nejen v zahraničí, ale především v Česku chybí empirická data v oblasti užívání nové technologie, konkrétně tabletů jako edukační pomůcky³⁵. Bez jakýchkoliv podpůrných empirických dat se přesto ministerstvo snaží tablety ve školách jako součást vyučování podporovat³⁶. Celý proces a snahu MŠMT můžeme rozdělit do dvou vln. V první testovací vlně se mají s tablety naučit pracovat učitelé a ve druhé fázi začnou využívat tablety během vyučování i žáci. Některé školy se k dnešnímu dni nachází v první etapě a jiné už v etapě druhé. Školy, které již s tablety pracují, však čelí problému nedostatku digitálního vzdělávacího obsahu.

V říjnu roku 2013 MŠMT informovalo vládu o strategickém záměru „*Digitální vzdělávání/ Touch your future*“. Cílem projektu bylo rozšíření digitální technologie do výuky na všech školách do roku 2020, tedy do doby, kdy bude znalost digitálních technologií předpokladem pro 90 % pracovních míst (Metodický portál RVP 2016). V červenci roku 2014 byla

³⁴ Na tento problém mimo jiné v roce 2009 reagovali Lencová, Brousil a Štorm projektem *Comenia – České školní písmo*.

³⁵ Podrobněji viz kapitola Média, informační a komunikační technologie.

³⁶ Samozřejmě nemohu vyloučit, že má ministerstvo k dispozici data, ke kterým nemám přístup.

usnesením vlády č. 538 schválena *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Vláda publikovala dokumenty tzv. strategie k dosažení cílů této vzdělávací politiky. Mezi dokumenty byla mimo jiné *Strategie digitálního vzdělávání*³⁷. Dokument byl vládou přijat v listopadu roku 2014 (Strategie digitálního vzdělávání 2014). Vláda v dokumentu pro úspěšnou realizaci strategie jmenuje předpoklady dosažení zadaných cílů pro rok 2020. Mimo jiné „[s]tát trvale a predikovatelně financuje školy ze státního rozpočtu... Realizace strategie významně zapojuje prostředky evropských fondů, a to zejména na vytváření inovací... Digitální strategie je v souladu s postupem vědeckého poznání v pedagogice a psychologii, rozvojem digitálních technologií a děním ve společnosti pravidelně vyhodnocována a aktualizována...“ (Strategie digitálního vzdělávání 2014, s. 19). V dubnu roku 2014 MŠMT zveřejnilo v rámci Operačního programu *Vzdělávání pro konkurenceschopnost Výzvu 51*³⁸. Poté, co byla výzva zveřejněna, se výuce s MDT (mobilními dotykovými technologiemi) začaly školy aktivněji věnovat (MŠMT 2016). Mezi projekty první etapy, tedy školení pedagogů pro práci s tabletem, patří například projekt *Pojďme se dotknout ICT*, který byl realizován v roce 2014 až 2015 a byl spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem ČR. Projekt se skládal z několika fází. Nejprve byli školeni ředitelé škol v oblasti zadávání veřejných zakázek, konkrétně při koupi tabletů do škol. Následně školy tato zařízení pořídily a v poslední fázi probíhalo školení samotných pedagogů, kteří se tablety učili správně používat (Středisko služeb školám, Brno). Projektů tohoto typu je více. Existuje několik oficiálních projektů zabývajících se vzděláváním pedagogů, do kterých se školy mohly nebo stále mohou zapojit. Od prosince 2014 do července 2015 *Národní institut pro další vzdělávání* podpořil projekt *Informační centra digitálního vzdělávání*, jehož cílem bylo školení ředitelů a pedagogů v oblasti ICT a následné zdokonalení ICT plánů škol: „*Hlavním cílem projektu je zvýšení digitálních kompetencí řídicích a pedagogických pracovníků prostřednictvím DVPP v souladu se strategií digitálního vzdělávání MŠMT v souladu se strategií digitálního vzdělávání s některými prvky Profil Škola21 a modelu TCPK (Technological, Pedagogical, Content Knowledge)*“ (NIDV 2006). Národní institut pro další vzdělávání realizuje i jiné projekty podobného zaměření. Projekty jsou spolufinancovány za pomoci Evropského sociálního fondu (85 %) a také ze státního rozpočtu (15 %). Další z projektů se nazývá *ICT Profesionál*. Závěrečný diskusní panel proběhl roku 2014. Cílem bylo vyškolit ICT koordinátory na středních a základních

³⁷ Dokument ve formátu pdf. dostupný na: <http://www.vzdelavani2020.cz/>

³⁸ Plné znění výzvy: <http://www.ceskaskola.cz/2014/04/vyhlaseni-vyzvy-k-individualnich.html>

školách. V rámci projektu se účastníci dozvěděli o společnosti EDULOGY, s. r. o., která u nás působí v oblasti e-learningu a tvoří digitální vzdělávací obsahy. Provozuje například portál eKabinet.cz a realizuje *Program podpory digitalizace škol v ČR*. S digitalizací škol, která probíhá za finanční podpory EU, vzniká problém s nedostatkem profesionálně zpracovaných vzdělávacích obsahů. Základ problému spočívá v tom, že neexistuje jednotná koncepce digitálního vzdělávacího obsahu. Ačkoliv existuje poptávka, není nabídka. Na problém odpovídá pouze společnost EDULOGY, s. r. o. Vzdělávací obsahy, které program kabinet.cz nabízí, se věnují oblastem matematika, fyzika, chemie, biologie, přírodopis a přírodověda (NIDV 2006; EDULOGY 2016).

V další etapě s tablety pracují i žáci. Existuje například projekt *Škola dotykem*, který spravuje nezisková organizace *EDUkační LABORatoř, z. s.*, ve spolupráci se společností *Samsung Electronics Czech and Slovak*. Projekt zároveň zaštituje MŠMT. *Škola dotykem* má charakter výzkumného projektu, kterého se účastní 12 českých škol. Jeho cílem je otestovat v praxi vyučování za pomoci dotykových technologií: „*Dvanáct vybraných škol získalo 350 tabletů Samsung Galaxy Note 10.1 2014 Edition. Jsou to špičkové tablety se speciální dotykovou vrstvou, na kterou může uživatel psát integrovaným perem. Tablety jsou prostřednictvím řešení Samsung School propojeny s dotykovou obrazovkou s úhlopříčkou 65 palců (165 cm). Dále je třída vybavena stolním počítačem a 24-palcovým monitorem.*“ (EDUkační LABORatoř 2016). Takovýchto projektů je v Česku mnoho. Často jsou spolufinancovány elektronickými společnostmi, které se věnují vývoji nových technologií. Faktem zůstává, že vláda plánuje do čtyř let zavést tablety do škol. Každý žák by měl mít k tabletu přístup. Školy by měly tablety aktivně využívat a proškolení pedagogové by je měli dokonale ovládat. V důsledku tohoto plánu stále vznikají nové projekty zaměřené na školení pedagogů a vláda ve spolupráci s EU sponzoruje nákup tabletů do škol. Problém, kterému dnešní pokročilí uživatelé tabletů ve školách čelí, je nedostatek kvalitních digitálních výukových materiálů. Cílem této práce je tedy přispět k tvorbě digitálních výukových obsahů.

2 APLIKACE JAKO KOMUNIKAČNÍ MÉDIUM

Cílem teoretické části mé diplomové práce je vytvořit mapu informací z podstatných tematických oblastí, abych byla schopna v praktické části podle této pomyslné mapy realizovat funkční aplikaci jako didaktickou pomůcku. Aplikace pro tablet i tablet samotný spadají do mediálního diskurzu. V této kapitole navazuji na analýzu legislativy školního vzdělávání a snažím se o teoretické a ideové ukotvení v oblasti mediálně komunikační.

2.1 Média, informační a komunikační technologie

Moderní člověk žije ve světě, kde vládne mediální komunikace. Do popředí se dostala nová média a nová technologie. Je nám umožněno překonávat velké vzdálenosti, přestože se fyzicky nepřemístíme. Můžeme vidět a slyšet, co se odehrává v místech, o kterých jsme ani netušili, že existují (Grossberg et al. 1998). Podle Volka a kol. můžeme média dělit na (1) *primární* (základní mezilidská komunikace, například jazyk), (2) *sekundární* (překonávají časovou a prostorovou bariéru, například písmo, knihtisk či telefon), (3) *terciární média* (neboli masová média, jako je televize nebo rozhlas) a (4) *kvarterní média* (nová, digitální, síťová technologie) (Volek et al. 2006, s. 8–19). Mimo pozitivní percepci mediálního věku, kdy uživatelé oslavují nové možnosti, vzniká mnoho kritiky. Někteří odborníci v oblasti médií mluví o závislosti na nové technologii, a to především na komunikačních médiích (DeFleur 1996, Williams 1990). Jiní zase upozorňují na úpadek aktivního využívání levé hemisféry mozku a upřednostňování pravé hemisféry v důsledku pasivního sledování televize (McLuhan 1991). Gerbner ve své kultivační teorii³⁹ mluví o syndromu takzvaného „zlého světa“ (mean world), který vnímáme díky masové mediální konzumaci negativních zpráv (Gerbner et al. 1986). Gerbner v rámci své kultivační teorie tvrdí, že záleží na tom, kdo vypráví příběh, neboť nám předává svůj pohled a ovlivňuje nás tak. Dříve příběhy vyprávěly školy, komunity, kostely a rodiče, dnes jsme obklopeni médii, která nám chtějí spíše svůj obsah prodat než příběh „předat“ (Gerbner et al. 1986). Na Gerbnerovu tezi můžeme navázat myšlenkou Nyeho, který zmiňuje termín „soft power“. Jedná se o koncept, který tvrdí, že kromě ekonomické moci peněz a tvrdé silové moci zbraní svět donedávna přehlížel sílu informace, která je nenásilná a přesto velmi

³⁹ Kultivační teorie je výsledek Gerbnerových dlouholetých výzkumů mediálních účinků na člověka.

mocná. Řadíme sem například i persvazivní moc médií. Ve výsledku nezáleží pouze na tom, která zvítězí armáda, ale také či zvítězí příběh (Nye 2004). Média, informační a komunikační technologie prošla vývojem jak technickým, tak i sociálním. Média tedy nejsou pouze výrobkem, ale stávají se díky svým uživatelům součástí sociálních procesů. Společnost se rozvíjí technologicky, ekonomicky, právně, ale také mentálně. Někteří zmiňovaní vědci a teoretici, především z oblasti mediálních studií, se obávají, aby kroky do budoucna některých disciplín naší společnosti nepředběhly posun možná ten nejdůležitější, posun mentální. Pro evropskou kulturu byl velice zásadní průběh průmyslové revoluce, kdy chtěli vynálezci a vědci porážet hory, dobýt zemi, zkrotit vítr a ostatní živly. Společnost však došla k poznání, že technologie a takzvané „pomůcky pro člověka“ nemusí být ve svých globálních, ale i lokálních důsledcích vždy v prospěch celé společnosti. Nemusím čtenáři připomínat, že dodnes neseme následky za vypouštění freonů v podobě ozónové díry nebo za přehlcení země plasty, jež se kvůli fotodegradaci⁴⁰ rozkládají na malé částice a dostávají se do těl živočichů a tak i do naší potravy. O dopadech užívání nových médií, jako je například tablet, se teprve dozvídáme a začínáme se o ně odborně, vědecky a výzkumně zajímat. Technologie by měla pravděpodobně jít ruku v ruce s mentálním rozvojem společnosti. Měla by v ideálním případě sloužit člověku, ne člověk technologii. V práci se zabývám i negativními dopady technologického vývoje. Považuji za podstatné znát jak výhody, tak i nevýhody užívání tabletů ve výuce. Při tvorbě aplikace bych chtěla tyto nevýhody a oblasti spekulace zohlednit. Považuji totiž za důležité, aby aplikace vznikaly v plném vědomí autorů, jaká pozitiva a jaká negativa může jejich aplikace zapříčinit pro budoucí generace. Ještě obezřetnější by měli být tvůrci aplikací pro oblast vzdělávání, kde ovlivňují vzdělávací proces dětí a vytváří jejich rutinu, ontologické bezpečí.

2.2 Média a modernita

Modernita v podobě organizace sociálního života vznikla v Evropě okolo 17. století a následně se rozšířila do světa. Stáli jsme tedy jako střed Evropy u jejího zrodu. Společnost se oprostila od materiální výroby, kterou převážila důležitost znalosti informace (Giddens 2003). Giddens upozorňuje, že historie nemá „*totální formu*“ (2003, s. 14) čili neprezentuje obraz určitých jednotících principů. Obává se špatné interpretace a pochopení modernity

⁴⁰ Plast se nedokáže biologicky rozložit, nikdy ze Země nezmizí, pouze se z něj stanou malé částice.

a mluví o „*diskontinuitní*“ interpretaci společenského vývoje. Modernita či postmodernita vystřídala tradicionalitu a vytvořila „*informační společnost*“ (McQuail 2007, s. 48). Nová technologie mimo jiné přináší individualismus, relativismus, reflexivitu, informatizaci a internacionalizaci. Ačkoliv je postmodernita spojována s koncem dějin⁴¹, Giddens tvrdí, že se současná situace nedostává za „modernitu“, ale že prožíváme její radikalizovanou formu (2003, s. 50). Znamená to, že podle Giddense dnes žijeme v radikalizované formě modernity. Mezi čtyři základní dimenze modernity Giddens řadí *kapitalismus, industrialismus, dohled a vojenskou sílu*. Tyto dimenze jsou podle něj vztahově propojeny (2003). Thompson se chce vyvarovat klasického chápání modernity jako éry médií, která přenáší informace a symbolické obsahy jedincům, jejichž vztahy vůči druhým zůstávají nezměněny. Zdůrazňuje, že proces užívání komunikačních médií vytváří nové formy interakcí v sociálním světě a nové formy vztahů, jež se podstatně liší od interpersonální komunikace (Thompson 1995).

2.3 Nová média

Pojem *nová média* se začíná užívat v 60. letech 20. století, kdy ho poprvé použil mediální teoretik Marshall McLuhan k popsání elektronických médií (Pavlíček 2007). Mezi takzvaná *telematická/elektronická média* (jsou kombinací telekomunikace a informatiky) řadíme nová elektronická média. Rozumíme jimi „*soubor inovací soustředěných kolem systému, jehož podstatou je vizuální zobrazovací jednotka (televizní obrazovka) spojená s počítačovou sítí.*“ (McQuail 2007, s. 41). Zhruba od 70. let se mluvilo o nových médiích jako o souboru „*nejrůznějších elektronických technologií s nejrozličnějším užitím*“ (ibid), jež byly vnímány jako masová média s nejasnou definicí jejich funkce (ibid). Dle McLuhanyovy teorie, jsou nová média taková, která z předchozích médií činí zastaralá. Starší média se pak stávají náplní nových médií. Využijí specifikace nových médií Antonína Pavlíčka. Nová média „*jsou založena na elektronické/digitální platformě, využívají výpočetní výkon (procesor), jsou interaktivní (reagují na podněty uživatele), podporují komunikaci, nebo přinejmenším přímou zpětnou vazbu*“ (Pavlíček 2007, s. 10). Martin Lister jmenuje pět principů, jež charakterizují nová média jako digitální, interaktivní, hypertextuální, disperz-

⁴¹ Není myšleno jako konec dějin lidstva, života na Zemi, ale jako konec historie, tedy doby, kterou považujeme za minulou, jako například baroko, renesanci atp.

ní⁴² a virtuální (Lister et al. 2003). Nejdůležitější platformou dnešních nových médií je pravděpodobně internet (Pavlíček 2007, s. 30).

2.4 Mediální text

Pojmu mediální (vizuální i kulturní) text nelze rozumět pouze ve významu sdělení psanou formou. Za vizuální považujeme všechny texty neverbální (Foret 2008). Eco ve své Teorii sémiotiky tvrdí, že veškeré zobrazení ikon je vizuální text (2004). Mediálním, kulturním či vizuálním textem může tedy být obraz, televizní reklama, film, socha, performance, happening a další vizuální komunikační formy. Martin Foret se obecně o posledním století vyjadřuje jako o „*ěře obrazu*“ (2008, s. 36) a důležitost a význam vizuální oblasti podle něj stále stoupá. Porozumění vizuálnímu textu není jednoduché, celý proces je totiž doprovázen mnoha mechanismy a je ovlivněn a dotvářen okolními vlivy. K takovému vytvoření významu dochází „*uvnitř, a to především přes společenské vztahy mezi jednotlivci, skupinami, třídami, institucemi, strukturami a předměty*“ (Thwaites, Davis, Mules 2002, s. 2). Toto tvrzení můžeme interpretovat tak, že jeden konkrétní žák z vesnice na Moravě může určitý vizuální text, například piktogram v aplikaci, vnímat velmi odlišně od jiného žáka z Prahy. Nepřímo na tuto teorii navazuje Fiske, který vychází z teorie Sturta Halla o zakódování a dekodování mediálního textu, jež tvrdí, že zpráva zakódovaná odesílatelem nemusí být dekodována se stejnými významy svým příjemcem. Záleží na interpretaci mediálního textu (Fiske 1989). Fiske takto varuje, že ačkoliv je kulturní, vizuální produkt vytvořen výrobcem, mediální text je tvořen svými čtenáři (Fiske 1990). Ecova Teorie sémiotiky v zásadě zkoumá znak jako subjekt mediálního výzkumu. „*Ikonický znak je ve skutečnosti text, neboť jeho verbální ekvivalent (s výjimkou řídkých případů značné schematizace) není slovo, ale fráze nebo vlastně celý příběh; ikonické znázornění koně neodpovídá slovu ‚kůň‘, ale spíše popisu koně nebo nějakému jinému mluvnímu aktu*“ (Eco 2004, s. 245). Aplikace využívá mediální text v mnoha podobách. Má textuální, symbolické, ikonické významy. Využívá zkratkovitých mediálních textů, aby uživateli intuitivně sdělila, co má v dané situaci provést, co zmáčknout, jak s aplikací pracovat. Důležité je, aby značky a symboly, tedy vizuální text, byl pro všechny žáky ve svých možnostech a zmíněných limitacích co nejlépe čitelný a srozumitelný. Cílem autora aplikace je tedy

⁴² Disperzní ve významu: rozptýlená.

vytvořit pro aplikaci co nejjednodušší interpretovatelný komunikační jazyk. V případě této práce jsou výhodou stejné, či podobné kulturní podmínky příjemců vizuálního textu, jelikož je aplikace zamýšlena pouze pro žáky České republiky. Nemusím se tedy jako autorka zabývat transkulturním významem barev.

2.5 Tablet a aplikace v diskurzu mediálních teorií

V Česku ani v zahraničí, neexistuje žádná, mně známá, relevantní studie, která by zkoumala sociální dopady na vývoj dětí dlouhodoběji užívající tablety ve školách. Jestliže nějaký výzkum probíhá (například Škola na dotek), soustředí se spíše na otázky technického, uživatelského charakteru. Autoři se zajímají o přijetí nové technologie na školách, jestliže děti výuku technicky zvládají a jestli je to „baví“. Bohužel takovéto výzkumy nás nechávají slepými v otázce sociálních dopadů užívání nové technologie a společnost tuto mezeru, zdá se, nepovažuje za kritickou. Nevíme, jestli u dětí dochází užíváním tabletů k omezování ve vývoji. Nevíme, jestli tablety způsobují komunikační problémy, jestli omezují interpersonální komunikaci. Mimo oblast sociální také nevíme, jestli tablety a jejich dlouhodobé užívání nepřímou omezují děti v pohybu, což může vést k obezitě. Nevíme, jestli neničí dětem zrak nebo jestli například nezpůsobují rakovinu... Samozřejmě můžeme dlouze spekulovat. Uvedu zde jen pro letmé nastínění několik mediálních teorií, které lze na tuto problematiku aplikovat. Čtenář si tak může vytvořit alespoň orientační představu o možných dopadech na budoucnost naší společnosti.

Nevíme například, jestli nedochází dle Williamsovy teorie o *zprivátnělé mobilitě* (mobile privatization) k individualizaci dětí. Děti se tak nestávají „zdravě“ individuálními jedinci, kteří jsou schopni konstrukce vlastního názoru, jak bychom se mohli domnívat. Děti podle této teorie v důsledku neustálého užívání mobilních zařízení, které tvoří jejich „realitu“, přestávají vnímat svět globálně a soustředí se na „svůj svět“, zhoršují se jejich empatické schopnosti a nedovedou se dívat na různé problematiky očima druhých, vnímat situace v jiné, než ve vlastní perspektivě. Zvyšuje se jejich sebestřednost a nedovedou vnímat globální problémy společnosti jako důležité (Williams 1990). Existuje mnoho dalších mediálních teorií, které lze aplikovat na problematiku užívání nové technologie v dětství. Například teorie *Digital Divide*, která volně navazuje na předchozí zmíněnou teorii, upozorňuje

na *informační chudobu*. Digital Divide neboli Digitální propast rozvedl van Dijk v knize *The Deepening Divide, Inequality in the Information Society*. Vysvětluje, že v digitální době, kde je člověk obklopen velikým množstvím informací, se ztrácí ty podstatné pro vývoj společnosti. Například na sociálních sítích může vyjádřit svůj názor každý. V době digitální navíc existuje větší hrozba informační chudoby pro sociálně indisponované než v době před digitalizací. Jedinci, kteří nemají sociální, interpersonální kontakt a ke komunikaci používají média, jsou více ohroženi informační chudobou, neboť si informace, které získají online, nemohou ověřit sociální interakcí. Jestliže budu například trávit čas především online, budu obklopena zprávami tvořenými různými typy uživatelů, profesionálů i laiků. Tyto informace mě budou ovlivňovat. Například si na online zpravodajském portálu nižší kvality přečtu o nebezpečném viru Zika, který se jako lavina šíří světem a zabíjí nevinné děti. Zároveň o viru budou intenzivně diskutovat mí online přátelé a komentátoři na různých webech. V důsledku budu tuto hrozbu vnímat velmi intenzivně, ačkoliv v naší zemi nebude potvrzen žádný případ infikovaného. Přestanu tedy v extrémním případě například vycházet z domu, budu předpokládat, že každý tvoří potenciální hrozbu infekce, budu hledat viníky a nejspíše se budu neustále obávat. Kdybych byla aktivní v interpersonální komunikaci, trávila například čas s přáteli ve škole, v práci, v přírodě a aktivně bych s nimi komunikovala, dokázala bych se těmto konstruovaným významům bránit, vytvořila bych si alternativní protichůdný názor a obě stanoviska bych mohla racionálně (rozum vs. pudy) porovnat (van Dijk 2005). V mediálních studiích hovoříme také o teorii „*selektivní expozice*“, což znamená, že si jedinec z množství informací vybírá pouze ty, které potvrzují jeho postoj. Protikuřácké kampaně konzumují spíše nekuřáci než kuřáci. Sociálně izolovaný člověk, který si přečte o hrozivém viru, bude pravděpodobně vyhledávat další negativní zprávy, potvrzující jeho stanovisko. Díky velkému množství informací, které jsou často tvořeny laiky, se navíc ztrácí informace odborníků, které nám v záplavě negativních zpráv budou připadat jako „nepravdivé“. Žák, který bude trávit značné množství času s mobilními zařízeními, si na takovouto samostatnou činnost a neustálou přítomnost tabletu může jednoduše navyknout a naopak odvyknout interpersonální, mezilidské komunikaci, která může být často složitější a nepohodlná, přesto podstatná pro mentální vývoj společnosti. Žák se tak může jednoduše stát obětí informační chudoby a užívání tabletů ve výuce může nevědomky napomoci vytvořit informačně chudou společnost.

Na tuto teorii navazuje mimo jiné „*Positioning theory*“ a teorie *konstrukce významů*. Bakardjieva odkazuje na Habermase a jeho teorii o veřejné sféře, tedy sociálním prostoru, kde se jednotlivci spojí v angažovanou veřejnost, a vedou kritickou diskuzi na témata společných zájmů (Habermas 2000). Typickým scénářem probíhajícím ve vzniklém režimu „radikální demokracie“ je, že v této veřejné sféře dochází k názorovým soubojům, jež jakoby nechtěly vyvrcholit společným konsenzem. Jako příklad uvádí Bakardjievová Zapatistas movement (2009). Veřejná sféra, ve které je realizovaná diskuze, například v online prostředí, znamená cirkulaci velkého množství názorů v podobě nepřímé interakce, tudíž předznamenává i radikální způsob prezentace těchto názorů (anonymita a neosobní komunikace skrze média poskytuje uživateli falešný pocit bezpečí). Je tedy možné, že jedinec ve stavu mediálního přehlčení není schopen nezávislé konstrukce významů. Fiskeho myšlenku o sémiotické moci lidu nepřímo potvrzuje Bakardjievová, jež zmiňuje „*Positioning theory*“ (Davies & Harré, 1990 in Bakardjievová 2009). Lidé podle ní vytváří jáství. Zastávají konkrétní názorové pozice, které vychází z jejich kulturních a historických predispozic. Rozmanitost médií a možnost participování podle ní nabízí mnoho diskurzů, názorů, pozic, jež doplňují či modifikují ty původní. Zároveň nám média umožňují zapojení do mnoha diskuzí, být součástí subkultur, což pomáhá formovat naši osobnost, identitu, která pak ovlivňuje naši participaci a konstrukci významů (ibid). Důležitá je v tomto směru i teorie *každodennosti a ontologického bezpečí*, tedy jistot, které nás obklopují a které nám dávají pocit bezpečí. Jestliže bude mít dítě od raného dětství v ruce telefon nebo tablet, vytvoří si k němu vztah. Nástroj pro něj bude nést význam bezpečí, stejně jako pro nás tuto funkci splňovala plyšová hračka. Toto bezpečí vychází z dojmu, že jsou věci tak, jak mají být. V důsledku bude dítě takovéto zařízení potřebovat držet v ruce i v budoucnu, neboť pro něj bude symbolem bezpečí, stejně tak jako zelené stromy, modré nebe, chození do školy a rozkazování rodičů.

Aplikace jako mediální učební pomůcka rezonuje s funkcionalistickým přístupem Harolda Laswella, který vnímá komunikační technologii jako pomocný nástroj pro jednotlivce či společnost. Mezi základní funkce komunikace tohoto principu řadí (1) *informování*, (2) *korelaci/socializaci* (vytváření vztahů), (3) *kontinuitu* (přenos kulturního dědictví). McQuail přidává funkci (4) *mobilizační* či *získávací* (politická a komerční propaganda). (5) *Zábavu*, důležitou funkci v oblasti médií, pak doplňuje C. R. Wright (McQuail 2007, s. 102–103). Aplikace jako učební pomůcka má tedy pravděpodobně funkci *informační*,

neboť se jedná o vzdělávací pomůcku. Interaktivita aplikace vytváří funkci *zábavní* a funkci *kontinuity* zprostředkovává výukový materiál. Funkce korelace/socializace může být dosažena návrhem aplikace, například umožněním práce ve skupině, práce ve dvojicích.

V konečném důsledku jsou však ještě nebezpečnější takové mediální teorie a dopady na společnost, o kterých ještě nevíme, které si zatím nedokážeme představit, a proto se jim lze těžko bránit. Problematika užívání nové technologie je natolik abstraktní a neprozkoumaná, že si negativní dopady na společnost nedokážeme představit. Důvodů, proč neexistuje žádná studie, která by se dopady výzkumně zabývala, je hned několik. Takovýto rozsáhlý projekt by si nejspíše muselo objednat a financovat ministerstvo, přičemž by obávané výsledky mohly protirečit probíhajícím projektům vznikajícím pod záštitou vlády, dle dokumentu *Strategie pro digitální vzdělávání pro rok 2020*. Výzkumníci se takovýmto komplexním projektem nemohou a možná ani nechtějí ve svém volném čase zabývat. Zdráhají se také kvůli etické otázce týkající se výzkumu, kde výzkumný vzorek tvoří děti. Pro studenty mediálních studií, kteří by výzkum mohli realizovat v rámci svých závěrečných prací, je zase takovýto projekt poměrně velký oříšek. Dostáváme se možná k nejpodstatnějšímu důvodu. Domnívám se, že výzkum sociálních dopadů na děti způsobený užíváním tabletů ve výuce, bude velice složitě výzkumně obhajitelný, a tudíž i proveditelný. Problematiku lze teoreticky ukotvit, ale získat relevantní empirická data a následné zevšeobecnění výsledků výzkumu bude velice složitě obhajitelné a snad až troufalé i pro zkušeného odborníka v oblasti kvantitativního, možná dokonce i kvalitativního zkoumání.

3 SOCIÁLNÍ DOPADY UŽÍVÁNÍ NOVÉ TECHNOLOGIE

V předchozích kapitolách jsme shrnuli problematiku legislativy základního vzdělávání a vládních vyhlášek či strategií, představili jsme si některé mediální teorie, pochopili jsme funkci a problematiku aplikace či tabletu v oblasti nových médií. V této kapitole se zaměříme na technologii a sociální procesy, jež se k ní vážou. Problematiku technologie v sociálním diskurzu jsem již naznačila v předchozí kapitole, sociální dopady na uživatele technologie, především té moderní, však považuji za důležitou znalostní oblast. V této kapitole se jí tedy budeme specifičtěji věnovat.

3.1 Technologie jako sociální proces

Debaty nad pojmem technologie ve spojení se sociálními procesy se zabývají otázkou, co vlastně technologie znamená a jestli se dá považovat za příčinu (cause). Je rozumné uvažovat o technologii jako o příčině? A jestliže technologii jako příčinu vnímáme, o jaký druh příčiny se jedná a v jakém je vztahu s jinými příčinami. Raymond Williams ve své publikaci *Television: Technology and cultural form* tvrdí, že byly všechny technologie vyvinuty a vylepšeny z jednoho důvodu – pomoci lidem. Technologie pro nás znamená pomoc s dosavadními, plánovanými a vytouženými lidskými praktikami (1990, s. 122–123). Technologii podle Williamse neustále vyvíjíme kvůli sociálním, kulturním a ekonomickým faktorům, které ji stanovují (1990, s. 13). V mediálních studiích mluvíme o třech přístupech chápání interakce pojmů „*technologie*“ a „*společnost*“: **technologický determinismus** (Technological Determinism – TD), **sociální konstrukce technologie** (Social Construction of Technology – SCOT) a **sociální tvarování technologie** (Social Shaping of Technology – SST) (Girard 2011, s. 259–260).

Termín technologický determinismus prezentoval ve 20. letech 20. století Thorstein Veblen. Jedná se o ideologický pohled na technologii, jež ji staví do pozice hybatele. Média jsou vnímána jako základ civilizačního pokroku. Nejdůležitější sociální, kulturní a ekonomické změny nastaly dle tohoto principu na základě technologických revolucí, např. tisk, parní stroj, zážehový motor, antibiotika, mikroprocesor, genetické inženýrství (Martin 1994). Největší zastánci technologického determinismu Innis a McLuhan tvrdí, že historie se odehrává na základě toho, jaká média dané epoše dominují. Podle *mediocentrické teorie*, jež

vychází z technologického determinismu, je dobová mentalita společnosti tvořená inovacemi technologií. Člověk tedy v závislosti na aktuální technologii mění své chování, myšlení, citění i sociální uspořádání. Jedná se o opak *sociocentrické teorie*, jež vychází ze sociální konstrukce technologie (SCOT). Podle ní se technologie, především média, přizpůsobuje sociálnímu systému (McQuail 2007, s. 23).

Podle přístupu sociální konstrukce technologie (SCOT) jsou všechny technologie konstruovány díky společenským podnětům. Jedná se o opak technologického determinismu. Technologie je tvořena a přizpůsobena potřebám lidstva. Dostává takové významy, jaké jí jednotlivé skupiny přiřadí. Technologie má interpretační flexibilitu (Interpretative Flexibility) čili mnoho významů. Relevantní sociální skupiny tedy tvarují technologii. Kritici SCOT přístupu se však ptají, kdo tvoří tyto relevantní skupiny a co s ostatními sociálními skupinami. Přístup sociálního formování technologie (SST) oba předchozí principy sjednocuje. Upřednostňuje socio-technické chápání vývoje. Technologie vystupuje z interakcí aktérů, přičemž nemá stálý neměnný význam či funkci. Je proti statickému, determinujícímu pohledu na společnost a technologii. Společnost formuje technologii a ta zase formuje společnost (Girard 2011).

3.1.1 Teorie fonocentrismu a grafocentrismu

Innis v 50. letech 20. století zakládá Torontskou školu, kde vedle něj později vystupuje McLuhan. Innis mluví o koncentraci na aktuální dominující komunikační médium, jež je definováno pomocí času a prostoru. Jako příklad uvádí řeč a psanou formu sdělení. Řeč jako médium posiluje časové myšlení, zatímco psaná forma posiluje prostorové myšlení. Innis například tvrdí, že jedním z důvodů zániku Říma byl kolaps egyptského papyrového průmyslu. Byzanc se zase podle něj zrodila díky papyru, jehož využívání vedlo k rozvoji politické organizace. Pergamen zase vedl k církevní organizaci (Innis 1995). Benedikt Anderson poté prokázal, že právě vynález knihtisku (masového charakteru) umožnil nacionalismu vymknutí z kontroly církevní autority. Proti Innisově determinismu vznikla kritika, argumentující především tím, že národní charakter či kultura jako taková není tvořená a historicky závislá pouze na jednom médiu (Volek 2014).

McLuhan, který je podobně jako Innis zastáncem technologického determinismu, je jedním z klíčových představitelů sporu o tom, zda je prioritní vizuální či audiální komunikace. Věnuje se výzkumům soustředícím se na komparaci orálních a literárních kultur. Významná je v této oblasti také práce francouzského strukturálního antropologa Clauda Lévi-Strausse a článek Jacka Goodyho „Důsledky gramotnosti“. Propagují teorii *fonocentrismu*, podle které je písmo technologie, zatímco řeč je antitechnologická a písmu předchází. Můžeme tvrdit, že fonocentrismus kritizuje média v tom, že vedou své konzumenty k pasivitě. Například sledování televize je pasivní činnost. Velmi podobně se dá hovořit o jiné technologii, například tabletech. Ty ale poskytují i funkce aktivní (viz kapitola Tablet a aplikace v diskurzu mediálních teorií). Už Platón se zhruba 400 let př. n. l. obával, že je technologie písma externí hrozbou lidské paměti a psané slovo brání interpersonální komunikaci (Platón – Faidro 411 př. n. l.). *Grafocentrismus* (neboli skriptismus) privileguje spíše psanou formu před řečí, zrak před sluchem. McLuhan v této souvislosti upozorňuje na fenomén psychologického efektu gramotnosti. V západní kultuře je totiž myšlení spojováno s vizuálními metaforami. Podle McLuhana došlo právě vynálezem knihtisku k přechodu od primárně orálně-sluchového způsobu percepce světa k vizuálnímu (Volek 2014).

3.1.2 Dominance smyslu zraku

McLuhan dále pracuje s psychologickým modelem ne/rovnoměrného zatěžování pěti smyslů. Předpokládá, že posílení funkce jednoho smyslového orgánu, například zraku, které se děje prostřednictvím umělého nástroje, znamená, že ostatní smysly musí být nutně oslabeny. Jestliže je jeden smysl posílen permanentně, dochází k omezení schopnosti jedince vnímat svět v jeho plnosti. Například nárůst sensorického podráždění, které jde skrze oko, vede ke změnám v centrálním nervovém systému a k favorizaci vizuální pozornosti. Objev fonetické abecedy podle McLuhana způsobil fatální dominanci jednoho izolovaného smyslu – zraku. Vyškolený čtenář se stává tzv. *psychologickým invalidou*, který je odkázaný na logické myšlení a naučené formulace, a který je tudíž neschopný intuice a imaginace. Tisk rozvinul smysl zraku, ostatní smysly však potlačil. Proto McLuhan varuje před upínáním se na permanentní pomoc umělého nástroje – média a například zraku. Mluví v tomto smyly

V případě tabletu jako učební pomůcky však můžeme mluvit nejen o aktivním využívání smyslu zraku, ale i hmatu, protože se uživatel také displeje dotýká. Smysl sluchu může být zajištěn namluvením některých aplikací nebo jejich částí. Neměli bychom však zapomínat, že každá formální reprezentace má svá pravidla, která musíme znát, abychom jí rozuměli. Například film natočený námi technicky neznámými záběry nepochopíme, jedná se tedy o problém učení. V rámci aplikace jako učební pomůcky je tedy důležité využívat takových interakcí a dotykového ovládání, které jsou dětem i učitelům známé (McLuhan 1991).

3.1.3 Horká a chladná média

McLuhan kritizuje tzv. *horká média*, například tedy film, který je podle něj promítnut „úplný“. Divák tedy nemusí nic doplňovat a film je konzumován pasivně. Je pro něj typická nízká participace uživatelů. McLuhan se především obává situace, kdy je horké médium představeno negramotné kultuře, která je zvyklá na *chladná média*, kdy v důsledku dochází k násilné reakci a „zběsilé“ konzumaci mediálních obsahů a užívání dané technologie. Extrémním příkladem mohou být některé africké státy třetího světa, jejíž domorodým občanům byly dodány automatické zbraně ze západních zemí. Méně extrémním příkladem mohou být právě děti při užívání tablety. Chladná média umožňují širší, větší participaci a napomáhají demokratizaci procesu tvorby mínění. S nástupem elektronických médií McLuhan přepracovává Innisovu teorii o času a prostoru. Čas a prostor nehraje ve věku webu 2.0 roli. Kdokoliv se může připojit na internet, kdykoliv a kdekoliv (McLuhan 1991).

3.2 Inovace

Inovace je nápad, jež člověk nebo systém přijmou jako nový (Rogers a Shoemaker 1973 in McQuail 2007). Podle přístupu SST – sociálního formování technologie – je inovace stále probíhající interaktivní proces, jež zahrnuje mnoho aktérů, ne pouze společnost či technologii. Mnoho inovací přichází s realizací a užíváním technologie v různých sociálních, ekonomických a technických kontextech. SST přístup problematizuje vztah mezi designéry/tvůrci technologií a jejími koncovými uživateli. Inovace je závislá na vztahu mezi jejím uživatelem a tvůrcem. Záleží na tom, jak moc ovlivňují designéři, aby se uživatelé chovali určitým způsobem.

3.2.1 Šíření inovace

Nejvíce teorií, například zmíněný SST či SCOT model, se přiklání k tomu, že jednotlivec je motivován ke změně za působení okolností moderní doby a z přesvědčení, že lidstvo chce „dělat pokroky“ (McLelland 1961, Hagen 1962). Masová média napomáhají šíření či přijetí technologických a společenských inovací, jež nesou zásadní význam pro modernizaci (Rogers a Shoemaker 1973 in McQuail 2007). Šíření inovací je tedy středobod každého modernizačního procesu. S novou technologií však zároveň přichází výzva ke kladnému přijetí inovace osvojiteli a základním bodem osvojení inovace je právě proces jejího šíření.

Před teorií o šíření inovací je podstatné představit samotný proces mediální komunikace. Koncem 40. let akademici začali představovat své teorie a komunikační modely, jež měly objasnit proces přijímání textu. Tyto akademiky řadíme do tzv. *procesuální školy*. Patří sem Lasswellův model (viz kapitola *Tablet a aplikace v diskurzu mediálních teorií*) (1948), který mluví o jednosměrném procesu od komunikátora k příjemci. Proces předpokládá změnu postojů, jedná se tedy o persvazi příjemce. Kontext je opomíjen a význam nepodstatný, důležitý je účinek. Weaverův a Shanonův komunikační model (1949) chápe komunikaci výhradně jako přenos sdělení. Vedle procesuální školy se také objevuje *sémiotická škola*, která chápe komunikaci jako proces tvorby významů. Patří sem např. Saussure (1989), Barthes, Roland (1967). Syntézou obou modelů se zabývali R. Jacobson či S. Hall. Umberto Eco mluví ve své publikaci *Otevřené dílo* z roku 1962 o tzv. otevřeném a uzavřeném textu. Otevřený text podle něj umožňuje příjemci vlastní interpretaci textu, zatímco uzavřený text vnucuje jeden význam (Eco 1989). Na teorii o otevřeném textu pak zakládají někteří akademici své teorie o přijímání textů (McQuail 2007).

V počátcích výzkumu šíření zpráv/inovace bylo za základní zdroj považováno napodobování a vliv názorového tvůrce (McQuail 2007). Mluvíme o tzv. dvoustupňovém komunikačním modelu, kde je názorový tvůrce neboli konzument médií s vyšším vzděláním a kredibilitou jediným zdrojem informací a názorovou autoritou pro jedince, jež nekonzumují média vůbec (Katz, Lazarsfeld 1955 in McQuail 2007). V polovině 50. let přichází Rogers s *klasickým modelem šíření inovací* (Classical Diffusion Model of Innovation) publikovaným poprvé roku 1962, který vycházel právě ze dvoustupňového komunikačního modelu, který se soustřeďuje především na finální stádium procesu, tedy přivlastnění

či odmítnutí inovace. Mluvíme tedy o sociálním procesu (Rogers 1983). Právě v 60. letech se objevila kritika Rogersova klasického modelu, který byl následně modifikován Rogersem, Shoemakerem a Floydem a publikován roku 1971. Šířením inovací se poté začalo zabývat značné množství akademiků, kteří prezentovali další modely (viz W. Paisley 1985, L. A. Brown 1981, T. S. Robertson 1971, G. Zaltman et al. 1973, V. Mahajan & R. A. Peterston 1985 in McQuail 2007).

3.2.2 Teorie šíření inovace podle E. Rogerse

Everett Rogers popisuje proces šíření inovací v pěti stupních: (1) *relativní výhodnost* je stupeň, ve kterém je daná inovace vnímána jako lepší stav, než který jí předcházela; (2) *kompatibilita* je stupeň, v jehož rámci je inovace vnímána v souladu s existujícími hodnotami, minulou zkušeností a potřebami jejich potenciálních příjemců; (3) *komplexita* je stupeň, ve kterém je inovace vnímána jako složitá k pochopení a následnému užití; (4) *modifikovatelnost* je stupeň experimentování s inovací při modifikaci jejích některých funkcí; (5) *transparentnost* je takový stupeň, ve kterém jsou výsledky inovace viditelné pro ostatní. Čím vyšší hodnota jednotlivých stupňů, tím větší pravděpodobnost přijetí dané inovace. Rogers dále rozděluje samotný proces rozhodování o přijetí inovace do pěti stádií: *znalost* neboli pochopení fungování inovace; *persvaze* neboli tvorba postoje k inovaci za vlivu mnoha podmětů; *rozhodnutí*, kdy příjemce rozhodne, zdali inovaci přijme, či ne; *realizace*, kdy příjemce nachází vlastní využití inovace; potvrzení, kdy příjemce potvrdí, či popře své rozhodnutí (Rogers 1983).

Zvážit musíme také konkrétní cílené publikum produktu. Například podle Rogersova standardního průběhu penetrace inovací lze příjemce, takzvané osvojitele, rozdělit do pěti kategorií. *Inovátoři* (2,5 %) jsou aktivní hledači nových idejí; *raní osvojitelé* (13,5 %) jsou druzí, jež inovaci přijímají brzo pro své rozsáhlé komunikační a vztahové sítě a jejich názory jsou respektovány; *raná většina* (34 %) jsou opatrní, nejdříve se obracejí na své blízké či názorové tvůrce (opinion leaders); *pozdní většina* (34 %) jsou skeptičtí a často přijímají inovaci pod tlakem okolí z pracovní či ekonomické nevyhnutelnosti; *zpozdilci* (16 %) jsou pak svázáni s tradicí, často lidé v izolaci a se vztahem k minulosti. Nejvíce ovlivnitelná je „pozdní většina“ zatímco nejsilnější názoroví tvůrci jsou „raní osvojitelé“ (Rogers 1983). V rámci „distribuce inovací“ mluvíme o Rogersově S křivce.

Teorie šíření inovace jasně prokazuje, že nová technologie má jak své obdivovatele, tak i odpůrce. Bez ohledu na Rogersovu S křivku však výsledkem zůstává, že si společnost na přítomnost inovací dříve či později navykne. Z inovace se pak stane součást každodennosti nebo dokonce „staré zboží“. Každý z nás dnes například ví, jak pustit a ovládat rádio či televizi. Přičemž nejprve společnost televizi nechtěla ve svých domácnostech přijmout (viz Domestikace televize, Roger Silverstone). V konečném důsledku to znamená, že budoucí využití tabletů ve výuce je více než pravděpodobné a že si na jeho přítomnost musí zvyknout i někteří učitelé z řad pozdní většiny či zpozdilců.

4 NABÍDKA DIGITÁLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH MATERIÁLŮ

Ačkoliv tablet jako komunikační médium už na trhu nějakou dobu existuje, tablety ve školství jsou poměrně novým fenoménem. Čtenář by mohl předpokládat, stejně jako jsem předpokládala já, že mezi aplikacemi budou mít školy dnes již z čeho vybírat. Situace však není ani z daleka tak příznivá, jak se může na první pohled⁴³ jevit. V této kapitole se pokusím čtenáři objasnit stav, ve kterém se nabídka aplikací pro výuku *vlastivědy* v tematickém okruhu *lidé a čas* aktuálně nachází.

Školy a učitelé, kteří se rozhodnou využívat tablety ve svém vyučování, nemají s výukovými materiály snadnou práci. Jiná situace asi bude platit pro žáky prvních tříd, kde si učitel či rodič může vybrat z rozmanité nabídky jednoduchých aplikací k procvičování abecedy, čísel, zvuků atp. Dobře je na tom s nabídkou také Anglický jazyk, kde mohou učitelé i rodiče vybírat z aplikací zahraničních. Čím více však budeme požadavky specifikovat a čím menší bude cílová skupina, o to hůře se nám bude aplikace získávat. Požadavek na aplikaci v rámci této práce je poměrně specifický. Jedná se o vzdělávací oblast *člověk a jeho svět*, předmět *vlastivěda*, vyučovaný v páté třídě, tematický okruh *lidé a čas*. Aplikace by měla ideálně být funkčním, kreativním doplňkem učebnice a zároveň splňovat požadavky MŠMT.

4.1 Pomocné interaktivní učební materiály

Jedním ze základních zdrojů doplňkových materiálů pro výuku, ze kterého pedagogové čerpají, je Metodický portál RVP⁴⁴. Nejprve se zaměříme na pomocné učební materiály v kategoriích výše definovaných. Portál RVP slouží jako zdroj doplňujících výukových materiálů. Tyto materiály jsou důležitým zpestřením výuky a doplňkem učebnicové výuky. Učitel může stáhnout či sdílet různé druhy pomocných materiálů. Poskytnutý materiál mají jiní učitelé a portál RVP možnost ohodnotit systémem hvězdiček. Materiály jsou klasické, vytvořeny většinou v textovém editoru Microsoft Word, nebo interaktivní, tvořené v programu Microsoft PowerPoint. Jako ukázkou výtvarné, grafické úrovně těchto dokumentů

⁴³ Člověka této problematiky neznalého.

⁴⁴ Dostupné z Metodického portálu RVP: www.rvp.cz

jsem vybrala některé reprezentující většinu z interaktivních materiálů. Například „*Interaktivní test na prohloubení znalostí o českých panovnících*“⁴⁵. Test je tvořen v programu Microsoft PowerPoint. Pro účely této práce zde dokumentuji pouze několik stran testu. Čtenář si také musí pro reálnou představu uvědomit, že je test pravděpodobně zobrazován na interaktivní tabuli, na počítači nebo na tabletu. Principem tohoto interaktivního testu, jak stojí v jeho úvodu, je kliknutí na obdélníček, přičemž se správná odpověď zbarví zeleně (Hanzelín 2016).

Ukázky interaktivních materiálů

Čeští králové
Doba vládnutí: 1197–1230

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrázek 2: Interaktivní test, Hanzelín

Čeští králové
Doba vládnutí: 1253–1278

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrázek 4: Interaktivní test, Hanzelín

Přemysl Otakar I.



První český král, kterému se podařilo dědičně zajistit královský titul i pro své potomky.

Obrázek 3: Interaktivní test, Hanzelín

Přemysl Otakar II.



Otakarova vláda znamenala zvýšení prestiže českého státu i jeho panovníka. Přemysl až neobyčejně posílil své postavení uvnitř království na úkor šlechty. Zdá se, že Otakar II. i Václav I. zcela ignorovali tendenci, kdy si šlechta stále více žádala podíl na moci. Přemysl své postavení opíral především o nově zakládaná města.

Obrázek 5: Interaktivní test, Hanzelín

⁴⁵ Autorem materiálu a všech jeho částí, není-li uvedeno jinak, je Zdeněk Hanzelín. Dostupné z Metodického portálu www.rvp.cz; ISSN 1802-4785. Provozuje Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV).

Jako další ukázkou interaktivního doplňujícího materiálu dostupného na Metodickém portálu RVP uvádím aktivitu založenou na „klikání“ na správnou odpověď: „**Přehled významných panovníků a osobností našich dějin**“ (Hanzelín 2016).

Sv. Ludmila		Klikni na správnou odpověď!				
Syn Marie Terezie, zrušil nevolnictví	Autor Kroniky české	Z kláštera v Německu unesl svou ženu Jitku	Významný Habsburk, podporoval umění a vědu	Vůdce husitských vojsk	Sjednotil Slovanů a porazil Franky	
Český král, který nebyl z královského rodu	Český kníže, který si vzal za ženu dívku prostého původu	Otec vlasti	Král železný a zlatý. Zemřel na Moravském poli	Patron české země, byl zavražděn v roce 1306 v Olomouci	Habsburk, spojil rakouské země s českým a uherským královstvím	
Jediná žena na českém trůnu, zavedla povinnou školní docházku	Biskup z rodu Slavnikovců	Nechal popravit 27 vůdců českého povstání	Žena kněžte Bořivoje, která vychovávala Sv. Václava	Král z rodu Jagellonců, dal postavit Vladislavský sál	Učitel národů	
Poslední Přemyslovec zavražděn v Olomouci	Kázal v Betlémské kapli, 6. 7. 1415 byl upálen	Manžel Elišky Přemyslovny. Vyhledával turnaje a bitvy	Věrozvěstové, kteří šířili křesťanství na Velké Moravě	Získal dědičný královský titul	V Praze založil klášter se špitálem pro chudé	

Obrázek 6: Přehled panovníků, Hanzelín,

Marie Terezie		Klikni na správnou odpověď!				
Syn Marie Terezie, zrušil nevolnictví	Autor Kroniky české	Z kláštera v Německu unesl svou ženu Jitku	Významný Habsburk, podporoval umění a vědu	Vůdce husitských vojsk	Sjednotil Slovanů a porazil Franky	
Český král, který nebyl z královského rodu	Český kníže, který si vzal za ženu dívku prostého původu	Otec vlasti	Král železný a zlatý. Zemřel na Moravském poli	Patron české země, byl zavražděn v roce 1306 v Olomouci	Habsburk, spojil rakouské země s českým a uherským královstvím	
Jediná žena na českém trůnu, zavedla povinnou školní docházku	Biskup z rodu Slavnikovců	Nechal popravit 27 vůdců českého povstání	Žena kněžte Bořivoje, která vychovávala Sv. Václava	Král z rodu Jagellonců, dal postavit Vladislavský sál	Učitel národů	
Poslední Přemyslovec zavražděn v Olomouci	Kázal v Betlémské kapli, 6. 7. 1415 byl upálen	Manžel Elišky Přemyslovny. Vyhledával turnaje a bitvy	Věrozvěstové, kteří šířili křesťanství na Velké Moravě	Získal dědičný královský titul	V Praze založil klášter se špitálem pro chudé	

Obrázek 7: Přehled panovníků, Hanzelín

Dále v podobném vizuálním zpracování najdeme i klasické neinteraktivní „doplňovačky“. Například „*WC a jiné záluždnosti; Tenkrát na záchodě*“ (Zůbková, Smolík 2016)⁴⁶ nebo „*Státní symboly*“. Materiály obsahují barevné znaky a jejich názvy, které k sobě musí žák spojovat. Součástí tohoto materiálu je křížovka a část testující schopnosti žáků dohledávat informace (Golová 2016).

4.2 Multimediální interaktivní učebnice

Smysl těchto cvičení, rébusů, křížovek, testů atp. je zřejmý. Učitel se snaží v žácích probudit zájem o učivo. Je snad až dnešním trendem ve vzdělávání využívat moderní technologii, například interaktivní tabule a tablety. Není tedy překvapivé, že se i učebnicím dostalo interaktivního zpracování. Ve všech uvedených kategoriích, zjednodušeně řečeno, pro *vlastivědu* páté třídy existují dvě verze multimediálních učebnic. Jednu vydává Nová Škola, s. r. o. a druhou Pachner, vzdělávací software.

⁴⁶ Autorka textu je Mgr. Kristina Zůbková, autorem ilustrace je Jan Smolík.

Nová Škola, s .r. o. vydává **MIUč+ Vlastivěda 5 – Významné události nových českých dějin** - časově neomezená školní multilicence. K učebnici patří také pracovní sešit. Nová Škola, s. r. o. prodává učebnici za 4490 Kč/ks včetně DPH.

7. VZNIK ČESKÉHO STÁTU, VLÁDA PŘEMYSLOVSKÝCH KNÍŽAT

Začátkem 10. století se projevuje jako nejsilnější na našem území kmen **Čechů** s vládnoucím **rodem Přemyslovců**. Během 10. století tak začíná vznikat český stát.

Přemyslovcé ovládali území při dolním toku řeky Vltavy. Přemyslovská knížata postupně rozšiřovala svou vládu i na další území, která získala štátek, dohodami, ale nejčastěji bojem.

Bořivoj, první známý kníže z rodu Přemyslovců

První Přemyslovec, o kterém se dochovaly písemné zprávy, byl kníže **Bořivoj**. Vládl v Čechách na konci 9. století, tedy ve stejné době jako na Východě Moravě kníže Svatopluk.

Spolu s manželkou **Ludmilou** přijal Bořivoj na Moravě **křesť.** Po návratu do Čech oba napaňovali šíření **křesťanství** a zakládali **první kostely**.

Za vlády Bořivoje i jeho knížecí sídlo umístěno na **Pražský hrad**, kde byl také založen **kostel**.

Svatý Václav














Po Bořivojově smrti se stal knížetem jeho syn **Spytihněv**. Ten zemřel bezdětný, proto se vládu ujal jeho bratr **Vratislav I.** Manželkou Vratislava byla kněžna **Drahomíra**. Jejich syn **Václav** byl spíš vychovávan **babičkou Ludmilou**. Ta ho vedla ke zbožnosti a zajištění mu vzdělání.

Když Vratislav I. zemřel, byl Václav ještě dítě, a tak se o vládu dělily dvě kněžny: Václavova matka **Drahomíra** a babička **Ludmila**. Drahomíra se bála, že ztratí vliv na své syny. Proto nechala **Ludmilu zavraždit**.

Po několika letech se vládu ujal **Václav**. Byl velmi vzdělaný. Jeho babička **Ludmila** ho naučila číst a psát, což tenkrát uměl málokdo.

Kníže Václav se dostal do sporů s německým králem. Aby nedošlo k válce, Václav německému panovníkovi slíbil, že mu bude každý rok odvádět poplatek za zachování míru. To se nelíbilo jeho bratru **Boleslavovi**. Připravil na bratra lest. Pozval Václava do svého sídla ve Staré Boleslavi a tam ho nechal zavraždit právě ve chvíli, kdy bratr vstupoval do kostela. Stalo se tak asi v roce 935.

Václav i jeho babička **Ludmila** byli církví **prohlášeni za svaté**. Kníže Václav byl spravedlivý a mírumilovný. Často obdarovával chudáky. V dobách rýžích pro nás národ se lidé obecně k svatému Václavovi jako ke svému **patronovi** (ochránci). Památku svatého Václava si připomínáme státním svátkem **dne 28. září**.



Slavníkovci

Ve 2. polovině 10. století měl vládnoucí rod **Přemyslovců** jen jediného významného soupeře – **kmen Slavníkovců**. Slavníkovci sídlili na hradišti **Libice** nad **Cidlinou**.

Aby si Přemyslovcé zajistili skutečnou nadvládu, byl **hrad Libice zničen** a všichni **Slavníkovci** byli roku 995 **vyvražďeni**. Český stát tak byl **sjednocen** a jeho **jedinými** vládci se stali **Přemyslovcé**.

2) Z rodu Slavníkovců zůstal náčnu jen **Břetislav Fojtěk**, který tu dobou přebýval v **Polabí**. Zaplnil svoji první ženo, vzal si za ženu **Bohenu** a s ní měl potom **syna Břetislava**. Ten se po otceově smrti ujal vlády.

Kníže Oldřich a jeho syn Břetislav

Boje o moc v rodu Přemyslovců i útoky cizích nepřátel způsobovaly v českých zemích hodně bídy a utrpení. Až za panování knížete **Oldřicha** a jeho syna **Břetislava** začaly poněkud kladnější časy. Oldřichovi se spolu se synem **Břetislavem** podařilo dobytí **Poláky** zabránit **Moravu** a konečnou platností ji připojit k českému státu.

2) **První manželství Oldřicha** bylo bezdětné, takže postrádal svého nástupce. Podle pověsti se vydal na lov a v **panosce spatřil prout přívalem královnu Bohenu**. Zamiloval se do ní, zaplnil svoji první ženu, vzal si za Bohenu a s ní měl potom **syna Břetislava**. Ten se po otceově smrti ujal vlády.

Kníže **Břetislav** se snažil skoncovat s boji o vládu. Proto určil, že po smrti panovníka má nastoupit na trůn **nejstarší člen rodu**.

Vratislav II. – první český král

Břetislav měl několik synů. Nejúspěšnějším z nich byl **Vratislav II.** Ten roku 1085 získal od německého císaře za pomoc ve válce **královský titul** (jen pro svoji osobu, nikoliv pro své nástupce). Vratislav II. se tak stal **prvním českým králem**. Do té doby měli čeští vládcové jen knížecí titul.

Zapíste si a naučte se:

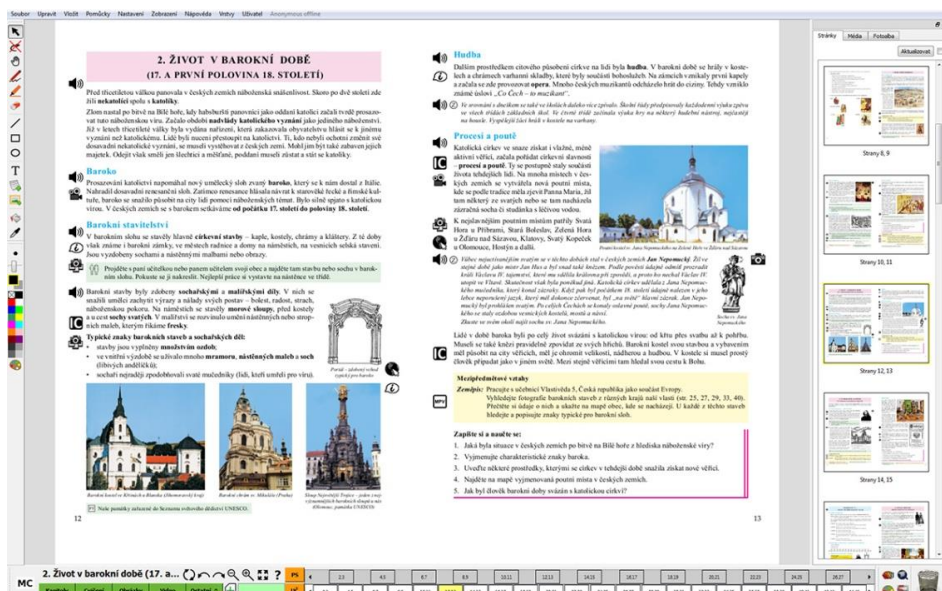
- 1) Který kníže byl prvním historicky doloženým knížetem z rodu Přemyslovců?
- 2) Co víte o svatém Václavovi? Proč byl prohlášen za svatého?
- 3) Sestavte rodokmen dalších panovníků z rodu Přemyslovců, které jste poznali.

Úkoly z ostaných předmětů:

- **Čtení:** Prácejte se **Čtením z nejstarších českých dějin**:
 - Přečtěte si pověst **Oldřich a Bohena** (str. 50). Zapíste si nové poznatky o knížeti Oldřichovi.
 - Přečtěte si pověst **Břetislav a Jitka** (str. 51) a zapíste si nové údaje o Oldřichovu synu Břetislavovi.
- **V Čtení 4 (mlk):** Nová škola si přečte text o **Bořivojovi I.** (str. 105). Zapíste si údaje, které vás zaujaly. Dále si přečte: **Ilustrace pověst Kníže Václav** (str. 106–107) a přečte si její vlastní slovy.
- **Výtvorný výchov:** Za pomoci obrázků v učebnici i v historické étance zkuste knížete Václava namalovat.
- **Vlastivěda – zeměpisná úroveň:** Kde v Praze je umístěna socha sv. Václava na koni? (Pozitivně naši vlast, str. 42.)
 - Na mapě České republiky najděte Starou Boleslav, kde byl zavraždit svatý Václav.
 - Na mapě České republiky najděte Libice nad Cidlinou, kde se nacházelo sídlo Slavníkovců.

27) **Boj o moc a vládu jako jedna z příčin konfliktů**

Obrázek 8: Interaktivní učebnice, Nová Škola, s. r. o.



2. ŽIVOT V BAROKNÍ DOBĚ (17. A PRVNÍ POLOVINA 18. STOLETÍ)

Baroko

Přesazování katolíků nepočítal nový směřující slab, zrovna **baroko**, který se k nám dostal z Itálie. Někdy dokonce označovali sláb. Zato se označovali **barokní** katedrály, které byly vybudovány v době, kdy se baroko rozšířilo do celé Evropy. Baroko bylo umělecký proud, který se rozšířil do celé Evropy. Baroko bylo umělecký proud, který se rozšířil do celé Evropy. Baroko bylo umělecký proud, který se rozšířil do celé Evropy.

Barokní stavitelství

V barokní době se stavěly **klášterní kostely** – kaple, kostely, chrámy a kláštery. Z té doby také vznikly **barokní zámky**, ve městech radnice a domy na náměstích, na venkově oběhli stavení. Baroko bylo umělecký proud, který se rozšířil do celé Evropy.

Procesy a pouť

Katolíci církve se stále zvláště, mělo slávu, měla poměrně silnou **průmysl** a **průmysl**. To se postupně stalo **průmysl** a **průmysl**. To se postupně stalo **průmysl** a **průmysl**. To se postupně stalo **průmysl** a **průmysl**.

Městské radnice a věž

Vzhledem k tomu, že **baroko** bylo umělecký proud, který se rozšířil do celé Evropy. Baroko bylo umělecký proud, který se rozšířil do celé Evropy. Baroko bylo umělecký proud, který se rozšířil do celé Evropy.

Zapíste si a naučte se:

1. Jaká byla situace v českých zemích po bitvě na Bílé hoře a třetina třicetileté války?
2. Vyjmenujte charakteristické znaky baroka.
3. Uveďte některé proslulé, kterými se církev v období baroka snažila získat nové věřící.
4. Najděte na mapě významnější města v českých zemích.
5. Jak byl život barokní doby spojen s katolickou církví?

Obrázek 9: Interaktivní pracovní sešit, Nová Škola, s. r. o.

Další multimediální učebnicí je *Vlastík – dějepisná část vlastivědy* pro žáky čtvrté a páté třídy. Pachner, vzdělávací software, ji nabízí v podobě DVD za 489 Kč s DPH. K této verzi již nepatří pracovní sešit.

Mimo interaktivní učebnice existují v českém prostředí poměrně populární a kvalitní online interaktivní webové stránky a zároveň kreslený seriál z produkce České televize *Dějiny (udatného) českého národa*⁴⁷. Tato interaktivní webová stránka nabízí dítěti časovou osu, která naprosto vyhovuje požadavkům okruhu *lidé a čas*. Interaktivita pak pomáhá děti zaujmout. Používá tedy atributy, jež jsou velmi vhodné pro moderní výuku dějin. Tento web však není navržen jako didaktická pomůcka pro samotné vyučování. Nabízí však také křížovku, kvíz, hru ke každému jednotlivému tématu/období. Slouží k mimoškolnímu doplnění znalostí. Nenavazuje však na školní učebnice. Jedná se o nezávislý, velmi kvalitně zpracovaný projekt, který může být mou inspirací.



Obrázek 10: Dějiny udatného českého národa

⁴⁷ Dostupné na www.dejiny.ceskatelevize.cz

4.3 Aplikace pro tablet

Aplikace, jež by si na internetu mohli učitelé stáhnout zdarma nebo školy zakoupit, jsem vyhledávala jak pro operační systémy Android, tak i pro Windows Phone a iOS. Ačkoliv poslední zmiňovaný systém školy pořizují velmi zřídka. Pro systém Android jsem našla *Staré pověsti české – Jirásek*⁴⁸. Jedná se o přeepsané pověsti, které nemají žádnou ilustraci ani výtvarnou hodnotu. Nejsou navíc nijak interaktivně zpracovány. Aplikace však nabízí možnost hlasového čtení (Kolisek 2016). Další aplikace pro systém Android je *Základka*⁴⁹. Jedná se o aplikaci, jež provozuje JIRASGAMES, a v popisu přímo stojí: „*Dospělí dobře chápou, že škola je základ života, ale děti ví své – učení je mučení a na tom se nic nemění už stovky let*“ (Jirasgames 2016). Aplikace navazuje na stejnojmennou deskovou hru a žák si zde může procvičovat čtyři vzdělávací předměty – *matematiku, český jazyk, přírodovědu a vlastivědu*. *Vlastivěda* tedy není hlavním předmětem zájmu aplikace, ale její součástí.

Pro operační systém iOS a Windows jsem nenašla žádné vhodné aplikace, které by splňovaly alespoň kategorii *vlastivěda pro žáky páté třídy*. Nenašla jsem žádné aplikace pro tematické okruhy *místo kde žijeme a lidé kolem nás*. Vzdělávací aplikace na trhu existují, ale velmi málo z nich splňuje požadavky MŠMT a jsou tedy zároveň vhodné jako didaktická pomůcka při výuce v konkrétních vzdělávacích oblastech. Situace je taková, že si učitelé obsahově vhodné materiály vytvářejí sami a výtvarná a grafická úroveň jsou ve většině případů podružnou hodnotou. V předmětu *vlastivěda* se totiž podle zavedené situace vyučuje *vlastivěda* a tak například předmět *výtvarná výchova* musí počkat na svých 45 minut soustředění na oblast výtvarnou.⁵⁰ Děti takto od prvních tříd pracují se špatně nasázeným textem, fonty typu Comic Sans, nekvalitním obrazovým materiálem, který často nemá potřebnou výtvarnou úroveň. Znamená to bohužel, že pro děti je tento vizuální styl „normální“. Když pak sami vytváří výtvarné materiály, referáty, brožury, nástěnky, školní časopis, ale i v dospělosti, používají takový styl sazby a takové výtvarné zpracování, které znají. Cílem aplikace není tedy pouze vzdělávat děti v oblasti *vlastivědy*, ale i v oblasti vizuální, ať už jde o sazbu textu, či výtvarné zpracování.

⁴⁸ Dostupné na www.play.google.com/store/apps/details?id=cz.okhelp.povesti

⁴⁹ Dostupné na www.play.google.com/store/apps/details?id=eu.letsgood.zakladka

⁵⁰ Samozřejmě, cílem MŠMT je vzdělávací obsahy propojovat.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 KONCEPCE GRAFICKÉHO NÁVRHU APLIKACE

Návrh grafického zpracování aplikace, jež je hlavním cílem této části práce, následuje kompetence a cíle výuky uvedené v RVP i ŠVP. Tímto způsobem může mít aplikace ambice, stát se vhodnou didaktickou pomůckou výuky *vlastivědy* v pátých třídách⁵¹. Opakuji, že je aplikace svou ideou vytvářena jako doplněk k učebnici a jako pomoc učitelů, který se jinak musí spoléhat na svou tvorbu nebo na Metodický portál RVP, kde může najít práce – doplňující učební materiály jiných učitelů. Mezi těmito materiály jsem nenašla mnoho vizuálně kvalitně zpracovaných pomůcek. Učitelé na základních školách nejsou profesionální grafičtí designéři, ilustrátoři ani typografové⁵², jejich specializace má vzdělávací funkci. Soustředí se na různé specifické předměty či cílovou skupinu (učitel prvního stupně, učitelka Matematiky atp.). Považuji tedy za důležitý krok, aby se této oblasti designéři věnovali, neboť jde o percepci vizuálního textu dalšími generacemi a především jde o proces vzdělávání. Jedná se o oblast poměrně neatraktivní, protože ji spravuje ministerstvo školství, které se zodpovídá mimo jiné Evropské unii. Pro obavy z legislativních komplikací se nechtějí grafičtí designéři a další inovátoři podobné specializace do odvětví vzdělávání pouštět. Dalším důvodem pro ignoraci problému vizuálního zpracování materiálů na základních školách může být finanční odměna za práci odvedenou ve školství. Třebaže jde o zpracování aplikací, finanční ohodnocení je často na úrovni dobrovolnictví⁵³. Zároveň se jedná o velkou zodpovědnost, o vzdělávání se neustále hovoří v médiích, především jsou občany velice často kritizovány nové postupy a nařízení MŠMT. Ve výsledku může tato práce působit poměrně nevďěčně a neatraktivně, ačkoliv je velice důležitá.

5.1 Preferovaný vizuální styl

Prvním krokem při zpracovávání návrhu aplikace jako učební pomůcky pro základní školy bylo vybrat vhodný vizuální styl. Existuje mnoho faktorů, přes teorii vnímání barev, Gestalt psychologii v kombinaci s dětskou psychologií, různé geopolitické a sociální podněty,

⁵¹ Mimo *vlastivědu* může být aplikace využívána v jiných předmětech oblasti *člověk a jeho svět*, nebo například v předmětu *výtvarná výchova, občanská výchova, literatura...* Jednoduše v takových předmětech, kde je potřeba, aby se žák orientoval v čase a znal historický sled událostí od baroka po současnost.

⁵² S výjimkou učitelů se specializací *výtvarná výchova* a v některých případech učitelství prvního stupně.

⁵³ Viz kapitola *Tablety a aplikace ve školství*.

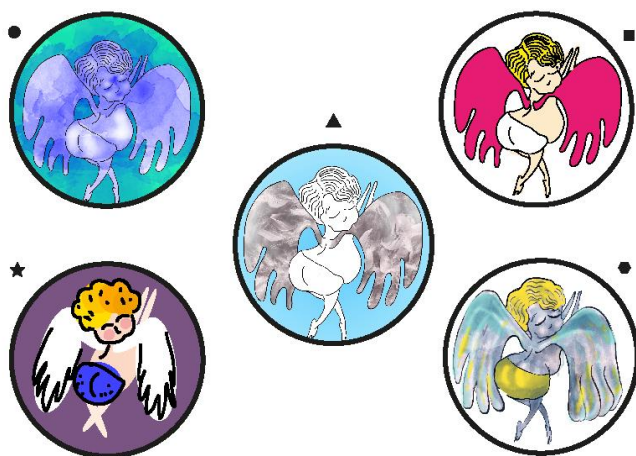
které by tuto část mohly ovlivnit a kterými bych se mohla zabývat. V této práci pro takovou komplexní studii není prostor, není ani jejím cílem. Při tvoření aplikace pro děti přesto považuji za podstatné znát vizuální ideály dětí, pochopit, jak o obrázcích přemýšlí, jaké mají výtvarné hodnoty. Mysl a vizuální preference dospělého jedince mohou být zcela odlišné od dětského vnímání. Nechtěla jsem vytvářet aplikaci pro děti bez alespoň orientační představy, co se jim líbí a co naopak ne. Pro účely této práce považuji za relevantní vytvořit tzv. pilotní testování. Budu se tedy soustředit na konkrétní cílovou skupinu dětí, kterých se zeptám na jejich výtvarné preference. Čtenáře však upozorňuji, že se nejedná o metodicky ukotvený výzkum. Výsledky tedy nelze zobecnit a aplikovat na celou cílovou skupinu – české žáky pátých tříd. K dosažení zobecnitelného stanoviska by bylo zapotřebí postupovat jinými metodologickými kroky. Výsledky pilotního testování mají sloužit jako zpětná vazba, inspirativní vhled do výtvarných preferencí konkrétní skupiny dětí, tedy žáků páté třídy Základní školy v Mikulčicích. Subjektivní interpretace výsledků mi má v ideálním případě posloužit při samotné tvorbě aplikace. Vzorek pilotního testování tvořilo 18 dětí⁵⁴, které jsem při celém procesu dokumentovala, viz níže v kapitole.

Po studiu ilustračních stylů (Bienále ilustrací Bratislava 2009; Bienále ilustrací Bratislava 2005; Bologna Children's book fair Illustrators annual 2009) mě nejvíce zaujaly práce, které využívaly jednoduché linie, velké barevné plochy a nedokonalosti. Vybírala jsem takové styly prezentované ilustrátory a ilustrátorkami dětských knih, které jsou svižné, rychlé a technologicky jednoduše zpracovatelné, tudíž je možno jimi vytvořit velké množství vizuálního materiálu. Ilustrátor z Kypru Frixos Michaelides například jednoduché barevné plochy doplňuje strukturou. Plochy jsou jednoduché na zpracování a struktura nepravidelných teček ilustraci dodává hravost a plnost, kterou by mohly děti ocenit. Dále mě zaujala Češka Darja Čančíková se svou jednoduchou kresbou tuší a jemnou kolorací a především pak smyslem pro detail. Vyzdvihla bych také hravou kombinaci jednoduchosti a smyslu pro detail holandské ilustrátorky Annemarie van Haeringenové i třeba dánské ilustrátorky Pia Halseové. Po následovném studiu kompetencí a očekávaných výstupů žáků jsem vytvořila pět vizuálních stylů, které obsahovaly konkrétní dominantní prvek. Cílem bylo zjistit, jak na tyto dominantní prvky, které bych ráda do aplikace zařadila, děti reagují. Dále jsem chtěla zjistit, co se žákům na nabídnutých stylech nelíbí, abych mohla tyto prvky odstranit a vytvořit tak aplikaci, která bude mezi žáky oblíbená. Diskutabilní je, do jaké

⁵⁴ Jednu evaluaci jsem vyhodnotila jako neplatnou, ve výsledku tedy pracuji se 17 odpověďmi.

míry by měla aplikace plnit ideály dětské mysli a vkusu. Aplikace by si měla udržet funkci vzdělávací a neodvádět svým vizuálním zpracováním zbytečně pozornost od *vlastivědy*. Děti zároveň nejsou vizuálně vespělými rádci. Cílem vizuálního zpracování je tedy kompromis obou funkcí, zábavní a vzdělávací.

Vizuálně, s funkční korektností jsem se pokusila zpracovat symbol baroka v podobě andělíčka. Poté, co jsem měla vytvořených pět návrhů reprezentujících různé dominantní prvky, jsem navštívila vyučování *vlastivědy* páté třídy základní školy v Mikulčicích. Zde jsem dětem styly předložila na jednom papíře a každému rozdala evaluační tabulku. Děti v ní mohly hodnotit známkou 1–5, tedy tak, jak to znají ze školy. Zároveň zde měly uvést, který návrh se jim líbí nejvíce a proč a který nejméně a proč. Jednotlivé styly jsem označila symbolem kolečka, čtverečku, trojúhelníku, hvězdičky a šestiúhelníku, abych tak subliminálně neovlivňovala jejich hodnocení označením číselným nebo abecedním. Zároveň jsem dětem neprozradila, že se jedná o výběr stylu pro aplikaci. Pouze jsem je poprosila o pomoc s výběrem vizuálního stylu, který by se mohl líbit žákům pátých tříd, opět aby je neovlivnila zažitá představa, jak má „správná“ aplikace vypadat. Následně jsem rozmístila tři papíry se styly v zadní části třídy, kam mohly děti jednotlivě během výuky přistupovat spolu s evaluační tabulkou, kterou každé dítě obdrželo na začátku vyučovací hodiny. Jednalo se o snahu, aby dítě evaluovalo samo, bez pomoci a bez ovlivnění spolužáků. Hodnocení trvalo celou vyučovací hodinu. V zadní části třídy se vždy vyskytovali tři hodnotící žáci. Po vyplnění evaluační tabulky je žáci odevzdávali na učitelský stůl v přední části třídy. Průzkumu se účastnilo 18 žáků, jeden vzorek jsem však musela vyřadit z důvodu neo-



Obrázek 11: Návrh vizuálních stylů aplikace

známkování návrhů. Výzkumný vzorek tvořilo 12 chlapců a 6 dívek, tedy všichni přítomní žáci páté třídy základní školy Mikulčice. Výsledky testování budu prezentovat níže v textu, pokusím se také výsledky interpretovat a na základě této interpretace vytvořit vizuální koncept aplikace.



Obrázek 12: 5. třída ZŠ Mikulčice



Obrázek 13: 5. třída ZŠ Mikulčice

5.1.1 Návrhy vizuálního stylu

Nejprve čtenáři objasním zvolený vizuální styl jednotlivého návrhu a co je jeho dominantním prvkem. V další části uvedu výsledky testování, které se zároveň pokusím interpretovat. Návrhy jsem pro aplikaci vytvořila v barevné škále RGB. V tištěné verzi práce musí čtenář počítat s nepřesností barev.



Návrh označený kolečkem obsahuje dominantní prvek akvarelovou techniku. Akvarelový přesah by měl otestovat, jak žáci páté třídy na tuto výtvarnou techniku reagují a především jak vnímají přesah přes linii. Děti jsou už od doby, kdy dokážou držet tužku v ruce, vybízeny k přesnému vymalovávání. Za dokonalé, často především vlivem rodičů i učitelů, mohou děti považovat nepřesáhnuté linie. Cvičí se tak například v jemné motorice. Oblíbenou výtvarnou činností dětí může být třeba i z tohoto důvodu vymalovávání „omalovánek“. Dítě může zažívat pocit úspěchu, když nepřesáhne při vymalovávání linii. Předpoklad je takový, že se dětem přesah, který je až na hranici s abstrakcí, nebude líbit. Bude jim spíše vadit a budou jej vnímat jako nedokonalost. Barevnost by se ve svých chladných tónech mohla ve stereotypní percepci naší společnosti líbit více chlapcům.



V návrhu označeném trojúhelníkem dominuje prvek fotografické struktury. Křídla jsou vyplněna strukturou peří. Fotografická struktura je důležitá pro „reálnost“ ilustrace a zároveň i „reálnost“ doby. Dítě je schopno představit si, že minulost, o které se učí, není fikce, něco abstraktního, zachyceného pouze v obrázcích, ale že je to reálný svět, náš svět, pouze v minulosti. Fotografie je často využívána jako důvěryhodný zdroj informací, dokumentace. Fotografie zobrazuje realitu a lidé jsou naučeni jí důvěřovat, má dokumentární povahu. V návrhu jsou použity chladné barvy, modrá, šedá a neutrální bílá. Můžeme předpokládat, že se návrh bude svou barevnou škálou líbit spíše chlapcům. Dívky by mohly zase ocenit „něžný“ vzhled anděla. Dalším cílem využití struktury je vzbudit u dětí zájem o materiály, oprostít je od monotónního světa LCD obrazovky.



Návrh označený hvězdičkou obsahuje dominantní prvek volnou počítačovou kresbu a akurátní barevnost (křídla jsou bílá, vlasy žluto-zlaté, tělo je v odstínech růžové...). Zároveň využívá nejvíce plošných barev a všechny části návrhu jsou vybarveny. Předpokládám, že barevnost se bude žákům líbit především pro svou akurátnost. Barvy jsou použity ve významech, které znají, což na děti zapůsobí jako ontologické bezpečí – vše je, jak má být. Linie je volná a zároveň výrazná. Otázkou je, zdali volná linie neporuší dětské ideály a představy o liniích – přesných tvarech, které je třeba ohraničit a následně vyplnit barvou. Barva pozadí je náhodným výběrem a bude pravděpodobně otázkou vkusu jednotlivého dítěte, jak se mu bude fialová líbit.



Dominantním prvkem v návrhu označeném čtverečkem, je neakurátní barevnost a akurátní linie. Důraz je kladen na křídla, která jsou vybarvena červeně/tmavě růžovou barvou. Tedy symbolicky reverzní barvou od bílé, která znázorňuje v naší kultuře čistotu a nebe – anděla. Červená implikuje v naší kultuře peklo, viz symbolika státní vlajky. Předpokládám tedy, že dětem by mohla tato barevná symbolická neakurátnost vadit, neboť je jejich barevné vnímání velice omezeno zaběhlými stereotypy, které už někdy viděly a o kterých jednoduše vědí, že tak mají/musí být. Červená či růžová by se mohla líbit více dívkám, zároveň by se však mohlo u dívek odrazit, že jsou možná více „pořádné“, poslušné a zodpovědné než chlapci. Proto by jim mohla vadit barevná symbolická neakurátnost křídel více než chlapcům.



Návrh označený šestiúhelníkem, je dominantní ve svém vystínovaném, modelovaném zpracování. Anděl má působit 3D, plastickým dojmem. Nepoužívá plošných barev, které se často v aplikacích používají. Podkladová kresba je provedena tuší a anděl je následně jemně kolorován. Předpoklad je takový, že se bude anděl zdát ve své „šedosti“ dětem málo barevný, nebudou chápat, proč je tělo anděla šedé, když takto nevypadá pleť.

Cílem je zjistit, jestli je vhodné v aplikaci využít stínování a neakurátního využití barev.

5.1.2 Výsledky pilotního testování⁵⁵*Obrazový náhled výsledků podle průměrné známky*

POŘADÍ

1

2

3

4

5

HODNOCENÍ DÍVKY



HODNOCENÍ CHLAPCI



HODNOCENÍ DOHROMADY



⁵⁵ Nejprve čtenáři předkládám obrazové pořadí, aby si udělal představu o oblíbenosti návrhů. Jedná se o aritmetický průměr známek. Důležitý je také detailní rozpis evaluace, viz níže v textu.

Pořadí podle průměrné známky**HODNOCENÍ DÍVKY**ŽENA
6x

1	★	1,67	
2	■	2,50	
3	▲	2,67	
4	◼	3,67	● 3,67
5			

HODNOCENÍ CHLAPCIMUŽ
11x (+1)

1	★	1,82 (lepší)
2	▲	1,82
3	●	1,91
4	■	2,45
5	◼	2,73

HODNOCENÍ DOHROMADYVŠICHNI
17x (+1 neplatný)

1	★	1,74
2	▲	2,24
3	■	2,48
4	●	2,79
5	◼	3,20

1 2 3 4 5



Známka 1–5

Nejlépe dívky i chlapci vyhodnotili návrh označený hvězdičkou – průměrnou známkou 1,74. Chlapci návrh hodnotili známkou 1,82 a dívky 1,67. U dívek pak nastává odmlka a jako druhý hodnotí poměrně s odstupem, průměrnou známkou 2,5, návrh označený čtverečkem. Jako třetí nejlepší s minimálním zhoršením vyhodnotily návrh označený trojúhelníkem. Chlapci hodnotí jako druhý nejlepší návrh označený trojúhelníkem (1,82). Ačkoliv chlapci hodnotili první a druhý návrh stejnou průměrnou známkou, započítala jsem do výsledků také znak „*“, kdy jeden žák návrh označený hvězdičkou ohodnotil známkou „1*“. V druhém případě jeden žák návrh označený trojúhelníkem hodnotil známkou „2“. Ve výsledku, ačkoliv je průměrná známka obou návrhů stejná (1,82), návrh s hvězdičkou hodnotím z těchto důvodů jako lepší. Žáci vyhodnotili jako druhý nejlepší návrh označený trojúhelníkem (2,24), ačkoliv chlapcům se líbil více (1,82) než děvčatům (2,67). Jako třetí nejlepší hodnotili žáci návrh označený čtverečkem (2,48). Návrh označený kolečkem vyšel v průměrném hodnocení jako čtvrtý v pořadí oblíbenosti (2,79). Zároveň návrh tvoří největší rozdíl v hodnocení obou genderů. Chlapci jej hodnotili poměrně příznivě průměrnou

známkou 1,9, tedy 2, zatímco dívky jej hodnotily jako jeden ze dvou nejhorších, průměrnou známkou 3,67, tedy 4. Jako poslední se ve všech případech umístil návrh označený šestiúhelníkem s průměrnou známkou 3,20.

Detailní rozpis známek



HODNOCENÍ DÍVKY

ŽENA 6x	ARITMET. PRŮMĚR
● 2, 5, 5, 3, 3, 4	3,67
▲ 2, 2, 3, 3, 3, 3,	2,67
★ 1, 1, 1, 1, 5, 1	1,67
■ 4, 2, 2, 1, 4, 2	2,50
⬡ 5, 4, 4, 4, 1, 4	3,67

HODNOCENÍ CHLAPCI

MUŽ 11x (+1 neplatný)	ARITMET. PRŮMĚR
● 1, 2, 1, 2, 3, 2, 2, 1, 3, 3, 1	1,91
▲ 2, 3, 1, 3, 2-, 1, 1, 3, 2, 1, 1	1,82
★ 1, 3, 2, 2, 1*, 2, 3, 2, 1, 1, 2	1,82 (lepší)
■ 2, 2, 2, 1, 2-, 3, 2, 3, 2, 5, 3	2,45
⬡ 3, 1, 2, 1, 3, 4, 1, 4, 5, 4, 2	2,73



Na přehledu známek obou genderů si může čtenář všimnout, že například u dívek získal návrh s hvězdičkou samé jedničky a jednu pětku. Jedná se o poměrně veliký kontrast. Zároveň v hodnocení dětmi nelze vyloučit, že některé udělalo chybu. Například si mohlo splést označující symboly. Výsledky je třeba zpracovávat s interpretační rezervou.

Jak přísně žáci hodnotili



Chlapci hodnotili mírněji než dívky. I přes svou početní převahu (11:6) rozdali méně špatných známek. Dvakrát hodnotili známkou 5 a dvakrát známkou 4. Děvčata hodnotila čtyřikrát známkou 5 a sedmkrát známkou 4. Na barevné škále, kdy červená znamená nejhorší hodnocení a žlutá nejlepší, může čtenář vnímat rozdíly mezi přísností obou tenderů.

5.1.3 Interpretace výsledků pilotního testování



Návrh se výrazně více líbil chlapcům (1,91) než dívkám (3,67). Potvrdil se také předpoklad, že se chlapcům líbily barvy, které stereotypně přiřazujeme mužskému ví:⁵⁶ „*Líbí se mi to, protože mám rád modrou*“; „*Líbí se mi, protože je to zelene jsou tam vše barev*“; „*Líbí se mi, protože je tam modrá barva*“. Jako další důvody, proč se jim návrh líbí, chlapci uváděli také: „*Líbí se mi, protože vypadá to jako bych to maloval já*“; „*Líbí se mi, protože je hezký*“. Chlapci zvolili tento návrh v sekci *líbí se mi, protože... a nelíbí se mi protože...*, jako nejoblíbenější. Pět chlapců jej vybralo jako *líbí se mi* a jeden chlapec jej zvolil jako *nelíbí se mi*: „*Nelíbí se mi, protože je políty barvou*“. Je zajímavé, že děvčata obrázek hodnotila jako jeden z nejhorších. Dvě si jej zvolila v sekci *nelíbí se mi*: „*Nelíbí se mi, protože se tam přetahuje je divný*“. Žákyni se návrh nelíbí kvůli přetahům, což také potvrzuje předpoklad, že děti mohou být vázány ohraničujícími linií, kterou nelze přesáhnout. Podobně se vyjádřila druhá dívka: „*Nelíbí se mi, protože se mi zdá, že je to napaplané a nelíbí se mi barva*“. Děvčata zvolené barvy neocenila, chlapci ano.

⁵⁶ Uvádím doslovný přepis hodnocení, jak jej žáci psali do evaluační tabulky.



Pro chlapce byl tento návrh velice rozporuplným. Čtyři chlapci si jej zvolili jako *líbí se mi*, což je druhé nejvyšší číslo, a tři jako *nelíbí se mi*. Zaujal mě především komentář: „*Líbí se mi, protože je to také hezké a barevné a hodí-jou se tam ty barvy.*“ Může to znamenat, že se chlapci líbilo symbolické užití barev. Konkrétně to, jak se jejich použití shoduje s naší zažitou kulturní tradicí. Například, že nebe je modré – pozadí je modré, anděl je bílý a křídla bílá nebo šedá. Dále se chlapcům návrh líbil, „*protože je hezký*“; „*protože má šedá křídla*“. Veškerá kritika, která od chlapců zazněla, se vztahovala k malé, nedostačující barevnosti: „*Nelíbí se mi, protože není barevna*“; „*Nelíbí se mi, protože je černobílí a to se mi nelíbí*“; „*Nelíbí se mi, protože je tam málo barev.*“ Předpokládám tedy, že kombinace chladných barev a černobílé lineární zpracování bez výplně není pro tyto děti dostatečně atraktivní. Dívky byly skromnější. Jedna zvolila návrh, jako že se jí líbí „*to s tima křídla*“. Možná dívka komentářem narážela na strukturovanou výplň⁵⁷. Další dívka naopak uvedla, že se jí návrh nelíbí, protože je bílý, což se shoduje s percepcí některých chlapců – návrh je pro ně málo barevný.



Tento návrh děti vyhodnotily jako nejlepší. Líbily se jim především barvy: „*Líbí se mi protože je barevný a hezký*“; „*Líbí se mi, protože je tam anděl s fialovou barvou v pozadí*“; „*Líbí se mi, protože je barevný a roztomilý*“; „*Líbí se mi, protože jsou tam hezké barvy a hrozně se mi líbí křídla*“. Především dívky kromě barev hodnotily pozitivně linii v návrhu: „*Líbí se mi, protože se mi líbí fialová a protože se tam nepřetahuje.*“; „*Líbí se mi, protože je to vyznačené silně a má to pěkné sítě barvy to bude strážný anděl*“. Děvčatům se líbila výrazná linka, která není přetažená barvou. Nepotvrdil se tak předpoklad, že by linii děti považovaly za „přesnou“, na druhou stranu se respondentce líbilo, že se linie nepřetahovala, což potvrzuje předpoklad o barevných přesazích a omalovánkách. Některým chlapcům se nelíbily zvolené barvy a v jednom případě chlapci přišlo barev použitých v návrhu moc. Jednomu chlapci a dívce se anděl líbí, protože „*je roztomilý*“. V jiném případě se dívce návrh zdál nevýrazný a „*dost zvláštní*“.

⁵⁷ Křídla jsou vyplněna strukturou peří.



Tento návrh je specifický v tom, že jej dívky vyhodnotily, jako že se jim líbí nejvíce, dvakrát, zatímco chlapci ani jednou. Naopak dívky jej ani jednou nehodnotily jako návrh nejhorší, zatímco chlapci jej zvolili třikrát. Dívkám se líbilo, že má „*hezke růžové křídla*“. Možná lze předpokládat, že dívkám tedy červená/růžová barva vadila méně než chlapcům. Jeden respondent totiž uvedl: „*Nelíbí se mi to, protože má krvavá křídla*“. Nepotvrdilo se tedy, že by děvčata byla v rámci symbolického užívání barev více konzervativní, jak se například potvrdilo u přesahování ohraničující linie. Jeden z chlapců označil návrh jako nejhorší, protože má na něm anděl žluté vlasy. Samozřejmě není tento návrh jediný z nabízených návrhů, na kterém má anděl žlutě vybarvené vlasy. Pominu-li tuto okolnost, je zajímavé, že chlapci vadí žlutá barva vlasů, která je v naší kultuře často k zobrazování vlasů andělů využívána – anděl má nejčastěji blond, bílé či zlaté vlasy. Děvčata mají pravděpodobně bližší vztah k růžové barvě.



Návrh byl žáky ve výsledku hodnocen nejhůře, přesto si jej tři dívky a jeden chlapec vybrali jako nejlepší z návrhů. Jako nejhorší jej hodnotila čtyři děvčata a čtyři chlapci. Jako nejčastější výtka zazněla kritika barev: „*Nelíbí se mi, protože má divné barvy*“; „*Nelíbí se mi, protože je šedý a nelíbí se mi na tom ty barvy*“. Předpoklad, že se dětem nebude líbit šedé tělo, můžeme považovat za platný. Dále se jedné dívce zdál být anděl moc tmavý, další se nelíbila křídla. Chlapci také hodnotili návrh jako neadekvátní jejich ideálu. Přesto si jej tři chlapci zvolili jako nejlepší právě kvůli barvám: „*Líbí se mi, protože je tam mnoho barev*“; „*Líbí se mi to, protože je to barevné*“; „*Líbí se mi, protože je barevná*“. Mezi chlapci také zazněl komentář, že návrhu chybí pozadí. Otázku plasticity a stínování zmínila pouze jedna dívka: „*Líbí se mi, protože je to nádherně barevné docela hezky vystíněný*“. Návrh je žáky vnímán poměrně rozpolceně.

Podle výsledků výzkumu a mé subjektivní interpretace testované děti vyžadují rozmanité barvy. Konkrétní návrhy se jim líbily či nelíbily především na základě použitých barev. Barvy jsou pro děti velice důležité a cílem aplikace by mělo být jejich použití v co největ-

ším množstvím. Barvy by měly být využity jak chladné, tak i teplé, protože žáci například kombinaci zelené a modré nepovažují za dostatečně „barevnou“. Zároveň je třeba při návrhu aplikace brát v úvahu generovou etickou korektnost. Je pravděpodobné, že se děvčatům některé barvy, které v naší společnosti přisuzujeme spíše chlapcům, líbí méně než ty, které přiřazujeme děvčatům. V aplikaci si dávám za cíl některé stereotypy, například ty vztahující se k oběma genderům, porušit. Takováto stereotypizace se může přenést i do jiných sfér vnímání barev, například ve vnímání barvy pleti. Zároveň neexistuje pravidlo, že holčičky mají mít rády růžovou a chlapečci modrou, ačkoliv to tak v našem kapitalisticky laděném, doktrínovaném světě často vypadá. Bílé pozadí se dětem nelíbilo, přišlo jim prázdné a návrh nedokončený. Je tedy pravděpodobně vhodné využít v aplikaci podkladové barvy.

Ke struktuře se děti nevyjadřovaly negativně. Řekla bych, že si jí téměř nevšimly a soustředily se více na její barvu. Jedna dívka naopak poznamenala, že se jí „to s těmi křídly“ líbí. Nemám tedy důvod strukturu vyloučit z vizuálního konceptu aplikace. Fotografická struktura, jak jsem již podotkla dříve, má zrušit imaginativní propast mezi minulostí a přítomností. Děti by měly chápat minulost jako součást dnešního světa. Karel IV., tatíček Masaryk i Václav Havel se například dívali na nebe se stejnými mraky a s hvězdami, jako se díváme my dnes. Žák má dle kompetencí v ŠVP být schopen rozlišit minulost od přítomnosti a budoucnosti. Je určitým zaběhlým kánonem ve zobrazování historických reálií využívat „starých“ a „oprýskaných“ textur. Děti si pak mylně myslí, že to, co je historické, to, co patří do minulosti, musí vypadat staře – oprýskané zdi, staré knihy, starobylý nábytek. Vyhodnotí pak dobu minulou na základě vizuálního stavu reálií, místo toho, aby hodnotily architektonické znaky, dobový oděv, řeč, písmo, účesy, chování, technologický vývoj. Fotografickými strukturami chci zrušit zažitě vnímání historie jako něčeho „oprýskaného“ a přiblížit tak historii dnešnímu světu. Vysvětlit dětem, že dnešní svět bude také jednou historií a že kolem nás dnes také nejsou pouze věci staré, oprýskané, „ošuntělé“, starobylé, zašpiněné, podepsané časem. Pracuji totiž s hypotézou, že tento tradiční způsob zobrazování historie je jednou z ignorovaných příčin, proč se z chyb v minulosti nedokážeme jako společnost poučit a nejsme schopni rozeznat, když se podobná chybná a ignorovaná rozhodnutí či situace, opakují.

Linie by podle ideálů dětí měla být výrazná a ohraničující. Děti vyhodnotily jako nejlepší návrh takový, kde je linie nejdominantnějším prvkem. Barva by jí neměla nijak výrazně

přesahovat. Testovaným dětem se často nelíbilo, když linie nebyla respektována. Hraje pro ně pravděpodobně významnou roli. Přesto jsem se rozhodla, že akvarelovou techniku přesahující linii v aplikaci použiji. Ve svém subjektivním přesvědčení považuji za chybu české výuky, že děti nejsou vůči abstrakci tolerantnější a že jsou ve výtvarných činnostech poměrně konzervativní až křečovité. Výtvarná výchova je často pouze doplňujícím předmětem, který je vyučován vystudovanými matikářkami, češtináři, chemičkami, ale bohužel často ne výtvarníky. Možná že samotná hodnota *výtvarné výchovy* je v českých školách podceňována. Zároveň doufám, že když se v aplikaci budou žáci s akvarelem pravidelně potkávat, přiroste jim tato klasická technika k srdci a příště ji během výtvarné výchovy nebo při tvorbě referátů a zdobení nástěnek využijí místo pastelek. Nebudou se bát popustit uzdu fantazii a přesáhnout linii. Aplikace by také neměla být zpracovávána pouze lineární kresbou bez výplně, takový výtvarný výtvor děti považovaly často za nedokonalý.

Žáky nijak zvlášť nezaujala plasticita a stínování. Spíše než modelace se jim líbily barvy plošné, počítačové. Kombinace jednoduchých barevných ploch, které budou barevně rozmanité, ale kde nebude chybět výrazná linie, se zdá jako vhodná podoba vizuálního zpracování aplikace. Součástí stylu bude i fotografická textura, která podpoří „reálnost“ minulosti a oprostí žáky od neorganické, hladké LCD obrazovky. Doplnkem grafického zpracování aplikace bude i technika akvarelu. Má funkci přidané výtvarné hodnoty, která ruší konzervativní vnímání „hezkeho“ obrázku. Důležité bude také symbolické užití barev, ke kterému je nutno přistupovat individuálně. Mohu úmyslně volit symbolicky protikladné barvy za účelem rušení stereotypů a boření nekreativních „bariér“ výtvarné tvorby žáků, nebo mohu danou symboliku podpořit. Rozhodujícím indikátorem volby bude naplnění jednotlivých kompetencí.

5.2 Symbolika barev v naší kultuře

Barvy „na naše city bezprostředně působí a mohou v nás vyvolávat nejrůznější dobré i špatné nálady.“ (Černý, Holeš 2004, s. 196). **Bílá barva** v euroamerické kultuře symbolizuje čistotu, nevinnost, pořádek, neutralitu, mír, zimu. Bílou barvu hábitů nosí kněží během svátku Nejsvětější Trojice, mariánských svátků a svátků Pána (Slivka 2013, s. 18). **Černá barva** odkazuje například na smuteční mše, ale i na především mužský formální oděv společenských akcí. **Žlutou barvu** má slunce a světlo, které lidskému oku činí vše viditelným. Žlutě proto označujeme rozum, inteligenci, moudrost (Pleskotová 1987). Je to teplá barva, která vyzařuje energii. Vzbuzuje v nás veselí a bezpečí. V kombinaci s černou může působit agresivně (Slivka 2013, s. 18). **Oranžová barva** je nejteplejší. V oblíbě jí mají děti. Působí velice „aktivním“ dojmem. Je natolik výrazná, že se s ní například označují nebezpečné části strojů (Slivka 2013, s. 19). **Červená barva** symbolizuje krev a oheň – život. Červená je jak symbolem lásky, tak i války (Slivka 2013, s. 19). Rozlišujeme význam jejich odstínů, například zatímco je karmazín, jasná červeně, symbolem lásky, purpur má význam mučednictví (Pleskotová 1987). V dopravním značení červená znamená „stop“, „pozor“ – určitou výstrahu. Některé totalitní režimy, například u nás komunistický, zvolil jako své označení červenou jako barvu symbolizující moc. Červená je velice výrazná, agresivní, nepřehlédnutelná, proto ji například také využívají fast foody⁵⁸. **Zelená barva** je uklidňující. Podle Pleskotové mluvíme o první zeleni v období jara a spolu s ním je barva vnímána jako obnova života a zažehnání smrti. Zelený je ale také vodník, marťan nebo různá démonická stvoření. Proto je zelená interpretačně rozporuplná barva (Pleskotová 1987). Zelená je také barva přechodová, takže ji můžeme přiřadit jak k modré – chladné, tak i ke žluté, tedy teplé (Slivka 2013, s. 20). **Modrá** je studená barva. Ani po delší době neunavuje zrak (Slivka 2013, s. 19), což je důležitý faktor pro už tak namáhavé sledování displejů. Zároveň je v naší společnosti modrá barvou chlapců. Je třeba s touto barvou pracovat eticky korektně. Stejně tak s růžovou. Na druhou stranu jde o příležitost nepodporovat stereotypy o barvách přisuzovaným oběma genderům. Modrá má mnoho odstínů, od blankytné až po ultramarínovou modř. Význam **fialové barvy** se liší dle svých odstínů. Jestliže převažuje modrá, působí chladně, když převáží červená, působí teple

⁵⁸ Čtenář si může všimnout shody ve využití barev komunistického režimu a amerického kapitalismu, viz McDonald's, Burger King, Coca-Cola.

až dráždivě. Je zajímavé, že je nejtmaší ze spektrálních barev a může symbolizovat smutek (Slivka 2013, s. 19).

Symboliku barev budu zohledňovat při tvorbě aplikace. Minimálně žáci páté třídy ze základní školy v Mikulčicích mají dle výsledků pilotního testování o barvy zájem. Barvy jsou pro ně velice důležité. Jejich okolí a celá naše společnost dětem už od narození vštěpuje, které barvy se používají na konkrétní události, která barva patří jejich genderu, kterou barvu by už z principu neměli mít rádi. Učí se, že sluníčko musí být vždy vybarveno žlutě, a když jej nakreslí například fialovou pastelkou, jsou opravováni. Sluníčko je přece žluté. Tímto nechci podceňovat proces poznávání barev, a především jejich významů, v raném dětství. Pokusím se ale o rušení, nebo alespoň nepodporování některých mýtů a stereotypů, například že růžová je barva holčiček a modrá chlapečků nebo že obloha musí být vždy modrá, zatímco tráva zelená.

6 GRAFICKÉ ZPRACOVÁNÍ NÁVRHU APLIKACE

Aplikaci jsem nazvala *Výletníci na cestě do minulosti*. Výletníci jsou třída „pátáků“, kteří žáka doprovází aplikací. Z „pátáků“ si mohou žáci vybrat jednoho kamaráda průvodce, který je jim sympatický. Tento kamarád má v žákovi vzbuzovat jistotu. Žák se k němu po otevření aplikace může vždy vrátit, může se na něj těšit. Aplikaci by pak měl vnímat jako „přátelskou“, „bezpečnou“. Předpokládám, že budou žáci kamaráda průvodce vybírat například na základě vlastní vizuální či povahové podobnosti s postavou konkrétního „pátáka“. Každý „páták“ má specificky definovaný vizuální styl a charakter, který reflektuje cíle RVP a ŠVP: výuka „[...] *garantuje právo dětí na tzv. podpůrná opatření, pomůže překonávat jejich znevýhodnění, ať už se jedná o děti a žáky ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí, děti a žáky zdravotně postižené a znevýhodněné nebo žáky (mimořádně) nadané*“ (Metodický portál RVP 2016). Snažím se tedy vizuálním zpracováním bořit v žácích zažitý stereotypy, které by mohly mít u dětí potvrzující účinek, mohly by si tak konkrétní stereotyp zažít a považovat jej za součást své každodennosti, ontologického bezpečí. Čtenář může věnovat bližší pozornost například konkrétním vlastnostem, oblíbenému jídlu či barvě pleti, vlasů, oblečení, které jsem „pátákům“ přiřadila.



Obrázek 14: Design ikon pro Windows Phone⁵⁹

⁵⁹ Aplikaci prozatím navrhují pro operační systém Windows Phone.

6.1 Seznámení s třídou výletníků⁶⁰

V této podkapitole představím třídu výletníků, ze které mohou žáci vybírat svého průvodce. Po otevření aplikace se žákovi zobrazí úvodní „screen“, který nabídne v pravém dolním rohu ikonu v podobě ukazatele, na kterém bude nápis „Třída“. Žák funkcí „klepnutí“⁶¹ prstem či stylusem může pokračovat dále do třídy. Zároveň může přejít na další „screen“ pomocí funkce „potáhnutí prstem nebo posunutí prstem“. Ve třídě si žáci vyberou kamaráda opět funkcí „klepnutí“ prstem či stylusem nebo funkcí „stisknutí a podržení“. Pak mohou žák či žákyně, již s kamarádem či kamarádkou, pokračovat do nového „screenu“, který obsahuje časovou osu se záchytnými body. V této ose se žák pohybuje pomocí funkce „potáhnutí prstem nebo posun posouváním prstu“. Žák se může stejným způsobem, pouze klepnutím na ikonu s nápisem „Zpět“ nebo jednoduchým horizontálním „potáhnutím prstem“ nebo „posunem posouváním prstu“ naopak vrátit do třídy, kde si vybere jiného průvodce. Konkrétní výletník se zobrazí v „bublině“ i s popisem charakteru. Každý žák bude provádět nějaký jemný pohyb. Sportáček, bude například driblovat balónem. Interaktivita by měla žáky, uživatele aplikace, zaujmout a design „rozveselit“.



Obrázek 15: Třída „páťáků“ výletníků

⁶⁰ Pro tvorbu třídy „páťáků“ jsem se inspirovala skutečnými žáky, třídou 2.Va, kterou vyučuji písmo na SŠPU.

⁶¹ Přehled dotykového ovládání pro Windows 8.1 nebo Windows RT 8.1: <http://windows.microsoft.com/cs-cz/windows-8/touch-swipe-tap-beyond>



Obrázek 16: Třída, žákyně Žvanilka



Obrázek 17: Třída, žák Drsoň



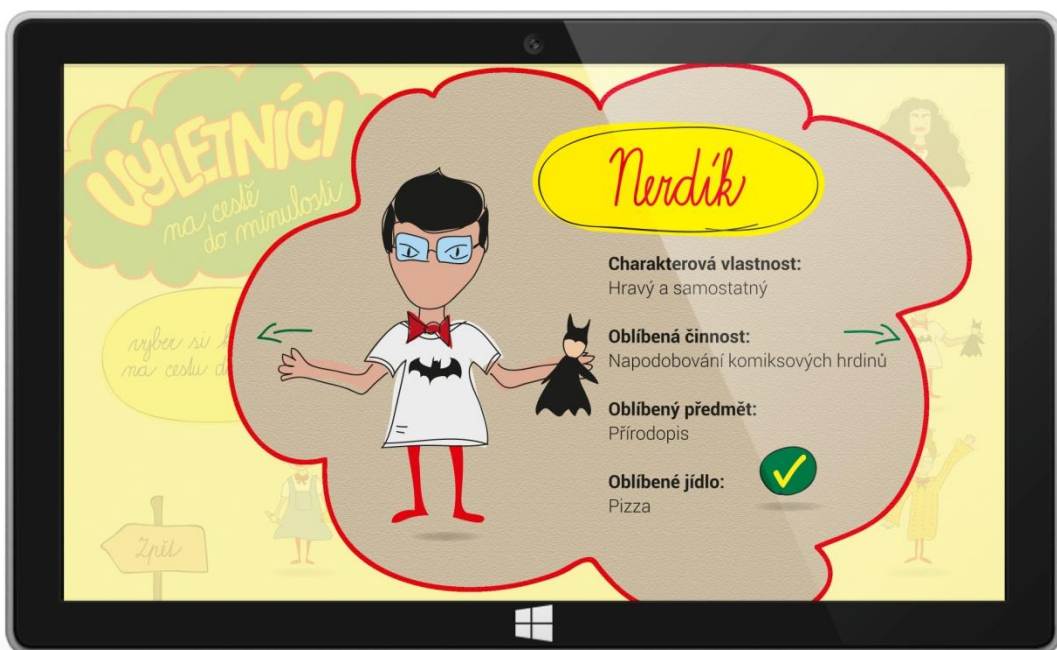
Obrázek 18: Třída, žák Sportlák



Obrázek 19: Třída, žák Mazel



Obrázek 20: Třída, žákyně Silačka



Obrázek 21: Třída, žák Nerdík

6.2 Časová osa

Dle strategií (1) *učíme je [žáky] orientaci ve světě informací, časové a místní propojování historických, zeměpisných a kulturních informací pomáháme jim řešit a třídit informace podle zvolených nebo zadaných kritérií* a (4) *učitel se snaží, aby žáci objevovali vzájemné vztahy a příčiny společenských jevů*, jsem se rozhodla aplikaci zpracovat ve formě **časové osy**. Tento formát, způsob prezentace naší historie, zároveň také splňuje očekávaný výstup v druhém období, tedy, že žák „pracuje s časovými údaji a využívá zjištěných údajů k pochopení vztahů mezi ději a mezi jevy“... „rozeznává současné a minulé a orientuje se v hlavních reáliích minulosti a současnosti naší vlasti“... „srovnává a hodnotí na vybraných ukázkách způsob života a práce předků na našem území v minulosti a současnosti (Jeřábek, Tupý 2013, s. 39–40). Hlavní část aplikace bude tedy tvořit časová osa, průřez novodobou historií naší země. Aplikace bude navržena dle principů intuitivního ovládní a zároveň bude obsahovat interaktivní, zanimované prvky. Pomocná časová osa jako taková má podobu „provázku“. Jsou na ni zasazena srdce, která mají symbolizovat sympatie k *vlastivědě*. Tato srdce nesou letopočty a stručný popis, název důležitých historických událostí. Zaměřila jsem se také dle jednoho z očekávaných vstupů na osobnosti: (5) *Měli by znát neznámější osobnosti českých dějin*. Všechny letopočty jsou interaktivní a po „klepnutí“ prstem se rozevře informační okno, které událost blíže žákovi představí.

6.2.1 Použití barev

Časovou osu jsem se rozhodla členit podle vzoru učebnice *Vlastivěda 5 – Obrazy z novějších českých dějin*⁶², nakladatelství Alter. Učebnice novodobé dějiny naší země⁶³ historii organizuje, mimo jiného, dle politického uspořádání a tamního oficiálního názvosloví. Osu tedy ve výsledku dělím na pět záchytných bodů: **rakouská říše** (1526–1918), **první republika** (1918–1939), **protektorát** (1939–1945), **Československá republika** (1948–1993), **Česká republika** (1993 – současnost). Každé období je na ose znázorněno jinou barvou. Rakouská říše je modrá, neboť jednou z nejznámějších panovnic tohoto dlouhého období je žena – Marie Terezie. Abych porušila subliminálně vnímaný stereotyp vztahující se k růžové barvě jako „holčičí“, zvolila jsem barvu významově kontrastní, tedy bledě

⁶² Náhled učebnice dostupný na: <http://www.alter.cz/obchod/clovek-a-jeho-svet-126-2>

⁶³ Od třicetileté války po současnost.

modrou. Stejnou logiku jsem využila u České republiky, kde se v prezidentském mandátu vystřídali tři muži. Proto jsem zvolila barvu růžovou. Zamýšlela jsem se také nad symbolickým významem dané barvy, který by zároveň naplňoval kompetenci/strategii *učitel vede žáky ke správnému používání terminologie a symboliky*. Charakteristickým prvkem sameťové revoluce je růžový tank. Rozhodnutí, zvolit pro dnešní, porevoluční dobu růžovou barvu, se mi tímto symbolickým významem potvrdilo. První republice jsem přiřadila barvu zelenou, protože jak jsem zjistila v kapitole *Symbolika barev v naší kultuře*, zelená barva implikuje období jara, obnovu života a zažehnutí smrti. První republika byla obdobím po první světové válce. Vedli jsme si dobře i ekonomicky, prezidentem byl T. G. Masaryk. „Veselost“ jsem podpořila jasným odstínem zelené barvy (cian – 50 %, yellow – 100 %). Období protektorátu jsem přiřadila barvu oranžovou. Zvolila jsem ji ze dvou důvodů, zaprvé, jak jsem taktéž uvedla v kapitole *Symbolika barev v naší kultuře*, tato barva působí „aktivně“: „*Je natolik výrazná, že se s ní například označují nebezpečné části strojů*“ (Slivka 2013, s. 19). Barva tedy implikuje nebezpečí. Druhým důvodem bylo, že je oranžová také oblíbenou barvou dětí. Ve výsledku má tato volba zvýšit pozornost a u žáků vyvolat pocit, že se „něco dělo“. Také má ale demonstrovat bizarnost holocaustu a upozornit na to, že v koncentračních táborech umíraly i děti. Československá republika byla obdobím socialismu a komunistického režimu. Zde opět naplňuji kompetenci/strategii o vnímání symbolů a volím barvu červenou. Červená srdce navíc „sedí“ na žluté ose (provázku). K jasnému symbolickému odkazu červené barvy slouží také komunistická vlajka zasazená do dveří socialistického domu.

6.2.2 Pět zastávek v minulosti

Časovou osu jsem navrhla jako průřez minulostí, kde se zaměřuji na pět hlavních historických bodů, na rakouskou říši (1526–1918), první republiku (1918–1939), protektorát (1939–1945), Československou republiku (1948–1993), Českou republiku (1993 – současnost). Časová osa by měla fungovat jako plynulý prostor, ve kterém se může žák pohybovat „potáhnutím prstem“ nebo „posunem posouváním prstu“. Takto může žák obraz posouvat horizontálně dále, od rakouské říše až po současnost. Záchytné body, pět zastávek, symbolizuje pět budov, charakteristických pro daný interval naší historie. Všechny budovy mají průhledy, dveře či okna, za kterými bude díky animaci pomalu plynout obloha. Tato „obloha“, která je doplněná akvarelem, má implikovat žákovi svým pohybem, že se za

okny dané budovy „něco děje“ a zároveň svou reálností a strukturou oblak napovědět, že jde pořád o „náš“ svět. Jelikož budou oblaka například za okny barokního Belvedéru, žáci mohou vytušit, že je stavba vstupní branou období rakouské říše. Oblaka budou plynout pouze ve dveřích a za okny pěti vybraných budov, znázorňujících pět politických uspořádání naší země. Žáci tak poznají, že tyto stavby jsou výjimečné, že jsou to vstupní brány. Každé období bude mít charakteristickou barvu oblak. Oblaka jsou rozdělena do pěti částí, podle denního režimu. Žáci mají být dle RVP již v prvním období vyučování *vlastivědy*, tedy ve čtvrté třídě, schopni „orientace v čase“ a vnímat časový řád: „určování času, čas jako fyzikální veličina, dějiny jako časový sled událostí, kalendáře, letopočet, generace, denní režim, roční období“ (Jeřábek, Tupý 2013, s. 40). Obloha je dělena podle denního režimu na prosvětlené, nažloutlé ráno, kdy slunce vychází, přechází jasně modrým odpolednem až k bouři a stmívání, které jsem znázornila tmavě modrou barvou. Obloha následně přechází do červánků a končí noci posetou hvězdami. Symbolika opět není náhodná. Ranní rakouská říše, polední projasněná první republika, stmívá se v Terezíně, červení se za socialismu a hvězdná obloha symbolizuje demokratickou Českou republiku, která je mimo jiné i součástí Evropské unie.



Obrázek 22: Oblaka, den - noc

V rakouské říši jsem graficky stylizovala budovu Horní Belvédér ve Vídni z roku 1717–1723, která byla původně postavena v barokním slohu. Další zastávku tvoří prvorepublikový obchod s kožešinami, který v nápisu Josef Dřevíkovský odkazuje na politicky aktivního studenta, který šířil protirežimní letáky a byl za protektorátu popraven. Protektorát je následující „zastávka“ v minulosti, proto by mohl žák tímto a podobnými odkazy pochopit komplexnost celé historie i v jejích souvislostech a důsledcích. Tato vlastenecká činnost studentů naplňuje další kompetenci, v rámci níž má žák „kladný vztah k místu bydliště a postupně rozvíjí národní cítění a vztah k naší zemi, jako budoucí občan demokratického státu“. Protektorát je znázorněn stylizací brány koncentračního tábora Terezín. Socialistická Československá republika je znázorněna stylizací domu, ubytovny v typické socialistické architektuře. Českou republiku reprezentuje moderní architektura – Tančící dům. Ve všech stavbách bude v průhledech oken a dveří „plynout“ zmiňovaná obloha.



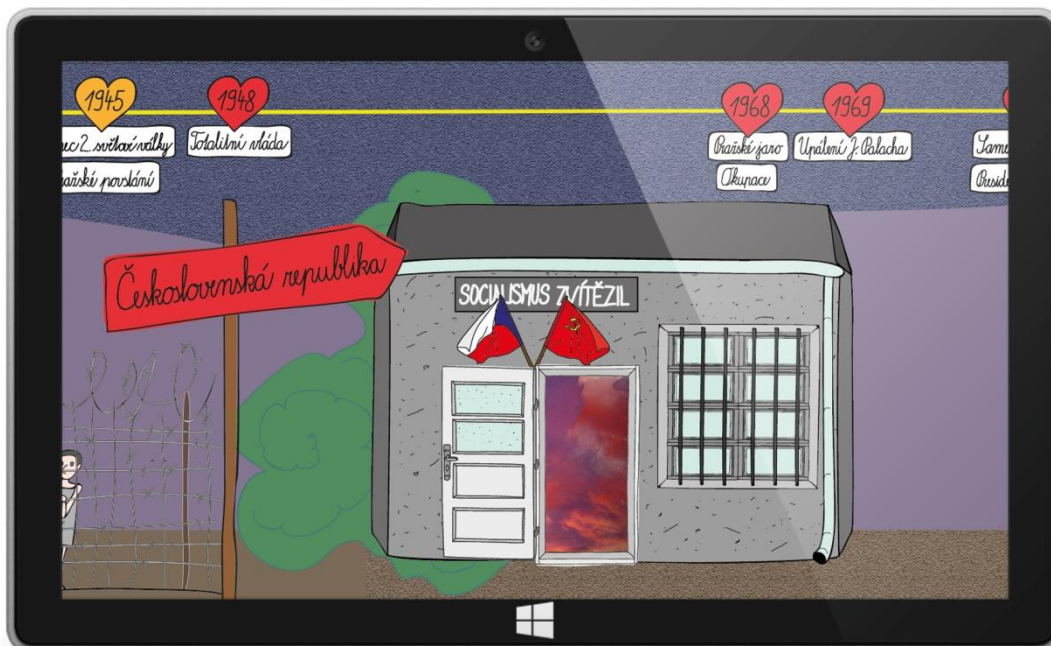
Obrázek 23: Horní Belveder, oblaka ranní



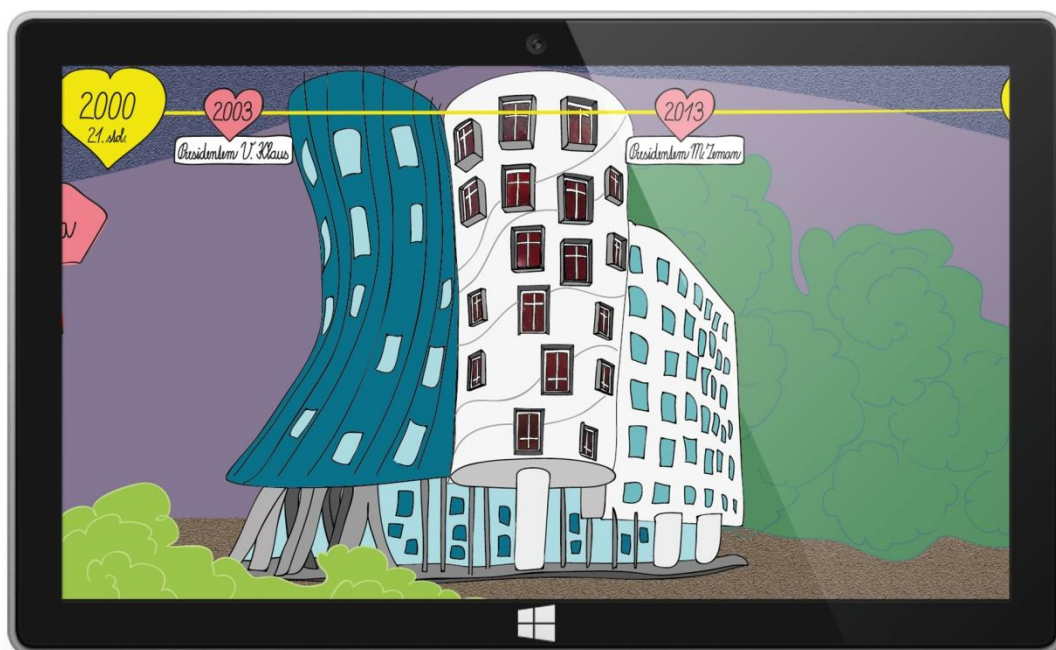
Obrázek 24: Obchod s kožešinami, oblaka polední



Obrázek 25: Brána koncentračního tábora Terezín, obloha se stmívá



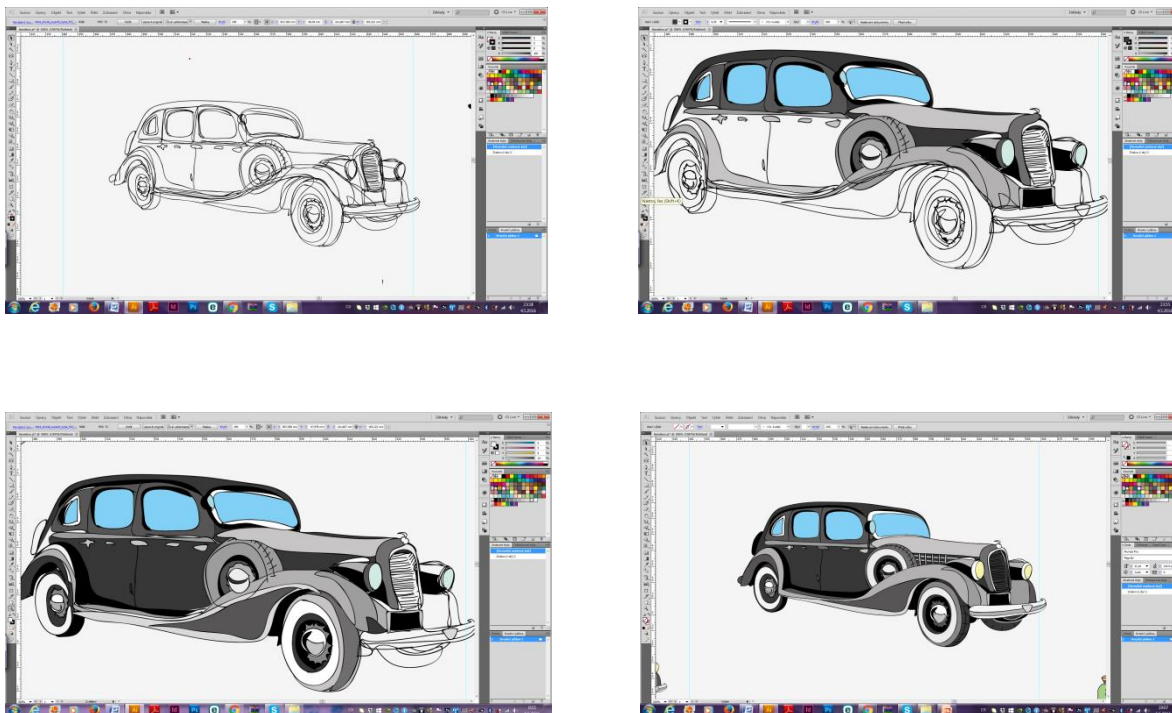
Obrázek 26: Socialistická ubytovna, červánky



Obrázek 27: Tančící dům, hvězdná obloha

Všechny záchytné body, tedy všechny stavby, které zde prezentují, budou fungovat jako „vstupní brány“ do tamního intervalu historie. Cílem dalšího grafického zpracování je zhotovení těchto světů, v rámci nichž budu dále zohledňovat kompetence či strategie uvedené výše v textu. Do světů se žák dostane po „klepnutí“ prstem na konkrétní budovu, nebo na ukazatel. Další možností je využití funkce „stisknutí a podržení“, kdy se objeví nové okno. V tomto okně si žák bude moci vybrat z hlavních kategorií „Test“, „Hra“, „DÚ“, „Noviny“, „Čtení“. Nevylučuji také možnost uvedení kategorií vedlejších. Všechny kategorie budou navrženy tak, aby odpovídaly zdaným kompetencím. Například v kategorii „Noviny“, která bude naplňovat strategii (8) *svou práci žáci prezentují formou nástěnných novin*, mohou žáci vybrat z nabídky správný titulek, fotografii, který danou dobu vystihuje a popřípadě vytvořit vlastní materiály, které bude moci do novin nahrát, například portrét Marie Terezie, který vytvořil ve *výtvarné výchově*, (který bude zadaný v sekci DÚ), nebo vlastní článek na téma *Povinná školní docházka*, který napíše do *jazyka českého*. Takto lze uvažovat o každé kategorii. V kategorii „čtení“ si bude žák například moci přečíst příběhy, pověsti k dané tematice a zároveň si je bude moci poslechnout. Texty budou namluvené. Zvuk napomůže zapojit další ze smyslů a sníží tak dominanci užívání smyslu zraku.

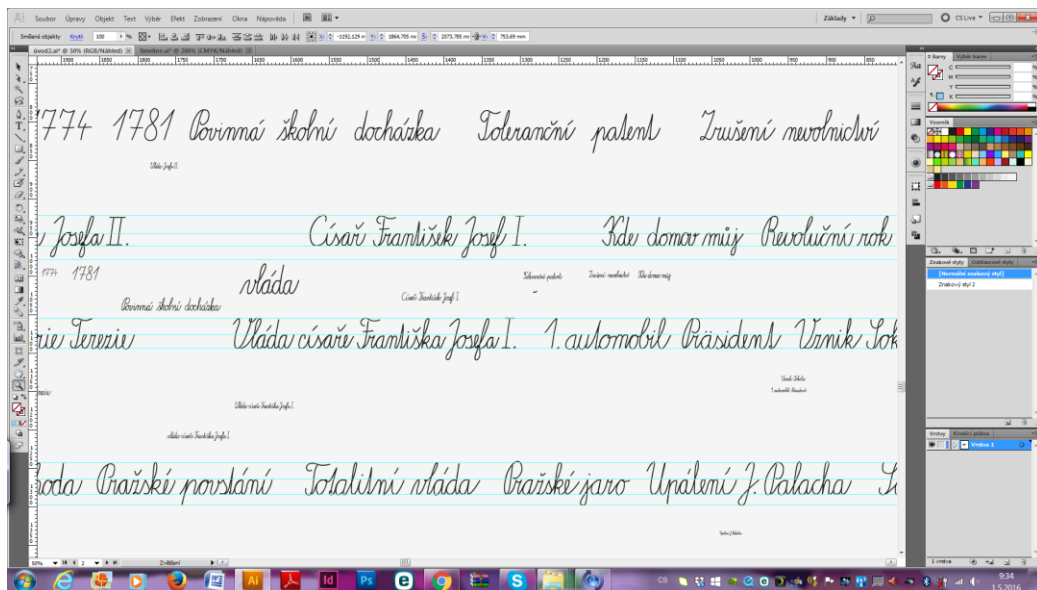
6.2.3 Ukázka postupu práce



Obrázek 28: Postup práce při zhotovování vizuálu aplikace

Aplikaci zhotovuji především v programu *Adobe Illustrator*, neboť většina obrazového materiálu je vektorového charakteru. Navíc, jak jsme se dozvěděli z pilotního testování, mají žáci rádi linii, kterou lze ve vektorovém programu jednoduše vytvořit a následně s ní manipulovat. Automobil společnosti Škoda Auto a. s. z roku 1932 jsem navrhla v rámci naplnění kompetence (2) *žáky vedeme k objevování a poznávání všeho, co je zajímavá...* Viz kapitola *Vybrané klíčové kompetence a jejich užití*, kde popisuji využití „neočividné interaktivnosti“. Po klepnutí auto „zabliká“ a otevře se okno s informacemi o vzniku společnosti Škoda Auto a.s. Takto v aplikaci zpracovávám různé doplňující prvky. Například první automobil *Präsident*, deník Anny Frankové, který je umístěn před ostatným drátem, růžový tank s V. Havlem, různé vynálezy a stavby.

6.2.4 Typografická úprava



Obrázek 29: Proces tvorby písma

V aplikaci využívám pro autentičnost a se záměrem přiblížení se žákům, psací písmo, které tvořím v programu *Adobe Illustrator*. Nejprve text napíši štětcem do písmové osnovy a následně ho pomocí křivek zdokonaluji. Psací písmo budu využívat v názvech a nápisech. Pro delší texty jsem zvolila font *Roboto*, a to z několika důvodů: jeho písmová rodina má dvanáct řezů, je moderní, bezpatkové a dobře čitelné a jeho užití je bezplatné.

6.2.5 Umělecké slohy

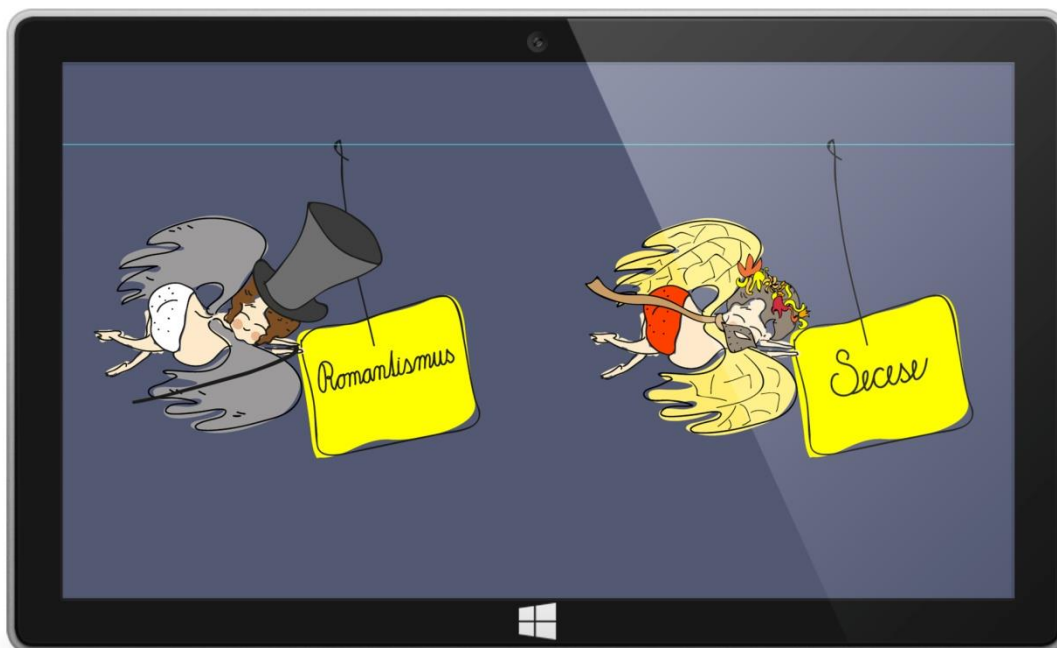
Aplikaci jsem vytvářela jako časovou osu. Rozdělila jsem ji dle politické organizace daného historického intervalu. Existuje však více kategorií a hodnot, kterými lze historii dělit. Za jedno z nejdůležitějších považuji členění dle uměleckých slohů. Abych mohla toto členění, konkrétně na baroko, rokoko, klasicismus, empír, romantismus, secesi a moderní umění v aplikaci obsáhnout, rozhodla jsem se využít interaktivních možností aplikace. Návrh na řešení tohoto problému zní, že celou časovou osou, tedy od rakouské říše až po Českou republiku, bude prolétávat anděl, který jakoby vyletěl z barokního obrazu. Postupně, jak se bude horizontálně posouvat aplikací (bude posouvat ceduli zavěšenou na provaze), změní vždy své oblečení podle módních standardů dané doby. Anděl bude létání pouze imitovat „kopáním nohama“. Každý z andělů bude zároveň odkazem na další okno, kde se žák o slohu může dozvědět různé informace. Bude si moci například poslechnout dobovou hudbu, podívat se na architekturu, interiérový a užitkový design. Může zjistit, jak se v konkrétním období lidé oblékali, co jedli, jaké práce vykonávali. Stejného okna žák může docílit posunutím prstu do spodního okraje, kdy se objeví v dolní části obrazovky základní, zjednodušená časová osa s uměleckými slohy a nejdůležitějšími letopočty.



Obrázek 30: Andělíček baroko, rokoko



Obrázek 31: Andělíček klasicismus, empír



Obrázek 32: Andělíček romantismus, secese



Obrázek 33: Andělíček moderní umění

7 DISKUZE

Aplikace je v této fázi teoreticky ukotvená a koncepčně navržená. Splňuje některé ze zmínovaných kompetencí a další si klade za cíl naplnit v dalším zpracování. Nad budoucností aplikace však visí otazník. Nevíme několik zásadních informací, například jestli existuje reálná poptávka a zájem o aplikaci ze strany škol. Nevíme, jestli a kým bude aplikace v budoucnosti naprogramována. Nevíme také, jak na aplikaci budou žáci reagovat a jestli bude všechny nebo alespoň většinu kompetencí naplňovat. V současné době pracuji s několika variantami a možnostmi jejího dalšího zpracování. Jak jsem uvedla v kapitole *Tablety a aplikace ve školství*, existují projekty, často podporované Evropskou unií a ministerstvem školství, které se zasazují o vznik digitálních výukových obsahů. Aplikaci bych tedy mohla nabídnout například společnosti EDULOGY s. r. o., která působí v oblasti e-learningu a vytváří edukační obsahy. Dále mohu aplikaci nabídnout neziskové organizaci, která se zabývá digitálním vzděláváním, EDUKAČNÍ LABORATOŘ, z. s. v rámci projektu EDULAB. Aplikaci mohu nabídnout také školícímu středisku Code Creator, s.r.o., které v reakci na *Výzvu 51* v rámci projektu EDUZONA.CZ spolupracuje s Masarykovou univerzitou na tvorbě e-učebnic a pracovních sešitů. Tento projekt iniciuje spolupráci se společnostmi zabývajícími se vývojem aplikací pro tablet (například se společností Code Creator, s. r. o.). Společnost za získané dotace v rámci projektu *Pojďme se dotknout ICT* programuje vzdělávací aplikace. Další variantou je spolupráce s individuálním programátorem, nejlépe studentem informatiky, který by například v rámci své diplomové práce aplikaci naprogramoval. Výhodou by byla snadnější spolupráce a otázka vlastnictví. Dalším krokem k úspěšnému zavedení aplikace do škol je zjištění poptávky. Rozhodla jsem se za tímto účelem oslovit některé vybrané školy, kde již v praxi výuka s tablety probíhá. Aplikaci v podobě propagačního videa, kde budou představeny její základní funkce, rozešlu ředitelům vybraných základních škol. Vedení školy se pak budu dotazovat, jestli a za jakých podmínek by si takovouto aplikaci pořídili. Zároveň mohu propagační video přehrát i žákům páté třídy na základní škole v Mikulčicích a zjistit, jak na aplikaci reagují. Nejvyšší možnou metou, které aplikace může dosáhnout, a kterou si klade za dlouhodobý cíl, je distribuovat aplikaci do většiny základních škol, kde bude tvořit praktickou pomůcku při výuce předmětu *vlastivěda*.

8 ZÁVĚR

Práce ve své první části nabízí teoretické ukotvení tabletu jako didaktické pomůcky v diskurzu mediálních teorií a okrajovou analýzu legislativy základního vzdělávání. Práce nejprve definuje dvě úrovně vzdělávání – státní a školní úroveň. V každé úrovni pak představuje čtenáři zásadní kurikulární dokument, tedy *Rámcový vzdělávací program a Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Teoretická část dále nabízí vyjasnění terminologie, představuje tablet jako učební pomůcku v transkulturním měřítku. Dále tato část uvádí stručný přehled aktuální nabídky trhu. Důležitým výstupem teoretické části je mimo jiné seznam kompetencí a naplňujících strategií, které slouží jako kritérium, cíl při vytváření praktické části práce.

Po bližším prozkoumání tématu a po zvážení obou argumentačních protipólů jsem se původní ideji vytvořit interaktivní učebnici vlastivědy pro tablety vzdálila. Práce v tomto bodě zohledňuje názor technologických deterministů a teorii šíření inovace, která napovídá, že technologii nejde jednoduše „dát červenou“. Zohledňuje také argument, že se společnost musí posouvat vpřed. Výstupy mediálně-teoretické části však naznačují, že se společnost musí posouvat jak technologicky, tak i mentálně. Práce se tedy přiklání k názoru akademické obce, že pro žáky není vhodné kompletně vyměnit učebnice za tablet a v praktické části tak představuje návrh aplikace jako učební pomůcky při vyučování vlastivědy na základních školách.

Praktická část nabízí grafický návrh aplikace, který zohledňuje funkce komunikativního média (zábavní funkce by neměla zastínit funkci vzdělávací). Práce vnímá aplikaci jako horké médium a klade si za cíl potlačit pasivní charakter média (snaží se o zapojení všech smyslů) a v neposlední řadě zohledňuje výstupy analýzy legislativy základního vzdělávání – konkrétně kompetence a strategie k jejich naplnění. Těchto kompetencí by měl každý žák na konci celého procesu základního vzdělávání dosáhnout, a proto činí zásadní hodnotu, kritérium při posuzování relevantnosti grafického návrhu. Aplikace tak může ve svém finálním zpracování fungovat jako praktická učební pomůcka. Na závěr se práce věnuje budoucnosti aplikace a navrhuje, jak je možné postupovat, jestliže má aplikace ambice stát se funkčním doplňkem výuky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

[AUT. A ZOST. KATALÓGU BARBARA BRATHOVÁ, prekl.: Milica Hrebíčková, Radka Rostoková] PREKL.: MILICA HREBÍČKOVÁ, RADKA ROSTOKOVÁ] a BIBIANA medzinárodný dom umenia pre deti. MINISTERSTVO KULTÚRY SLOVENSKEJ REPUBLIKY. 2009. 22. *Bienále ilustrácií Bratislava: Dom Kultúry nám. SNP 12 Bratislava Slovenská republika, 04.09. - 26.10.2009*. Bratislava: BIBIANA medzinárodný dom umenia pre deti. ISBN 9788089154227.

[AUTOR KATALÓGU BARBARA BRATHOVÁ]. 2005. *Bienále Ilustrácií Bratislava: [BIB 2005]*. Bratislava: Sekretariát BIB [u.a.]. ISBN 8089154093.

22. ZÁKLADNÍ ŠKOLA PLZEŇ, NA DLOUHÝCH 49, PŘÍSPĚVKOVÁ ORGANIZACE, 312 09 PLZEŇ: Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. „Radost z vědění, radost ze života“. Plzeň 2013.

AN, Heejung, Sandra ALON a David FUENTES. 2015. *Tablets in K-12 education: integrated experiences and implications*. Hershey, PA: Information Science Reference. ISBN 9781466663008.

BARTON, Casey a Kenneth COLLURA. 2003. Catalyst for change. In TAN, Leo Wee Hin a R. SUBRAMANIAM. c2006. *Handbook of research on literacy in technology at the K-12 level / Leo Tan Wee Hin, R. Subramaniam, editors*. Hershey, PA: Idea Group Reference. ISBN 9781591404965

BOLOGNAFIERE. 2007. *Annual 2007 Bologna ; [Bologna illustrators exhibition of children's books]*. Kiel: Michael Neugebauer Edition. ISBN 9783865667021.

BORSE, Jennifer a Kay SLOAN. 2005. A case study of DyKnow Vision: Conversations and observations that demonstrate its educational potential. San Francisco: Rockman et al. In. REED, Robert H., Dave A. BERQUE a Jane C. PREY (eds.). c2009. *The impact of tablet PCs and pen-based technology on education: evidence and outcomes*. West Lafayette, Indiana: Purdue University Press. ISBN 9781557535313.

ČERNÝ, Jiří a Jan HOLEŠ. 2004. *Sémiotika*. Praha: Portál. ISBN 8071788325.

DEFLEUR, Melvin L. a Sandra J. BALL-ROKEACH. 1996. *Teorie masové komunikace*. Praha: Karolinum. ISBN 8071840998.

DIJK, Jan A. G. M. van. 2005. *The deepening divide: inequality in the information society*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Pub. ISBN 141290403X.

ECO, Umberto. 2004. *Teorie sémiotiky: A theory of semiotics*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně. ISBN 8085429993.

FISKE, John. 1989. *Understanding popular culture*. London: Routledge. ISBN 0415078768.

FISKE, John. 1990. *Introduction to communication studies*. 2nd ed. London: Routledge. Studies in culture and communication. ISBN 0415046726.

FORET, Martin. 2008. *O interpretaci vizuálního textu*. In. BOČÁK, Michal a Juraj RUSNÁK (eds.). 2008. *Médiá a text*. 1 vyd. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity. ISBN 9788080687304.

GERBNER, George., GROSS, Larry., MORGAN, Michael., SIGNORIELLY, Nartty. a James SHANAHAN. (1986). *Living with television: The Dynamics of the cultivation process*. In. BRYANT, Jennings a Dolf ZILLMANN (eds.). 2002. *Media effects: advances in theory and research*. 2nd ed. Mahwah, N.J.: L. Elbaum Associates. LEA's communication series. ISBN 0805838643.

GIDDENS, Anthony. 2003. *Důsledky modernity*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství. Post (Sociologické nakladatelství). ISBN 8086429156.

GIRARD, John P. a JoAnn L. GIRARD. 2011. *Social knowledge: using social media to know what you know*. Hershey, PA: Information Science Reference. ISBN 16-096-0205-6.

GROSSBERG, Lawrence., WARTELLA, Ellen a D. Charles WHITNEY. 1998. *Mediamaking: mass media in a popular culture*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications. ISBN 0761925449.

HABERMAS, Jürgen. 2000. *Strukturální přeměna veřejnosti: zkoumání jedné kategorie občanské společnosti*. Praha: Filosofia. Morální a politická filosofie. ISBN 8070071346.

CHARALAMBIDIS, Alexandros. 2005. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. V Praze: VÚP. ISBN 808700003X.

INNIS, Harold. A. INTROD. BY PAUL HEYER AND DAVID CROWLEY. 1995. *The bias of communication*. Repr. d. Aug. 1951. Toronto: University of Toronto Press. ISBN 9780802068392.

KATZ, Elihu a Paul Felix LAZARFELD. 1966. *Personal Influence: the part played by people in the flow of mass communications*. 3rd print. New York: The Free Press. Foundations of Communications Research.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. 2006. *Tvorba školního vzdělávacího programu krok za krokem - s pedagogickým sborem*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 8021040637.

LISTER, Martin. 2003. *New media: a critical introduction*. London: Routledge. ISBN 9780415431613.

MARTIN, Michael J. C. 1994. *Managing innovation and entrepreneurship in technology-based firms*. New York: Wiley. Wiley series in engineering and technology management. ISBN 0471572195.

MCLUHAN, Marshall. 1991. *Jak rozumět médiím: extenze člověka*. Praha: Odeon. Eseje (Odeon). ISBN 8020702962.

MCQUAIL, Denis. 2007. *Úvod do teorie masové komunikace*. Vyd. 3. Překlad Marcel Kabát, Jan Jiráček. Praha: Portál. ISBN 9788073673383.

NYE, Joseph S. 2004. *Soft power: the means to success in world politics*. New York: Public Affairs. ISBN 9781586483067.

PAVLÍČEK, Antonín. 2007. *Nová média a web 2.0*. Praha: Oeconomica. ISBN 9788024512723.

PLESKOTOVÁ, Petra. 1987. *Svět barev*. 1. Praha: Albatros. ISBN 13-806-87.14/66.

PRÁŠILOVÁ, Michaela. 2006. *Tvorba vzdělávacího programu*. Praha: Triton. První pomoc pro pedagogy. ISBN 8072547127.

ROGERS, Everett M. a F. Floyd SHOEMAKER. 1971. *Communication of innovations: a cross-cultural approach*. 2d ed. New York: Free Press.

ROGERS, Everett M. c1983. *Diffusion of innovations*. 3rd ed. London: Collier Macmillan. ISBN 0029266505.

THOMPSON, John B. 1995. *The media and modernity: a social theory of the media*. Cambridge: Polity Press. ISBN 0745610048.

THWAITES, Tony, Lloyd DAVID a Warwick MULES. 2002. *Introducing cultural and media studies: a semiotic approach*. Basingstoke: Palgrave. ISBN 0333972473.

VOLEK, Jaromír., JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ. 2006. Mediální studia: východiska a výzvy. *Mediální studia*. 2006, roč. 1, č. 1, s. 8-21. ISSN 1801-9978.

WILLIAMS, Raymond. 1990. *Television: technology and cultural form*. 2nd ed. London: Routledge. ISBN 0415030471.

ZÁKLADNÍ A MATEŘSKÁ ŠKOLA, MIKULČICE, PŘÍSPĚVKOVÁ ORGANIZACE: Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Mikulčice 2007.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA, L. KUBY 48, ČESKÉ BUDĚJOVICE, PŘÍSPĚVKOVÁ ORGANIZACE: Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Škola základ života. České Budějovice 2015.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA JABLONEC NAD NISOU - MŠENO, ARBESOVA 30, PŘÍSPĚVKOVÁ ORGANIZACE: Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Jablonec nad Nisou 2007.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA PRAHA 10 – HOSTIVAŘ, Kozinova 1000: Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Cesta k poznávání, 1. 9. 2005, Čj. 31504/2004-22. Praha 2009.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA VOTICE, PRAŽSKÁ 235, PŘÍSPĚVKOVÁ ORGANIZACE: Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Votice 2008.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. In: ASPI [právní informační systém]. Wolters Kluwer ČR [cit. 8. 5. 2015].

Elektronické zdroje

BAKARDJIEVA, Maria. 2009. Subactivism: Lifeworld and Politics in the Age of the Internet. *The Information Society* [online]. 25(2), 91-104 [cit. 2016-05-08]. DOI: 10.1080/01972240802701627. ISSN 01972243. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01972240802701627>

DAVIES, BRONWYN a ROM HARRÉ. 1990. Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour* [online]. 20(1), 43-63 [cit. 2016-05-08]. DOI: 10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x. ISSN 00218308. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>

EDULAB: EDUkační LABoratoř [online]. 2016. EDUkační LABoratoř, z.s [cit. 2016-05-09]. Dostupné z: <http://www.edulabcr.cz/edulab>

EDULOGY: Digitální vzdělávací obsah a e-learning [online]. 2016. EDULOGY, s.r.o. [cit. 2016-05-09]. Dostupné z: <http://www.edulogy.cz/>

JEŘÁBEK, Jaroslav, TUPÝ, Jan. 2013. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: [verze platná od 1. 9. 2013]*. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2016-05-08]. Dostupné z WWW:<http://www.nuv.cz/file/433_1_1/>.

Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů. *RVP* [online]. 2016. ISSN: 1802-4785. [cit. 2016-05-09]. Dostupné z: <http://rvp.cz/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: MŠMT [online]. 2016. [cit. 2016-05-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

Most popular Google Play categories: Top 10 Google Play categories. 2016. *Appbrain: Android Statistics* [online]. [cit. 2016-05-09]. Dostupné z: <http://www.appbrain.com/stats/android-market-app-categories>

Národní institut pro další vzdělávání: NIDV [online]. 2006. NIDV, RSS: redakční systém ePublisher [cit. 2016-05-09]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/cs/>

Parametry tabletu. ©1994-2016. *Alza.cz* [online]. Alza.cz a.s. [cit. 2016-05-09]. Dostupné z: <https://www.alza.cz/parametry-tabletu-art7469.htm?layoutAutoChange=1>

SLIVKA, Ondřej. 2013. *Teória Výtvarného Zobrazovania*. Vysoká škola múzických umení v Bratislave. Filmová a televízna fakulta. Ateliér animovanej tvorby. [online] [cit. 2016-05-08]. ISBN 9788089439171. Dostupné z: http://ftf.vsmu.sk/files/slivka_teoria_vytvarneho_zobrazovania.pdf

The Statistics Portal: Most popular Apple App Store categories in March 2016, by share of available apps. 2016. *Statista* [online]. [cit. 2016-05-09]. Dostupné z: <http://www.statista.com/statistics/270291/popular-categories-in-the-app-store/>

The Statistics Portal: Number of available applications in the Google Play Store from December 2009 to February 2016. 2016. *Statista* [online]. [cit. 2016-05-09]. Dostupné z: <http://www.statista.com/statistics/266210/number-of-available-applications-in-the-google-play-store/>

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY, *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020*. MŠMT. 2014. [online]. [cit. 2016-05-09]. Dostupné také z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/digistrategie.pdf

Windows Store trends: Feb 2016 (World): App downloads by category. 2016. *Microsoft* [online]. [cit. 2016-05-09]. Dostupné z: <https://developer.microsoft.com/en-us/windows/windows-trends>

Obrazové zdroje

Obrázek 1: Schéma 1 – Systém kurikulárních dokumentů. In. JEŘÁBEK, Jaroslav, TUPÝ, Jan. 2013. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: [verze platná od 1. 9. 2013]*. [online]. Praha: MŠMT, 2013. s. 5 [cit. 2016-05-08]. Dostupné z WWW:<http://www.nuv.cz/file/433_1_1/>.

Obrázek 2: Interaktivní test, Hanzelín. In. Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů. *RVP* [online]. 2016. ISSN: 1802-4785. [cit. 2016-05-09]. Dostupné z: <http://rvp.cz/>

Obrázek 3: Interaktivní test, Hanzelín. In. Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů. *RVP* [online]. 2016. ISSN: 1802-4785. [cit. 2016-05-09]. Dostupné z: <http://rvp.cz/>

Obrázek 4: Interaktivní test, Hanzelín. In. Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů. *RVP* [online]. 2016. ISSN: 1802-4785. [cit. 2016-05-09]. Dostupné z: <http://rvp.cz/>

Obrázek 5: Interaktivní test, Hanzelín. In. Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů. *RVP* [online]. 2016. ISSN: 1802-4785. [cit. 2016-05-09]. Dostupné z: <http://rvp.cz/>

Obrázek 6: Přehled panovníků, Hanzelín. In. Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů. *RVP* [online]. 2016. ISSN: 1802-4785. [cit. 2016-05-09]. Dostupné z: <http://rvp.cz/>

Obrázek 7: Přehled panovníků, Hanzelín. In. Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů. *RVP* [online]. 2016. ISSN: 1802-4785. [cit. 2016-05-09]. Dostupné z: <http://rvp.cz/>

Obrázek 8: Interaktivní učebnice, Nová Škola, s. r. o. [online]. [cit. 2016-05-09]. Dostupné z: <https://www.nns.cz/blog/multimedialni-interaktivni-ucebnice-vlastiveda/>

Obrázek 9: Interaktivní pracovní sešit, Nová Škola, s. r. o. [online]. [cit. 2016-05-09]. Dostupné z: <https://www.nns.cz/blog/multimedialni-interaktivni-ucebnice-vlastiveda/>

Obrázek 10: Dějiny udatného českého národa [online]. 2016. Česká televize [cit. 2016-05-09]. Dostupné z: <http://dejiny.ceskatelevize.cz/211543116230102/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP	Rámcový vzdělávací program.
ŠVP	Školní vzdělávací program.
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
EU	Evropaská unie.
OTPC	Jeden tablet pro dítě (One Ttablet Per Child).
ICT	Informační a komunikační technologie (Information and Communication Technologies).
SST	Sociální tvarování technologie (Social Shaping of Technology).
TD	Technologický determinismus (Technological Determinism).
SCOT	Sociální konstrukce technologie (Social Construction of Technology).
MDT	Mobilní dotykové technologie
TCPK	Technologický obsah, pedagogická znalost (Technological Content, Pedagogical Knowledge).
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: K1 – Kompetence k učení

Tabulka 2: K2 – Kompetence k řešení problémů

Tabulka 3: K3 – Kompetence komunikativní

Tabulka 4: K4 – Kompetence sociální a personální

Tabulka 5: K5 – Kompetence občanské

Tabulka 6: K6 – Kompetence pracovní

Tabulka 7: K1 – Zásahy

Tabulka 8: K2 – Zásahy

Tabulka 9: K3 – Zásahy

Tabulka 10: K4 – Zásahy

Tabulka 11: K5 – Zásahy

Tabulka 12: K6 – Zásahy

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Schéma 1 – Systém kurikulárních dokumentů (Jeřábek, Tupý 2013, s. 5).....	17
Obrázek 2: Interaktivní test, Hanzelín; Obrázek 3: Interaktivní test, Hanzelín.....	55
Obrázek 4: Interaktivní test, Hanzelín; Obrázek 5: Interaktivní test, Hanzelín.....	55
Obrázek 6: Přehled panovníků, Hanzelín; Obrázek 7: Přehled panovníků, Hanzelín.....	56
Obrázek 8: Interaktivní učebnice, Nová Škola, s. r. o.	57
Obrázek 9: Interaktivní pracovní sešit, Nová Škola, s. r. o.	57
Obrázek 10: Dějiny udatného českého národa	58
Obrázek 11: Návrh vizuálních stylů aplikace	63
Obrázek 12: 5. třída ZŠ Mikulčice.....	64
Obrázek 13: 5. třída ZŠ Mikulčice.....	64
Obrázek 14: Design ikon pro Windows Phone.....	77
Obrázek 15: Třída „pátáků" výletníků	78
Obrázek 16: Třída, žákyně Žvanilka.....	79
Obrázek 17: Třída, žák Drsoň.....	79
Obrázek 18: Třída, žák Sporták.....	80
Obrázek 19: Třída, žák Mazel.....	80
Obrázek 20: Třída, žákyně Silačka	81
Obrázek 21: Třída, žák Nerdík	81
Obrázek 22: Oblaka, den - noc	84
Obrázek 23: Horní Belveder, oblaka ranní	85
Obrázek 24: Obchod s kožešinami, oblaka polední.....	85
Obrázek 25: Brána koncentračního tábora Terezín, obloha se stmívá	86
Obrázek 26: Socialistická ubytovna, červánky.....	86
Obrázek 27: Tančící dům, hvězdná obloha	87
Obrázek 28: Postup práce při zhotovování vizuálu aplikace	88
Obrázek 29: Proces tvorby písma	89
Obrázek 30: Andělíček baroko, rokoko	90
Obrázek 31: Andělíček klasicismus, empír	91
Obrázek 32: Andělíček romantismus, secese	91
Obrázek 33: Andělíček moderní umění	92

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Kompetence K1 – K6

Příloha PII: Kompetence K1 – K6, zásahy

Příloha PIII: Hodnocení chlapci

Příloha PIV: Hodnocení dívky

PŘÍLOHA P I: KOMPETENCE K1 – K6

K1 - Kompetence k učení						
RVP ZV 2015	ZŠ Na Dlouhých 49, Plzeň	ZŠ Praha 10 Hostivař	ZŠ a MŠ Mikulčice	ZŠ Mšeno	ZŠ a MŠ L. Kuby, České Budějovice	ZŠ Pražská, Votice
<p>Na konci základního vzdělávání žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení - vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě - operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislosti, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy - samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyzvojuje z nich závěry pro využití v budoucnosti - poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich 	<ul style="list-style-type: none"> - žáci vedeme k objevování a poznávání všeho, co je zajímavá a v čem by v budoucnu mohli uspět - učíme je orientaci ve světě informací, časové a místní propojování historických, zeměpisných a kulturních informací pomáháme jim řešit a tříditi informace podle zvolených nebo zadaných kritérií - motivujeme žáky pro celoživotní učení 	<ul style="list-style-type: none"> - učitel vede žáky ke správnému používání terminologie a symboliky - vede žáky k vhodné prezentaci výsledků své práce - klade důraz na vyhledávání informací - vede žáky k sebehodnocení - učitel srozumitelně vysvětluje, co se mají žáci naučit 	<ul style="list-style-type: none"> - učitel vede žáky k pozitivnímu vztahu k učení a přípravě na vyučování zařazováním zajímavých úkolů, rebusů, křížovek, doplňovaček, využíváním moderní techniky – počítačových programů, interaktivní výuky - smysluplně využívá při učení vhodné informační zdroje (knihy, učebnice, encyklopedie, - slovníky, atlasy a mapy, časopisy, internet, výukové programy apod.) - práci se získanými informacemi, které dále řadí, třídí, vyřazuje, kombinuje, zapisuje apod. - objevování, zkoumání a poznávání všeho, co je zajímavá zařazováním pokusů, vycházek a exkurzí - používání obecně užívaných termínů, znaků a symbolů - pořizování krátkých a výstižných zápisů - sebehodnocení, zakládání a třídění portfolia 	<ul style="list-style-type: none"> - učitel vede žáky k užívání správné terminologie a symboliky - srozumitelně vysvětluje, co se mají naučit 	<ul style="list-style-type: none"> - Učivo si osvojují na praktických příkladech, demonstračních pokusech, motivačních hrách a při procházkách přírodou. - Využívání vlastních zkušeností a prožitků hledá, pozitivní vztah k učení o společností a přírodě. - Poznává místo a zemi, v níž žije, pojmenovává lidské tvory, které nás obklopují, orientuje se v čase. Poznatky zařazuje do vzájemných souvislostí. - Orientuje se ve světě informací, zvládá základní způsoby jejich získávání v encyklopediích a knihách, dále jejich zpracování a používání. - Utváří si pracovní návyky jednoduché samostatné i týmové činnosti. 	<ul style="list-style-type: none"> - Podporujeme objevování a poznávání všeho, co žákovi je zajímavá, co se mu líbí a v čem by v budoucnu mohl vytvářet u žáků zásoby matematických nástrojů (početních operací, algoritmů, metod řešení úloh), které žák efektivně využívá při řešení úkolů vycházejících z reálného života a praxe; - Rozvíjíme orientaci žáka ve světě informací a napomáháme mu k časovému i místnímu propojení historických, zeměpisných a kulturních informací.

K2 - Kompetence k řešení problémů						
RVP ZV 2015	ZŠ Na Dlouhých 49, Plzeň	ZŠ Praha 10 Hostivař	ZŠ a MŠ Mikulčice	ZŠ Mšeno	ZŠ a MŠ L. Kuby, České Budějovice	ZŠ Pražská, Votice
<p>Na konci základního vzdělávání žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vnímá nejruznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problému a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušenosti - vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému - samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy - ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdlouvání problémů - kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí 	<ul style="list-style-type: none"> - upevňujeme u žáků účelné rozhodování a jednání v různých situacích ohrožení vlastního zdraví a bezpečnosti i zdraví a bezpečnosti druhých - umožňujeme žákům poznávat a ovlivňovat jejich jedinečnost - pomáháme žákům, aby došli k samostatným objevům, řešením a závěrům - učíme je pracovat s odbornou literaturou, encyklopediemi a pod., využívat různé informační zdroje 	<ul style="list-style-type: none"> - učitel učí žáky pracovat s informacemi ze všech možných zdrojů (tištěných, mediálních, počítačových, ústních) - vede žáky k samostatnosti - umožňuje, aby žáci v hodině pracovali s odbornou literaturou, encyklopediemi, internetem apod. - učitel se snaží, aby žáci objevovali vzájemné vztahy a příčiny společenských jevů - umožňuje každému žákovi zažít úspěch - vede žáky k samostatnosti - učí je rozlišit umělé a přírodní prvky v okolí 	<ul style="list-style-type: none"> - vyhledávání informací vhodných k řešení problému (knihy, učebnice, encyklopedie, slovníky, atlasy a mapy, časopisy, internet, výukové programy apod.) - rozpoznání a pochopení problému a využití vlastního úsudku a zkušenosti - vytváření zajímavých jednoduchých úloh, rebusů, křížovek apod. 	<ul style="list-style-type: none"> - umožňuje, aby žáci v hodině pracovali s odbornou literaturou, encyklopediemi - umožňuje každému žákovi zažít úspěch 	<ul style="list-style-type: none"> - Vnímá nejruznější problémové situace ve škole i mimo ni. Rozlišuje na koho je vhodné se v případě potřeby obrátit - s problémem (šikanováním, týráním). - Kriticky myslí, vede diskusi při řešení konkrétních problémových situací, učí se tříditi a obhájit své názory. - Získané vědomosti a dovednosti využívá k objevování různých variant řešení zadaných úkolů v oblasti společností, přírody, kultury, techniky a zdraví. 	<ul style="list-style-type: none"> - Umožňujeme žákům poznávat podstatu zdraví i příčiny nemocí. Upevňujeme preventivní chování a účelné rozhodování a jednání v různých situacích ohrožení vlastního zdraví a bezpečnosti i zdraví a bezpečnosti

K3 - Kompetence komunikativní						
RVP ZV 2015	ZŠ Na Dlouhých 49, Plzeň	ZŠ Praha 10 Hostivař	ZŠ a MŠ Mikulčice	ZŠ Mšeno	ZŠ a MŠ L. Kuby, České Budějovice	ZŠ Pražská, Votice
<p>Na konci základního vzdělávání žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se vstřícně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodné na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přenášeli o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi 	<ul style="list-style-type: none"> pomáháme žákům rozšiřovat si slovní zásobu v osvojených tématech vedeme je k samostatnosti a sebevědomému vystupování a jednání, k efektivní, bezkonfliktní komunikaci, k bezpečné komunikaci prostřednictvím elektronických médií učíme je pojmenovávat pozorované skutečnosti a zachycovat je ve vlastních projevech, názorech a výtvorech umožňujeme jim přirozeně vyjadřovat pozitivní city ve vztahu k sobě i okolnímu prostředí podporujeme u žáků prezentaci jejich myšlenek a názorů, kládeme otázky k věci, vzájemnému se naslouchání a zdůvodňování vlastních závěrů, vzájemně pomoci 	<ul style="list-style-type: none"> učitel připravuje žáka na zvládnutí komunikace s jinými lidmi žáci se učí pracovat v týmech (různé-učí se vyjádřit různými způsoby estetické hodnoty a rozmanitost krajiny) využívá časové údaje, rozlišuje děj v minulosti, přítomnosti, budoucnosti svou práci žáci prezentují formou nástěnných novin učitel monitoruje sociální vztahy ve třídě vede žáky k ověřování výsledků podněcuje žáky k argumentaci 	<ul style="list-style-type: none"> vstřícnému vyjadřování a rozšiřování slovní zásoby, pojmenování pozorovaných skutečností dohrzování pravidel dialogu porozumění textu a obrazovému materiálu formulování svých myšlenek a názorů v logickém sledu a souvislému a kultivovanému projevu využívání informačních a komunikačních prostředků bezpečné komunikaci prostřednictvím elektronických médií 	<ul style="list-style-type: none"> vede žáky k ověřování výsledků podněcuje žáky k argumentaci 	<ul style="list-style-type: none"> Rozšiřuje slovní zásobu týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví. Pojmenovává pozorované skutečnosti v rodině, přírodě, doma a v okolí, ve škole, v obci, zachycuje je ve vlastních projevech, názorech a výtvorech. Komunikuje bezproblémově se svými spolužáky i s dospělými lidmi, umí se dohodnout při skupinové práci v týmech, např. při pokusech v přírodovědě, vycházkách v okolí školy nebo obci 	<ul style="list-style-type: none"> Uvědoměle pracujeme na rozvoji slovní zásoby v osvojených tématech při pojmenování pozorovaných skutečností pro žákovu následnou efektivnější prezentaci vlastních názorů a výtvorů Vytváříme podmínky pro rozvoj samostatného a sebevědomého vystupování a jednání u žáků, k efektivní a bezproblémové komunikaci i v méně běžných situacích, k poznávání a ovlivňování své jedinečnosti

K4 - Kompetence sociální a personální						
RVP ZV 2015	ZŠ Na Dlouhých 49, Plzeň	ZŠ Praha 10 Hostivař	ZŠ a MŠ Mikulčice	ZŠ Mšeno	ZŠ a MŠ L. Kuby, České Budějovice	ZŠ Pražská, Votice
<p>Na konci základního vzdělávání žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebestučty 	<ul style="list-style-type: none"> podporujeme práci žáků ve skupinách motivujeme žáky k poznávání podstaty zdraví i příčin jeho ohrožení, vzniku nemoci a úrazu a jejich předcházení žáky vedeme k poznávání a upevnování preventivního chování, účelného rozhodování a jednání v různých situacích ohrožení vlastního zdraví a bezpečnosti druhých, včetně chování při mimořádných událostech učíme je efektivně spolupracovat na řešení problémů, respektovat názory druhých, přispívat k diskusi, věcně argumentovat vedeme žáky k oceňování svých názorů a přínosů, ke kulturnímu a tolerantnímu chování a jednání na základě respektu a společně vytvořených pravidel soužití 	<ul style="list-style-type: none"> učitel vytváří příležitosti k interpretaci či prezentaci různých textů, obrazových materiálů a jiných forem záznamů vytváří heterogenní pracovní skupiny učí žáky odmítat vše, co narušuje dobré vztahy mezi lidmi rozlišuje vztahy mezi lidmi, národy učitel zdůrazní význam potřeby různých povolání, pracovní činnosti 	<ul style="list-style-type: none"> účinně spoluprací ve třídě nebo ve skupině, dodržování pravidel, které si žáci vytvořili s pomocí učitele pozitivní představě o sobě samém, zvyšování sebedůvěry přirozenému vyjadřování pozitivních citů ve vztahu k sobě i k okolnímu prostředí 	<ul style="list-style-type: none"> vytváří příležitosti k interpretaci či prezentaci různých textů, obrazových materiálů a jiných forem záznamů vytváří heterogenní pracovní skupiny 	<ul style="list-style-type: none"> Vnímá lidi a vztahy mezi nimi, všimá si podstatných věcných stránek i krásy lidských výtvorů a přírodních jevů. Má kladný vztah k místu bydliště a postupně, rozvíjí národní cítění a vztah k naší zemi, jako budoucí občan demokratického státu. Poznává, jak se lidé sdružují a vytvářejí kulturu. Sleduje vliv lidské činnosti na přírodu a přispívá k ochraně přírody a prostředí, ve kterém žije. 	<ul style="list-style-type: none"> Vedeme žáky k přirozenému vyjadřování pozitivních citů ve vztahu k sobě i okolnímu prostředí Zprostředkováváme žákům poznávání a chápání rozdílů mezi lidmi, ke kulturnímu a tolerantnímu chování a jednání na základě společně vytvořených a přijatých nebo obecně uplatňovaných pravidel soužití, k plnění vlastních povinností a společných úkolů

K5 - Kompetence občanské						
RVP ZV 2015	ZŠ Na Dlouhých 49, Plzeň	ZŠ Praha 10 Hostivař	ZŠ a MŠ Mikulčice	ZŠ Mšeno	ZŠ a MŠ L. Kuby, České Budějovice	ZŠ Pražská, Votice
<p>Na konci základního vzdělávání žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> - respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí - chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu - rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka - respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit - chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti 	<ul style="list-style-type: none"> - učíme žáky ohleduplnosti k přírodě i kulturním výtvorům - motivujeme žáky k hledání možností aktivního uplatnění při ochraně přírody - vedeme žáky k respektování pravidel - učíme žáky orientovat se v problematice peněz a cen a k odpovědnému spravování osobního rozpočtu 	<ul style="list-style-type: none"> - učitel vede žáky ke správnému chápání principů demokracie - žák pojmenuje kulturní, historické památky, významné události - učitel klade důraz na dodržování práv a povinností žáků, které stanovuje školní řád - vede žáky k hodnocení vlastních výsledků - učitel umožňuje žákům, aby se podíleli na utváření kritérií hodnocení činnosti nebo jejich výsledků - učitel projevuje toleranci přirozeným odlišnostem lidské spol. 	<ul style="list-style-type: none"> - uvědomování si svých práv ale i povinností a jejich dodržování - ochráně tradic a kulturního a historického dědictví - utváření ohleduplného vztahu k přírodě i kulturním výtvorům - základní představě o časovém a místním propojování historických, zeměpisných a kulturních informací - respektování názorů jiných lidí a odmítání násilí a hrubého zacházení chápání rozdílů mezi lidmi, uplatňování pravidel soužití - schopnosti vcítit se do situace druhých 	<ul style="list-style-type: none"> - umožňuje žákům, aby se podíleli na utváření kritérií hodnocení činnosti nebo jejich výsledků - vede žáky k hodnocení vlastních výsledků 	<ul style="list-style-type: none"> - Utváří ohleduplný vztah k přírodě i kulturním výtvorům, hledá možnosti aktivního uplatnění při jejich ochraně. - Rozvíjí a přirozeně vyjadřuje pozitivní city ve vztahu k sobě i okolnímu prostředí. - Poznává a chápe rozdíly mezi lidmi, ke kulturnímu a tolerantnímu chování a jednání na základě společně vytvořených a přijatých nebo uplatňovaných pravidel soužití, k plnění povinností a společných úkolů. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vytváříme ohleduplný vztah k přírodě i kulturním výtvorům a k hledání aktivního uplatnění při jejich ochraně

K6 – Kompetence pracovní						
RVP ZV 2015	ZŠ Na Dlouhých 49, Plzeň	ZŠ Praha 10 Hostivař	ZŠ a MŠ Mikulčice	ZŠ Mšeno	ZŠ a MŠ L. Kuby, České Budějovice	ZŠ Pražská, Votice
<p>Na konci základního vzdělávání žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> - používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky - přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot - využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření - orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení 	<ul style="list-style-type: none"> - vedeme žáky k utváření pracovních návyků v jednoduché samostatné i týmové činnosti - učíme je používat různé materiály, nástroje a vybavení - zohledňujeme soudobý stav poznání a technického rozvoje 	<ul style="list-style-type: none"> - učitel se zajímá o názory, náměty, zkušenosti žáků - učitel vede žáky k plánování úkolů a postupů - uplatňuje poznatky o lidské společnosti, soužití a o práci lidí, na příkladech porovnává minulost a současnost - učitel zadává úkoly, při kterých žáci mohou spolupracovat - vede žáky k objektivnímu sebehodnocení - výuku doplňuje o praktické exkurze - vede žáky k ochraně zdraví 	<ul style="list-style-type: none"> - správnému používání různých materiálů, nástrojů a vybavení - dodržování pravidel bezpečného chování - využití získaných znalostí a zkušeností při praktických činnostech (pokusech apod.) - plánování úkolů a dodržování postupů podle návodu či nákresu 	<ul style="list-style-type: none"> - zajímá se o náměty, názory, zkušenosti žáků - vede žáky k plánování úkolů a postupů - zadává úkoly, při kterých žáci mohou spolupracovat 	<ul style="list-style-type: none"> - Používá účinné vybavení, dodržuje vymezená pravidla, adaptuje se na změněné podmínky. - Poznává vše, co jej zajímá, co se mu líbí a v čem by v budoucnu mohl uspět. - Poznává podstatu zdraví i příčin nemocí, upevňuje preventivní chování, účelně rozhoduje a jedná v různých situacích ohrožení vlastními zdraví a bezpečnosti druhých 	<ul style="list-style-type: none"> - Utváříme u žáků pracovní návyky v jednoduché samostatné i týmové činnosti

PŘÍLOHA P II: KOMPETENCE K1 – K6, ZÁSADY

K1	Zásady
žáci vedeme k objevování a poznávání všeho, co je zajímavá a v čem by v budoucnu mohli uspět	3
učíme je orientaci ve světě informací, časové a místní propojování historických, zeměpisných a kulturních informací pomáháme jim řešit a třídít informace podle zvolených nebo zadaných kritérií	5
motivujeme žáky pro celoživotní učení	1
učitel vede žáky ke správnému používání terminologie a symboliky	3
vede žáky k vhodné prezentaci výsledků své práce	2
učitel srozumitelně vysvětluje, co se mají žáci naučit	2
učitel vede žáky k pozitivnímu vztahu k učení a přípravě na vyučování zařazováním zajímavých úkolů, rébusů, křížovek, doplňovaček, využíváním moderní techniky – počítačových programů, interaktivní výuky	3
pořizování krátkých a výstižných zápisů	1
Využívání vlastních zkušeností a prožitků hledá, pozitivní vztah k učení o společnosti a přírodě.	1
Poznává místo a zemi, v níž žije, pojmenovává lidské výtvoř, které nás obklopují, orientuje se v čase. Poznatky zařazuje do vzájemných souvislostí	1
Utváří si pracovní návyky jednoduché samostatné i týmové činnosti	1

K2	Zásady
upevňujeme u žáků účelné rozhodování a jednání v různých situacích ohrožení vlastního zdraví a bezpečnosti i zdraví a bezpečnosti druhých	2
umožňujeme žákům poznávat a ovlivňovat jejich jedinečnost	1
podporujeme žáky, aby došli k samostatným objevům, řešením a závěrům	4
učíme je pracovat s odbornou literaturou, encyklopediemi a pod., využívat různé informační zdroje	4
učitel se snaží, aby žáci objevovali vzájemné vztahy a příčiny společenských jevů	2
umožňuje každému žákovi zažít úspěch	2
učí je rozlišit umělé a přírodní prvky v okolí	1
Vnímá nejruznější problémové situace ve škole i mimo ni. Rozlišuje na koho je vhodné se v případě potřeby obrátit s problémem (šikanování, týrání).	1

K3	Zásady
podporujeme žáky rozšiřovat si slovní zásobu v osvojených tématech	3
vedeme je k samostatnosti a sebevědomému vystupování a jednání, k efektivní, bezkonfliktní komunikaci	3
učíme je pojmenovávat pozorované skutečnosti a zachycovat je ve vlastních projevech, názorech a výtvořech	2
umožňujeme jim přirozeně vyjadřovat pozitivní city ve vztahu k sobě i okolnímu prostředí	1
podporujeme u žáků prezentaci jejich myšlenek a názorů, kladení otázek k věci, vzájemnému se naslouchání a zdůvodňování vlastních závěrů, vzájemné pomoci	3
využívá časové údaje, rozlišuje děj v minulosti, přítomnosti, budoucnosti	1
svou práci žáci prezentují formou nástěnných novin	1
vede žáky k ověřování výsledků	2
podněcuje žáky k argumentaci	2
dozrívání pravidel dialogu	1
formulování svých myšlenek a názorů v logickém sledu a souvislému a kultivovanému projevu	1
porozumění textu a obrazovému materiálu	1
učitel monitoruje sociální vztahy ve třídě	1
vedeme je k bezpečné komunikaci prostřednictvím elektronických médií	2






K4	Zásady
podporujeme práci žáků ve skupinách	4
motivujeme žáky k poznávání podstaty zdraví i příčin jeho ohrožení, vzniku nemoci a úraza a jejich předcházení	1
chování při mimořádných událostech	1
učíme je efektivně spolupracovat na řešení problémů, respektovat názory druhých, přispívat k diskusi, věcně argumentovat	1
vedeme žáky k jednání na základě respektu a společně vytvořených pravidel soužití	3
učitel vytváří příležitosti k interpretaci či prezentaci různých textů, obrazových materiálů a jiných forem záznamů	2
učí žáky odmítat vše, co narušuje dobré vztahy mezi lidmi	1
rozlišuje vztahy mezi lidmi, národy	3
učitel zdůrazní význam potřeby různých povolání, pracovní činnosti	1
pozitivní představě o sobě samém, zvyšování sebedůvěry	1
přirozenému vyjadřování pozitivních citů ve vztahu k sobě i k okolnímu prostředí	2
Má kladný vztah k místu bydliště a postupně, rozvíjí národní citění a vztah k naší zemi, jako budoucí občan demokratického státu.	1
Poznává, jak se lidé sdružují a vytvářejí kulturu	1
Sleduje vliv lidské činnosti na přírodu a přispívá k ochraně přírody a prostředí, ve kterém žije	1

K5	Zásady
učíme žáky ohleduplnosti k přírodě i kulturním výtvořům	4
motivujeme žáky k hledání možnosti aktivního uplatnění při ochraně přírody	3
vedeme žáky k respektování pravidel	2
učíme žáky orientovat se v problematice peněz a cen a k odpovědnému spravování osobního rozpočtu	1
učitel vede žáky ke správnému chápání principů demokracie	1
žák pojmenuje kulturní, historické památky, významné události	2
učitel klade důraz na dodržování práv a povinností žáků, které stanovuje školní řád	1
vede žáky k hodnocení vlastních výsledků	2
učitel umožňuje žákům, aby se podíleli na utváření kritérií hodnocení činnosti nebo jejich výsledků	2
učitel projevuje toleranci přirozeným odlišnostem lidské spol.	1
ochraně tradic a kulturního a historického dědictví	3
respektování názorů jiných lidí a odmítání násilí a hrubého zacházení chápání rozdílů mezi lidmi, uplatňování pravidel soužití	2
schopnosti vcítit se do situace druhých	1
Rozvíjí a přirozeně vyjadřuje pozitivní city ve vztahu k sobě i okolnímu prostředí.	1






K6	Zásady
vedeme žáky k utváření pracovních návyků v jednoduché samostatné i týmové činnosti	5
učíme je používat různé materiály, nástroje a vybavení	3
zohledňujeme soudobý stav poznání a technického rozvoje	1
učitel se zajímá o názory, náměty, zkušenosti žáků	2
uplatňuje poznatky o lidské společnosti, soužití a o práci lidí, na příkladech porovnává minulost a současnost	1
vede žáky k objektivnímu sebehodnocení	1
výuku doplňuje o praktické exkurze	1
vede žáky k ochraně zdraví	2
dodržování pravidel bezpečného chování	1
Poznává vše, co jej zajímá, co se mu líbí a v čem by v budoucnu mohl uspět	1

PŘÍLOHA P III: HODNOCENÍ CHLAPCI

(Doslovný přepis)

CHLAPCI		
	<ul style="list-style-type: none"> - Líbí se mi, protože vypadá to jako bych to maloval já. - Líbí se mi, protože je to zelené jsou tam vše barev. - Líbí se mi, protože je hezký. - Líbí se mi to, protože mám rád modrou. - Líbí se mi, protože je tam modrá barva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nelíbí se mi, protože je políty barvou.
	<ul style="list-style-type: none"> - Líbí se mi, protože je hezký. - Líbí se mi to, protože má šedá křídla. - Líbí se mi, protože je to také hezké a barevné a hodijou se tam ty barvy. - Líbí se mi, protože ty křídla jsou šedá a černé. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nelíbí se mi, protože není barevná. - Nelíbí se mi, protože je černobílá a to se mi nelíbí. - Nelíbí se mi, protože je tam málo barev.
	<ul style="list-style-type: none"> - Líbí se mi, protože je roztomilý. - Líbí se mi, protože je tam anděl s fialovou barvou v pozadí. - Líbí se mi protože je barevný a hezký 	<ul style="list-style-type: none"> - Nelíbí se mi, protože jsou tam bílé křídla. - Nelíbí se mi, protože jsou to moc preblute barvi. - Nelíbí se mi, protože se tam ty barvy nehodijou a je tam moc barev.
		<ul style="list-style-type: none"> - Nelíbí se mi, protože má žluté vlasy. - Nelíbí se mi to, protože má krvavá křídla - Nelíbí se mi, protože se mi nelíbí
	<ul style="list-style-type: none"> - Líbí se mi, protože je tam mnoho barev. - Líbí se mi to, protože je to barevné. - Líbí se mi, protože je barevná. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nelíbí se mi, protože je to barevné. - Nelíbí se mi, protože není tam pozadí. - Nelíbí se mi, protože se mi nelíbí.. - Nelíbí se mi, protože má divné barvy.

PŘÍLOHA P IV: HODNOCENÍ DÍVKY

DÍVKY		
		<ul style="list-style-type: none"> - Nelíbí se mi, protože se tam přetahuje je divný. - Nelíbí se mi, protože se mi zdá, že je to napaplané a nelíbí se mi barva.
	<ul style="list-style-type: none"> - Líbí se mi, protože líbí se mi to s tíma křídla proto jsem tam dala 2. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nelíbí se mi, protože ... se mi nelíbí že je bílí.
	<ul style="list-style-type: none"> - Líbí se mi, protože je to vyznačené silně a má to pěkné síté barvy to bude strážný anděl. - Líbí se mi, protože je barevný a roztomilý. - Líbí se mi, protože to vypadá dobře. - Líbí se mi, protože jsou tam hezké bery a hrozně se mi líbí lídla. - Líbí se mi, protože se mi líbí fialová a protože se tam nepřetahuje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nelíbí se mi, protože je nehezký zobrazené, nevýrazné a dost zvláštní.
	<ul style="list-style-type: none"> - Líbí se mi, protože má hezké růžové křídla. - Líbí se mi to středně protože ta barva křidel je moc světlá. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Líbí se mi, protože je to nádherné barevné docela hezky vystíněný. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nelíbí se mi, protože je šedý a nelíbí se mi na tom ty barvy. - Nelíbí se mi, protože škaredý a není roztomilý. - Nelíbí se mi, protože Nelíbí se mi křídla. - Nelíbí se mi, skoro vůbec, protože je to moc tmavé.