



# Typy a způsoby užívání výukových zdrojů žáky osmých tříd základních škol<sup>1</sup>

ALEŠ BEDNÁREK, GABRIELA MYNÁŘOVÁ,  
MAREK VÁCLAVÍK, IVA ČERVENKOVÁ

**Abstrakt:** Článek předkládá výsledky výzkumné sondy zaměřené na typy a užívání výukových zdrojů žáky osmých ročníků základních škol. Sleduje práci s výukovými zdroji ve vyučovacích hodinách a při domácí přípravě v oborech český jazyk, anglický jazyk a dějepis. Příspěvek si klade za cíl prozkoumat zdroje, se kterými žáci pracují, a představit způsoby užívání těchto výukových zdrojů. Dále vyhodnotit tendence v oblasti jejich užívání s ohledem na pronikání digitálních technologií do mnoha oblastí žákovy učení. Výzkumná sonda je **metodologicky** založena na kvalitativním designu. Byly provedeny hloubkové rozhovory s dvaceti respondenty osmých tříd základních škol. Data byla následně kódována, analyzována a interpretována směrem k cílům a výzkumným otázkám. Empirický výzkum ukázal, že žáci pracují s rozmanitými výukovými zdroji. Ve školním učení žáka klíčovou roli stále hraje tištěná učebnice a se zdroji pracují žáci samostatně. V domácí přípravě žáka pak zápisky v sešitu a internet. Digitální zdroje jsou běžnou součástí žákovy učení ve škole i v domácí přípravě, nikoli však převažující. Existuje odlišnost ve způsobech užívání zdrojů ve škole a v domácí přípravě. **Výsledky** výzkumu potvrzují rozmanitost užívání výukových zdrojů na 2. stupni základních škol. Ve škole jsou digitální zdroje používány jako doplněk ke zdrojům tištěným. V domácí přípravě žáka hrají zásadní roli zdroje psané.

**Klíčová slova:** edukační média, výukové zdroje, tištěné a digitální zdroje, způsoby užívání

## ÚVOD

Základním artefaktem tradiční výuky v českých školách je tištěná učebnice. Je definována jako „druh knižní publikace s obsahem, strukturou a funkcemi připůsobenými pro

didaktickou komunikaci. Funguje jednak jako součást kurikula (tj. představuje určitou část plánovaného vzdělávacího obsahu), jednak jako didaktický prostředek, tzn. řídí a stimuluje učení žáků a navozuje pedagogické činnosti“ (Průcha, 2009, s. 265).

<sup>1</sup> Text je publikován s podporou České asociace pedagogického výzkumu a Rady vědeckých společností. Byl prezentován na konferenci ČAPV 2020. Článek vznikl v rámci řešení výzkumného projektu Institucionálního rozvojového programu OU IRP201823 *Edukační média*.



Kromě základních učebnic jsou ve výuce používány také další výukové zdroje. Chápeme jimi všechny zdroje užívané učitelem nebo žákem za účelem vyučování a učení, které plní funkci artefaktu či produktu a které umožňují (nebo zprostředkují) čtení a analýzu (Lister et al., 2009). Vyskytují se v tištěné, psané nebo digitální formě. Tyto další výukové zdroje mohou plnit tradiční didaktické funkce (např. pracovní sešity, sbírky, atlasy, digitální výukové aplikace a programy). Zároveň jsou však používány zdroje, které nemusí mít přímý didaktický potenciál (např. beletrie, autentické zdroje, videa na YouTube) nebo nejsou autorizované (vlastní texty učitele, prezentace, poznámky žáka aj.).

Součástí výzkumné sondy, která je v tomto příspěvku prezentována, je také zjišťování způsobů, jakými jsou výukové zdroje používány ve škole i při domácí přípravě na vyučování. S ohledem na digitalizaci pronikající do výuky bude zajímavé zjistit, se kterými zdroji se nově ve výuce pracuje, a ještě významnější bude popsat, jakým způsobem a při kterých činnostech.

### **Teoretická východiska užívání učebnic a dalších výukových zdrojů**

V českém prostředí je výzkum učebnic poněkud opomíjen. I v klíčovém dokumentu, jakým je Rámcový vzdělávací program, jsou učebnice zmiňovány marginálně (v souvislosti s výukou

cizího jazyka a vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Přitom lze předpokládat, že reforma obsahu vzdělávání roli učebnice do budoucna ovlivní.

Zahraniční výzkumníci nahlíží na učebnice optikou pozitivismu, interpretativismu nebo v duchu socio-kulturních východisek. Z pozitivistického hlediska jsou učebnice pojímány jako ohraničené, měřitelné objekty, zejména z hlediska jejich obsahu. Validita učebnice je chápána v souvislosti s tím, zda reprezentuje realitu bez tendenční nebo ideologické zaujatosti. Interpretativistické pojetí odhlíží od myšlenek autora učebnice, protože je považuje za nepodstatné a obtížně poznatelné. Místo toho výzkumníci navozují řadu různých názorů, které pomohou ukotvit poznatky učebnice a jejího užívání v realitě (Nicholls, 2005). Autoři, kteří respektují sociálně-kulturní východiska, pojímají učebnice jako nositele vyjádření nerovnosti sociálních a ekonomických vztahů ve společnosti, tzn. „legitimizují představy, že nerovnosti mezi třídami, pohlavími a rasami jsou přirozené, tudíž neměnitelné“ (tamtéž, s. 27).

Výzkumy učebnic lze v obecné rovině rozdělit do tří skupin orientovaných: 1. na proces, 2. na produkt, 3. na užívání učebnic (Johnsen, 1997). První skupina výzkumů se zabývá konceptem učebnice, její tvorbou, vydáváním, schvalováním, marketingem, výběrem a distribucí. Ve výzkumech jsou identifikovány způsoby autorské tvorby



učebnic, jsou zachycovány postupy při jejich posuzování a distribuci. Aktuální studie se soustředí především na učebnice jakožto produkt. Role učebnice je zde chápána ve smyslu materiálního didaktického prostředku, který umožňuje efektivní komunikaci s žáky. Studována je především obsahová stránka učebnic, její parametry (např. obtížnost, přehlednost), a jsou prováděny její hloubkové oborově-didaktické analýzy. Jiné výzkumy učebnic se zaměřují na jejich procesuální stránku. Do této kategorie bychom řadili také problematiku užívání učebnic ve výuce, které se studie primárně týká.

Činnosti žáků s učebnicí jsou popisovány v několika starších zahraničních studiích (Lambert, 1999; Sigurgeirsson, 1992). Ty se věnovaly konkrétním aktivitám učitelů a žáků s učebnicí a v obecné rovině se pokoušely vymezit typy či styly jejich použití. Poukazovaly přitom na souvislost mezi způsoby užití výukových zdrojů a učitelovým pojetím vyučovacího předmětu. Analýzou činností žáků s učebnicí v českých školách se zabýval např. P. Gavora (2008). Systematizoval je do tří oblastí podle převládajícího charakteru aktivit: 1. orientace v učebnici, 2. aktivity založené na textu, 3. metakognitivní aktivity. Pozdější výzkum činností žáků osmých tříd upozornil, že při práci žáků s učebnicí ve výuce převažují kognitivně jednoduché činnosti založené na recepci textu, zatímco metakognitivní aktivity nejsou téměř vůbec realizovány (Červenková & Sikorová, 2014).

V této studii je pozornost věnována výukovým zdrojům v kontextu školního vyučování, ale i v rámci domácího prostředí, kde odborné studie chybí. Zajímavé bude identifikovat, s jakými zdroji žáci aktuálně pracují a na které textové materiály při učení spoléhají. Zjištění mohou pomoci aktualizovat dosavadní kategorizace učebních textových pomůcek a pomoci popsat měnící se roli učebnice v procesu učení. Důležitou součástí práce s výukovými zdroji je také zmapovat, při jakých učebních činnostech jsou používány a jakým způsobem.

### **Učebnice jako nepostradatelná součást vyučovací hodiny**

Výzkumy dokládají, že tištěná učebnice je ve vyučovacích hodinách stále používána ve velké míře, tj. s vysokou frekvencí a po dlouhou dobu (DeCesare, 2007; Horsley & Sikorová, 2014). Dřívější studie potvrdily, že s učebnicí pracuje 82–95 % učitelů bez ohledu na délku jejich praxe (DeCesare, 2007; Roth et al., 2006). Vysoký podíl činností založených na učebnici a dalších textových materiálech byl i nyní zjištěn v oblasti výuky přírodních věd. Až 35 % žáků 4. a 8. tříd uvedlo, že pracují s textovými výukovými prostředky každou nebo téměř každou vyučovací hodinu (TIMSS, 2016).

Učebnice ve své podstatě zahrnuje tři nejdůležitější funkce – prezentuje



učivo, řídí učení a vyučování a organizuje učební činnosti. Je tvořena nejrůznějšími strukturními prvky – textovými a obrazovými. Primárně sice slouží žákům k jejich učení, ale o její obsahovou a metodickou stránku se zásadně opírají také učitelé. Role učebnice ve výuce je tak významná, že o ní učitelé nepochybují. Považují ji za garantovaný, odborně a didakticky korektní produkt, který je k dispozici. Horsley a Walker (2006) poukazují na vysokou míru závislosti zejména začínajících učitelů na učebnici. Kvalitativně orientovaný výzkum Staré a Krčmářové (2014) dokumentoval, že někteří učitelé se drží metodické výstavby učebnice natolik, že podle ní projektují i vlastní vyučovací hodiny, aniž by si to sami uvědomovali.

Kromě hlavních učebnic, které tvoří jádro každého vyučovacího předmětu zejména tím, že obsahují výklad nového učiva a systém promyšlených učebních úloh, jsou ve výuce používány další výukové zdroje. Jejich počet rapidně vzrostl, přičemž zároveň vzrostla jejich různorodost. Některé materiály jsou didakticky zpracované – pracovní sešity, pracovní listy, atlasy, sbírky úloh aj., některé mají druhotnou vzdělávací funkci – encyklopedie, slovníky apod., jiné vytváří učitel. Důvodem bývá zejména obtížnost textu v hlavní učebnici nebo snaha více žáky motivovat pro práci na daném tématu (Sikorová, Václavík & Červenková, 2019).

## Digitální výukové zdroje ve výuce

Nově do výuky ve školách masivně pronikají zdroje a materiály elektronického charakteru, což může roli tištěné učebnice modifikovat. Odborná literatura nemá pro tyto zdroje prozatím jednotnou terminologii. Setkáme se s termínem digitální zdroje (digital resources, digital textbooks, digital texts) nebo elektronické zdroje (electronic resources), příp. zkráceně e-zdroje (Churchill, 2017). Nalezneme i pojmy jako vzdělávací nebo učební média (Matthes, Schütze & Wiater, 2013). Pedagogická encyklopedie (Průcha, 2009, s. 67) definuje elektronické učebnice jako „součást multimediálních didaktických prostředků“. Vedle didaktických elektronických materiálů, jakými mohou být např. digitální učebnice, se jedná také o specifické materiály vytvořené učitelem nebo žákem. Jde o různé prezentace, myšlenkové e-mapy, videa, animace apod. Ve výuce se také začíná uplatňovat e-learning, elektronické učení zprostředkované počítačem.

Během realizovaných hospitací jen stěží najdeme učitele, který by nepoužíval alespoň powerpointovou prezentaci nebo texty na interaktivních tabulích. Pro zvýšení kompetencí při práci s digitálními zdroji jsou organizována různá školení, ministerstvem školství a evropskými fondy jsou podporovány projekty, které pomáhají implementovat digitální technologie do výuky. Školy bývají vybaveny multimediálními



učebnami, v nichž je u žáků rozvíjena počítačová gramotnost. Tendence digitalizace zdrojů postupují samozřejmě v souladu s moderní dobou a s potřebami učících se.

Díky digitalizaci zdrojů jsou akcentovány výukové (a učební) strategie, které respektují odlišné principy učení se z textu a které podporují aktivní způsob osvojování učiva. Ukazuje se totiž, že typ formátu učebního textu může vést k rozdílům v učení. To, jak tato skutečnost ovlivní tradiční roli tištěné učebnice, se teprve v budoucnu dozvíme.

### Činnosti žáků s učebnicí ve výuce

Prostřednictvím učebnice jsou ve výuce navozovány konkrétní učební činnosti, které můžeme analyzovat z hlediska jejich kognitivní náročnosti. Úroveň těchto činností určuje způsoby práce učitele a žáka s učebnicí a do jisté míry ovlivňuje styl, jakým jsou poznatky zprostředkovány, sdíleny a reflektovány. Učebnice může být používána k *receptivním činnostem*, při nichž převažuje vnímání textu, sledování četby jiného žáka nebo učitele, opis textu, prohlížení obrázků apod. Tyto informačně-receptivní činnosti představují nejnižší kognitivní úroveň při práci s učebním textem. Učebnice může sloužit také k *vyhledávání informací*. Zde půjde o činnosti založené na orientaci v textu nebo na vyhledávání explicitních informací. Žáci mohou vyhledávat

důležité údaje, příklady, samostatně vypisovat poznámky z textu, popisovat schéma, hledat v mapě. Při využití *aplikačních* způsobů práce mohou žáci řešit s pomocí učebnice algoritmické příklady, odpovídat ve spolupráci s učitelem nebo se spolužáky na otázky, kontrolovat výsledky úloh. *Interpretativní* činnosti představují např. vytváření osnovy textu, vyhledávání obtížných míst v textu nebo neznámých pojmů, analýza textu, diskutování na základě přečteného textu, vyvozování poznatků z grafu, schémat. Nejnáročnější aktivity jsou založeny na *řešení problémů*. Jedná se o řešení problémových úloh, objevování, samostatnou reflexi, odpovídání na rozšiřující a doplňující otázky k textu, o kritické posouzení.

V kvantitativně orientovaném výzkumu (Sikorová, 2010) byly na základě učebních zdrojů nejčastěji a po nejdélejší dobu prováděny receptivní činnosti. Jednoznačně převažovaly aktivity, při nichž žáci četli společně nahlas nebo potichu, sledovali text v učebnici během výkladu učitele a v cizích jazycích prováděli poslech. Receptivní činnosti se vyskytly v 86 % vyučovacích hodin a žáci jim věnovali 40 % času, po který s učebními zdroji pracovali. Zároveň však byla zjištěna souvislost mezi frekvencí daného typu činnosti a vyučovacím předmětem, což konečně odpovídá charakteru vzdělávacího obsahu jednotlivých oborů. Také byl naznačen vztah mezi preferencí středně náročných činností založených na učebnici a délkou učitelovy praxe (učitelé s praxí



11–20 let upřednostňovali vyhledávání a aplikaci poznatků).

Pokud učitelé s učebnicemi pravidelně pracují, navozují učební aktivity založené na učebnici s konkrétním účelem. Buď je používají jako zdroj obsahu informací, k metodickému postupu, k osvojování nových témat, k procvičování, diskusi, inspiraci a motivaci, anebo ji používají jen jako doplňkový text jiných zdrojů. K zajímavým výsledkům dospěl již výše uvedený autorský výzkum (Sikorová, 2010) i v oblasti účelů užití učebnice. Bylo zjištěno, že nejčastěji se s učebnicí pracovalo za účelem procvičování (66 % délky času stráveného s učebnicí). Následně bylo identifikováno, že receptivní činnosti založené na učebnici byly nejčastěji využity ke zprostředkování nového učiva (62 % času stráveného s učebnicí). Účely používání učebnice ze strany učitele souvisely s typem vyučovacího předmětu.

### **Činnosti žáků se zdroji mimo výuku – domácí příprava žáků na základě učebnice**

Domácí příprava žáků na výuku je tradiční součástí studia. U většiny předmětů je obvyklé, že je žákům práce na doma zadávána anebo je od nich primárně očekávána. Žáci potřebují na pochopení učiva různé dlouhou dobu, a tak prostřednictvím domácí přípravy získají individuální čas na proces osvojení. Klíčovým aspektem při domácí přípravě na vyučování je samozřejmě také podpora, které se

žákům dostává od rodiny. U žáků z nepodnětného nebo sociálně znevýhodněného prostředí se může absence této podpory potenciálně podílet na zvýraznění vzdělanostních nerovností mezi dětmi.

Česká odborná literatura definuje domácí úkoly jako učební nebo praktické činnosti, které žáci vykonávají mimo vyučovací dobu, zpravidla doma (Průcha, 2009). Tyto úkoly mají přímý vztah k vyučování. Buď pomáhají učivo zopakovat, anebo ho mohou dále rozšiřovat. Zahraniční zdroje užívají pojem homework ve smyslu úlohy, kterou učitelé zadávají k vypracování mimo třídu a která nejčastěji zahrnuje čtení, psaní či řešení problémů, případně vytváření projektů (Horsley & Walker, 2013). Význam pojmu „homework“ akcentuje aktivitu vykonávanou mimo školní prostředí. Američan Cooper (1994), jeden z prvních autorů zabývajících se teorií domácích úloh a měřením jejich efektivity, charakterizoval domácí úkol jako „učební úlohu, kterou žáci plní mimo hodiny školního dne“. Německé zdroje definují domácí úkoly (Hausaufgaben) jako „úlohy žáků, které mají být vypracovány ve volném čase a které slouží jako příprava v rámci probírané učební látky“ (Schaub & Zenke, 2000). Carvalhová (2000) upozorňuje, že domácí příprava navyšuje dobu vzdělávání, protože učivo, které se nestihne dostatečně procvičit ve škole, může být zadáno za domácí úkol. Tím vzniká učitelům více prostoru, aby časově zvládal požadované normy.



Domácí úlohy rozdělujeme na ústní a písemné. Podrobnější typologii domácích úkolů na základě textů zpracoval Darn (2007). Formuloval oblasti domácí přípravy, které jsou založeny na hlavních učebnicích, dále na pracovních sešitech, úkoly založené na projektových činnostech, úkoly související s jinými textovými materiály, úlohy založené na běžných situacích, badatelsky orientované úkoly a úkoly připravující žáka na následující hodinu. V prezentovaném výzkumu jsme se zaměřili na úlohy, které jsou zadávány na základě hlavní učebnice, anebo dalších výukových zdrojů (tištěných i digitálních).

## **METODOLOGIE**

Cílem výzkumné sondy bylo odpovědět na výzkumnou otázku, jaké výukové zdroje jsou užívány žáky 8. ročníku základních škol a jakým způsobem. Zaměřili jsme se na jejich užívání ve škole i při domácí přípravě v oborech český jazyk, anglický jazyk a dějepis. Tyto obory byly vybrány záměrně, s cílem sledovat rozdíly v užívání zdrojů v jazycích a v dalším humanitním oboru. Data jsme získali metodou hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s vybraným vzorkem respondentů.

Využili jsme dostupný výběr. Snažili jsme se však zajistit maximální variabilitu vzorku. Vzorek zahrnoval 20 žáků. Na základě zkušeností z dřívějších výzkumů týkajících se výukových zdrojů jsme stanovili minimální počet

respondentů na 15. Na základě snahy nasytit datový soubor jsme v průběhu výzkumu vzorek rozšířili. Nejprve jsme stanovili školy, ze kterých jsme se snažili žáky získat. Respondenti pocházeli z 12 škol v Moravskoslezském kraji. Jednalo se o školy v různých lokalitách a s rozdílnými počty žáků. Zastoupeny byly školy s velikostí do 200 žáků, dále školy s počtem 200–400 žáků i školy, které měly více než 400 žáků. Očekávali jsme pestrý datový soubor, kterým jsme chtěli zachytit širokou škálu výukových prostředků, a tím i variabilitu účelů a způsobů jejich užívání. Očekávali jsme, že velikost a rozmanitost vzorku nám umožní alespoň částečně saturovat datový soubor. Vzorek respondentů představovalo 13 chlapců a 7 dívek osmých tříd. Tento ročník byl zvolen záměrně, s ohledem na předchozí výzkumy, ve kterých tento ročník také figuroval. Osmý ročník se nám jevil jako nejvhodnější také z hlediska pochopení zkoumaného jevu. Žáci mají dostatek zkušeností s prací s výukovými zdroji a zároveň se nejedná o závěrečný ročník, který může mít řadu specifík. Jednalo se o žáky s výborným prospěchem i žáky s výukovými obtížemi. Žáci byli vybíráni tak, že jsme nejprve oslovili učitele vybraných škol. Učitelům jsme krátce sdělili náš záměr, a to provést hloubkové rozhovory s jejich žáky na téma užívání výukových zdrojů. Učitelé nám zprostředkovali kontakt s rodiči žáků. Pokud jsme od rodičů získali písemný souhlas s účastí dítěte na našem šetření,



realizovali jsme s žákem hloubkový rozhovor.

Pro vedení rozhovorů jsme vytvořili nástroj, který vycházel z dřívějších zkušeností výzkumníků zabývajících se výukovými zdroji na základních školách. Tento nástroj prošel podrobným připomínkováním a následnou pilotáží. Rozhovor obsahoval baterie otázek k jednotlivým zkoumaným oblastem. Žáky jsme požádali, aby hovořili pouze o práci se zdroji v době prezenční výuky, nikoli v aktuální pandemické situaci. V průběhu rozhovoru jsme se o tom ujišťovali. V úvodu jsme se žáků dotazovali na typy zdrojů, se kterými se setkávají ve škole a které používají při domácí přípravě. Následně jsme se snažili odhalit, k jakým účelům žáci konkrétní zdroje používají a k jakým činnostem je využívají. Nejobsáhlejší část rozhovoru se týkala způsobu užívání těchto zdrojů.

Rozhovory byly vedeny na jaře roku 2020. Z důvodu vyhlášení mimořádného stavu v České republice probíhaly prostřednictvím on-line platformy. Trvaly 45–55 minut. Získali jsme souhlasy respondentů s nahráváním těchto rozhovorů i souhlasy jejich zákonných zástupců. Záznam byl nahráván na diktafon, v některých případech byl konvertován z aplikace, přes kterou jsme rozhovor vedli na žádost respondentů. Následně jsme provedli doslovnou transkripci získaného audio- nebo videozáznamu. Následovalo kódování dat a jejich analýza pomocí programu Atlas.ti., verze 7. Na kódování pracovali

dva výzkumníci. Data jsme třídili a kategorizovali pomocí otevřeného kódování a dále jsme využili tematické kódování (Cohen, Manion & Morrison, 2011; Flick, 2006). Celkově jsme pracovali se 149 kódy, které vzešly z velkého množství získaných dat. Pomocí Code Manageru jsme kódy slučovali a kategorizovali je směrem k výzkumným otázkám. Kategorie byly upřesňovány také na základě průběžné analýzy dat. Postupně jsme zachytili opakující se schémata přemýšlení a způsobů užívání výukových zdrojů respondenty. Následně jsme provedli interpretaci dat a vytvořili kostru analytické zprávy (Švaříček, Šedová et al., 2007). V textu této zprávy uvádíme reprezentující citace žáků. Některé jsou z důvodu snazší srozumitelnosti pro čtenáře jazykově upraveny (např. slovosled, výplňková slova) tak, aby nebyl změněn obsah. Naší snahou však bylo tyto zásahy do přímých citací minimalizovat.

## VÝSLEDKY VÝZKUMU

### **Rozmanitost jako příznačný znak v oblasti typů užívaných zdrojů**

V první části našeho výzkumu jsme se zaměřili na to, s jakými zdroji se žáci při učení setkávají. Žáci jsou obklopeni rozmanitými zdroji. V dřívějších učitelských výzkumech bylo prokázáno, že učebnici učitelé používají velmi často a je pro ně základem (Červenková & Sikorová, 2014; Sikorová et al., 2019).





V této souvislosti se v našem výzkumu potvrdilo, že ve školních hodinách žáci s učebnicí na základě pokynů učitelů hojně pracovali. Nelly: „*S učebnicí pracujeme skoro v každé hodině, a i s pracovním sešitem.*“ Učebnice byla pevnou součástí vyučovacích hodin. Jak ukázala naše data, toto však neplatí při domácí přípravě žáků.

Pracovní sešity patřily mezi běžné výukové zdroje. Je to logické, neboť mnohdy jsou učebnice s pracovním sešitem provázány v didaktický textový komplex a učitelé s touto provázaností pracují. Eva: „... *potom většinou čteme v učebnici a následně si otevřeme pracovní sešit a tam vypracujeme různá cvičení.*“ V užívání pracovního sešitu jsme v našem vzorku našli i výjimky. První se týká frekvence. Albert: „... *jednou za ty čtyři hodiny angličtiny, což je týden a něco.*“ Druhá potvrzuje, že klíčovým faktorem pro užívání výukového zdroje je učitel. Lukáš: „*S tou starou paní učitelkou jsme ho používali, ale s tou novou ne.*“

Užívání pracovních listů souvisí s vyučováním oborem. V anglickém a českém jazyce jsou využívány podstatně hojněji než v dějepise. Petr: „*Jo, do angličtiny celkem dost.*“ A do dějepisu? „*Dostáváme, ale málo.*“ Mezi další užívané tištěné zdroje patří doplňková tištěná literatura – odborné knihy, beletristické texty, časopisy, mapy či slovníky.

S digitálními zdroji žáci pracují jak ve škole, tak v domácí přípravě. Charakteristickým školním digitálním pro-

středkem je interaktivní tabule. Zde učitelé pracují s powerpointovou prezentací, promítají videa a obrázky, demonstřují informace prostřednictvím webových stránek, v malé míře na ní nechají žáky interaktivně procvičovat učivo. Četnost, se kterou se žáci s prezentacemi ve výuce setkávali, se lišila. Byli učitelé, kteří je ve svých oborech využívali často, jiní naopak sporadicky. Užívání digitálních zdrojů bylo spojeno s oborem. V dějepise byly prezentace využívány téměř každou hodinu. Rouzi: „*Tak tam je více těch prezentací, spíše pracujeme s tou prezentací, vypisujeme zápisy.*“ Ema: „*Každou hodinu jsme měli prezentaci, fakt každou hodinu.*“ Na rozdíl od českého jazyka a angličtiny, kde byly prezentace užívány s menší frekvencí.

Žáci se při vyučování setkávají s rozmanitými typy zdrojů. Ilustrativně to shrnuje Bára: „*Paní učitelka hodně využívá tabuli interaktivní... hodně i ústně mluvíme, v té angličtině samozřejmě, používáme učebnici i pracovní sešit. Učebnici spíše máme na četbu a jednou za čas takové to cvičení, ale v pracovním sešitě máme taky často cvičení.*“ Užívání různých typů zdrojů se odvíjí od způsobu práce učitele a od charakteru vyučovaného oboru.

Při domácí přípravě žáci preferují psané zdroje. Učí se „*nejčastěji ze svého sešitu*“ (Ema). Používají vlastní zápisky a poznámky. Občas zápisy, které připraví učitel a dá je žákům v tištěné podobě k dispozici. Někteří zmínili také učebnici: „*Je to většinou učebnice.*“



*A hlavně pak z těch zápisků, co jsme si vypisovali ve škole.*“ (Ema). Učebnice byla pro žáky spíše oporou. Hlavním digitálním zdrojem při domácí přípravě byl internet. Sloužil jako doplňkový zdroj pro získání dalších informací, často za účelem zpracování referátu či jiného typu výstupu. Při domácí přípravě žáci navštívili rozmanitou paletu webových stránek. Výběr stránek se odvíjel od typu potřebných informací. Nejčastěji navštěvovanou webovou stránkou byla Wikipedie, dále například stránka [www.pravopisne.cz](http://www.pravopisne.cz), Google překladač, Quizlet či HelpForEnglish.cz.

V našem výzkumu jsme zaznamenali rozmanitost užívaných zdrojů. Zachytili jsme i rozdílnost v typech zdrojů, které byly užívány při učení ve škole a při domácí přípravě.

V další části článku se zaměříme na to, jakým způsobem byly jednotlivé zdroje užívány.

### **Způsoby práce s jednotlivými tištěnými zdroji ve výuce vykazují napříč školami shodné charakteristiky**

Učebnice ve vyučovacích hodinách slouží zejména jako přehled témat, zdroj faktů a náměty pro žákovské úkoly: *„No my v té učebnici máme vždycky shrnuté, co se dělo v tom daném období, co probíráme“* (Bára). Michal jako většina ostatních respondentů toto potvrzuje: *„V hodině v ní hledám informace, co se týče toho učiva.“* Žáci nejčastěji pracují v učebnicích s texty. Michal: *„No to*

*nám paní učitelka řekne, at si přečteme třeba, nevím, třeba Francouzskou revoluci, tak si přečteme ten článek, třeba ze str. 71–72, a potom se nás ptá na otázky, o čem to bylo... většinou je tam nějaký text a pak k tomu nějaká cvičení jako odpověď na otázky.“* Podobný způsob potvrzuje Ema v anglickém jazyce: *„Tam v té učebnici je hodně textů a vždycky k tomu textu nebo nějaký příběh a k tomu příběhu jsou tam pak nějaké úkoly.“* Žáci pracují s učebnicovými texty samostatně nebo na úrovni celé třídy. Téměř zcela absentuje práce ve dvojicích či ve skupinách. Michal popisuje, co se děje, když učitel v hodině zadá z učebnice žákům úkol: *„Většinou máme čas to udělat a potom si to zkontrolujeme společně.“* Ema v krátkosti představuje, jak to vypadá, když s textem pracuje celá třída: *„Čteme ho nahlas.“* V závislosti na oboru, žáci v hodinách pracují s učebnicí i jinak. Simona: *„V učebnici taky potom máme celkově mapy, které nám dá, a podle toho taky pracujeme s tím.“* Občas učitelé na 2. stupni zadávají žákům práci s grafickým aparátem učebnice.

U příležitosti zkoumání způsobů práce s učebnicí jsme se žáků podrobně ptali na jejich hodnocení tohoto nejfrekventovanějšího výukového zdroje, který užívají ve škole. Překvapilo nás, jak podrobně žáci dokáží zformulovat výhody a nevýhody tištěných učebnic. Umí říct, co jim na nich vyhovuje a co by na ní naopak změnili. Většina participantů pracovala v anglickém jazyce s učebnicemi Project, proto krátce ilustrujeme jejich hodnocení učebnic



na tomto výukovém zdroji: „Pro mě by bylo třeba lepší, kdyby tam byla česká vysvětlivka, a nejen všechno anglicky“ (Šimon). Dále například poukázali na strukturu učebnic Project: „Já bych tam nedával tolik obrázků, protože ta učebnice je hodně přeobrázovaná (...) až moc, dal bych tam radši tu teorii“ (Lukáš). „Je tam minimum té teorie, to kdyby se někdy někdo měl učit sám něco z té učebnice, tak se podle mě naučí úplně minimum, protože tam té teorie není moc“ (Bára). Přestože se žáci vyjadřovali k učebnicím spíše kriticky, našli se i tací, kteří naopak uměli některé prvky ocenit: „Dobře se to čte i se z toho dobře učí“, „že to tam je podtržené nebo zvýrazněné, to jsou ty hlavní, které se dobře učí“, „je strašně bezky udělaná (...) tak si tam třeba někdy něco přečtu.“ V našem výzkumu se ukázalo, že žáci umějí popsat výhody a nevýhody jednotlivých zdrojů. Zejména učebnic. Spatřujeme v tom velkou výzvu pro tvůrce učebnic.

Pracovní sešity sloužily v hodinách především k procvičování. Od toho se odvíjel i způsob jejich užívání. Determinující byl také styl zpracování sešitu autory. Respondenti shodně vypoovídali, že převážná část práce spočívá v doplňování, kroužkování a značení. Typický způsob práce shrnul Ondřej: „To většinou jenom řekne, ať si samostatně uděláme cvičení, řekne nám nějaké cvičení, co máme udělat, a pak si ho zase hromadně zkontrolujeme.“ Žáci byli zvyklí i na jinou formu kontroly: „Tak nám taky většinou zadá nějaké cvičení a budto si od někoho zase vezme na kont-

rolu, nebo to nechá tak a řekne, jak to má být, a zkontrolujeme si to sami“ (Albert). Pracovní sešit byl častým zdrojem domácího úkolu, což potvrdil i Mikuláš: „Slouží to jako hlavně na ty domácí úkoly.“ Zaznamenali jsme, že způsob práce s pracovním sešitem byl ze strany učitelů velmi shodný. Žádný z respondentů nepopsal odlišný průběh práce s tímto výukovým zdrojem. To již neplatilo u pracovních listů.

Pracovní listy byly méně frekventované než pracovní sešity, ale vykazovaly vyšší míru rozmanitosti způsobů práce. Učitelé je žákům zpravidla tiskli a podle jejich charakteru žáci v hodinách doplňovali slova či texty, přiřazovali, podtrhávali, označovali nebo pracovali s obrázky. Pracovní listy sloužily hlavně k procvičování, ale zachytili jsme i výjimky: „A ještě my si ty listy podtrhujeme červenou, modrou a zelenou, a to máme prostě takový systém, co jak podtrhujeme, a k tomu nám vlastně taky říká výklad“ (Simona). Pracovní listy tedy byly do výuky zařazeny za účelem zprostředkování nových informací a jako opora výkladu.

Způsoby práce s dalšími tištěnými zdroji byly specifické. Tato specifčnost vycházela zejména z charakteru daného zdroje. V českém a anglickém jazyce šlo o doplňkovou beletristickou či odbornou literaturu. Michal popisuje, jak se s ní pracovalo: „Třeba jsme přečetli nějaký úryvek z nějaké knížky, třeba Kráska a zvíře, a pak jsme si k tomu pouštěli film.“ Nebo se užívala v dílnách čtení, které často ve školách probíhaly. Eva



popsala jejich průběh: „... půl hodiny všichni čtou a máme i jako pár pravidel, která musíme dodržovat během toho, co čteme“. Pro oba zmíněné obory byly typickými doplňkovými tištěnými zdroji slovníky. V českém jazyce šlo o slovník pravopisný, v anglickém o překladový. Bára: „Hledáme ve slovníkách, když nevíme. Buď ve slovíčkách, co jsou v tom sešitě, nebo jsou i slovníky v učebně česko-anglické.“

V dějepise mezi doplňkové zdroje patřily mapy. S nimi žáci pracovali tak, že je měli před sebou a učitel jim ukazoval a demonstroval vývoj historické situace. Petr popisoval i těžší způsob práce s mapou: „Občas dostaneme slepou mapu a máme si do ní třeba napsat bitvy.“ Zaznamenali jsme také užití digitální podoby mapy na interaktivní tabuli.

Tak jako práce s pracovními listy, i práce s dalšími doplňkovými zdroji v oblasti organizačních forem vykazovala charakteristiku individuální práce.

### **Žáci jsou ve výuce pasivními konzumenty digitálních zdrojů**

Žáci uváděli, že často užívaným digitálním zdrojem ve výuce je interaktivní tabule. Tento prostředek zobrazování textových a jiných zdrojů je učiteli využíván za účelem vizualizace a zprostředkování interaktivity. Podle výpovědí žáků soudíme, že využití tohoto prostředku mělo spíše pasivní formu. Interaktivní tabule sloužila často jen k vizualizaci – k zobrazování

prezentací, videí, obrázků a webových stránek. Demonstruje to Tobiáš: „Interaktivní tabuli, my si vlastně na ní jen tak ukazujeme, nepoužíváme ji tak, že bysme něco kreslili, jen na ní ukazujeme prstem.“ Občas některý z učitelů využil interaktivní program za účelem názornosti výkladu nebo procvičování učiva. Jakub popisuje příklad procvičování: „Párkrát jsme dělali nějaké cvičení na interaktivní tabuli, třeba příslovecné určení, třeba poměry a takové. Měli jsme tabuli a klikli, a buď to bylo dobře, nebo špatně.“ Žáci označovali použití interaktivní tabule za „zábavnější, zajímavější“, za něco, co hodinu obohatí a zpestří.

Pomocí interaktivní tabule učitelé nejčastěji promítali prezentace. Dřívější výzkumy ukázaly, že prezentaci učitelé používají jako oporu při výkladu. Zobrazují tak žákům klíčové informace a také s její pomocí vizualizují obrázky a příklady. Prezentace sloužila žákům jako struktura obsahu učiva, jako zdroj nejdůležitějších faktů a zdroj příkladů, či jen jako podklad k vysvětlení učiva. „Jsou tam zajímavější informace než v učebnici a lépe se pamatují, prezentace mi vyhovují a pan učitel ještě k tomu i informace dodá a mluví k tomu... a my si píšeme základní informace.“ Tak Rouzi popsala nejčastější průběh používání prezentace, který jsme na základě žákovských výpovědí zaznamenali. Častým účelem prezentace bylo vytvoření zápisu, někdy i pomocí opisování prezentace do sešitu: „Potom v posledních deseti minutách nám



*pustí zápis a my si to zapíšeme“ (Nelly). Ema potvrzuje u svého učitele: „Takže tu prezentaci použil jako náš zápis a pak k tomu dodával něco.“*

Ale existují i méně časté varianty: *„Pan učitel nám vlastně pustí prezentaci a prezentace přesně obsahuje ty otázky a odpovědi, jaké tam mají být, že to je spíš taková kontrola. A jeho výklad k tomu“ (Roman); „V tom pracovním listě máme vymazané některé slovíčka v tom textu a my to vlastně z té prezentace vypisujeme do toho listu“ (Lukáš). Způsoby práce s prezentacemi byly rozmanité.*

Oblíbeným výukovým zdrojem žáků byla videa. Žáci tvrdili, že díky nim si více zapamatují, a označovali je za zábavnější než jiné výukové zdroje. A učitelé je často využívali: *„Tak to nám učitelka dává videa z toho... ze streamu, nějaké slavné dny, a tam z toho se to dá jako celkem dobře naučit“ (Michal). Málodky práce s videem vyplnila celou hodinu. Učitelé ho využívali v kombinaci s jinými zdroji. Hlavní zdroj videí, se kterými se v hodinách pracovalo, byl internet, konkrétně kanály YouTube a Stream. Způsob práce s videem se lišil. Učitelé pouštěli „nějaké video, co nám má přiblížit tu látku, co se učíme, tak si třeba napíšeme nějaké informace z toho do sešitu“ (Eva). Eva ukazuje, že charakteristickým znakem práce s videem byla následná aktivita žáka. Žáci si dělali výpisky, prováděli analýzu viděného, učitel jim kladl otázky k tomu, co viděli, a žáci měli reagovat či pracovali s pracovními listy. Ale objevili jsme i specifické způsoby práce: „... to*

*jsme si pouštěli ukázkou z nějakého filmu, hodně, jo vlastně, jak jsme měli tu paní učitelku předtím, tak ta nám zavedla filmotéku a ke každému tématu nám doporučila třeba tři filmy a my jsme měli jako za úkol, přes Vánoce to bylo, také příjemné, vybrat jeden film a zpracovat o něm referát“ (Roman). Video se stalo běžnou součástí vyučovacích hodin. Jedná se o jeden z výukových zdrojů, který je pravidelně v součinnosti s jinými zdroji využíván.*

Zmínili jsme, že zdrojem videí byly webové stránky. Ukázalo se, že videa byla to hlavní, co při vyučovacích hodinách učitelé z internetu čerpali. Výjimkou byl anglický jazyk, kde někteří učitelé zadávali žákům skrze aplikace úkoly k procvičování.

Překvapilo nás, jak málo byly žáky ve výuce využívány notebooky a tablety a s nimi spojené výukové aplikace. Použití tabletu jsme zaznamenali pouze v jednom případě. Také jsme v kategorii digitálních výukových zdrojů s největším čekali na to, zda zaznamenáme práci s digitální učebnicí. Nestalo se tak.

### **Domácí příprava dává žákům prostor pro výběr zdroje**

Zatímco ve škole výběr a způsob práce se zdroji jednoznačně určoval učitel, doma se způsoby práce žáků se zdroji odlišovaly. V některých aktivitách domácích příprav byli žáci nuceni pracovat se zdroji, které určil učitel. Typicky se jednalo o domácí úkol z pracovního



sešitu. V jiných případech, například při přípravě na zkoušení či při přípravě referátu, měli žáci volnou ruku. Výběr výukového zdroje tak úzce souvisel s cílem, kterého měli žáci dosáhnout. Mikuláš: „*Používám hlavně jako sešit, do kterého si zapisuju.*“ Při přípravě na zkoušení či písemku jednoznačně dominoval sešit se zápisky. V jiných způsobech vždy figurovaly zápisky, například u Rouzi: „*Je to většinou učebnice, a hlavně pak z těch zápisků, co jsme si vypisovali ve škole,*“ či u Tobiáše „*sešit a internet*“. Data nás upozornila na velký význam práce učitele se zápisy. Tyto zápisy si žáci opakovaně pročítali tak, aby si z nich zapamatovali informace. Případně docházelo k tomu, že si zápisy doplňovali nebo ze sešitu přepisovali.

Zajímalo nás, jakou roli hraje v domácí přípravě tištěná učebnice. Role učebnice při domácí přípravě nebyla výrazná. Kromě výjimečných případů totiž nebyla zdrojem domácí přípravy žáků. Po učebnici žáci sáhli tehdy, pokud si potřebovali najít informace, definici či si něco ověřit. Mezi participanty jsme našli i výjimky, například Eva: „*... a třeba taky si tam procvičuju nějaké věci, třeba tím, že tam jsou různá cvičení, která s tím souvisí, a ty si vypracuju a třeba se potom podívám do sešitu, jestli už jsem to předtím někdy dělala, a když tak si to podle toho zkontroluju. A tím si to vlastně procvičím na tu písemku.*“ Bylo zajímavé, že k jiným účelům v domácí přípravě použili žáci učebnici jen tehdy, pokud k ní neměli výhrady a učebnice se jim líbila. Zaznamenali jsme i další

zajímavou skutečnost. Participanti zmínili, že učitelé často vytvářejí texty a písemné práce na základě textů a cvičení v učebnici, takže jim práce s ní může dopomoci k lepší známce: „*Většinou někdy i z té učebnice máme i nějakou písemku na nějaké, že tam je třeba nějaké cvičení, které my jsme s paní učitelkou udělali, a paní učitelka se tím cvičením inspiroje a dá to na písemku, jen to trochu pozmění*“ (Ema).

Žáci učebnici otevřeli v případě, že z ní dostali domácí úkol, nebo si chtěli rozšířit informace či znát přesné definice. Rouzi ještě popsala, co v učebnici doma hledá: „*Ty definice.*“ Ale informace žáci nečerpali jen z učebnice. I v domácí přípravě byl využíván mix zdrojů: „*Když tak v té učebnici, nebo když má tatka doma nějakou knihu. Pak internet*“ (Michal). Ostatní tištěné zdroje jako knihy či časopisy byly zmiňovány v souvislosti s přípravou určitého výstupu, například referátu.

Pracovní sešit žáci doma otevírali ve chvíli, kdy měli zadán domácí úkol. Ten podle pokynů učitele zpracovali. Jinak nehrál v domácí přípravě žádnou roli. Jen jeden žák sdělil, že si s pomocí pracovního sešitu látku procvičuje.

Z digitálních výukových zdrojů převládá internet. Žáci na internetu vyhledávali informace. Typicky Petr: „*Když něčemu nerozumím, tak se mi to většinou nechce hledat v té učebnici, tak si to vyhledám na internetu.*“ V anglickém jazyce žáci používali překladače a on-line slovníky: „*Spíš když nevím nějaké slovíčko a nemůžu ho najít v tom*



pracovním sešitu, tak si pomůžu s překladačem“ (Ema). Objevili se i žáci, kteří využívali internet jako příležitost k procvičování: „Když něco nevím, tak si to vyhledám a dělám si ty testy, že to jako mi pomáhá dost“ (Mikuláš). Internet byl často zmiňován v souvislosti se zpracováním referátu či podobného výstupu. Jakub potvrzuje zdroj svých referátů: „Hlavně internet, internet hlavní.“ Žáci pracovali tak, že ve vyhledávací zadávali klíčová slova a procházeli odkazy. Následně pracovali s texty a obrázky, které do svých výstupu začlenili nebo je parafrázovali: „Já jsem ho zpracovávala na internetu, hledala jsem něco zajímavého, proč to vlastně vzniklo a co se tam třeba děje“ (Nelly).

Zaznamenali jsme, že zdrojem informací a pomoci při domácí přípravě byli také rodiče či starší sourozenci, jak potvrzuje Albert: „Budťo se podívám na internet, nebo se zeptám, ať už sestry, nebo rodičů.“ Tuto pomoc při domácí přípravě vyhledávala zhruba třetina respondentů.

### **Digitální, nebo tištěné? Žáci nemají jednoznačnou preferenci**

V poslední fázi našeho výzkumu jsme se zaměřili na to, jak žáci vnímají rozdíly mezi tištěnými a digitálními výukovými zdroji. Žáci obě kategorie konfrontovali, přičemž z pohledu jejich užívání při vlastním učení měli popsat jejich přednosti a nedostatky, silné a slabé stránky. Menší skupina žáků

preferovala zdroje tištěné: „Z učebnice se učí lépe. Určitě z té učebnice, protože na internetu třeba nevím, přes jaké stránky hledat, takže většinou, když už jenom potřebuju nějaké slovo třeba přeložit, tak použiju ten internet“ (Eva); „... spíše podle učebnice než digi“ (Simon). Většina žáků však preferovala zdroje digitální. Každý si na nich našel něco pozitivního: „Z digi zdrojů se lépe učí, je to aktuální, hýbe se to“ (Albert); „... že se mi to víc vryje do paměti, když to vidím, než když si to jako jenom čtu“ (Mikuláš); „... jsou tam zajímavější informace než v učebnici“ (Nelly); „Že tam vlastně najdu všechno, i to, co v té učebnici vlastně není, tak tam na tom internetu mám víc zdrojů, ze kterých můžu čerpat“ (Roman). Žáci zmiňovali i to, že záleží na kvalitě tištěného zdroje. Hodnotili jednotlivé učebnice. Někteří vyjadřovali názor, že by se bez učebnice obešli. Byli i takoví žáci, kteří v hodnocení rozlišovali práci ve škole a doma. Digitální zdroje preferovali ve škole, tištěné pak doma. Jednoznačný postoj žáků k preferenci digitálních nebo tištěných zdrojů jsme nenašli. Ukázalo se, že rozmanitost zdrojů, které jsou využívány, žákům vyhovuje.

### **ZÁVĚR A DISKUSE**

V naší výzkumné sondě jsme mapovali typy a způsoby užívání výukových zdrojů žáky osmých ročníků. I přes limity naší studie, zejména výběr a velikost vzorku, jsme zachytili tendence zjištěné v dřívějších výzkumech (Wikman &



Horsley, 2012; DeCesare, 2007; Horsley & Sikorová, 2014). A to v oblasti množství užívaných výukových zdrojů a v jejich charakteristice – značné rozmanitosti. Ta se v našem výzkumu projevuje v typech zdrojů (tištěných a digitálních), ale také ve způsobech jejich užívání. U našich participantů existuje rozdíl v tom, zda jsou zdroje žáky užívány ve škole, nebo v domácím prostředí. Z tištěných zdrojů jsou ve školním prostředí základem učebnice a pracovní sešity, což odpovídá předchozím výzkumům (DeCesare, 2007), z digitálních zdrojů se jedná o prezentace a videa. V domácím prostředí patří mezi preferované tištěné zdroje našich respondentů zápisky a poznámky. Ty si žáci nejčastěji zapisují do sešitu. Použití dalších tištěných zdrojů závisí zejména na instrukcích učitele k zadanému úkolu. Z digitálních zdrojů, které jsou užívány v domácí přípravě, jsou častou oporou webové stránky.

Způsob užití zdrojů ve škole se odvíjel od práce učitele. Klíčové bylo, jaký volil způsob vedení hodiny, jaký vyučovací styl preferoval, jaké úkoly žákům ve třídě zadával. S tištěnými zdroji ve škole žáci pracovali převážně samostatně, absentovala práce ve dvojicích či skupinové aktivity. Ve škole žáci nedostávali možnost výběru zdrojů ani způsobu jejich užití. V domácí přípravě na výuku si způsob práce s výukovými zdroji volil žák. Výjimkou byly domácí úkoly z pracovního sešitu, které postup práce žáka determinují, či úkoly zadané z učebnice. Vysledovali jsme, že ve škol-

ní přípravě nedocházelo k eliminaci tištěných zdrojů, jak by se mohlo zdát. Ukazuje se, že ani způsob práce s těmito zdroji nezaznamenává razantní změny. Tištěné zdroje však byly opomíjeny v domácí přípravě žáků a byly nahrazeny zdroji internetovými. Uvědomujeme si, že v oblasti užívání výukových zdrojů v domácí přípravě žáků je naše studie limitující. Tak jako jiným výzkumníkům ani nám se zatím nepodařilo získat data z přímého pozorování žáků při domácí přípravě v jejich přirozeném prostředí, zachytit tak zejména způsoby užívání těchto zdrojů a následně je komparovat se způsoby užívání zdrojů ve školním prostředí, ze kterého je možno tato data získat snadněji.

Ve zkoumané skupině žáků jsme zaznamenali, že neexistuje jednoznačná preference v oblasti typů užívaných zdrojů ani ve způsobech jejich užívání. Vzhledem k výzkumům, které potvrzují narůstající tendenci trávení času dětí s digitálními technologiemi, lze očekávat, že také v oblasti školní edukace bude preference v užívání těchto zdrojů vzrůstat. Digitální zdroje mají pro učení žáka velký potenciál (Klupal, Kostolányová & Gybas, 2017). Nicméně je potřeba, aby se žáci naučili s těmito zdroji pracovat tak, aby byl tento potenciál vytěžen. Překvapilo nás malé využití interaktivity, které mnohé digitální zdroje nabízejí. Zejména v oblasti procvičování učiva. Jak jsme již ukázali, během vyučování je rozhodujícím faktorem pro výběr zdrojů učitel. Domníváme se, že právě způsoby práce učite-





lů s digitálními zdroji jsou limitujícím faktorem pro jejich využití žáky. Učitelé nenabízejí žákům různorodé způsoby práce s těmito zdroji, které by podporovaly jejich učení. Tyto zdroje užívají zejména z pohledu pozice učitele, tedy někoho, kdo prezentuje učivo. Žák však nepotřebuje ve svém učení prezentovat učivo, potřebuje s učivem pracovat tak, aby došlo k jeho osvojení. Což mimo jiné vyžaduje odlišné způsoby práce se zdroji. Proto by bylo vhodné, aby učitelé svým žákům ukazovali, jakým způsobem

se mohou ze zdrojů učit a využívat jejich potenciál. Tím by také nastal odklon od našeho zjištění, které poukazuje na pasivitu žáků v práci s digitálními zdroji ve škole. Vývoj výzkumu v oblasti výukových zdrojů vybízí k dalšímu hledání odpovědí na řadu otázek, zejména jak jednotlivé zdroje působí a jaký dopad má remixování těchto zdrojů v procesu učení žáka. Velmi zajímavé by bylo zkoumat efektivitu jednotlivých zdrojů při učení žáka, například v souvislosti se styly učení žáků.

#### LITERATURA

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cooper, H. (1994). *The battle over homework: Common ground for parents and administrators*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Červenková, I., & Sikorová, Z. (2014). Strategie žáků s textovými materiály při domácí přípravě na výuku. In J. Poláchová Vašátková, E. Dvořáková Kaněčková (Eds.), *Pedagogický výzkum: spojnice mezi teorií a praxí* (s. 59–71). Olomouc: Gevak.
- Darn, S. (2007). *Homework seems to be an accepted part of teachers' and students' routines, but there is little mention of it in ELT literature*. Dostupné z [www.teachingenglish.org.uk](http://www.teachingenglish.org.uk)
- deCarvalho, M. E. (2000). *Rethinking family-school relations: A critique of parental involvement in schooling*. New York: Routledge.
- DeCesare, M. (2007). A textbook approach to teaching: Structural uniformity among american high school sociology courses. *American Sociologist*, 38, 178–190.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Gavora, P. (2008). Model činnosti žiaka pre učenie sa z učebnice. In P. Knecht, T. Janík et al. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 121–135). Brno: Paido.
- Horsley, M., & Sikorová, Z. (2014). Classroom teaching and learning resources: International Comparisons from TIMSS. A preliminary review. *Orbis scholae*, 8(2), 43–60.
- Horsley, M., & Walker, R. (2006). Video based classroom observation systems for Examining the use and role of textbooks and teaching materials in learning. In É. Bruillard et al., *Caught in the web or lost in the textbook? 8th International Conference on Learning and Educational Media* (s. 263–268). Caen: IUFM.
- Horsley, M., & Walker, R. (2013). *Reforming homework: Practices, learning and policy*. South Yarra: Palgrave Macmillan.



- Churchill, D. (2017). *Digital resources for learning*. Singapore: Springer.
- Johnsen, E. B. (1997). *Textbooks in the kaleidoscope*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Klupal, L., Kostolányová, K., & Gybas, V. (2017). Using tablet and iTunes as individualized instruction tools. In *Proceedings of the 13th International Conference Mobile Learning, Budapest* (s. 139–142). Budapest, Hungary: IADIS Press
- Instruction Tools*. In *Mobile Learning 2017: Proceedings of the 13th International Conference on Mobile Learning 2017* (s. 139–142). Budapest: IADIS Press.
- Lambert, D. (1999). Exploring the use of textbooks in KS3 geography classrooms: A small scale study. *The Curriculum Journal*, 10, 85–105.
- Lister, M., Dovey, J., Giddings, S., Grant, I., & Kelly, K. (2009). *New media. A critical introduction*. 2. vyd. London: Routledge.
- Matthes, E., Schütze, S., & Wiater, W. (Eds.). (2013). *Digitale Bildungsmedien im Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nicholls, J. (2005). The philosophical underpinnings of school textbook research. *Paradigm*, 3(1), 25–35.
- Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Roth, K. J. et al. (2006). *Teaching science in five countries: Results from the TIMSS Video Study Statistical Analysis Report*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. Dostupné z <https://nces.ed.gov/pubs2006/2006011.pdf>
- Schaub, H., & Zenke, K. G. (2000). *Wörterbuch Pädagogic*. München: Deutscher Taschenbuch.
- Sigurgeirsson, I. (1992). *The role, use and impact of curriculum materials in intermediate level icelandic classrooms*. (Dizertační práce). Brighton: University of Sussex.
- Sikorová, Z. (2010). *Učitel a učebnice: Užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Sikorová, Z., Václavík, M., & Červenková, I. (2019). Užívání tištěných a digitálních zdrojů v práci učitelů 2. stupně ZŠ: hybridizace a remixování. *Studia paedagogica*, 24(3), 111–129.
- Stará, J., & Krčmářová, T. (2014). How teachers reflect on textbook materials and how they utilise them. *IARTEM e-Journal*, 6(3), 67–87.
- Švaříček, R., & Šedová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Wikman, T., & Horsley, M. (2012). *Down and up: Textbook research in Australia and Finland*. *IARTEM e-Journal*, 5(1), 45–53.
- TIMSS (2016). *Mezinárodní šetření TIMSS 2015*. Dostupné z [www.csicr.cz](http://www.csicr.cz)

Mgr. Aleš Bednárek

Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a andragogiky;

e-mail: [d16281@student.osu.cz](mailto:d16281@student.osu.cz)



Bc. Gabriela Mynářová

Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a andragogiky;  
e-mail: d19021@student.osu.cz

PhDr. Marek Václavík, Ph.D.

Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a andragogiky;  
e-mail: marek.vaclavik@osu.cz

Mgr. Iva Červenková, Ph.D.

Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a andragogiky;  
e-mail: iva.cervenkova@osu.cz

## BEDNÁREK, A., MYNÁŘOVÁ, G., VÁCLAVÍK, M., ČERVENKOVÁ, I. Ways and Purposes of Using Teaching and Learning Resources by Lower Secondary School Students

*This paper presents the results of empirical research which focused on types and usage of teaching and learning material used by pupils of the eighth grade of basic school. The contribution aims to describe teaching and learning resources used by lower secondary pupils, as well as to introduce the ways in which such materials are used in classrooms and during home preparation in the subjects of Czech Language, English Language, and History. In addition to that, the contribution aims to assess tendencies in the area of their usage with respect to the penetration of digital technologies into various areas of pupils' learning. A qualitative methodological design was used for the research. In-depth interviews were conducted with 20 lower secondary (eighth-grade) pupils. The data that was collected was coded, analysed, and interpreted with respect to the aims and questions of the research.*

*The empirical research has shown that pupils use various teaching and learning resources. On the one hand, in the classroom, use of the textbook is still crucial, and pupils work with the resources individually. On the other hand, during home preparation they tend rather to use their notes from lessons or the internet. Digital resources are regularly used in the classroom as well as at home, but they are not considered dominant. There is a difference in the ways in which individual resources are used in classroom and during home preparation.*

*The results confirm the tendency in the area of the usage of teaching and learning resources at lower secondary school level. This characterises the heterogeneity among the materials. In the classroom, digital resources are used as a supplement to printed ones, while during home preparation pupils prefer written resources.*

**Keywords:** educational media, teaching and learning resources, printed and digital resources, use of resources