Vývojové trendy v pojetí role učitele při integrování ICT do výuky anglického jazyka

Trends in the development of the approaches to the role of the teacher integrating ICT into ELT

Irena Reimannová

Abstrakt: Cílem tohoto příspěvku je vymezit roli učitele při integrování prostředků informačních a komunikačních technologií (ICT) do oborové didaktiky předmětu, který vyučují, tj. v našem případě do výuky anglického jazyka (VAJ). Příspěvek mapuje historický vývoj pojetí role učitele v tzv. *Computer Assisted Language Learning* (CALL), tedy počítačem podporovanému učení se cizímu jazyku, a jeho současné pojetí v této výuce na základní škole, a to jak v České republice, tak v zahraničí. Důraz je kladen na zasazení této problematiky do širšího vědního rámce edukačních, psychologických a lingvistických teorií, škol a trendů uplatňovaných ve vzdělávání integrující ICT do výuky anglického jazyka.

Klíčová slova: CA(L)L, behaviouristická/strukturální fáze, komunikační fáze, integrativní fáze, současný stav**,** technologicko-didaktické znalosti obsahu

Abstract: The aim of the paper is to define the role of a teacher integrating information and communication technologies (ICT) into the theory of instruction of the subject they teach, i.e. in our case into English Language Teaching. The paper maps the development of the teacher's role in the area of so called Computer Assisted Language Learning (CALL), and its present concept in such learning/teaching processes in primary schools in the Czech Republic and abroad. The paper emphasises wider perspectives of educational, psychological and linguistic points of departure applied in education integrating ICT into English Language Teaching.

Keywords: CA(L)L, behaviouristic/structural phase, communicative phase, integrative phase, contemporary situation

1 Úvod

Informační a komunikační technologie (ICT) umožnily otevřít školní svět jak v oblasti interpersonální komunikace, tak v oblasti tvorby a prezentace hypertextových a hypermediálních materiálů, a přinesly tak do cizojazyčného vzdělávání, včetně výuky anglického jazyka (VAJ), velká očekávání. Vzhledem k tomu, že „hlavním činitelem při změnách a reformách školy ovšem nejsou počítače, ale učitelé" (Skalková, 2007, s. 256), zůstává však otázkou, nakolik tato očekávání byla a jsou plněna a jakou roli v procesu integrování ICT do vzdělávání hraje učitel. Cílem tohoto příspěvku je tedy - alespoň velmi krátce - představit pedagogicko-psychologicko-lingvistické kořeny tohoto procesu, na kterých stojí současné pojetí role učitele anglického jazyka integrujícího ICT do vzdělávání. V souladu s tímto cílem jsou zde nejprve stručně přestavena teoretická východiska tohoto šetření, tj. vymezeny základní konstrukty, pojmy a definice nezbytné pro další výzkum v této oblasti, a shrnut její dosavadní stav zkoumání jak v prostředí zejména anglosaské, tak české provenience.

2 Teoretická východiska

Pokud stručně mapujeme vývoj začleňování ICT do vzdělávání, v našem případě do výuky anglického jazyka, je nutné tento proces nejprve zasadit do širšího vědního rámce, který nám umožní pochopit interdisciplinaritu této integrace. Vzhledem k tomu, že pedagogicko-psychologické a technologické stránky této integrace nelze od sebe oddělit, protože jedno determinuje druhé, musíme oba tyto úhly pohledu v našem příspěvku reflektovat, nicméně akcent klademe zejména na pedagogické uchopení diskutované problematiky.

Proto se v našem příspěvku opíráme o poznatky výzkumů z oblasti kognitivních procesů i z oblasti informačních technologií a vycházíme z Bertrandovy klasifikace proudů ve vzdělávání (1998), hlavně z tzv. sociokognitivních proudů ve vzdělávání a technologických teorií vzdělávání.

Klíčovým pojmem našeho šetření je interakce, jež představuje jedno ze zásadních témat diskusí nejenom v předmětové didaktice (Richards & Rodgers, 2001, s. 22). Interakci zde chápeme jako jeden z aspektů sociálního učení, kdy dochází ke vzájemnému působení jednoho člověka na druhého a jehož nedílnou součástí je i verbální komunikace (Čáp & Mareš, 2001, s. 56), respektive komunikační (jazyková) kompetence, představující cíl současného pojetí cizojazyčného vzdělávání. Pojem komunikační kompetence chápeme jako „způsobilost dorozumět se v cizím jazyce, pokud možno adekvátně sociální situaci a s ohledem na interkulturní specifika“ (Šebestová, Najvar, & Janík, 2011, s. 324).

3 Vymezení základních pojmů

Nastíněnou komplexnost zkoumaného jevu komplikuje také terminologická nejednost a roztříštěnost (viz např. Zounek, 2009; Zounek & Šeďová, 2009; Graham, 2006; Černochová, 2006; Kopecký, 2006), jež je ovlivněna značným vývojem nejenom v oblasti techniky a technologií, ale i teorií učení a jazyka.

V anglosaském prostředí nalezneme velké množství jak obecných koncepcí, tak koncepcí zaměřených na osvojování cizího jazyka; pro ilustraci, např. Levy (1997) hovoří obecně o počítačem podporované výuce (*computer assisted instruction – CAI*), počítačem podporovaném učení (*computer assisted learning – CAL*), počítačem řízeném učení (*computer managed learning – CML*), počítačem řízené výuce (*computer managed instruction – CMI*), edukaci založená na počítačích (*computer based education – CBE*), výuce založené na počítačích (*computer based instruction – CBI*), výuce podporované inteligentními počítači (*intelligent computer assisted instruction – ICAI*), systémech inteligentního tutorování (*intelligent tutoring systems – ITS*), počítačem podporované komunikaci (*computer mediated communication – CMC*); Warschauer a Kern (2003) zmiňují dále např. vyučování založené na síti (network-based teaching – NBT)[1].

[1] Srov. též Chappelle, 2001, dále Zounek, 2009; Zounek, & Šeďová, 2009, kteří i v českém prostředí používají pro popis těchto koncepcí ustálené anglické zkratky, a proto se k nim z důvodu snazší orientace v již tak problematické terminologii přikláníme i my.

V oblasti jazykového vzdělávání pak Levy (1997) zmiňuje kromě jiného počítačem podporované učení se cizímu jazyku (*computer assisted language learning – CALL*[2]) a uvádí, že některé další termíny představují více či méně pouze extenzi výše uvedených pojmů.

Další terminologický problém nastává, pokud se zaměříme na české prostředí. Ačkoliv podle Zounka a Šeďové (2009, s. 19) je u nás CAL znám, „v odborné literatuře i v praxi není přinejmenším v poslední době takřka vůbec zmiňován“, a v českém prostředí se ustálilo užívání pojmu *e-learning* či *blended learning* (viz např. Reimannová, 2011; Kopecký, 2006; Eger, 2005; Barešová, 2003).

Nicméně se domníváme, že vytváření nových pojmů reagujících na nové trendy ve vzdělávání může naopak zkomplikovat odbornou diskusi na toto téma (Levy & Hubbard, 2005, s. 148), protože tyto koncepce se vzájemně překrývají, doplňují, nebo dokonce zaměňují. Proto se přikláníme k názoru Levyho (1997, s. 77), který považuje CAL, jakož i CALL, za obecné, tj. zastřešující termíny, které se v průběhu historického vývoje natolik vžily, že se vlastně v závislosti na technologickém rozvoji a s postupným rozvojem poznání v oblasti osvojování cizího jazyka a přístupů k jeho výuce měnilo a mění pouze jejich obsahové vymezení (Levy & Hubbard, 2005).

V úhlu tohoto tvrzení tedy vnímáme CA(L)L jako všeobecně uznávaný termín, který podle Levyho a Hubbarda (2005, s. 148) slouží jako globální deskriptor zahrnující nejširší rozpětí možných rolí, které počítače, popřípadě ICT v dané době a podobě, mohou hrát ve výuce anglického jazyka a vzdělávání (Levy, 1997, s. 77).

4 Vývojové trendy v pojetí role učitele při integrování ICT do výuky anglického jazyka, tj. v CALL

Vzhledem k tomu, že v našem pojetí akcentujeme vývoj poznání procesů učení se cizímu jazyku s ohledem na integraci ICT do vzdělávání, a ICT definujeme jako tzv. moderní didaktickou techniku (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 43), zkoumáme zde obzvláště aspekty hypermediální technologické teorie ve vzdělávání. Podle Bertranda (1998) se hypermediální tendence zabývá problematikou interaktivity (ovšem nejenom v jejím sociálním, ale i technickém smyslu, tj. jak mezi žáky a učitelem navzájem, tak mezi žákem a ICT).

Na základě výše uvedených teoretických východisek jsme pro popsání vývoje integrování ICT do vzdělávání (výuky anglického jazyka) použili klasifikaci podle Warschauera (1996) a Warschauera a Healeyho (1998), kteří v závislosti na zásadních pedagogických a lingvodidaktických přístupech identifikovali tři fáze CALLu: behaviouristický, označovaný též jako strukturální; komunikační a integrativní. Na tomto místě je nutno podotknout, že sociálně-společenská situace dané doby velmi silně odlišila vývoj u nás od světového vývoje jak oborové didaktiky, tak v oblasti CALLu, což ovšem paradoxně přispělo k tomu, že nedostatky, se kterými se lingvodidaktika anglického jazyka v těchto dobách potýkala, byly již v době otevření se České republiky po roce 1989 známy, a česká pedagogická veřejnost se jim tak mohla vyhnout.

[2] CALL je termín, který byl odsouhlasen sněmem TESOL v Torontu v roce 1983 (Chapelle, 2001, s. 3) a označuje interdisciplinární obor, jehož předmětem je podle Levyho (1997, úvod) „vyhledávání a studium využití počítačových aplikací v jazykové výuce“.

4.1 Behavioristická/strukturální fáze (cca od 60. let 20. století)

Kořeny vzdělávání založeného na možnostech počítače, jež bývá podle Bertranda označováno také jako výuka řízená nebo podporovaná počítačem (Bertrand, 1998, s. 102), lze nalézt v USA již v 50 letech minulého století, kdy se jej zapálení jedinci pokoušeli do výuky integrovat (Chappelle, 2001, s. 3), nicméně větší pozornosti se problematice integrování ICT do vzdělávání dostalo až s rozšířením prvních počítačů v šedesátých letech.

Tato fáze, jak vyplývá i z jejího označení, je stejně jako audilingvální metoda (Richards & Rodgers, 1991), založena na behaviorálním pojetí osvojování cizího jazyka a strukturalistické lingvistice, kdy centrální a aktivní roli ve výuce hraje učitel – ovšem nikoliv jako tvůrce programů, ty tvořily specialisté - přičemž činnost žáka je celkově řízena počítačem. Podle Watsonovy klasifikace (Zounek & Šeďová, 2009, s. 19), počítač hraje roli tutora, který na základě principů výukových algoritmických programů[3] vede žáka krok po kroku programem.

4.2 Komunikační fáze (cca od 70. let 20. století)

Vývoj pojetí CALL je v této době silně poznamenán odklonem od vnímání žáka jako pasivního objektu výchovně-vzdělávacího procesu, kdy se hlavně pod vlivem personalistických (humanistických) teorií vzdělávání[4] těžištěm zájmu stává žák a učitel přebírá roli facilitátora vyučovacího procesu (Richards & Rodgers, 1991).

Další signifikantní vývoj se odehrál v oblasti lingvistiky a lingvodidaktiky, ve kterých se v této době se začal prosazovat komunikační přístup k výuce cizího jazyka a byl představen koncept komunikační kompetence (Hymes, 1972, in Hymes, 1991), který se opírá o funkční pojetí jazyka, kdy na jazyk pohlížíme nejenom jako na systém struktur, ale také jejich funkcí, které plní v reálné situaci a čase v rámci komunikace (Richards & Rodgers, 1991). Neméně zásadními – i když diskutabilními – jsou Krashenovy teorie rozlišující vědomé učení se a nevědomé osvojování cizího jazyka přirozenou asimiliací (Krashen, 1981).

Tuto fázi CALL významně ovlivnily také poznatky z výzkumu kognitivních procesů učení, jmenovitě v oblasti učebních stylů (respektování individuálních rozdílů mezi žáky, Chapelle, 2001, s. 10) a vnímání chyby jako zdroje dalšího poznání konstruovaného žákem (Williams & Burden, 1997).

Co se týče technologického vývoje v dané oblasti, od počátku 80. let se díky miniaturizaci a vzniku prvních PC počítače stávají běžně dostupnými a učitel již není odkázán na práci specialistů, nýbrž je schopen vytvořit jednoduché CALL programy. Nicméně, pro úspěšné integrování ICT do vzdělávání je jeho role reflektující výše uvedené proudy a trendy ve výuce anglického jazyka stále klíčová. Počítače jsou, kromě role tutora, vnímány jako stimulují prostředky navozující procesy učení (Warschauer, 1996). Jsou vytvářeny takové programy, které podporují interakci žáka a počítače, a podporují tak rozvoj jeho komunikační kompetence, kognitivních schopností a autonomie pomocí vzájemné komunikace prostřednictvím výběru možností, kontroly, zpětné vazby atd. Takto větvené programy umožňují žákovi procvičovat jazyk (i když stále v psané podobě), ovšem nikoliv prostřednictvím drilu (Chapelle, 2001).

---

[3] U nás viz např. práce Tollingerové, Kuliče a Knězů: Programované učení, 1966, jehož principy představují teoretická východiska programované učebnice.

[4] Ve VAJ např. Community Language Learning, Total Physical Response, Communicative Language Teaching, Suggestopedia a Silent Way.

4.3 Integrativní fáze (cca od 90. let 20. století - současnost) a současné pojetí role učitele integrujícího ICT do VAJ

Integrativní fázi můžeme ve výuce anglického jazyka chápat dvojím způsobem, a to jako integrování ve smyslu obecných přístupů k pojetí VAJ, a ve smyslu začleňování ICT do výuky (viz Graham, 2006).

Současné pojetí výuky anglického jazyka reflektuje dosavadní vývoj a stav poznání v pedagogicko-psychologicko-lingvistické rovině, a tak jsou nyní přístupy a metody k výuce anglického jazyka charakterizovány jako tzv. post-komunikační éra, kdy se ve výuce zdůrazňuje eklektický přístup využívající výhody a eliminující nedostatky předchozích přístupů a metod, přičemž cílem cizojazyčné výuky v souladu s konceptem české kurikulární reformy stále zůstává rozvoj komunikační kompetence, kdy je důraz kladen na osvojování cizího jazyka prostřednictvím smysluplné a reálné komunikace v reálném kontextu (viz RVP ZV, 2007).

Zavedením multimédií a internetu, předně jedné z jeho služeb, tzv. *World Wide Web*, začala nová fáze integrování ICT do cizojazyčné výuky, a to především v oblasti rozšíření možností procvičování jazyka: multimédia a WWW umožňují procvičování všech čtyř jazykových dovedností, tj. jak aktivních – mluvení, psaní, tak pasivních – čtení, poslech, a navíc je možné je integrovat do jedné aktivity. Dále, kromě jiného, počítačem podporovaná komunikace může probíhat v synchronním (v reálném, přímém) i v asynchronním (odloženém) čase (Levy, 1997). Díky tomuto technologickému charakteru integrativní fáze tak dochází nejenom k interakci žák-stroj, ale nové technologie umožnily v prvé řadě zprostředkování kontaktu mezi lidmi, a podpořily tak zprostředkování „reálné“ komunikace mezi nimi, čímž v oblasti cizího jazyka dochází k praktickému používání jazyka v interakci s ostatními, což v souladu se sociokognitivními teoriemi reflektuje sociální povahu učení.

Otázka rozvoje informační a technologické gramotnosti (viz Neumajer, 2007) žáků je v Rámcovém vzdělávacím programu (2007) zdůrazněna v některých klíčových kompetencích (např. kompetenci komunikativní a k učení), což implikuje, že pokud má učitel žáky v této oblasti připravit na život v budoucí společnosti, je žádoucí, aby sám byl schopen s informacemi a ICT pracovat. Je zřejmé, že v novém, moderním paradigmatu vzdělávání, o kterém hovoří Zounek a Šeďová (2009), nároky kladené na učitele neustále vzrůstají (viz také např. Harmer, 2007; Littlewood, 1994; Richards & Rodgers, 1991) a „podle konstruktivistů pouze ti učitelé, kteří zaujmou nové role ve výuce podpořené moderními technologiemi, mohou očekávat, že také studenti přijmou svoje nové role“ (Jonassen et al., 2003 in Zounek & Šeďová, 2009, s. 33).

Otázkou však zůstává, zda, ačkoliv žijeme v informační společnosti, moderní technologie tvoří nedílnou součást našich životů a požadavky na jejich integrování jsou de facto vyjádřeny cílovou kategorií v rámci kurikulárních dokumentů, jsou učitelé vůbec ochotni smysluplně a efektivně integrovat ICT do vzdělávání. Výsledky výzkumů prezentovaných níže prezentují poměrně rozporuplné výsledky.

5 Současný stav v integrování ICT do vzdělávání v České republice

V oblasti integrování ICT do vzdělávání a přípravy učitelů byly v České republice proinvestovány obrovské finanční prostředky, avšak ke skutečnému využívání ICT ve výuce nedochází. Tento vývoj ovšem koresponduje s celoevropským vývojem (Massy, 2006).

Systematická vládní podpora integrování ICT do vzdělávání probíhala nejprve v letech 2000 - 2006, kdy vláda investovala obrovské množství finančních prostředků do integrace ICT do

škol[5] (Aktuální stanovisko k projektu SIPVZ, 2007; Státní informační politika ve vzdělávání - SIPVZ, 1999).

I když tedy vláda v průběhu uvedených let investovala – kromě jiného - jak do technologického vybavení škol, tak do rozvoje informační gramotnosti učitelů, výsledný efekt byl v oblasti reálné integrace ICT do výuky podle zjištění ČŠI v roce 2009 téměř nulový[6], a to navzdory tomu, že téměř všichni učitelé absolvovali základní vzdělávání v oblasti ICT v rámci DVPP. Ovšem, v rámci tohoto vzdělávání byl kladen větší důraz na vzdělávání technologické, „nikoliv didaktické“, tj. „jak ICT ve výuce efektivně využít“ (ČŠI, 2009, s. 15), což mohlo – spolu s nedostatečným technickým vybavením - způsobit „velmi nízké zapojení ICT do výuky“ (ibid.) [7]. Výsledky anonymní ankety pak ukazují, že „užití v samotných vyučovacích hodinách je spíše ojedinělé (schopnost užití výukových objektů a interaktivní formu výuky přiznává pouze 11 % učitelů)“ (ibid., s. 16). S tím korespondují i data získaná v rámci přímého pozorování, tj. z hospitací, v rámci kterých bylo v neoborových předmětech zjištěno, že ICT ve výuce nevyužívá 80 %, přičemž u učitelů nad 15 let praxe je toto číslo o něco málo vyšší než u učitelů s menším počtem let praxe (viz tab. 17-20 tamtéž). V oblasti cizích jazyků je pak situace obdobná – v 75 % výuky nebyly ICT využity vůbec (viz také Analýza současného stavu…, 2009).

Tato zjištění jsou zvláště varující „u skupiny začínajících učitelů, kteří rovněž ICT při výuce příliš nevyužívají a shodně potvrzují nedostatečnou metodickou průpravu. Zde je na místě uvažovat o dostatečnosti přípravy v této oblasti ze strany vysokých škol připravujících budoucí učitele“ (ČSI, 2009, s. 18).

K pozitivnímu posunu směrem k systematické systémové podpoře v přímé návaznosti na SIPVZ došlo v roce 2008, kdy vláda přijala dokument „Koncepce rozvoje informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání pro období 2009 – 2013“ (usnesení vlády č. 1276/2008) a v roce 2009 vznikl akční plán pro její realizaci Škola pro 21. století „Škola[21]“ (Hausner a kol, 2009). Nicméně vzhledem k tomu, že tato koncepce ještě není ukončena, budeme si muset na její celkové hodnocení, včetně otázky reálného integrování ICT do výuky, ještě chvíli počkat.

6 Závěr

K tomu, aby byl didaktický potenciál ICT ve výuce plně využit, definuje Akční plán kromě jiného cesty k dosažení požadovaného stavu, přičemž za jednu z nich uvádí „soustavné zvyšování technologických kompetencí pedagogických pracovníků a vedoucích pracovníků“ a „zajištění potřebné počáteční kvalifikace u nastupujících učitelů“.

Jednou z možných cest řešení může být podle Mishry & Koehlera et al. (2009) vhodná koncepce přípravy vzdělávání učitelů, která bude otázku ICT, obsahu vzdělávání a předmětové didaktiky chápat integrovaně, tedy jako soubor tzv. technologicko-didaktických znalostí obsahu, kdy se klade důraz nejenom na rozvoj ICT kompetencí neoborových učitelů, ale zejména na rozvoj takových kompetencí, které jim umožní tyto technologie v reálné výuce skutečně efektivně využívat tak, aby rozvíjeli kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu.

---

[5] Neumajer (2007, p. 64) uvádí plánované investice ve výši 7.8 miliard Kč.
[6] Viz také Neumajer, 2007.
[7] Srov. též Zounek a Šeďová, 2009; Rambousek et al., 2007, s. 13: „většina respondentů vnímá současnou úroveň ICT kompetencí učitelů neinformatických předmětů jako dostačující... přičemž... předpokládají, že tyto schopnosti jsou při přímé výuce využívány minimálně“ a s. 273 (ibid.): „učitel ovládá základní software a využívá běžné možnosti Internetu, avšak ve výuce je využívá málo.“

Literatura

Barešová, A. (2003). *e-Learning ve vzdělávání dospělých.* Praha: Nakladatelství VOX.

Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání.* Praha: Portál.

Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál.

Černochová, M. (2006). O stavu a trendech využívání ICT v českých školách a v zahraničí. *Pedagogika, LVI*, 316-334.

Česká školní inspekce. (2009). *Úroveň ICT v základních školách v ČR.* Dostupné z http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Uroven-ICT-v-zakladnich-skolach-v-CR.

Eger, L. (2005). Efektivní učení v e-learningu a motivace. *Personál*, *XI*, 20 – 23.

Graham, Ch. R. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. In C. J. Bonk & Ch. R. Graham, (Eds.), *The Handbook of Blended Learning: Global perspectives, Local Designs* (pp. 3-21). San Francisco: Pfeiffer.

Harmer, J. (2006). *The Practice of English Language Teaching.* Harlow: Pearson Education Limited.

Hausner, M. a kol. (2009). *Škola pro 21. století : Škola*[21]. Praha: MŠMT. Dostupné z http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=koncepce%20rozvoje%20informa%C4%8Dn%C3%ADch%20a%20komunika%C4%8Dn%C3%ADch%20technologi%C3%AD%20ve%20vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD%20v%20obdob%C3%AD%202009%20%E2%80%93%202013&source=web&cd=3&ved=0CDsQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Fuploads%2Fsoubory%2Ftiskove_zpravy%2FAkcni_plan_Skola_21.pdf&ei=AGiyUPPwNc6L4gTS9YDICg&usg=AFQjCNH0tiXHtSzw2W5RT2C_NzpS4LRStQ.

Hymes, D. H. (1991). On Communicative Competence. In C. Brumfit & K. Johnson (Eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Chapelle, C. A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition. Foundations for teaching, testing and research.* Cambridge: Cambridge University Press.

Iniciativa Škola21.cz. (2009). *Analýza současného stavu*. Dostupné z http://www.skola21.cz/akcni_plan/analyza.

Koncepce rozvoje informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání pro období 2009–2013. (2008). Praha: MŠMT.

Kopecký, K. (2006). *E-learning (nejen) pro pedagogy.* Olomouc: Hanex.

Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press. Dostupné z http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html.

Levy M., & Hubbard P. (2005) Why call CALL "CALL"? *Computer Assisted Language Learning* (*18)*, 3, 143-149. Dostupné z http://faculty.ksu.edu.sa/saad/Documents/Why%20CALL.pdf.

Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization.* Oxford: Clarendon Press.

Littlewood, W. (1994). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: CUP.

Massy, J. (2006). The Integration of Learning Technologies into Europe's Education and Training Systems. In C. J. Bonk & Ch. R. Grahéam, (Eds.), *The Handbook of Blended Learning: Global perspectives, Local Designs* (pp. 419-431). San Francisco: Pfeiffer.

Mishra & Koehler et al. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers. *Journal of Research on Technology in Education.* Copyright © 2009, ISTE (International Society for Technology in Education). Dostupné z http://learnonline.canberra.edu.au/pluginfile.php/491591/mod_page/content/1/TPACK_UC/pdf/tpack4_preservice2.pdf.

MŠMT. (2007). *Aktuální stanovisko k projektu SIPVZ.* Dostupné z http://www.msmt.cz/pro-novinare/aktualni-stanovisko-k-projektu-sipvz.

Neumajer, O. (2007). *ICT kompetence učitelů* (Disertační práce). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra informačních technologií a technické výchovy. Dostupné z http://ondrej.neumajer.cz/download/ICT-kompetence-ucitelu.pdf.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník.* Praha: Portál.

Rambousek et al. (2007). *Výzkum informační výchovy na základních školách.* Plzeň: Koniáš.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007). Praha: VÚP. Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.

Reimannová, I. (2011). *Blended learning ve výuce obchodní angličtiny.* Pardubice: Univerzita Pardubice.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika.* Praha: Grada Publishing, a.s..

Státní informační politika ve vzdělávání. (1999). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z http://www.msmt.cz/vzdelavani/sipvz.

Šebestová, S., Najvar, P., & Janík, T. (2011). Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: samostatně anebo v integraci. *Pedagogická orientace*, *21*(3), 322–348.

Tollingerová, D., Knězů, V., & Kulič, V. (1966). *Programované učení.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Warschauer M., & Healey D. (1998). Computers and language learning: an overview. *Language Teaching, 31*, 57-71.

Warschauer, M., & Kern, R. (2003). Introduction: Theory and practice of network-based language teaching. In M. Warschauer, & R. Kern (Ed.), *Network-based language teaching: concepts and practice.* (pp. 1-19). Cambridge: CUP.

Warschauer, M. (1996). Computer-assisted language learning: an introduction. In S. Fotos (Ed.), *Multimedia language teaching*, Tokyo: Logos International. Dostupné z http:// http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm.

Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A social constructivist approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

Zounek, J., & Šeďová, K. (2009). *Učitelé a technologie. Mezi tradičním a moderním pojetí.* Brno: Paido.

Zounek, J. (2009). *E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti.* Brno: Masarykova univerzita.

Kontakt

Mgr. Irena Reimannová, Ph.D.
Katedra anglistiky a amerikanistiky
Fakulta filozofická
Univerzita Pardubice
Studentská 84
532 10 Pardubice
Irena.Reimannova@upce.cz