

PEDAGOGICKÁ PRAX V PRÍPRAVE ŠTUDENTOV DOPLŇUJÚCEHO PEDAGOGICKÉHO ŠTÚDIA A PEDAGOGICKÉ SITUÁCIE

TEACHING EXPERIENCE IN PREPARING STUDENTS FOR SUPPLEMENTARY PEDAGOGICAL STUDY AND PEDAGOGICAL SITUATIONS

MIROSLAV IVÁNEK¹

Abstrakt

Učiteľ sa v dnešnej dobe nemôže riadiť len osobnými skúsenosťami, odbornými vedomosťami ale i vlastnou iniciatívou. Ak však chce vystupovať ako aktívny tvorca musí dobre poznať podstatu pedagogického procesu, jeho základy, didaktickú analýzu učiva a v neposlednom rade sa musí vedieť prispôbiť novým podmienkam. Preto práve v dnešnej dobe má príprava na vyučovanie veľký význam nielen pre začínajúcich učiteľov ale i tých ktorí majú za sebou viac rokov praxe. Príprava na vyučovanie im totiž pomáha plánovať pedagogickú prácu, analyzovať učivo, zodpovednejšie pristupovať k svojej profesii. Nesmieme totiž zabudnúť nato, že príprava na vyučovanie má byť vždy funkčným pomocníkom pedagóga.

Kľúčové slová

Pedagogická prax, príprava učiteľov, doplňujúce pedagogické štúdium, pedagogické situácie, prostredie výchovno-vzdelávacieho procesu 21. storočia.

Abstract

The teacher today can not only manage personal experience, professional knowledge but also their own initiative. If he wants to act as an active creator of the well know the nature of the pedagogical process, its foundations, didactic analysis of the curriculum and, not least to be able to adapt to new conditions. Therefore, just today the preparation for the teaching of great importance not only for beginning teachers but also those who are behind more years of experience. Preparing to teach them to plan assists the pedagogical work, analyze curriculum, more responsible approach to their work. Indeed we must not forget then, that preparation for teaching should always be functional assistant teacher.

Key words

Educational practice, teacher training, additional educational courses, educational situation, environment, education process 21st century.

ÚVOD

Prípravu na vyučovanie je možné charakterizovať ako určitý pracovný plán. Tento plán má isté východiská. Prvým východiskom plánovania je školský vzdelávací program, ktorý má rámcový

¹ Ing. Miroslav Ivánek,, Katedra pedagogiky a psychológie, Fakulta ekonomiky a manažmentu SPU v Nitre, Tr. A. Hlinku 2, 949 76 Nitra, tel. 037/6414758, e-mail: miroslav.ivanek@fem.uniag.sk

charakter. Tento vymedzuje cieľové oporné body vo výchovno-vzdelávacej oblasti a prehľad tém s ich všeobecnými a špeciálnymi cieľmi v rámci jednotlivých vyučovacích predmetov. Jeho súčasťou sú i termíny splnenia týchto cieľov a ich kontroly.

Zo školského vzdelávacieho programu vychádza i tematický plán práce učiteľa. V tomto pláne je časovo a tematicky rozplánované celoročné učivo z učebných predmetov na jednotlivé vyučovacie hodiny. Učiteľ musí v prvom rade v tematickom pláne vymedziť výchovno-vzdelávacie cieľ, organizačné formy vyučovania, vyučovacie metódy, materiálno-technické a didaktické prostriedky, učebné pomôcky a medzipredmetové vzťahy. Tematický plán je teda pre učiteľa základnou orientáciou v jeho vyučovaní a časovom postupe.

Príprava na vyučovanie má v podstate dve hlavné etapy:

- prípravu dlhodobú,
- konkrétnu prípravu na vyučovaciu jednotku.

Podľa Bazalíkovej (1992,) príprava na vyučovanie má štyri základné východiská: výchovno-vzdelávacie cieľ, učivo, žiaci, pracovné podmienky.

Cieľ prípravy na vyučovanie

Má vo svojom výchovno-vzdelávacom procese riadiacu úlohu. Určuje obsahovú a procesuálnu stránku výchovno-vzdelávacej činnosti (Bajtoš, 2003). Výchovno-vzdelávacie cieľ je základným východiskom prípravy na vyučovanie. Učiteľ pri konkretizácii tohto cieľa musí vychádzať:

- a) z profilu absolventa príslušnej školy,
- b) z učebných osnov konkrétneho predmetu.

Takto stanovené ciele určujú základný smer práce vo vyučovaní. Učiteľ ich ďalej rozpracováva do sústavy parciálnych cieľov. V pedagogickej praxi sa často stretávame s ich nesprávnou formuláciou. Ciele sú vymedzené príliš všeobecne, len popisujú vyučovaciu činnosť, stručne vyjadrujú obsah, alebo sú neurčité a pripúšťajú rozličnú interpretáciu. Pedagogická práca učiteľa vyžaduje najpresnejšiu formuláciu a najprepracovanejšiu konkretizáciu výchovno-vzdelávacích cieľov. Vymedzuje ich vo forme očakávaného výkonu žiaka a vo forme kontrolovateľnej vyučovacej činnosti.

Pri vymedzovaní vzdelávacích (kognitívnych a psychomotorických) cieľov sa odporúča dodržiavať tento postup:

1. oboznámiť sa s profilom absolventa, s cieľmi ktoré uvádzajú učebné osnovy, tematický plán učiva, prípadne metodické príručky pre jednotlivé predmety;
2. vymedziť ciele uvedené v učebných osnovách v terminológii výkonov žiakov;
3. analyzovať obsah učiva;
4. operacionalizovať;
5. vymedziť podmienky za ktorých sa má výkon dosiahnuť, aby sa mohol považovať za vyhovujúci;
6. určiť mieru – normu očakávaného výkonu, t. j. hranicu vedomostí a nevedomostí.

Vo vyučovacej praxi sa stretávame i s trichotomickým členením cieľov – ciele výchovné, vzdelávacie, výcvikové. Skalková (1995) uvádza, že vytýčenie reálnych a konkrétnych cieľov zásadne ovplyvňuje priebeh vyučovacieho procesu. Tento sa stáva cieľavedomým, vytvára podmienky pre optimálny výber výchovno-vzdelávacích prostriedkov, umožňuje určiť potrebné kritériá pre hodnotenie vyučovacích výsledkov. Ciele výchovno-vzdelávacej práce nemajú však význam len pre učiteľa ale i pre žiakov. Sú pre nich motivačnými a aktivujúcimi činiteľmi. Ich sprostredkovanie musí byť jasné a zrozumiteľné. Žiak ktorý vie, čo sa od neho očakáva, sa dopracuje k stanovenému výsledku rýchlejšie a ľahšie. Formalizmus sa nevypláca, pôsobí negatívne na výchovno-vzdelávaciu prácu.

Učivo v príprave na vyučovanie

Učivo zahŕňa nasledovné zložky:

1. vedomosti – osvojené fakty, pojmy, zákony, princípy a vzťahy, v ktorých sa odráža poznanie objektívnej skutočnosti,
2. zručnosti – nadobudnutá pohotovosť správne a čo najrýchlejšie vykonať určitú činnosť na základe osvojených vedomostí a praktických skúseností,
3. hodnotovú orientáciu žiaka – jeho záujmy, presvedčenie a postoje,
4. vlastnosti človeka – rozsah pamäti, schopnosť myslenia, vôľa, city.

Každá z týchto uvedených zložiek obsahuje ďalšie prvky. Z toho vyplýva, že učivo má zložitú štruktúru. Jeho výber a usporiadanie na vyučovaciu jednotku je práca náročná. Edukátor musí učivo didakticky analyzovať. Podľa Skalkovej (1978) pod didaktickou analýzou chápeme hlbšiu myšlienkovú činnosť učiteľa, ktorá mu umožní z pedagogického hľadiska preniknúť do učebnej látky. Didaktická analýza je východiskom prípravy učiteľa na vyučovanie a skladá sa z nasledovných fáz:

1. učiteľ analyzuje obsah učiva predmetu z hľadiska cieľa a súčasne sa ukazuje dôležitým i vymedzenie učebných cieľov z hľadiska činnosti žiaka – čo musí žiak vedieť, za akých podmienok a do akej miery;
2. učiteľ skúma tematický celok predovšetkým z aspektu výberu základného učiva;
3. učiteľ sa zamýšľa nad výberom organizačných foriem, vyučovacích metód, didaktických zásad, materiálnych prostriedkov, učebných pomôcok a medzipredmetových vzťahov,
4. v tejto fáze didaktickej analýzy sa učiteľ zaoberá otázkou výberu vhodnej motivácie vyučovania,
5. učiteľ sa zamýšľa nad formuláciou učebných otázok a úloh vo vyučovaní.

Didaktická analýza a pedagogická diagnóza žiakov je nielen dôležitou súčasťou prípravy učiteľa na vyučovanie ale i dôležitou súčasťou výchovno-vzdelávacej práce učiteľa.

Žiaci

Podľa Bajtoša (2006) žiak sa stáva najdôležitejším objektom a subjektom výchovy a vzdelávania. Úspešnosť práce učiteľa závisí v plnej miere od interakcie učiteľ – žiak. V príprave na vyučovanie musí učiteľ vychádzať z konkrétnej skupiny žiakov. Musí dobre poznať ich vekové a individuálne osobitosti. A ak má byť vyučovanie účinné, učiteľ musí koncepciu vyučovacej hodiny prispôbiť vekovým osobitostiam. Učiteľ vo svojej príprave neprihliada len na vekové osobitosti žiakov ale vychádza aj z úrovne rozumového rozvoja a aj z dosiahnutých vedomostí a skúseností.

Vzťah k štúdiu a k jednotlivým vyučovacím predmetom významne ovplyvňuje aj aktivita žiakov. Ak majú žiaci pozitívny vzťah k niektorému vyučovaciemu predmetu, sú aktívnejší, venujú mu viac pozornosti a majú dobré vyučovacie výsledky. Ak žiaci prejavujú záporný vzťah k štúdiu učiteľ sa musí hlbšie zamyslieť nad otázkami motivácie, spôsobu interpretácie učiva tak, aby vyvolal u žiakov záujem.

Počas vyučovania na hodine prebieha výmena informácií medzi učiteľom a žiakmi prostredníctvom komunikácie. Komunikácia na vyučovacej hodine vyžaduje, aby si učiteľ a žiaci informácie navzájom vymieňali. Práve táto spätná väzba pomáha učiteľovi vidieť výsledok svojej práce a úroveň vedomostí žiakov.

Učenie a správanie sa žiakov úzko súvisí i s emóciami. Preto na každej vyučovacej hodine je nevyhnutné vytvoriť i vhodné emocionálne zázemie. Učiteľ ktorý má rád svoj predmet vzbudzuje u žiakov kladný emocionálny postoj a naopak.

Pracovné podmienky

Charakter vyučovacej hodiny je výrazne ovplyvnený materiálnymi podmienkami vyučovania. Zatiaľ čo ciele majú riadiacu funkciu, materiálne podmienky regulujú priebeh vyučovacieho procesu.

Pri organizovaní obsahu vyučovacej hodiny musíme počítať s tým, aké názorné učebné pomôcky a vyučovaciu techniku môžeme použiť. Materiálne didaktické prostriedky sa uplatňujú ako aktívny prvok v systéme vzájomného pôsobenia ostatných prvkov vyučovacieho procesu. Ich účinnosť je závislá od konkrétneho systému vzťahov, do ktorých sa včleňujú. Pri organizácii edukačného procesu je potrebné nájsť podmienky ich vhodného včleňovania do reálneho priebehu vyučovania, ujasniť ich vzťah k ostatným prvkom vyučovacieho procesu, uvedomiť si ich konkrétnu didaktickú funkciu (Bajtoš, 2003).

László (2001) uvádza, že základnou didaktickou funkciou materiálnych prostriedkov vo vyučovaní je vytvárať optimálne podmienky na dosahovanie výchovno-vzdelávacích cieľov. Vhodný výber a aplikácia edukačných médií prispieva k skvalitneniu procesu vyučovania a učenia sa. Vhodne zvolené médiá umožňujú nové, netradičné spracovanie obsahu, vytvárajú predpoklady na použitie netradičných metód a foriem práce žiakov.

Materiálne didaktické prostriedky sa vo vyučovaní využívajú vo všetkých etapách vyučovacej jednotky. Je potrebné ich používať sústavne, pričom nesmieme zabúdať, že ich používanie nie je cieľom ale prostriedkom na dosiahnutie cieľov výchovno-vzdelávacích. Primárny cieľ používania materiálnych didaktických prostriedkov a učebných pomôcok vo vyučovaní sa dá dosiahnuť len vtedy ak bude učiteľ k práci s týmito prostriedkami pristupovať uvedomelo a metodicky premyslene (Maňák, 1995).

Prostredie výchovno-vzdelávacieho procesu 21. storočia

Do prostredia súčasnej školy je potrebné vniesť nielen inovatívne vyučovacie metódy založené z veľkej časti na využití moderných informačných a komunikačných technológií, ale zároveň aj zmenu pohľadu na vyučovací obsah ako taký. Pre učiteľov to znamená nutnosť výraznej flexibility a citlivej reflexie celospoločenskej klímy.

Podľa Brdičku (2009) v rýchlom sa meniacom svete musíme byť všetci schopní tvorivým spôsobom modifikovať svoje postupy podľa práve vzniknutej situácie. Je len málo povolání, na ktoré by sa to vzťahovalo viac ako na učiteľov. Pohybujú sa vo veľmi zložitom a chaoticky sa meniacom prostredí, kde úspech často závisí od schopnosti pri riešení nečakaných pedagogických situácií, s množstvom problémov, ktoré musia učitelia riešiť zo znalosťou vecí a vedieť improvizovať.

Prensky (2001b) dodáva že učitelia majú teraz možnosť voľby. Buď budú premenu svojich žiakov ignorovať a stále sa prikláňať síce k osvedčeným, ale už nefunkčným postupom, alebo vývoj akceptujú a kreatívne sa budú snažiť naplniť svoje pedagogické poslanie. Len druhá možnosť môže však viesť k zmene prístupu žiakov k formálnemu vzdelávaniu. Tá prvá možnosť totiž jasne ukazuje, že inštitúcia školy ako celku stratí v kontexte súčasného sveta svoj pôvodný zmysel.

Vplyv technológií na premenu prostredia škôl

Aj keď to nemusí byť na prvý pohľad zrejmé, prostredie výchovno-vzdelávacieho procesu 21. storočia sa významne odlišuje od toho predchádzajúceho. Rovnako ako prostredie celej dnešnej spoločnosti je aj škola ovplyvňovaná rýchlym rozvojom moderných technológií ako sú napríklad počítače, mobilné telefóny a predovšetkým celosvetová sieť – internet. Súčasný technologický pokrok prináša nielen nutnosť zmeny tradičných vyučovacích metód ale i premenu prístupu učiteľov a žiakov.

Veľmi presne túto situáciu vo svojom článku opísal Wesch (2008) ktorý uvádza: „Škola sa zmenila. V priestore okolo nás je niečo nové. Nie je to nič menšieho ako produkty vytvorené viac ako miliardou ľudí prepojených počítačovou sieťou, ktoré predstavujú viac ako 2000 gigabajtov nových digitálnych informácií každú sekundu. Aj keď väčšina našich učebných priestorov bola budovaných s predpokladom že získať informácie je obtiažne, dnes všetky vedomosti do týchto priestorov prenikajú a vznášajú sa nad nimi stále dostupné prostredníctvom laptopov, mobilov alebo iPodov. Učebne postavené pôvodne k tomu, aby zaistili prenos vedomostí od autority zosobňovanej

učiteľom dolu do auditória, sú odrazu naplnené všadeprítomným mrakom informácií v ktorom sa vedomosti nehľadajú ale vytvárajú a autorita sa musí dlhodobo budovať spoluúčasťou a diskusiou. Naši študenti nám naznačujú že múry našich učebni prestali plniť hranicu oddeľujúcu priestor v nich od vonkajšieho sveta.“

Podľa Brdičku (2009) znamená nástup IKT v 21. storočí významný predel v histórii ľudstva, ktorý svojim významom môže dokonca predčiť aj Gutenbergov vynález kníhtlače. Dnes máme nielen prístup takmer ku všetkému, čo bolo kedy napísané, ale môžeme dnes sami tvoriť a publikovať, alebo sa spojiť s kýmkoľvek, nech je kdekoľvek. Je zrejmé, že na podobnú situáciu musí reagovať aj celý školský systém. Nevyhnutné je komplexné prehodnotenie ako dominujúcej teoretickej paradigmy, tak aj úlohy samotných pedagógov a obsah vyučovacích programov. Len tak môže byť zachovaná relevantnosť formálneho vzdelania na všetkých spoločenských úrovniach.

Premena a nové utváranie sociálneho prostredia pritom formuje aj súčasných žiakov, a to v zmysle kognitívnych zručností, socializačných procesov, aj prístupov k vyučovaniu a vzdelaniu všeobecne. Generácia dnešných tínedžerov, zvaná sieťová, či netgenerácia, vyrastá s novými technológiami a pristupuje k nim trochu odlišne od generácií predchádzajúcich. Informácie má trvalo doslova na jedno kliknutie a komunikuje prirodzene a intenzívne novými komunikačnými kanálmi (Wagner, 2009).

Žiaci digitálneho veku

V súčasnom prostredí škôl ešte pomerne často počujeme ako sa učitelia sťažujú na dnešnú generáciu žiakov, ktorých vyučujú, či už ide o úroveň vedomostí alebo štýl učenia alebo správania sa na hodinách. Málo učiteľov si však uvedomuje, že im v laviciach sedia deti nového digitálneho veku, ktoré často nesú označenie sieťová generácia.

Podľa Tapscotta (1999) dnešní žiaci sa oproti tým minulým jednoducho nezmenili iba v nepatrných aspektoch, ako je vyjadrovanie, oblečenie a štýl, ako tomu bolo u generácií predchádzajúcich. Teraz sme svedkami naozaj veľkej vývojovej nespojitosti. Možno by sa dalo dokonca povedať „singularity“ – udalosti, ktorá mení stav vecí tak zásadne, že nie je v žiadnom prípade mysliteľné vrátiť sa k stavu pôvodnému. Za túto „singularity“ môžeme považovať nástup a rýchle rozšírenie digitálnych technológií v posledných desaťročiach 20. storočia.

Digitálni domorodci a digitálni imigranti

Prensky (2001a) opisuje odlišnosť súčasnej generácie od všetkých predchádzajúcich metaforou digitálnych domorodcov a digitálnych imigrantov.

Digitálni domorodci sú ľudia, ktorí od útleho veku vyrastajú v prostredí bohatom na všade prítomné moderné technológie, ako sú počítače, digitálne hudobné prehrávače, video a web kamery, mobilné telefóny a pod. Pre týchto ľudí sú veci ako počítačové hry, e-mail, internet alebo textové správy integrálnou súčasťou života.

Oproti tomu digitálni imigranti sú príslušníci starších generácií, ktorí sa s vyššie uvedenými technologickými nástrojmi stretli až vo vyššom veku. Technológie sú teda pre nich niečím novým, neprirodzeným a niekedy aj nadbytočným.

Prensky (2001b) ilustruje rozdiely medzi oboma skupinami na príklade kultúrnych rozdielov dvoch národov. I akokoľvek dobre prispôsobivý a adaptovaný prisťahovalec nikdy neobsiahne všetky zvyklosti nového prostredia, ktoré sa tvoria od raného detstva a sú rodeným príslušníkom prežívané a nie naučené. Rovnako tak bude vždy v jeho jazyku poznateľný cudzí prízvuk, aj keď jeho reč nebude inak obsahovať žiadne ďalšie chyby alebo odlišnosti.

Hlavným rozdielom medzi staršou a sieťovou generáciou je predovšetkým rozdielny spôsob myslenia a spracovávanie informácií, zapríčinený dlhodobou interakciou s moderným typom médií. A práve toto môže často vyvolávať nesúhlas tradičných učiteľov, ktorí nie sú schopní akceptovať odlišné myšlienkové vzorce. Posun kognitívnej schémy a práca so zdrojmi znalostí je však realitou mladých ľudí. „Digitálni domorodci sú zvyknutí prijímať informácie veľmi rýchlo. Radi robia viac

činností súčasne (multitasking). Uprednostňujú spracovanie obrazového materiálu skôr ako textu, než naopak. Preferujú náhodný prístup k informáciám (hypertext). Najlepšie sa im pracuje v sieťovom prostredí (online). Očakávajú okamžitú pochvalu a časté oceňovania vlastnej tvorby. Prednosť dávajú hre pred „skutočnou“ prácou.“ (Prensky, 2001a).

Prensky (2001b) ďalej uvádza, že dlhoročné používanie počítačov, internetu a príbuzných nástrojov vedie nielen k reštrukturalizácii mentálnych schém, ale k reorganizácii vlastného mozgu. Ide tu predovšetkým o zmenené využitie jeho jednotlivých častí pre nové druhy vstupov a úloh. Taktiež si je nutné uvedomiť, že podobná zmena prebieha veľmi pomaly dlhodobým vývojom, kde je mozog v podstate pretrénovaný, aby bol schopný účinne riešiť nové typy situácií. Aj keď jednotlivé kognitívne funkcie nemusia byť úplne nové, zásadne odlišná je ich intenzita.

ZÁVER

Príslušníci modernej sieťovej generácie sa líšia od svojich predchodcov v mnohých ohľadoch, a to nielen v oblasti kognitívnych funkcií a spracovania informácií, ale aj komunikačnými a sociálnymi schémami. Pre názornosť sú hlavné medzigeneračné rozdiely uvedené v tab. 1.

Tab. 1. Medzigeneračné zmeny (prevzaté: BRDIČKA, 2009)

Staršia generácia	Sieťová generácia
Bežné tempo	Nespojité tempo
Mono-tasking	Multi-tasking
Lineárny prístup	Nelineárny prístup (hypertext)
Spracovanie jednej informácie naraz	Prerušované spracovávanie informácií
Vnímanie čítaním	Ikonické vnímanie
Samostatnosť	Prepojenosť
Ctižiadostivosť	Spolupráca
Pasívnosť	Aktívnosť
Oddelené učenie a hra	Učenie hrou
Kľud	Stále v strehu
Realita	Fantázia
Technológia ako nepriateľ	Technológia ako priateľ

Ak teda má prísť ku zmene nastavenia výučby v školách v smere používania technológií, v súlade s prirodzenosťou sieťovej generácie, je nevyhnuté, aby sa zmenila koncepcia pedagogiky a pohľad na samotnú úlohu učiteľa.

S takýmito problémami a podobnými pedagogickými situáciami sa stretávajú i naši študenti na učiteľskej praxi ktorej nezastupiteľné miesto v príprave budúcich učiteľov je potrebné neustále zdôrazňovať.

Literatúra

BAZÁLIKOVÁ, J. 1992: *Pedagogická prax*. Bratislava : Stimul – Centrum informatiky a vzdelávania, 1992. s. 32.

BAJTOŠ, J. 2003. *Teória a prax didaktiky*. Žilina : Žilinská univerzita, 2003. ISBN 80-8070-130-X.

- BAJTOŠ, J. 2006. *Kompendium pedagogiky, alebo state o výchove*. Košice : PF UPJŠ, 2006. ISBN 80-7097-648-9.
- BRDIČKA, B. 2009. Jak učit ve všudypřítomném mraku informací? In SOJKA, P. - RAMBOUSEK, J. *Sborník 6. ročníku konference o elektronické podpoře výuky SCO 2009*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. s. 5-13. ISBN 978-80-210-4878-2.
- KRPÁLEK, P. 2007. Koncepce cvičných škol ČZU, 2007 v Praze. In *Sborník mezinárodní vědecké konference: Pedagogická prax*. Nitra : UKF, 2007, s. 225-230. ISBN 978-80-8094-145-1.
- KŘÍŽ, E. 2007. Řízená pedagogická praxe studentů IVP na cvičných školách. In *Sborník mezinárodní vědecké konference: Pedagogická prax*. Nitra : UKF, 2007, s. 217-224. ISBN 978-80-8094-145-1.
- LÁSZLÓ, K. 2001. *Základy didaktiky*. In VIŠŇOVSKÝ, Ľ. – KAČÁNI, V. et al.: *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava : IRIS, 2001. ISBN 80-89018-25-4.
- MAŇÁK, J. 1995. *Nárys didaktiky*. Brno, Masarykova Univerzita, 1995, 104 s. ISBN 80-210-1124-6.
- PAŘÍZEK, V. 1991. *Obecná pedagogika*. Praha : SPN, 1991.
- PRENSKY, M. 2001a. *Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon* [online]. October 2001, Vol. 9, No. 5 [cit. 2010-10-15]. Dostupné na internete: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>.
- PRENSKY, M. 2001b. *Digital Native, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? On the Horizon* [online]. December 2001, Vol. 9, No. 6 [cit. 2010-10-18]. Dostupné na internete: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>>.
- SKALKOVÁ, J. 1978. *Od teorie k praxi vyučování*. Praha : SPN, 1978.
- SKALKOVÁ, J. 1995. *Za novou kvalitou vyučování*. Brno : Paido, 1995.
- TAPSCOTT, Don. 1999. *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill, 1999. 352 s. ISBN 978-0071347983.
- TUREK, I.: *Kapitoly z didaktiky vysokej školy*. Košice : KIP TU, 1998, 251 s. ISBN 80-7099-322-7.
- WAGNER, J. 2009. Být 2.0, či nebýt. In SOJKA, P. - RAMBOUSEK, J. *Sborník 6. ročníku konference o elektronické podpoře výuky SCO 2009*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. s. 5-13. ISBN 978-80-210-4878-2.
- WESCH, M. 2008. A Vision of Students Today (& What Teachers Must Do). In *Britannica Blog* [online]. Encyclopaedia Britannica. October 21st, 2008 [cit. 2010-10-13]. Dostupné na internete: <<http://www.britannica.com/blogs/2008/10/avision-of-students-today-what-teachers-must-do/>>.

Recenzent: Mgr. Drahomíra Kučírková, CSc.