



**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

**Učebnice jako prostředek pedagogické komunikace**

Vypracoval: Josef Hefka

Email: plizum@gmail.com

Studijní obor: UPVOV

Vedoucí práce: PaedDr. Alena JŮVOVÁ, Ph.D.

**Olomouc 2018**

*Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracoval samostatně (pod vedením vedoucí bakalářské práce) s užitím literatury a zdrojů uvedených v příloženém seznamu.*

V Olomouci dne 21. 6. 2018

Josef Hefka

Poděkování:

*Děkuji vedoucí bakalářské práce PaedDr. Aleně JŮVOVÉ, Ph.D. za odborné vedení, rady a připomínky, které mi poskytovala při zpracování této práce. Poděkování patří také mé rodině za jejich morální podporu.*

<b>Úvod.....</b>	<b>3</b>
<b>I. Teoretická část .....</b>	<b>4</b>
<b>1 Komunikace .....</b>	<b>4</b>
1.1 Komunikační modely .....	5
1.2 Funkce komunikace.....	7
1.3 Úspěšná a efektivní komunikace .....	8
1.4 Bariéry v komunikaci .....	9
1.5 Dělení komunikace.....	11
1.5.1 Verbální komunikace.....	11
1.5.2 Neverbální komunikace .....	13
1.5.3 Vizuální komunikace .....	14
1.5.4 Dělení dle Mikuláščíka (2010, s. 31 – 35).....	14
1.5.5 Dělení komunikace z pohledu společenské interakce.....	16
1.6 Pedagogická komunikace .....	17
1.6.1 Funkce pedagogické komunikace.....	18
1.6.2 Účastníci a pravidla pedagogické komunikace.....	18
1.6.3 Struktura výukové komunikace .....	19
1.6.4 Činnosti, komunikační a organizační formy.....	20
1.6.5 Učitelské otázky.....	20
1.6.6 Další kritéria v pedagogické komunikaci .....	23
1.6.7 Studijní materiály a pedagogická komunikace .....	25
<b>2 Vývoj písma, knihy a učebnice.....</b>	<b>26</b>
2.1 První předchůdci knih .....	26
2.2 Písmo .....	27
2.2.1 Předstupně písma .....	27
2.2.2 Obrázkové písmo (piktografie).....	28
2.2.3 Stará písma.....	28
2.2.4 Latinka .....	28
2.3 Kniha středověku, knihtisk a skok do současnosti.....	30
2.4 Struktura a funkce učebnic .....	31
2.5 Učení z textu a vlastnosti učebnic .....	36

2.5.1 Kognitivní a motivační procesy při recipování (pochopení) textu .....	37
2.5.2 Klíčové vlastnosti pedagogického textu .....	37
2.6 Využití učebnice učiteli .....	39
2.7 Nové výukové metody a učebnice.....	41
<b>II. Praktická část .....</b>	<b>43</b>
<b>3 Cíl výzkumu a výzkumné otázky .....</b>	<b>43</b>
3.1 Výzkumná metoda.....	43
3.2 Výzkumný vzorek .....	43
3.2.1 Vyhodnocení výsledků výzkumu.....	44
3.3 Výsledky výzkumu .....	44
<b>4 Závěrečné shrnutí a diskuse.....</b>	<b>56</b>
<b>5 Závěr .....</b>	<b>57</b>
<b>6 Seznam použité literatury a internetových zdrojů: .....</b>	<b>58</b>
<b>7 Přílohy .....</b>	<b>61</b>

## Úvod

Bakalářská práce se zabývá učebnicí jako prostředkem pedagogické komunikace. Kromě toho nás seznámí se způsoby komunikace, co je podstatou komunikace a také učebnice včetně jejich vývoje. Práce je členěna na dvě části. Teoretická část objasňuje téma komunikace obecně a dále v sociálních a pedagogických souvislostech. Věnuje pozornost dělení komunikace, komunikačním formám a především pedagogické komunikaci. Mimo výše uvedené se zabývá učebnicí, teorií učebnice, její funkcí, strukturou, výzkumem, parametry textu, praktičností a uplatněním učebnice v reálné školní edukaci. Dále rozebírá vývoj písma, knih a učebnic. V další části pomocí dotazníku vyhodnocuje užití učebnice v praxi. Obecným cílem empirické části je zjistit, zda učitelé v době informačního boomu používají učebnice ve výuce, jak učebnice ve výuce využívají a zda raději využívají učebnice elektronické či klasické tištěné učebnice. Jedním z cílů této práce je také obsahová stránka učebnic, tak jak ji vidí učitelé v praxi, zda je dostačující. Záměrem je posoudit nakolik je potřeba učebnic ve výuce v jaké formě a jak je učebnice využívána.

# I. Teoretická část

## 1 Komunikace

„Slovo komunikace pochází z latinského *communicare*, společně něco sdílet, činit něco společným“ (Vybíral, 2005, s. 25). Komunikace je opravdu velmi široký pojem, což také odpovídá zájmu vědních oborů jako je psychologie, politologie, sociologie, lingvistika a další, každý takový vědní obor se komunikaci snaží popsat ze svého úhlu pohledu, v rámci svého vědního oboru.

Z tohoto důvodu si myslím, že je obtížné hledat definici, která je schopna obsáhnout tak široký pojem, jakým komunikace bezesporu je. Komunikaci definuje mnoho autorů, kdy na ni pohlíží z různých pohledů, kdy mě nejvíce zaujal názor Watzlawicka, Beavinovou a Jaksona, pro něž komunikace téměř splývá s pojmem chování. Komunikace není jenom řeč, nýbrž veškeré chování a každá komunikace – včetně komunikačních aspektů jakéhokoli kontextu – ovlivňuje chování (Watzlawick, Beavinová a Jakson, 1999, s. 18).

Mikuláščík shrnul komunikaci do 4 základních bodů. Kdy komunikace je nezbytná k efektivnímu sebevyjadřování, je přenosem a výměnou informací v mluvené, psané nebo činnostní formě, která se realizuje mezi lidmi, což se projevuje nějakým účinkem, je výměnou významů mezi lidmi použitím běžného systému symbolů, je prostředkem pro vytváření a ovlivňování vztahů (Mikuláščík, 2010, s. 20).

V užším slova smyslu znamená komunikace základ veškerých vztahů mezi lidmi a představuje proces sdělování, výměny a přenosu informací, názorů, hodnot a myšlenek pomocí různých prostředků (Svatoš, 2002, s. 25).

Komunikovat znamená být ve spojení. Komunikace je vědomá činnost lidského chování. Pomocí komunikace získáváme nové vědomosti a znalosti a předáváme je dál, dochází k výměně informací, názorů, pocitů a pozorování. „Člověk nemůže nekomunikovat nebo jinak řečeno – žádná odpověď je také odpověď“ (Friedlová, 2007, s. 29). Schopnost komunikovat má velký vliv na kvalitu života každého člověka. Komunikace bývá také definována jako vzájemná výměna informací. Jde-li o výměnu informací mezi lidmi, jedná se o sociální komunikaci nebo sociální interakci (Svatoš, 2002, s. 26).

Pomocí komunikace získáváme i předáváme informace, popisujeme, vysvětlujeme, vyjadřujeme pocity, nálady, jsme schopni vést jiné lidi, můžeme je ovlivňovat a nechat se ovlivňovat, vytvářet a ničit vztahy (Mikuláščík, 2010, s. 15).

Působení mezi účastníky komunikace s následným vzájemným dorozumíváním nazýváme **komunikační proces**. Komunikační proces chápeme jako výměnu informací, tedy i výměnu představ, nálad, pocitů a postojů (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 57). Komunikační proces vychází z určitého komunikačního modelu, v němž je znázorněna struktura a průběh procesu komunikace. Pomocí modelu se sdělují jednoduchým a názorným způsobem důležité skutečnosti námi zkoumaného jevu, v našem případě komunikace (Gavora, 2005, s. 20).

## 1.1 Komunikační modely

Komunikační modely prošly postupným vývojem od lineárního, kdy mluvčí mluví a posluchač poslouchá. Následoval model interakční, kdy účastníci střídají pozice mluvčího a posluchače, kdy děje probíhají v rozdílných časech. V současnosti je uznáván transakční model komunikace, kdy účastníci střídají pozice mluvčího, posluchače a děje probíhají současně. Modely vychází z pojmů, jako je: Komunikátor, příjemce, sdělení, komunikační kanál, zpětná vazba, případně šum (Devito, 2001, s. 32).

**Komunikátor** – neboli zdroj informací, může být jedinec nebo skupina jedinců, kteří vezmou určitou informaci a zakódují tuto informaci do všeobecně uznávaných symbolů, například do určitého jazyka. Informace je obsahem komunikace (Gavora, 2005, s. 11).

**Příjemce** – osoba, která (signál) informaci, pro niž je zpráva určena dekóduje. Stejně jako u komunikátora, jím může být jedinec či skupina jedinců, která sdělení dekóduje a interpretuje. Účinná je komunikace tehdy pokud příjemce pochopí obsah sdělení stejně jako komunikátor. Přijímač předává zpětnou vazbu komunikátoru, že došlo k přenosu informace (Gavora, 2005, s. 11).

**Sdělení** – výsledek zakódování, sdělení dělíme na verbální a neverbální. Verbální sdělení myslíme, že komunikátor sděluje své pocity, myšlenky pomocí



řeči, slov. Neverbální komunikaci chápeme jako vyjádření komunikátora gesty, mimikou a podobně (Gavora, 2005, s. 11).

**Komunikační kanál** – je prostředí, ve kterém se komunikuje, nebo zařízení, které spojuje komunikátora a příjemce. Při komunikaci tváří v tvář (face to face), což je nejobvyklejší forma, jsou hlavním kanálem zvuky, pohledy a pohyby těla, mohou to být i dotyky v podobě stisku ruky, výrazy obličeje, pohyby hlavy. Při zprostředkovaném komunikování je to televize, rádio, telefonní dráty, internetová síť a v tomto případě jsou komunikační prostředky poněkud omezenější (Mikuláščík, 2010, s. 26). DeVito tvrdí, že komunikace málokdy probíhá pouze prostřednictvím jednoho kanálu, ale většinou jsou použity dva, tři až čtyři komunikační kanály souběžně. Hlasový – nasloucháme slovům, zrakový – vnímáme gestikulaci, čichový – vnímáme vůni osoby, hmatový – podání ruky, dotyk (DeVito, 2001, s. 26).

**Zpětná vazba** (feedback) – je reakce na přijatou zprávu v podobě potvrzení a způsobu interpretace. Je velmi důležitá, neboť udržuje účastníky v komunikační situaci. Má velmi důležitou funkci z toho důvodu, že vypovídá o tom, jak bylo sdělení přijato a pochopeno. Zpětná vazba má funkci regulativní, sociální, poznávací, podpůrnou, provokující. Je důležité, aby zpětná vazba následovala co nejdříve po přijetí zprávy (Mikuláščík, 2010, s. 27).

**Šum** – vyjadřuje externí nebo interní narušení komunikace. Vyjadřuje všechny možné vlivy, které mohou v horším případě blokovat komunikaci, v lepším případě mohou mít vliv na správné dekodování a pochopení sdělení. Za externí šum můžeme považovat vysokou teplotu v místnosti, hluk z ulice, blikající zářivku. Za interní šum považujeme všechny vnitřní pocity jako například bolest hlavy, hlad, únavu, bolest zad, nejrůznější nemoci (Gavora, 2005, s. 11).

Každá komunikace tedy spočívá ve vyslání sdělení, které určitým způsobem komunikátor zakóduje a následně ho pošle k příjemci, příjemcům. Sdělení pak putuje určitým komunikačním kanálem za možného působení určitého šumu, který může tuto sdělení více či méně zkreslit k příjemci. Po přijetí a dekodování sdělení následuje zpětná vazba, která vypovídá o tom, jak bylo sdělení pochopeno. Komunikace tak spočívá ve vyslání sdělení, které následně podněcuje určité

reakce, následné reakce i sdělení mají složku **obsahovou** a **vztahovou**, kde vztahová složka je postoj účastníků komunikace (Mikuláščík, 2010, s. 28 – 29).

Reakce pak mohou být **akceptující**, **odmítavé** a **výběrové** (selektivní). Role komunikátor a příjemce se mohou a nemusí měnit dle toho, jedná-li se mezi účastníky komunikace o monolog nebo dialog. Pokud se role mění, jedná se o dialog, pokud ne, mluvíme o monologu (Gavora, 2005, s. 24).

## 1.2 Funkce komunikace

Ačkoli komunikace nelze jednoznačně definovat, lze určit několik obecných charakteristik, které jsou společné pro všechny níže uvedené funkce, které se často překrývají a tím nejednoznačně určují hranice pro jednotlivé funkce (Mikuláščík, 2003, s. 20 – 22).

Mikuláščík uvádí, že komunikace plní tyto funkce:

Formativní, kde slouží k předávání určitých informací, faktů, dat mezi lidmi. Instruktivní, což je v podstatě funkce informační, ale s přídavkem vysvětlení významů, popisu, organizace, návodu, jak něco dělat, jak něčeho dosáhnout. Přesvědčovací funkce má působit na jiného člověka se záměrem změnit jeho názor, postoj, hodnocení nebo způsob konání (racionální přesvědčování pomocí argumentů, pomocí logiky, emocionální přesvědčování formou působení na city, dost manipulativní). Posilovací a motivující funkce patří svým způsobem do funkce přesvědčovací. Jde o posilování určitých pocitů sebevědomí, vlastní potřebnosti, o posilování vztahu k něčemu. Zábavná funkce má pobavit, rozesmát, vyplnit čas komunikováním, které vytváří pocit pohody a spokojenosti. Vzdělávací a výchovná funkce je specificky uplatňována zejména prostřednictvím institucí, sycena je funkcí informativní, instruktivní, ale i funkcemi dalšími; socializační a společensky. Integroující funkce slouží k vytváření vztahů mezi lidmi, sbližování, navazování kontaktů, posilování pocitu sounáležitosti a vzájemné závislosti. Komunikace závisí také na naší společenské úrovni, v jakých společenských segmentech se nacházíme a do jakých chceme patřit. Každá společenská vrstva má poněkud odlišný způsob komunikace, a není tím myšleno pouze rozdělení podle majetku, společenského postavení a vzdělání, ale také podle věku, podle stupně vyspělosti člověka (pubescenti komunikují jinak než

čtyřicátníci). Funkce osobní identity působí na úrovni osobnosti, pro JÁ je komunikace velmi důležitou aktivitou. Pomáhá nám totiž ujasnit si spoustu věcí o sobě samém, uspořádat si své postoje, názory, sebevědomí a osobní aspirace. Jde o ratifikaci sebe pojetí. Důležitá je i souvztažnost, kde jsou informace dávány do určitých souvislostí, které nám pomáhají je lépe pochopit a vstřebat. Poznávací funkce úzce souvisí s funkcí informativní. Toto je pojetí spíše z pohledu komunikace, kdežto informativní zahrnuje pojetí z pohledu komunikátora i komunikace. Umožňuje sdělovat si každodenní zážitky, vzpomínky a plány. Prostřednictvím zkušeností jiných lidí konzervujeme ve zkrácené podobě informace, které bychom vlastními zkušenostmi nebyli schopni v takové šíři prožít. Svěřovací funkce slouží ke zbavování se vnitřního napětí, k překonávání těžkostí, sdělování důvěrných informací, většinou s očekáváním podpory a pomoci. Sdílení pocitů, možnost probrat myšlenky, které člověka trápí, je pro každého jedince silnou podporou (praktika „suché vrby“, svěřená bolest je poloviční bolest). Může mít různou hloubku. Může jít o přímou, empatickou snahu pomoci s maximální mírou identifikace, nebo to může být pouhé akceptování pocitové úrovně v podobě porozumění, bez jakýchkoliv snah hodnotit. Funkce úniková vychází ze situace, když je člověk sklíčený, otrávený, znechucený a může mít chuť si s někým nezávazně popovídat o věcech neutrálních, odreagovat se od starostí a shonu (Mikuláščík, 2010, s. 21 – 22).

### **1.3 Úspěšná a efektivní komunikace**

Efektivní a úspěšná komunikace je komunikace, při které dosahujeme při vynaložení co nejmenších prostředků, maximálních cílů. Podle (Mikuláščíka, 2010, s. 17) je úspěšná komunikace založena na vědomě kontrolované volbě slov, na kvalitním vnímání komunikačního partnera, na odpovědnosti a adekvátní flexibilitě. Vnímání partnera se neomezuje jen na slova, ale sleduje i neverbální projevy a svrchní tón řeči. Vyhodnocením těchto signálů můžeme poznat, jak byla naše zpráva přijata. Viditelné projevy chování jsou důležitější než verbální projev (Mikuláščík, 2010, s. 16).

Zásady efektivní komunikace jsou u různých kultur různé, co je efektivní v jedné, u druhé nefunguje. Celkově však lze říci, že aby byla komunikace účinná

tak je důležité se měla opírat o znalosti komunikace, komunikační dovednosti a to zejména schopnost efektivně přenést znalosti do praxe. Dále dobrá komunikace stojí na vzájemné důvěře a znalosti účastníku komunikace, přičemž by měla být komunikace srozumitelná, klást důraz na přesné sdělení obsahu. Při komunikaci by se měly využívat kanály (komunikační cesty), které máme osvědčené a víme, že fungují. U komunikace musíme dbát na pochopitelnost obsahu, kdy sdělení by mělo mít význam jak pro komunikátora, tak pro příjemce, při tom je také důležitá volba vhodného času, místa a prostředí, v němž bude komunikace probíhat. Při verbální komunikaci je dále vhodné se řídit následujícími pravidly, být konkrétní, sledovat řeč těla, postupovat v logickém sledu, dávkovat informace, požadovat vysvětlení pokud sdělení nepochopím, nebo požadovat opakování pokud jsem části sdělení nerozuměl. Zejména efektivita konverzace závisí na schopnosti přizpůsobit se situaci v těchto dimenzích otevřenost, empatie, pozitivnost, bezprostřednost, řízení interakce, působivosti (expresivita), orientace na druhé (DeVito, 2001, s. 153 – 161).

#### **1.4 Bariéry v komunikaci**

Bariérou v komunikaci rozumíme určité překážky, které brání účastníkům komunikace k interpersonální komunikaci. Tato bariéra může mít nejrůznější příčiny. Příčiny můžeme rozdělit na externí a interní (Mikuláščík, 2010, s. 36).

Externí příčiny (vnější komunikační bariéry) se projevují jako rušivý element a můžeme zde řadit: nezvyklé prostředí, jako je např. uspořádání nábytku, malby, demografické bariéry – rozdíly ve věku a pohlaví, vliv třetí osoby – vyrušování další osobou, osobami, horko, zima, hluk, nedostatek času. Výše uvedené příčiny je možné odstraňovat či se jim vyhýbat, nebo jim předcházet zvolením vhodného prostředí.

Interní příčiny mohou být na straně komunikátora nebo na straně příjemce. Vnitřní příčinou bariéry v komunikaci mohou být mentální, fyzický handicap, nejrůznější psychologické poruchy či zábrany. Tyto zábrany ve většině případů odstranit nejdou a je třeba s nimi počítat a přizpůsobit se jim (Mikuláščík, 2010, s. 36).

V případě komunikační bariéry na straně komunikátora se může jednat o poruchy zvuku řeči – huhňavost, poruchy hlasu dyslálie – zaměňování či vynechávání hlásek, afázie – chybné používání pojmů, mutismus – němota, breptavost – narušená artikulace, vnímání, poruchy čtení a psaní – dysgrafie, dyslexie, dyskalkulie, koktavost, odlišný jazykový styl – požívání dialektu, odborných výrazů, zkreslování informací, nízká hlasitost projevu, monotónní plynulost řeči, vysoká rychlost projevu, užívání parazitních slov, emoční bariéry – zlost, stereotypizace, kategorizování, obava z neúspěchu, rychlost pohybů, oční kontakt, gesta a vzdálenost – bariéry neverbální komunikace (Lechta, 2003, s. 17).

Podle Mikulášťika je nejčastější interní bariérou obava z neúspěchu, kdy se komunikující obává selhání (Mikulášťík, 2010, s. 36).

Lechta dělí interní bariéry ze strany příjemce, na:

- Zkreslené vnímání.
- Fyzické obtíže – hluchota, nevidomost, nedoslýchavost.
- Nezájem.
- Jiný názor – rozdílné životní zkušenosti.
- Negativní hodnocení komunikátora.
- Jazyková zábrana – problém porozumět jazyku.
- Domýšlení závěrů.
- Psychologické bariéry – strach stres, netrpělivost nechuť, stydlivost.
- Nesoustředěnost.

Dále mohou být bariéry v komunikačních kanálech, kdy se může jedna to o omezený rozsah technických prostředků, změna obsahu sdělení vinou komunikačního kanálu, filtrování sdělení, přeceňování významu komunikačních prostředků (Lechta, 2003, s. 17 – 20).

Při komunikaci je důležité, jak vnímá člověk svou osobní zdatnost (self – efficacy), vlastní efektivitu, která ovlivňuje kvalitu a výkon určité činnosti, kdy se uplatňuje v konkrétní situaci, při konkrétní činnosti a řešení specifických úloh (Jůvová, 2013, s. 27).

## 1.5 Dělení komunikace

Komunikaci můžeme rozdělit dle několika hledisek, např. dle způsobu prostředku komunikace, charakteristiky, komunikačního prostředí, či jiných hledisek, kdy různé druhy komunikace mohou být užity souběžně (Mikuláščík, 2010, s. 33). Například Watzlawick (s. 52) dělí komunikaci podle způsob předávání informací na analogovou a digitální. Oproti tomu Gavora dělí komunikaci podle přístupů na teorii informací, sociálních komunikací a teorií etnografií komunikací. Dále ukazuje na další přístupy jako lingvistický, biologický, medicínský, pedagogický atd. (Gavora, 2007, s. 11).

Podle Mikuláščíka se základní komunikační formy dělí na verbální a neverbální komunikaci. Verbální a neverbální komunikace se navzájem doplňuje, dokonce se navzájem doplňují a v některých případech může jedna komunikace druhou nahradit (Mikuláščík, 2010, s. 97).

### 1.5.1 Verbální komunikace

Z latinského slova *verbum*, což v překladu znamená slovo. Verbální komunikace znamená komunikaci pomocí jazyka, řeči. Respektive komunikaci pomocí slov v určitém jazyce. „*Pojem mluvení je synonymem pro vyjadřování myšlenek artikulovanou řečí nebo dorozumívání se nějakým jazykem*“ (Filipec a kol., 2005, s. 183).

Mikuláščík uvádí, že verbální komunikací je vyjadřování slov, prostřednictvím jazyka a může být přímá nebo zprostředkovaná, mluvená nebo psaná, živá nebo reprodukováná (Mikuláščík, 2010, s. 98).

Verbální komunikace probíhá pomocí jazyky, což je výbava, která nás odlišuje od zvířat. Jazyk je ve škole základem ústní a písemné komunikace, kdy neslouží jen k výměně a zapamatování informací, ale i k tomu, že učitel a žáci chápou své jednání, činy a dokáží porozumět situacím v hodinách (Gavora, 2007, s. 60).

Verbální komunikace má v pedagogickém procesu určité fáze. V první fázi musí být záměr učitele něco žákovi sdělit, následuje vlastní sdělení, které se snaží příjemce dekodovat a odhalit jeho smysl. Smysl může upřesnit rozhovor, nebo

dialog. Základem verbální pedagogické komunikace je kladení otázek učitelem a odpovědí žáků. Otázky by měly být přiměřené, srozumitelné, stručné, jednoznačné, věcně a jazykově správné a přesné (Nelešovská, 2005, s. 43 – 44).

Důležité pro verbální komunikaci je jazykové prostředí, kdy jinak bude mluvit dělník na stavbě, jinak úředník a jinak učitel ve škole. Jazykové prostředí je tvořeno lidmi, jejich úmysly, komunikačními pravidly, s jejichž pomocí dosahují svých úmyslů a skutečně používaná řeč v dané situaci. Pro úspěšnou komunikaci je potřeba vhodně a přiměřeně měnit jazyk vzhledem k prostředí. Dále je pro verbální komunikaci důležitý jazykový styl, což je výsledek způsobu volby slov a jejich spojování do vět. Tento styl se liší od osoby k osobě, kdy jedna osoba může mít i více stylů. Je celá řada osob, které dokážou mluvit v určitém prostředí dialektem, a když je potřeba, tak spisovným jazykem (Mikuláščík, 2010, s. 101–103).

K verbální komunikaci bývá přiřazována paralingvistická komunikace a jedná se o doprovodné prvky, jako jsou barva hlasu, výška hlasu, hlasitost projevu. Avšak Gavora řadí paralingvistickou komunikaci jako neverbální způsob komunikace (Gavora, 2007, s. 61).

Podoby slovní komunikace jsou:

- Písemné – což je jakýkoliv písemný projev (kniha, učebnice, zápis, objednávka, SMS...).
- Mluvené – kam patří rozhovor a ústně podávané informace.
- Přímé – prostřednictvím osobního kontaktu.
- Zprostředkované – přes telefon, internet (chat).
- Živé – např. vystoupení politika na veřejnosti, koncert.
- Reprodukované – např. totéž vystoupení v rozhlase, televizi.

Verbální komunikace je nejvyspělejší forma společenského styku, kdy si informace sdělujeme navzájem pomocí zvuků – slov naší řeči. Řeč je nejuniverzálnější prostředek komunikace, jelikož se při přenosu nejméně ztrácí smysl sdělení. Základem je jazyk, který se dělí na útvary spisovné, nespisovné a používané v určitém prostředí. Velmi důležitým faktorem verbální komunikace je slovní zásoba. K nejdůležitějším zásadám verbální komunikace patří: neskákat do řeči, mluvit stručně, věcně, logicky, jasně a srozumitelně, bez cizích slov a

výrazů. Postupovat od jednoduchého ke složitějšímu, používat přirovnání, příklady, dodržovat chronologické souvislosti, odstranit parazitní slova a vsuvky (Bednaříková, 2006, s. 37 – 46).

### 1.5.2 Neverbální komunikace

Bývá také označována termínem nonverbální komunikace, řeč těla či mimoslovní komunikací. Může doplnit verbální projev, zesílit jeho účinek, regulovat jej a za určitých podmínek jej může úplně zastoupit. Neverbální komunikace je ovlivněna kulturními vlivy, kdy jedno gesto má různý význam v různých kulturách. Neverbální komunikaci se člověk naučí již v dětství, nejčastěji od rodičů a nebývá tak přísně kontrolovaná jak verbální komunikace. V souvislosti s verbální komunikací je pomocí neverbální komunikace možné odhalit zda dotyčný jedinec mluví pravdu či ne a jaké jsou jeho prvé úmysly. Existuje mnoho neverbálních projevů, většina autorů včetně (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 107–113) uvádí následující projevy neverbální komunikace, jako je

- mimika – výrazy tváře (řeč obličejových svalů)
- vizika – pohledy (řeč očí)
- kinezika – spontánní pohyby různých částí těla (řeč pohybů)
- posturika – postoj těla, náklon držení, uvolnění, konfigurací všech částí těla
- haptika – dotekem (řeč doteků)
- proxemika – přiblížením či oddálením (prostorové přiblížení či oddálení mluvčího a to ve směru horizontálním i vertikálním)
- osobní teritorium – osobní prostor
- chronemika – jak člověk komunikuje v časových souvislostech
- tónem řeči
- pohledy
- úpravou zevnějšku a životního prostředí
- neurovegetativní reakce – jak člověk reaguje na podměty, které na něj působí (tep, tlak, frekvence dýchání)
- rekvizitové prostředky a celkový dojem – s čím si hraje a jak je oblečen



- gestika – sdělováním gesty (řeč paží – záměrné pohyby paží)
- prostředí – kancelář, domov
- sdělování činný – naše činný mohou potvrzovat to, co sdělujeme nebo to může být naopak (Mikuláščík, 2010, s. 106 – 116).

### 1.5.3 Vizuální komunikace

Je komunikace zaměřena na zrakové vjemy a děje skrze vizuální média (vizuální prostředky). Vizuálními médii, jsou jak tištěná média (tisk, knihy...), tak média multimediální (internet, display telefonu atd.), ale i předměty, které člověka obklopují (např. dopravní či orientační značky). Sem řadíme symboliku (vědu o symbolech a užití řeči znaků), syntax (popisující vztahy mezi znaky), pragmatiku vyjadřující vztahy mezi znakem a jejich uživateli, sémantiku (zabývající se vztahy mezi znakem a označováním (Štika, 1992, s. 32).

### 1.5.4 Dělení dle Mikuláščíka (2010, s. 31 – 35)

Komunikace mezi lidmi má mnoho různých podob, obsahuje různé způsoby, které může komunikátor využívat. V praxi se proto setkáváme s tím, že celá řada druhů komunikace může být použita v jednom projevu, a to mnohdy nekontrolovatelně a neúmyslně. Mikuláščík v těchto případech komunikaci dělí dle toho, zda je záměrná a komunikátor kontroluje to, co prezentuje a způsob komunikace odpovídá jeho záměru, nebo nezáměrná, kdy komunikátor vyslovuje svůj projev jiným způsobem, než měl původně v úmyslu, což bývá ovlivněno trémou nebo jinými emocemi. Také může být vědomá a komunikátor má pod kontrolou vše co říká, jakým způsobem to říká. Do jisté míry se pojmy záměrná a vědomá komunikace překrývají. Opakem je komunikace nevědomá, tehdy projev komunikujícího není kompletně pod jeho vědomou kontrolou a nevědomá komunikace se také částečně překrývá s významem komunikace nezáměrné.

Komunikace může také být kognitivní, což je logická, racionální, smysluplná komunikace, u nichž jsou preferovány logické argumenty a racionalita. Opakem je afektivní komunikace, kde se komunikuje prostřednictvím emočních projevů.

Pozitivní komunikace vyjadřuje souhlas, nadšení, přijetí, obdiv, který se nejčastěji projevuje ve vztazích vzájemné závislosti. Zato negativní komunikace signalizuje odmítnutí, odpor, útočení, pokárání, kritiku, ale také předstírání, skrývání a zatajování.

Shodná komunikace nám říká, že informace, které si lidé navzájem sdělují, jsou ve shodě a neodporují si obsahově, ani formálně. Opakem shodné komunikace je komunikace neshodná, kdy informace jsou v rozporu.

Asertivní komunikace znamená sebezprosažení a respekt. Komunikace agresivní bývá útočná, bezohledná a sobecká vůči jiným lidem. Manipulativní komunikace používá úskoků a neférových forem jednání. Komunikace pasivní je ústupná, uhýbající, úniková a bojácná.

Dále můžeme komunikaci dělit na intropersonální, což je tzv. vnitřní monolog nebo dialog, kdy odesílatel a příjemce je jeden člověk. V tomto případě nedochází k přímé komunikaci s jinými lidmi, ale ostatní lidé a zkušenosti s nimi ovlivňují naši komunikaci. Interpersonální komunikaci, což je komunikace mezi dvěma lidmi, i když může být přítomno i více lidí.

Komunikace skupinová je komplikovanější interpersonální komunikace, kdy komunikátorů, kteří mají potřebu si něco sdělovat je více.

Ještě širšímu obecenstvu předává sdělení komunikace masová, kdy prostředky této komunikace jsou **knihy**, noviny, časopisy, rádio, televize, internet, billboardy.

Dyadická jednostranně řízená komunikace mezi dvěma lidmi, ve vztahu nadřízený a podřízený (učitel x žák). V jednostranné komunikaci jeden mluví a druhý naslouchá, kdy se role nemění. Oproti tomu v dvousměrné komunikaci se role účastníků mění a není určeno, kdo je komunikátor a kdo komunikant. Reciproční komunikace z pozice doplňujících se rolí je komplementární komunikace (učitel žák, právník x klient, manžel x manželka). Při komunikaci tváří v tvář stojí nebo sedí obě komunikující strany přímo proti sobě a reagují bezprostředně. Postranní komunikace je opak komunikace tváří v tvář, co se vnímající může dozvědět od jiných lidí. Zprostředkovaná komunikace je taková, kdy se informace předávají od komunikátora k příjemci pomocí medií nebo jiného člověka. Komunikace psaná je komunikace pomocí knih, novin, dopisů atd.. Další

komunikace je komunikace verbální, neverbální a komunikace činem, kdy těmto komunikacím se budeme blíže věnovat v dalších kapitolách.

Paralingvistická komunikace zahrnuje svrchní tón řeči, to co nějakým způsobem moduluje hlasový projev (hlasitost, pomlky, barva hlasu, frázování, emoční náboj, výška hlasu, objem řeči, chyby řeči, rychlost řeči, kvalita řeči). Agování je způsob komunikace, kdy oslovený člověk nereaguje adekvátně, přiměřeně.

Metakomunikace je komunikace o komunikaci, kdy pozorovatel popisuje nějakou situaci, které mohl být, ale nemusel být účastníkem a tak komunikuje na dvou úrovních. Dále může označovat komunikační projev zvaný podtex (dvojsmysly, náznaky, narážky) (Mikuláščík, 2010, s. 31 – 35).

### 1.5.5 Dělení komunikace z pohledu společenské interakce

Sociální komunikace představuje snahu účastníků komunikace o porozumění si. Komunikace se neomezuje pouze na komunikaci verbální a neverbální sdělení, ale vypovídá o životním stylu, kultuře dané společnosti a vztazích mezi lidmi.

- **Intrakomunikace** – komunikace se sebou samým – jde o tiché uvažování, reflexi, komentář vlastní činnosti, vnitřní dialog – kladení otázek, hodnocení sebe sama, vymezení vlastní osoby vůči okolí.
- **Interpersonální komunikace** – komunikace mezi členy lidské komunity. Vzájemná komunikace mezi dvěma či více lidmi, kdy se střídají role vypravěče a posluchače.
- **Skupinová komunikace** – při skupinové komunikaci hovoří každý s každým, při této komunikaci se projevují role jednotlivých účastníků komunikace. Specifický případ interpersonální komunikace v určité sociální skupině, specifickým kanálem jsou internetové soc. sítě (např. Facebook).
- **Masová komunikace** – jednosměrná komunikace k většímu počtu osob. (Tisk, televize, rozhlas). Je uzpůsobena tak aby v krátké době postihla co největší počet lidí (Jůvová, 2013, s. 26).

## 1.6 Pedagogická komunikace

Podle Paula Watzlawicka (2011, s. 108) nelze nekomunikovat. Vědomosti, které mají žáci získat ve škole, jsou předávány skrz komunikaci, která probíhá prostřednictvím jazyka, kdy žáci a učitelé mezi sebou neustále hovoří, čtou či píšou, kódovým jazykem, který je jiný než v běžném životě. Pedagogická (výuková) komunikace je utvářena specifickými základními pravidly, jejichž nositelem a ochráncem je učitel, kdy na žákovi je, aby si tato základní pravidla osvojil. Tato komunikace je odlišná od běžné, kdy se liší komunikační strukturou, specifikací jazyka, kdy podíl komunikačních aktivit žáka a učitele není stejný. Komunikace je základem všech pedagogických procesů a všechny získané vědomosti jsou skrz komunikaci prezentovány a kontrolovány (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 20).

Pedagogická komunikace je chápána jako komunikace mezi účastníky výchovných a vzdělávacích procesů, která slouží výchovně – vzdělávacím cílům. Informace se zprostředkovávají jazykovými a nejazykovými prostředky (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 24). Pedagogická komunikace se odvíjí v různých prostředích, např. v zájmových kroužcích – vedoucí a člen, v rodině – rodič a žák, kdy nejdůležitější pedagogické komunikace probíhá v prostředí školní třídy – učitel a žák v rámci vyučovací hodiny, pro kterou volíme termín výuková komunikace (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 19).

Při dnešních možnostech můžeme nalézt i jiné formy vzdělání a to za pomoci učebnic, učební pomůcky a učební technika. Základní a asi nejdůležitější je pedagogická komunikace mezi učitelem a žákem, ale o pedagogické komunikaci také hovoříme v případě komunikace mezi rodiči a žáky nebo žáky mezi sebou (Nelešovská, 2005, s. 27).

*„Výukovou komunikaci chápeme jako výměnu a sdělení mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací jednotky“ (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 20).*

Charakteristiky výukové komunikace (Průcha, 2009, s. 189):

- Uskutečňuje se prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů jako sled komunikačních aktů a situací.
- Je řízena učitelem a má specifická pravidla vymezující role a pravomoci komunikačních partnerů.

- Slouží k prezentaci obsahu vzdělání, uskutečňování cílů výchovy, řízení třídy, navozování vztahů mezi učiteli a žáky a žáky navzájem.
- Vytváří konkrétní psychosociální klima ve třídě a zároveň je úrovní tohoto klimatu ovlivňována.

### **1.6.1 Funkce pedagogické komunikace**

Pedagogické komunikace se neustále vyvíjí, a proto se neustále mění názory na její funkce, a tak Mareš a Křivohlaví uvádí, jen šest druhů funkcí. Pedagogická komunikace zprostředkovává společnou činnost účastníků, jednotlivé pracovní postupy, včetně kodifikovaného pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti. Zprostředkovává vzájemné působení účastníků, včetně výměny informací zkušeností a postojů, emocí a motivů. Dále zprostředkovává osobní a neosobní vztahy, formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména žáky a zároveň je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání, neboť cíl, učivo, metody nemohou v pedagogickém procesu vystupovat přímo, nýbrž ve slovní či mimoslovní podobě. Přitom konstituuje, každý vzdělávací systém, neboť tvoří jednu z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku a udržuje i jeho stabilitu (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 25 – 26).

### **1.6.2 Účastníci a pravidla pedagogické komunikace**

Při užším pojetí pedagogické komunikace se komunikace účastní většinou dvě skupiny a to vychovávající a vychovávaní. Mezi vychovávající patří většinou dospělý s určitou pedagogickou kvalifikací, ale také třída, skupina žáků ve třídě, nebo v určité roli i žák (např. vedoucí skupiny při skupinové práci). Vychovávaným bývá žák, jako jednatel, skupina žáků, třída, několik paralelních tříd jednoho ročníku atd. Pedagogická komunikace se z počtem vychovávaných zhoršuje, a proto toto řeší administrativní zásahy (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 28).

Ani pedagogická komunikace se neobejde bez pravidel, kdy to začíná oslovením účastníků a končí určením místa, kde bude komunikace probíhat. Obecně lze říci, že z části jsou pravidla formulována školou např. ve školním řádu, z části chováním dané společnosti a v neposlední řadě je část pravidel

formulována střetem zájmů učitele a žáků. Tento střet se dlouho a složitě vyvíjí, začíná vzájemným otlukáváním a pak záleží na autoritě učitele, jeho nárocích a požadavcích, které vůči žákům má, ale i na žácích samotných, jaká pravidla budou mezi nimi nastolena (Nelešovská, 2005, s. 30).

### 1.6.3 Struktura výukové komunikace

Jedním ze základních parametrů výukové komunikace, na které se zaměříme, je **Podíl času** – pravidlo dvou třetin – kdy učitel komunikuje dvě třetiny výuky a žáci zbylou. Flander poukázal na to, že dvě třetiny průměrné hodiny tvoří verbální komunikace, dvě třetiny komunikuje učitel a dvě třetiny učitelské komunikace tvoří otázky (Flanders, 1980, s. 80). Novější průzkum v české třídě, Šed'ová a kol. (2012) statisticky ukazuje na 20 % tiché činnosti či hluku, 60 % promluvy učitele, 20 % promluvy žáků, kdy výše uvedené hodnoty srovnáme s průzkumem Mareše (1975), kde statistika ukazuje na 13 % tiché činnosti či hluku, 74 % promluvy učitele a 13 % promluvy žáků, zjišťujeme, že se podíl žáků na komunikaci zvýšil z 15 % v 80 letech na současných 25 % (Šed'ová, 2012, s. 48).

Dalším typickým znakem výukové komunikace je způsob organizace komunikační výměny mezi žáky a učiteli tzv. IRE struktura (Mehan, 1979a), která zahrnuje:

1. Iniciali – otázka učitele dle Mehana (1979a) v 73 %).
2. Repliku – žakovská odpověď nemusí být vždy správná, a proto při špatné odpovědi použije učitel reiniciali (usměrňující otázku). Snaha žáka odpovědět je v 96 %, kdy odpovědí je mnohem více jak otázek, v průměru 2,1 replik na jednu otázku.
3. Evaluaci – učitelovo zhodnocení repliky žáka, kdy je důležité uzavření sekvence (Iniciali – repliky – Evaluace) a pak může učitel pokračovat v další nové sekvenci. Kdy výše uvedená komunikační výměna je v současné době považována za nepružnou a omezující žakovský potenciál k učení, protože dle McLure a Frensche (1980), se žáci mohou dopracovat spíše k umění uhodnout odpověď, než k promyšlené odpovědi (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 44 – 48).

4. Struktura IRF (Iniciace – replika – feedback) přechází v současné době na strukturu IRF (Iniciace – replika – feedback/iniciace), kdy je uplatňován mechanismus zamlčovaného hodnocení, kdy žáci nejsou hodnoceni přímo, ale následují další otázky, které žákovi ukazují, zda jsou odpovědi správné či ne (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 132 – 135).

#### **1.6.4 Činnosti, komunikační a organizační formy**

Způsob jak probíhá ve vyučování komunikace je spojen s vlastní činností, která aktuálně probíhá ve třídě. Dle Šed'ové, Švaříčka a Šalamounové (2012) je v průměru 22 % věnováno organizačním věcem, 31 % výkladu učitele (monologický 4 % či výklad s otázkami 27 %), kolektivní procvičování látky s učebnicí 7 %, procvičování 8 %, zkoušení 1 % – interakce učitel – žák. Dále Monolog učitele či žáka výklad 4 %, žakovský referát 4 %, četba učitele 1 %, četba žáka 4 %, zápis diktovaný učitelem 4 %. V současné době jsou monologické formy výuky na ústupu, protože zabírají 17 % výuky, z čehož je 8 % monolog žakovský. Ve starším výzkumu (Samuhelová, 1988), tvořil monolog učitele 40 % z vyučovací hodiny (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 132 – 135).

Na průběh pedagogické komunikace také působí zvolená organizační forma vyučovací hodiny, kdy nejčastěji jsou využívány formy, hromadného vyučování, skupinového a individuálního vyučování. Při hromadném vyučování probíhá komunikace obousměrná – komunikace mezi učitelem a jedním žákem, jednosměrná komunikace od učitele ke třídě a jednosměrná komunikace učitele k žákovi, jako jednotlivci. Při skupinovém vyučování probíhá oboustranná komunikace, kdy ale učitel musí přesně nastavit pravidla (Nelešovská, 2005, s. 34).

#### **1.6.5 Učitelské otázky**

Učitelské otázky, jsou považována za klíčový prvek v procesu učení, který vyhází již z dob Sokratových. Kdy podle Postmana (1979) je veškeré poznání výsledkem tázání, a proto můžeme tvrdit, že otázky kladené učitelem jsou jedním z nejdůležitějších nástrojů při výuce. Rozdíl mezi otázkou v běžné a školní komunikaci je to, že v běžné komunikaci neznáme odpověď, a proto se ptáme.

Zato ve škole učitel klade otázku proto, aby zjistil, zda žák odpověď zná, jak o ní přemýšlí a jak se k ní dopracoval, aby byl dosažen komunikační záměr pedagoga (Šedřová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 53 – 55).

Pojem otázka se často zaměňuje s tázací větou, ale označení otázka se používá ve významu úkol, problém který je třeba vyřešit. Zato odpověď v pedagogické komunikaci může být odpovědí mnoha různých činností, kdy jde nejčastěji o repliku, která reaguje na danou otázku, není samostatná, váže se k otázce a je na ni závislá. Otázky ve výuce jsou součástí většího celku, výukového dialogu. Otázka v pedagogické komunikaci představuje problém či úkol, který je třeba vyřešit. Je východiskem každého dialogu a spolu s odpovědí jeho nezbytnou součástí. Důležité jsou zejména požadavky na otázku jako přiměřenost, srozumitelnost, jednoznačnost, věcná správnost a přesnost, jazyková správnost (Nelešovská, 2005, s. 42 – 44).

Učitel a žáci si navzájem kladou otázky a na základě těch otázek si sdělují stanoviska, názory, fakta (informace), a to proto, aby žáci byli vzděláni, vychováni a plnily výchovně vzdělávací cíl školy (Gavora, 2007, s. 29).

U učitelských otázek se zaměříme na typologii a počet otázek, které dále můžeme dělit na:

1. Otevřené – ponechávají žákovi prostor na odpověď, a není zde jen jedna správná odpověď. Tyto otázky jsou běžnější v běžné komunikaci.
2. Uzavřené – jsou definovány jako otázky, na niž existuje jen jedna správná odpověď a učitel ji dopředu zná.

Dále otázky dělíme dle vyšší a nižší kognitivní náročnosti, kdy při klasifikaci náročnosti vychází Šedřová, Švaříček a Šalamounová (2012) z revidované verze taxonomie Blooma dle Davida Krathwohla a Lorina Andersona (Krathwohl, Andersona, 2001).

- Znalost (zapamatování) jde jen o znovupoznání nebo o znovu vybavení poznatků a jejich reprodukci, nikoli o přímé užití (tím méně bezchybné).
- Porozumění jde již o pochopení a schopnost užití.
- Aplikace dochází již k transferu učení do situací pro jedince nových (problémů).

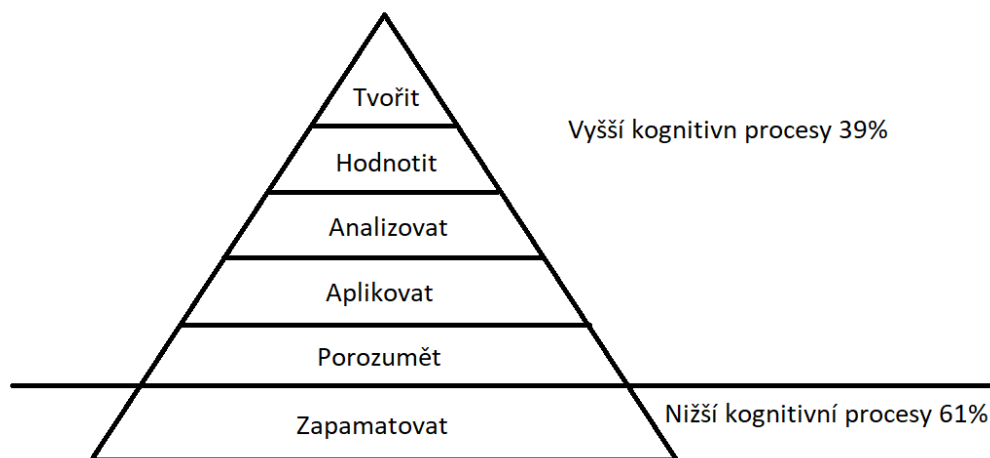


- Analýza jde o schopnost rozložit sdělení (objekt) na prvky nebo části tak, aby byly objasněny jak vztahy prvků nebo částí, tak celkové uspořádání myšlenek obsažených ve sdělení. Žák má být už schopen rozlišit fakta od hypotéz, zdůvodňující argumenty od závěrů, významné údaje od méně významných či nevýznamných.
- Hodnotící posouzení jde o schopnost i potřebu posouzení hodnoty myšlenek, dokumentů, výtvorů, metod, způsobů řešení, z hlediska nějakého účelu (kritéria, normy) co do přesnosti, přiléhavosti, adekvátnosti, efektivnosti, hospodárnosti, účelnosti, atd. Novým prvkem je zde použití kritérií, z nichž důležitou roli hrají hodnoty (systém hodnot).
- Syntéza (tvořivost) jde o schopnost skládat prvky a části v celek. Kombinací prvků a částí se vytváří struktura, jež předtím neexistovala (byť subjektivně). Při syntéze je také třeba umět vyhledávat prvky z různých pramenů či odvětví a skládat je do nových útvarů (přestrukturovat). Je zřejmé, že bez tvořivosti se to neobejde (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 56 – 61).

**Otázky vyšší kognitivní náročnosti** splňují dvě podmínky, podle taxonomie Andersona a Krathwolta (2001) se vztahují na otázky zaměřené na porozumění aplikaci, analýzu hodnocení a tvoření. Druhá podmínka vyžaduje takovou odpověď, kdy na takovou otázku nesmí být odpověď přímo dostupná z učebnice nebo studijního materiálu, jež mají žáci k dispozici (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 61).

**Otázky nižší kognitivní náročnosti** jsou zaměřeny na doslovné vybavení si faktu, jenž už byl alespoň jednou učitelem prezentován (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 61).

Obrázek 1. Otázky nižší a vyšší kognitivní náročnosti ve sledovaných hodinách.



převzato z (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 61)

#### 1.6.6 Další kritéria v pedagogické komunikaci

V pedagogické komunikaci je velmi důležitá **zpětná vazba**, kterou chápeme jako informaci určenou žákovi, jenž jej má informovat, o tom jak probíhá jeho učení. Žák na základě této zpětné vazby, dále plánuje a určuje směr dalšího učebního procesu, aby zlepšil svůj výkon v budoucnu (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 111). Je to informace pro žáka, díky které se dozvídá, jak probíhá proces jeho učení a zároveň je informován i o kvalitě jeho učení, na jehož základě může proces regulovat (Mareš a Krivohlavý, 1995, s. 96). Starý uvádí, že až během rozhovoru se žákem, je schopen rozpoznat žákův nesprávný myšlenkový postup, a teprve poté, může jako součást kvalitní zpětné vazby žákovi předat i doporučení, jak se příště vyvarovat obdobné chyby (Starý, 2007, s. 235).

Komunikace iniciovaná žáky je v moderním pojetí vyučování považována za klíčovou. Je důležité, aby žáci kladli otázky, jak spolužákům, tak učitelům a byli ochotni komunikovat. Na základě těchto otázek získává učitel zpětnou vazbu a může dále organizovat a upravovat další výuku (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 137). Jednou ze situací, kdy se žák ptá, je případ, kdy zůstane se svou učebnicí sám a snaží se komunikovat s autorem učebnice, učební úlohy, jde o tzv. učení z textu. Další situací je kladení otázek žákem ve skupinovém vyučování, kde je spojuje společný cíl a společná činnost, která je nemyslitelná bez otázek a

odpovědi adresovaných spolužákům. Třetí komunikační situací, je kladení otázek žákem v hromadném vyučování, které vyvolávají rozporuplná stanoviska žáků i učitelů. Většina učitelů tyto otázky vítá, jelikož jsou nejlepším zdrojem informací o zájmu žáků, jejich stupni porozumění učivu a způsobu přemýšlení (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 91).

Za dialogické vyučování můžeme považovat takový dialog, kdy do něj, jak žáci, tak učitel vkládají své myšlenky a nápady, a nejsou učitelem vedeni k předem definovanému řešení, které žáci nemohou nijak ovlivnit, či přispět vlastním myšlenkovým úsilím. Praxe však ukazuje, že je skoro nemožné dosáhnout dialogického vyučování, zvláště z důvodu velikosti vyučované skupiny, a proto z větší části dochází k interaktivní komunikaci (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 161 – 162).

Jedním z dalších kritérií pedagogické komunikace je komunikace z pohledu učitele. V tomto případě vlastní komunikace závisí na osobě učitele, na jeho schopnostech, vlastnostech, postojích, momentálním fyzickém stavu, výběru komunikačního partnera a preferovaným způsobem vedení třídy. Dále na požadavky jejich práce z vnějšku, např. časovou dotaci předmětu. Reálně se podoba hodiny mění, dle toho, co je cílem hodiny. Při probírání nového učiva bude komunikace jiná než při opakování (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 215 – 229).

Dalším aspektem je komunikace ve vztahu mezi komunikujícími ve školní třídě, kde tyto vztahy závisí na rozdělení moci mezi zúčastněnými učitel x žák a jedná se o vztahy mocenské. Jedním z důležitých termínů je moc, kterou chápeme jako schopnost ovlivňovat jednání jiné osoby nebo skupiny lidí (McCroskey et al., 2006b). Pojem moc lze použít jak pro popis chování žáků, tak pro chování učitele (zatím co kázeň, poslušnost či disciplína se vztahuje jen k žákům a autorita, autoritativnost jen k učitelům). Proto je důležité brát v potaz, jak jednání žáků, tak učitelů, které slouží k určení komunikačních pravidel ve výuce. Vyžívání moci je jádrem učitelské profese, kdy se opírá o moc instituce školy a vlastní kázeňské techniky (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 231 – 239). Komunikace ve třídě probíhá v asymetrických vztazích (učitel x žák, skupina žáků, třída), kde učitel má nadřazené postavení a může rozhodovat ve většině otázek komunikace

nebo v symetrických vztazích (žák x žák, skupina žáků, třída, skupina žáků x skupina žáků, třída). V symetrických vztazích si jsou žáci rovnocenní a mají stejné práva i možnosti (Gavora, 2007, s. 31 – 33).

### 1.6.7 Studijní materiály a pedagogická komunikace

Pro tuto práci je důležité zdůraznit, že komunikace mezi žákem a učitelem může být zprostředkována psanými, tištěnými materiály, kdy nejčastější a nejpoužívanější komunikační prostředek ve škole je školní učebnice. Kdy mnoho učebnic je koncipováno jako smíšený text, tedy pomůcka pro učitele i žáka. Jeden směr učebnice představuje Janák, 1975, kdy by dle něj měla být učebnice zpracována formou „intenzivního vyučovacího textu,“ který by měl žákovi umožnit s učebnicí pracovat samostatně a vedl jej k samostatnému myšlení, předkládal nové informace, které by si v učebnici ihned pomocí úloh ověřil. Obtížnost by měla být přiměřená věku, schopnostem a znalostem žáků. Jak bylo uvedeno, komunikace probíhá prostřednictvím učebních textů, kdy charakteristiky těchto textů, u žáků ovlivňuje úspěšnost učení z textu. Průcha (1987) definoval determinanty učení z textu v níže uvedené tabulce, kdy těmto determinantům se budeme podrobněji věnovat v pozdějších kapitolách (Mareš, Křivohlaví, 1995, s. 52).

Tab. 1: Determinanty učení z textu

Text	Člověk
Poznatková struktura	poznávací kompetence
Jazyková struktura	Jazyková kompetence
Stimulační charakteristika	Zájmové a motivační charakteristiky
Komunikační charakteristika	Komunikační podmínky zpracování textu
Regulační charakteristika	Autoregulační kompetence

Převzato z (Průcha, 1987, s. 11).

Problému, jak žák s učebnicí pracuje, se věnuje ve své práci Gavora, kdy pro porozumění, zapamatování a vnímání textu využívá souhrnný název recipování, recepce textu, která většinou u žáků probíhá spontánně (Gavora, 1992, s. 88).

## 2 Vývoj písma, knihy a učebnice

Písmo je jedním z podivuhodných výtvorů lidského ducha, můžeme ho srovnávat s okamžiky naší minulosti, jako bylo použití ohně a nástrojů, čímž se člověk odlišil od svého primitivního vývojového stadia. Písmo je záznamem řeči, kdy zaznamenává sdělení nebo vzpomínky obrazovým záznamem a je spjata s určitou řečí, a jako takové zachovává jazyky národů v jejich historickém vývoji. Jednoduše řečeno, kde není písmo, není dějin. Písmo je výhradně lidské a jím jsme se definitivně odlišili od ostatních tvorů. K dnešnímu písmu vede 5 tisíc let dlouhá cesta, kdy na začátku to byla jen jednoduchá znamení (uzlíky a šipky), následovaly obrázky – piktogramy, které znázorňovaly celou větu. Písmo se zdokonalovalo, a dalším stupněm byl ideogram, ve kterém znak vyjadřoval kratší či delší řady hlásek. Ideogram nahradili fonogramy, které zaznamenávaly zvuky, hlásky. Od písma ke knize už nebylo dalek. Většinou se používalo vše, co bylo po ruce. V Číně to byly krunýře, bambusové listy, v Sumeru hlína, v Egyptě papyrus. Papír vynalezli v Číně již v 7 století a do Evropy se dostal okolo 9. století, ale až ve 14. století a vytlačil pergamentové svitky, které nahradil kodexem, což je svázaná se stránkami a hřbetem, tedy forma většiny knih dnes (Kneidl, 1989, s.11–12).

### 2.1 První předchůdci knih

*„Jestliže si myslíme, že „knih“ musí vypadat jako svitek, či souhrn listů s obrázky, znaky, písmeny či slovy, aby si jej mohla jiná osoby přečíst, tak předpokládáme značný pokrok chápání a kultury. Nejdříve musí existovat grafické znázornění slov – zvuků, které nesou význam a je možno jim rozumět“ (Cave, Ayadová, 2015, s. 5).*

Rozvoj řeči nás odlišoval od ostatních primátů, ale řeč bylo potřeba zaznamenat informace a sdělení. Nejprve se jednalo o sdělení praktického rázu a později i o předávání myšlenek dále. Začalo to jeskynnými malbami, kde byly vymalovány obrazy zvířat, ale i otisky rukou. Známé jsou také hliněné tabulky ze Sumerské říše, popsané klínovým písmem, které se začaly používat již před 10 000 lety. Výjimku k ukládání záznamů tvořila civilizace Inků, která neškrábala žádné nápisy, či kresby na jiné předměty, ale vytvořila záznamy z barevných

provázků s uzly a to v době cca před 5000 lety. Další způsob ukládání informací vynalezli staří Egypťané cca 2900 let před n. l. a to svitky papyru, který se již částečně přibližoval papíru. Papír byl vynález východoasijské civilizace, kdy tato vyráběla nejprve papír z lýka moruše papírnické, který byl v roce 105 n. l. nahrazen papírem, který dle tradice objevil Chain Lun. Odtud se dostala znalost výroby papíru do Koreje, Japonska a následně do arabských zemí, ze kterých se rozšířila do Evropy okolo roku 751 n. l. (Cave, Ayadová, S., 2015, s. 5 – 20).

## **2.2 Písmo**

Od objevu papíru se dostáváme k vývoji písma, které nás provází od nejtělejšího mládí, až do konce našeho života. „*Je to právě písmo, jemuž vděčíme za všestranné vzdělání a pokrok, jehož lidstvo ve svém vývoji dosáhlo*“ (Daněk, Pastrnková, 1994, s. 4).

Šíření písma je úzce spjato s dostupností materiálu v dané lokalitě, na který jej bylo možno zaznamenat. V prvopočátcích bylo písmo zaznamenáváno na pevný materiál, jako je kámen, hliněné desky a keramika. V pozdějších dobách se přecházelo na materiál ohebný jako je papyrus, pergamen a papír, jehož výroba byla tajemstvím. Jednotnosti písma bylo dosahováno centrální mocí (např. čínským císařem) (Čapka, Santlerová, 1994, s. 5 – 19).

### **2.2.1 Předstupně písma**

Na počátku dlouhého vývoje písma jsou upamatovací (mnemotechnické) značky (vhodně umístěná větev, nepotřebný šíp ukazující směr), vlastnické značky (značkování dobytka), vrubové hůlky (použití např. evidence zapůjčených věcí, dobytka), uzlové písmo (kalendář), barvené mušle (tzv. pasy vampum – dopisy). Nejpočetnější jsou obrazy na skalních jeskynních stěnách, kdy často nedokážeme posoudit, jde-li v daném případě o umělecké cítění autora či sdělení vyjádřené piktogramem (Kneidl, 1989, s. 13).

### **2.2.2 Obrázkové písmo (piktografie)**

Dokonalejší forma je písmo obrázkové, znázorňující konkrétní předmět, slovo, větu a je srozumitelný všem bez ohledu na jazyk. Sem patří jeskyni kresby. S piktografií, se začaly vytvářet jednoduché obrázky podobné značkám, čímž vzniklo pojmové písmo (ideografie), nebylo tak srozumitelné a obtížně se četlo i psalo ) (Čapka, Santlerová, 1994, s. 22).

### **2.2.3 Stará písma**

Písem bylo vytvořeno v průběhu dějin obrovské množství podle Čapka a Santlerové (1994, s. 25 – 26) patří mezi nejstarší písma na světě klínové písmo Sumerů – přelom 4. a 3. tisíciletí před n. l., mající původ v obrázkovém písmu vyvíjející se do piktogramu a ideogramů. Ve stejné době vytvořili písmo staří Egypťané – Hieroglyfické písmo (slabikové písmo), které je dle anglických vědců nejstarší písmo světa (Knaidl, 1989, s. 13). Ve spojitosti s kulturou národů se vyvíjela písma jako např. písmo Krétské, Čínské, Japonské, Indické a Hebrejské.

Klíčový význam pro současný abecední systém má vynález hláskového písma Féničany, kteří ve 13. až 12. století př. n. l. vytvořili abecedu, která obsahovala 22 hláskových znaků. Znaky měly jednoduchý tvar, ustálené pořadí a dalo se na ně každé slovo rozložit. Pro svou snadnost a jednoduchost se rychle Fénická abeceda rozšířila po celém Středomoří. Z Fénické abecedy je odvozeno asi 80 % dnes známých abecedních systémů včetně latinky (Knaidl, 1989, s. 19 – 20).

### **2.2.4 Latinka**

Latinka je písmo, kterým v České republice píšeme a tiskneme knihy, Latinka prošla dlouhým vývojem, kdy vychází z písma Fénického, které si osvojili a upravili staří Řekové, asi v první polovině 7. století př. n. l. Hlavní změnou, byl odklon od semického způsobu psaní (zprava do leva) na současné schéma zápisu z leva doprava a doplnění značek pro samohlásky. Řecká abeceda se nejprve rozšířila po Řecku, kde se rozdělila na dva samostatné typy, kdy jejich

členění odpovídá zeměpisné poloze. Typu východořeckého s podtypy dórké, iódské, attické, na jehož základech, mnohem později okolo roku 863 n. l. bratři Konstantin (Cyril) a Metoděj vytvořili staroslověnské písmo hlaholské, které bylo prvním písmem užívaným ve Velkomoravské říši (Čapka, Santlerová, 1994, s. 39 – 52).

Z typu západořeckého, užívaného v jižní Itálii, se rozšířila latinka do Říma, kde její vývoj vyvrcholil. Latinská abeceda rozšířená na 24 písmenech tzv. normální, postupně vytlačila ostatní varianty a stala národním písmem Athéňanů. Řecko okolo roku 474 př. n. l. ovládl typ východní, ale dříve než se tak stalo, vzniklo několik abeced pro neřecké národy v Itálii, ze kterých se později vyvinula moderní latinka (Kneidl, 1989, s. 22).

Římané poznali písmo prostřednictvím Etrusků, kteří písmo převzali v západní formě od řeckých kolonistů. Upravili si je dle svých potřeb a 3. století př. n. l. Etruský jazyk převzali Římané, kteří jej dále rozvíjeli a šířili. Rozpadem římské říše v roce 476 n. l. latinské písemnictví nezaniklo, přestože různé barbarské národy Itálii mocensky ovládly, avšak kulturně podlehly latinské kultuře. Latinské písmo a řeč, přežila a i v dalších stoletích byla nositelem římské kultury. Čemuž velmi přispěla katolická církev, která ji učinila liturgickou řečí. Po několik století neexistuje jiné písemnictví a literatura než latinská, která je prostřednictvím církevních hodnostářů na dvorech evropských panovníků i úřední řečí listin, privilegií, dekretů a zákoníků (Kneidl, 1989, s. 28).

Nejstarším dochovaným písmem Slovanů je hlaholice. Hlaholice je spojena se jmény Konstantina – Cyrila a Metoděje, kteří v roce 863 dorazili z Makedonské Soluně na Velkou Moravu. Po příchodu vytvořili slovanskou abecedu tzv. hlaholici, která měla 40 písmen a vycházela z řecké minuskulní abecedy (malé abecedy). Jazyk se nevyužíval v běžném životě, byl to jazyk knižní a udržel se až do 11. stol. n. l., kdy byl vytlačen latinskou liturgií. V této době byla latinská abeceda rozšířena o další tři písmena (u, w, j), čímž, byl její vývoj ukončen. Latinka se dále vyvíjí v období gotiky na listinné písmo gotické, které přechází na písmo humanistické. Od poloviny 15. století do současnosti, nenastaly ve vývoji latinky výrazné změny (Čapka, Santlerová, 1994, s. 39 – 83).



Latinku používají všechny románské a germánské národy spolu s Finy, Maďary, Estonci Poláky a dalšími evropskými a neevropskými národy (Kneidl, 1989, s. 20).

### **2.3 Kniha středověku, knihtisk a skok do současnosti**

Doba, která bezprostředně následuje po pádu západořímské říše je označována jako raný středověk. Ustupuje se od svitků, s výjimkou některých hebrejských knih, dostává kniha podobu kodexu. Což je svazek pergamenových (hlazená a vypjatá kůže zvířat) listů vnitřně členěných na vrstvy a svázaných do kožené nebo jiné vazby. Psacími nástroji této doby, bylo olůvko, sloužící k linkování, pero ze seříznutého brku, nebo rákosové pero a inkoust z duběnek. Od 11 stol. se v Evropě objevuje nová psací látka papír, která knihy zlevňuje, ale v Evropě se začíná vyrábět až o dvě století později (Kneidl, 1989, s. 20).

V druhé polovině 15. století opouštíme středověk a spolu s knihou nastupujeme cestu novověku, která je úzce spojená s vynálezem, který přinesl převratný zlom ve vývoji vzdělanosti. Když na přelomu let 1447 – 1448 Johannes Gensfleisch, řečený Gutenberg, vynalezl technologii mechanického knihtisku pomocí sestavovatelných liter. Nastal nebyvalý rozmach produkce knih. Což znamenalo přelom v možnostech šíření informací. Místo zdlouhavého opisování textů se knihy začaly tisknout. Na našem území, byla v roce 1468 nebo v roce 1476 vytištěna první kniha „Kronika Trojanská“, a to v Plzni (Čapka, Santlerová, 1994, s. 58 – 92).

V 16. stol se obecně rozšiřuje gramotnost a zejména se tisknou Bible, o něž je obrovský zájem. Kniha se stává prostředníkem k šíření myšlenek, kdy v pol. 17 stol. začíná éra spisovatelů a vědců, kteří vydávají odborné články. V průběhu 18. století se prodej, vydávání a tisk knih změnil do podoby, tak jak ji známe dnes. Začaly se psát knihy o přírodě, architektuře, vychází první dětské knihy. Jednou z prvních dětských knih je kniha Jana Amose Komenského Orbis sensualium pictus (svět v obrazech) vydaná Johnem Newberym v letech 1737 – 1767, která je didaktická s spojuje obrázky s učivem. Mnoho knížek té doby bylo vydáno nejen pro zábavu, ale i pro poučení (Cave, Ayadová, 2015, s. 140 – 152).

Další století výrazně snižuje cenu knih, vychází knihy s romány, oddechovou literaturou, fotografiemi, braková a jiná literatura. Dvacáté století zvyšuje dostupnost knih ve veřejných knihovnách a postupně se knihy stávají dostupné široké veřejnosti, čemuž napomohl i objev kopírovacího stroje Xerox 914 v 50 letech 20. století Jamese Watta (Cave, Ayadová, 2015, s. 212). Dvacáté století je dobou digitalizace. Knihy se vychází v elektronické podobě, kdy první elektronickou knihu „Mechanická encyklopedie“ patentovala pí. Ángela Ruiz Roblesová v roce 1949. Od té doby uplynulo skoro 70 let a digitální knihy se zdokonalili, jsou dostupné na jedno kliknutí pomocí Internetu, můžeme je číst na elektronických čtečkách, ale klasická kniha je tu pořád (Cave, Ayadová, 2015, s. 220 – 248).

## **2.4 Struktura a funkce učebnic**

Učebnice je kniha, která žákům otvírá brány k poznání a neodmyslitelně patří ke školní edukaci. Učebnice vznikaly z potřeby přehledně uložit a zdokumentovat lidské vědění tak, aby se vědomosti dále šířily a snadno zapamatovaly. Historie učebnicových textů sahají do Asie, Egypta a Číny, ale prvního tvůrce učebnice je považován římský řečník, učitel a rétor Marcus Fabius Quintilianus, který napsal v 1. stol našeho letopočtu učebnici *Institutionis oratoriae libri XII* (v českém překladu *Základy rétoriky*, 1985), kdy kniha pojednává o výchově řečníka (Gavora, 2007, s. 14). Po Gutenbergově vynálezu knihtisku nastal postupně velký rozvoj školních učebnic, kdy do tohoto rozvoje se zapojil jeden z obecně uznávaných zakladatelů teorie a tvorby školních učebnic Jan Amos Komenský. K nejznámějším patří učebnice latiny *Brána jazyků otevřená* (*Janua linguarum reserata*) a *Svět v obrazech* (*Orbis sensualium picls*), který je považována za průkopnický didaktický prostředek, protože kombinuje txt a obrázky, tak jak je to běžné v současných učebnicích. Nemůžeme zapomenout na *Velkou didaktiku* (*Didactica magna*, 1657), v níž shrnul své pedagogické názory, které jsou pořád aktuální, a zformuloval své požadavky na vlastnosti textu, čímž ukázal, že není jen autorem, ale také teoretikem tohoto didaktického prostředku (Průcha, 2002, s. 261).

Podle Průchy, Walterové a Mareše je učebnice druh knižní publikace, která je uzpůsobená k didaktické komunikaci svým obsahem, strukturou. Je přizpůsobená specifickým potřebám žáků podle typu školy, určitého vyučovacího předmětu a ročníku. Má řadu typů, z nichž nejvíce používaná je školní učebnice. Školní učebnice je jednak prvkem kurikula a tedy prezentuje výsek plánovaného obsahu, také je to didaktický prostředek, jenž slouží žákům a učitelům jako informační zdroj. Dále řídí a stimuluje učení žáků (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 88).

Učebnice jako didaktický prostředek je v procesu výuky využívána žáky i učiteli. Své nezastupitelné místo má i dnes v éře audiovizuální a výpočetní techniky. Její snadná přenosnost a dostupnost, která nevyžaduje žádné složité zařízení, je pouze jednou z řady výhod. Tištěné učebnice jsou levnější než výukové počítačové programy, a pominout nelze ani „psychologický“ pohled na věc, tj. že stále řada učitelů i studentů preferuje bezprostřední kontakt s knihou před technikou. J. Maňák (2003, s. 49) zařazuje práci s textem mezi klasické výukové metody, přesněji mezi metody slovní. Při aplikaci metody dominuje žákovo učení, podporované učitelem v rozmanitých didaktických situacích. Didaktický text žáku zprostředkovává podněty k dalším samostatným aktivitám. Prvotní funkcí učebnice, je zdroj informací, ale práce s textem postupně vytváří a zdokonaluje dovednost žáků, použít získané informace při řešení různě náročných úkolů. Žák si tedy nové informace nejen zapamatovává, ale také je třídí, porovnává, zobecňuje a je podněcován k vyhledávání dalších poznatků (V. Švec, In: J. Maňák, 1997, s. 92).

Z laického hlediska vypadá školní učebnice jako kterákoliv běžná knížka, má text a barevné obrázky. Ve skutečnosti je to důmyslné médium, s bohatě členěnou strukturou a velmi funkčně konstruovanými komponenty této struktury (Průcha, 2009, s. 272).

*„Učebnice vychází z obsahové normy učebních osnov, vymezuje a konkretizuje obsah a rozsah učiva daného vyučovacího předmětu v daném postupném ročníku“ (Wahala, 1983, s. 12).*

*„Učebnice: Prostředek vyučování a učení v knižní formě, ve kterém jsou určitá odborná témata a okruhy daného předmětu metodicky uspořádané a*

*ztvárněné tak, že umožňuje učení ...“ (Meyers Kleines Lexikon – Pädagogik, 1998, s. 259).*

Učebnice musí být vybaveny aparátem řídícím učení a přizpůsobeny věkovým schopnostem žáků. Jsou specifické, zejména k vlastnostem struktury (vybavení didaktickým aparátem) a vlastnostem učebnicového textu (Průcha, 1998, s. 19).

Učebnice je začleněna dle Průchy 1998 do tří systémů jako výtvar pro specifické účely edukace. Učebnice jako prvek kurikulárního projektu (vzdělávacího programu), z hledisek vymezení obsahu a předpokladu, že žáci získají dovednost s učebnicemi zacházet a orientovat se v jejich textu.

Učebnice jako součást souboru didaktických prostředků – didaktická pomůcka ve formě elektronické učebnice s multimediální prezentací (obrázky, schémata, fotografiemi, animacemi), nebo tištěnými učebnicemi, které mají výhodu dostupnosti, přenosné, nevyžadují žádné technické zařízení, levnější a ne všichni mají technické nadání a chuť k učení s elektronickou učebnicí. Učebnice jako druh školních didaktických textů – učebnice, cvičebnice (pracovní sešit), slabikáře, čítanky, sborníky, didaktické příručky, sborníky, sbírky, stručná mluvnice česká, slovníky, zpěvníky, atlasy a mapy, odborné tabulky, testy a testové manuály (Průcha, 1998, s. 13–17).

Průcha 2009 s. 272, rozděluje učebnice z funkčního hlediska, kdy mají tato základní pojetí: učebnice kurikulární projekt, zdroj vzdělání pro žáky didaktický prostředek pro učitele.

Učebnice, jako kurikulární projekt, vychází z toho, že je jedním z edukačních konstruktů, což jsou modely, scénáře, prognózy, zákony, všechny teorie, které nějakým způsobem ovlivňují reálné edukační procesy. Pro názornost si definujeme pojem kurikulum, „jenž lze chápat jako veškerý obsah vzdělávání (učivo) a proces jeho osvojování, tedy veškerou zkušenost žáka (učícího se), kterou získává ve školském (vzdělávacím) prostředí, a činnosti, které jsou spojeny s jeho osvojováním a hodnocením“ (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 15). To znamená, že je učebnice v základním pojetí nějaký scénář, s jehož pomocí společnost jistým způsobem reguluje edukační procesy v prostředí školy. Učebnice vymezuje představy vzdělávací politiky země, je vázána na ideologické

a politické principy dané země, čímž tvoří nástroj národní propagandy. Toto je zřejmé zejména u učebnic předmětů, jako je dějepis, zeměpis, občanská výchova a ekonomie (Průcha, 2009, s. 272 – 276).

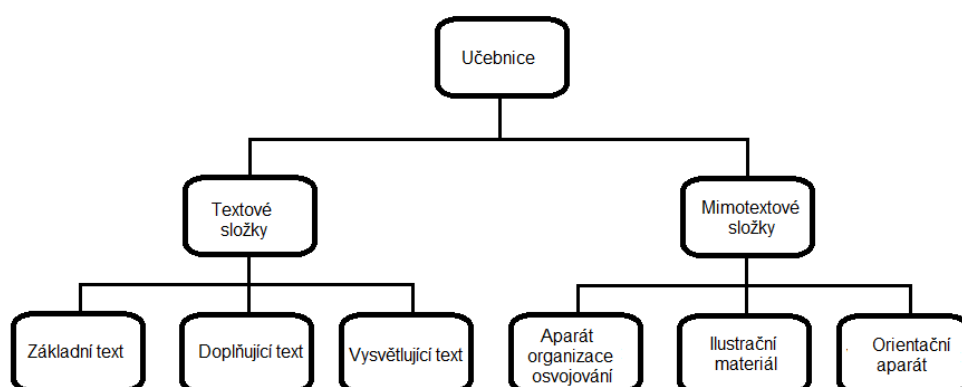
Učebnice jako zdroj obsahu vzdělávání pro žáky je v pedagogické teorii považována za didaktický prostředek. Kdy didaktické prostředky jsou „*vše co vede k splnění výchovně – vzdělávacích cílů*“ (J. Maňák, 1994, s. 52).

Dále prostředky dělíme na nemateriální, jako jsou např. vyučovací metody, formy a materiální, jinak řečeno učební (vyučovací) pomůcky, kam zařazujeme např. modely, přístroje, obrazy, programy. K učebním pomůckám dále patří literární pomůcky: učebnice, příručky, atlasy atd. (Gavora, 2007, s. 11).

Učebnice podle D. D. Zujeva má funkci informační, kdy tato nám vymezuje obsah vzdělávání v určitém předmětu či oboru vzdělávání, včetně rozsahu a dávkování informací určených k osvojování pro žáky. Dále má funkci transformační, která slouží k přepracování informací z určitého oboru, oblasti tak, aby byli přístupné žákům a funkci systematizační, která rozčlení učivo dle určitého systému do jednotlivých ročníků, či stupňů školy a také vymezuje posloupnost jednotlivých částí učiva. Mimo výše uvedené má funkci zpevňovací a kontrolní, která slouží k osvojování, procvičování si určitých poznatků a dovedností žáky pod dohledem učitele (Průcha, 2009, s. 279).

V odborné literatuře je nejpropracovanější Zujevuv model struktury prvků viz obrázek č. 2.

Obrázek 2. Schematický Zujevuv model struktury prvků.



Převzato z (Gavora, 2007, s. 16).

Mezi základní funkce a komponenty učebnice dle Průchy 2009 patří Prezentace učiva, kde „učebnice je soubor informací, které musí prezentovat (předkládat, nabízet) uživatelům, a to různými formami (verbální, obrazovou, kombinovanou). Současně je učebnice didaktickým prostředkem, který řídí žákovo učení (např. formou úkolů) a zároveň řídí učitelovo vyučování (např. tím, že udává proporce učiva vhodného pro určitou jednotku výuky) (Průcha, 2009, s. 277). D. D. Zujev (1986) prezentaci učiva rozložil na základní texty (výkladový text), což je hlavní pramen studijní informace, která je pro studium a nepostradatelná. Dále na doplňující text a ilustrační materiál, který přináší informace, které vedou k prohloubení, a upevnění učiva viz obrázek č. 2 (Gavora, 2008, s. 17 – 20).

Mimo výše uvedené má učebnice funkci organizační, kdy učebnice informuje uživatele o způsobech jejího využití (např. pomocí rejstříků a obsahu). Výše uvedené funkce nejsou jen teorií, naopak jsou základem pro evaluační analýzu, pomocí které můžeme vyhodnocovat didaktickou vybavenost učebnic. Vyhodnocení nám ukazuje na různou vybavenost učebnic a proto je důležité učebnice posuzovat a to nejen co do využívání obrazových komponentů, ale také z hlediska komunikativnosti textů pro žáky (Průcha, 2009, s. 280). Zujev výše uvedené zařazuje do orientačního aparátu, který je prvkem mimo textové složky viz. obr. 2 (Gavora, 2008, s. 24).

Učebnice mohou mít různou kvalitu, a proto se učebnice hodnotí didaktickou vybaveností učebnic, která lze přesně změřit a zjistit, tak, že v struktuře učebnice rozlišujeme 36 komponentů, kdy se hodnotí výskyt těchto komponentů. Ze zjištěných hodnot výskytu se vypočítají dílčí koeficienty, které mohou nabývat hodnot 0 – 100 % a z nich se pak vypočítá celkový koeficient vybavenosti učebnic, kde 100 % představuje ideální hodnotu. U evaluace učebnic je jedno z nejdůležitějších hledisek, hledisko komunikativnosti textu, které podrobněji probereme v následující kapitole (Průcha, 1998, s. 94 – 98).

## 2.5 Učení z textu a vlastnosti učebnic

Učebnice jsou vedle komunikátů (jazykových projevů) hlavním nosičem, kterým se zprostředkovávají určité obsahy pro edukační účely, kdy realizace závisí na vlastnostech učebnice jako média (Průcha, 2009, s. 280).

Učení z textu (learning from text) je „*interdisciplinární obor slučující poznatky psychologie učení, textové lingvistiky, psychodidaktiky, sémantiky a dalších. Učení z textu se objasňuje jako interakce mezi subjektem a textem, při nichž na sebe působí různé charakteristiky těchto partnerů*“ (Průcha, 2009, s. 281).

Kintsch definuje učení z textu jako záměrné činnosti, které provádí čtenář s textem, aby porozuměl sdělení obsaženému v textu a integroval textové informace do svých dosavadních znalostí. Produktem porozumění textu je mentální reprezentace textu, která odráží individuální rozdíly v mentálních operacích čtenářů (Kintsch, 1995, s. 519).

Průcha definuje učení z textu jako proces vnímání, chápání a zpracování didaktické informace sdělované didaktickým textem a tedy učení z textu je součástí didaktické komunikace. (Průcha, 1987, s. 7 – 8). Kdy didaktická komunikace je komunikace, v níž je začleněn vyučující subjekt (učitel) a učící se subjekt (žák). Didaktická informace je předmět společné činnosti těchto subjektů a současně informace uzpůsobená didaktickým účelům verbálním (text, projev učitel), nonverbálním (schéma, mapa) a kombinací obou typů (Mareš, 2013, s. 106).

Text je sled výroků, pomocí něhož mluvčí zamýšlí dosáhnout určitého cíle. Učební text můžeme stručně charakterizovat jako text vytvořený a záměrně upravený pro činnost vyučování a vzdělávání. Je psaný na míru konkrétního čtenáře (daný typ školy, ročník), plní specifické funkce, má specifickou strukturu a vlastnosti. Dále pak máme text učebnicového typu (Mareš, 2001), kdy tímto pojmem jsou označovány texty, které mají vlastnosti učebních textů, ale jejich nosiči nejsou učebnice, ale jiné média – CD, DVD, Flasch disk. Tento druh textů má typické vlastnosti, jako je variabilní struktura, flexibilní postup čtení a větší možnosti zpětné vazby (Gavora, 2008, s. 12).

### **2.5.1 Kognitivní a motivační procesy při recipování (pochopení) textu**

Žák přijímá a vnitřně zpracovává sdělení, které text obsahuje, což znamená, že probíhají procesy motivování, vnímání, porozumění zapamatování, vybavování z paměti. Motivem mohou být žákovy potřeby poznávací (získat nové poznatky), sociální (potřeba pozitivních mezilidských vztahů), výkonové potřeby (prožívání úspěchu a neúspěchu) a podoba textu (rozsah, barevnost). Do vnímání patří, že žák registruje a rozlišuje prvky textu a přisuzuje jim význam. Provádí neuvědomované činnosti (pohyby očí) skáče testem, dekódovaný obsah vstupuje do krátkodobé paměti a zároveň je aktivována dlouhodobá paměť v podobě dosavadních znalostí. Porozumění má podle Schnotze a Ballstaeda pět složek a to úsilí dobrat se významu a smyslu, mentální konstruování, interakce mezi vnitřními a vedlejšími vlivy, otevřenost procesu, závislost na kontextu. Zapamatování, kam patří dva typy paměti epizodická, která se soustřeďuje na epizody, kdy tyto ukládá podle prostorové, časové a emoční posloupnosti. Druhá paměť je sématická, která se týká verbálních symbolů, pojmů, vztahů mezi pojmy a významů slov, kdy se hierarchicky ukládá do paměti. Je důležité získané informace uložit do dlouhodobé paměti k dalšímu použití. Posledním procesem je vybavování z paměti, které probíhá dvojím způsobem, a to znovu poznáním (vzpomene si na to, co už zná) a znovu-vybavení, kdy žák si musí vybavit poznatky a ty spojit do nového celku (Mareš, 2013, s. 112 – 114).

### **2.5.2 Klíčové vlastnosti pedagogického textu**

Odborníci liší v názoru, co lze zahrnout pod označení klíčové vlastnosti pedagogického textu, kdy Mareš (2013) uvádí sedm níže uvedených vlastností:

1. Intencionálnost – je záměr autora co chce žáky naučit a čeho chce u nich dosáhnout. Záměrem je naučit žáky novým poznatkům, vztahům, postupům z určitého předmětu ve stanoveném rozsahu a dále vést žáky k jejich osobnostnímu rozvoji.
2. Čtivost – srozumitelnost a čtivost textu pro žáky. Čtivost textu se hodnotí podle použití slov v textu, délky vět, složitostí souvětí, užití titulků atd.



3. Obtížnost – náročnost na myšlení žáků. Obtížnost textu, lze empiricky stanovit a na základě koeficientu T, pak text hodnotit (viz níže).
4. Kohezivnost – vnitřní soudržnost, jasné vztahy mezi částmi textu. Čím více je text soudržný, tím lépe se v něm žák orientuje.
5. Koherentnost – logická, tematická návaznost mezi dílčími tématy v textu. Klade důraz na to, aby žák v učebním textu identifikoval strukturu a rozpoznal, které téma a jak souvisí s dalšími tématy.
6. Intertextovost – představuje vytvoření promyšlených vazeb mezi dosavadními znalostmi žáka a novými informacemi, které text předkládá. Také zde patří vztahy mezi různými texty, v rámci jednoho vyučovacího předmětu jako jsou cvičebnice, čítanky, sbírky příkladů atd.
7. Regulativnost – text řídí žákovu činnost pomocí pokynů příkazů, značek, které jsou promyšleně zabudovány do vlastního textu. Dále sem náleží kontrolní otázky pro opakování učiva vzorová řešení, přehledové tabulky, grafické testy pro sebekontrolu apod. (Mareš. 2013, s. 116 – 118).

Podle Průchy (2002) jsou pedagogické vlastnosti učebního textu jazyková kompetence subjektu učebnic, což znamená znalost repertoáru jazykových prostředků a pravidel jejich využívání, aby jazyková struktura textu odpovídala rozvinutým kompetencím žáků daného věku, což charakterizuje obtížnost textu a složitost textu pro žáky. Obtížnost textu učebnic je to zda žáci budou úspěšně používat učebnici pro své učení, závisí na obsahu a jejím komunikačním ztvárnění. Obojí spolu souvisí. Jednoduchý obsah může být ztvárněn tak, že je pro žáky nudný, nebo nepochopitelný. „*Obtížnost textu lze tedy chápat, jako objektivní vlastnost, která je dána jeho specifickými charakteristikami*“ (Průcha, 2009, s. 283).

Obtížnost textu je měřena pomocí výzkumného odvětví – měření obtížnosti (didaktického) textu. Míra obtížnosti textu učebnice byla měřena v Pluskalově (1996b) výzkumu podle vzorce  $T = T_s + T_p$ , kdy proměnné tvoří syntaktický faktor ( $T_s$ ), což je průměrná délka a syntaktická složitost vět. Dále na sémantickém faktoru ( $T_p$ ), kde proměnný faktor tvoří proporce: běžných, odborných, faktografických, numerických a opakovaných pojmů ve větách. Další

výzkumy zdokonalili a prokázali validitu míry obtížnosti učebního textu, kdy je hodnocen jen vlastní text s jeho různými vlastnostmi, ale neukazuje nám, jak se s textem zachází v reálných situacích učení a vyučování. To jak učebnice fungují ve školní edukaci z pohledu žáka či učitele (Průcha, 2002, s. 288 – 293).

## 2.6 Využití učebnice učiteli

Mezi základní úkoly učitele patří postupně rozvíjet dovednosti žáků pracovat samostatně a tvořivě s učebnicí či jiným textovým materiálem. Základem jsou dobré čtenářské dovednosti, plynulé čtení s porozuměním, interpretaci a hodnocení čteného textu, kdy samostatnou práci s knihou a učebním textem, usnadňuje grafická úprava (vnitřní členění textu, zvýrazňování důležitých pojmů, použití různého typu písma. Důležité pro techniku práce s tištěným slovem je i efektivní využívání názorného doprovodného textu (ilustrace, plánky, diagramy, schémata, mapy atd.), který má v učebnicích především funkci poznávací, ale funkci estetickou a emociálně motivační (Vališová a Kališová, 2011, s. 200).

Dle Lepila, se učitel nejčastěji řídí při výběru učebnic tím, jak jsou didakticky zpracovány, obsahem učiva a jeho aktuálností nebo zastaralostí, logicko-strukturální uspořádáním, grafickou a typografickou úrovní, jazykem, stylem a terminologickou správností textu, kvantitativními kritérii, jako (formát, rozsah, cena), výukovými materiály rozšiřující učebnici a metodickými příručkami pro učitele (Lepil, 2010, s. 18)

Dle Průchy, 2009 jsou učebnice hlavním zdrojem, který učitelé používají pro plánování výuky. Také jsou součástí realizace výuky. K hlavním složkám přípravy učitele na výuku patří výběr učiva (obsahová náplň hodiny) a výběr učebních činností, které budou žáci s učivem vykonávat, což zahrnuje i práci s učebnicí a její využívání v hodinách. O využití učebnice ve výuce rozhodují především sami učitelé, kdy záleží na tom, co se vyučuje, tak na tom, jakou má učitel praxi, zda se jedná o začínajícího či zkušeného učitele (Průcha, 2009, s. 296).

**Podle (Průchy, 2009, s. 296) učebnice využívaná českým učitelem rozlišuje základní způsoby modifikace učebního učiva:**

A – učitel učivo většinou *neupravuje* (nechává učivo jako v učebnicích),

- B – učitel učivo hlavně zkracuje co do rozsahu (množství),
- C – učitel vybírá z učebnice hlavně to učivo, které je podle jeho názoru základní,
- D – učitel učivo zpřehledňuje (např. shrnujícími zápisy na tabuli),
- E – učitel dělá učivo pro žáky srozumitelnější (např. objasňování odborných pojmů),
- F – učitel dělá učivo pro žáky zajímavější (např. uváděním příkladů z jiných zdrojů),
- G – učitel vynechává z učiva některé příliš složité otázky a úkoly,
- H – učitel provádí jiné úpravy učiva.

Z výzkumu vyplynulo, že nejčastěji bývá učiteli využívána kombinace bodů D a E, z čehož vyplývá, že učitelé jsou konstruktéry kurikula (Průcha, 2009, s. 297).

Užívání učebnic americkými učiteli se lišila ne v tom, zda se jednalo o učitele začátečníka nebo o zkušeného učitele, ale v závislosti na učitelově pedagogickém myšlení. Na základě výše uvedeného byla rozlišena tři typy využívání učebnic učiteli:

Učebnice slouží učiteli jako primární zdroj pro plánování a realizaci výuky, učitel provádí jen minimální modifikaci textu učebnic.

Učebnice je důležitým, nikoli však dominantním zdrojem pro učitele, který provádí různé modifikace při prezentaci učiva (např. mění pořadí či rozsah témat učiva).

Učebnice je pro učitele nedůležitý a málo používaný zdroj, učiva nahrazuje jinými materiály, které si sám připravuje či vybírá z jiných zdrojů (Průcha, 2009, s. 298).

U australských učitelů dle výzkumu J. G. Lindstone (1990), bylo zjištěno, že učebnice je hlavním zdrojem inspirace a informačním zdrojem vzdělání. Bylo zjištěno, že učitelé v prostředí školy mají v mnoha zemích shodné rysy způsoby zacházení s učebnicemi. Ale ani odborné debaty neurčili, zda je dobré se o učebnice opírat nebo více spoléhat na metodické příručky a jiné materiály při realizaci učiva. Pedagogická teorie nemá zcela jasno, jak mají učitelé učebnice využívat (Průcha, 2009, s. 299).

U vydávání učebnic je důležitá oblast legislativy, která vymezuje, kdo je oprávněn učebnice psát (kteří autoři, s jakou pedagogickou a jinou kvalifikací),

učebnice schvalovat (které orgány státu regionu, profesních organizací apod.), učebnice publikovat (zda státní monopolní vydavatel učebnic, či různí vydavatelé), učebnice nakupovat (školy, učitelé, rodiče, komunity, školské úřady atd.) (Lepil, 2010, s. 22)

Česká republika má necentralizované rozhodování o tom, které učebnice si školy vyberou pro výuku, ale současně ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, rozhoduje, ze kterých učebnic smí být výběr prováděn a to na základě schvalovací doložky, kterou může udělit či odebrat. Seznam učebnic se schvalovací doložkou je každoročně zveřejňován prostřednictvím Věstníku MŠMT ČR a to v souladu s § 27 odst. 1. zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění, dále jen školský zákon. Lze používat i učebnice a učební texty bez doložky pokud nejsou v rozporu s cíli vzdělávání, vzdělávacími programy nebo právními předpisy a pokud svou strukturou a obsahem vyhovují pedagogickým a didaktickým zásadám vzdělávání, kdy o použití učebnic a učebních textů zodpovídá ředitel školy, který zodpovídá za plnění uvedených podmínek (§ 27 odst. 2. zákona č. 561/2004 Sb.). Žákům základních škol, středních škol, kteří plní povinnou školní docházku, a dětem zařazeným do přípravných tříd (§ 47) a žákům se speciálními potřebami jsou bezplatně poskytovány učebnice a učební texty uvedené ve Věstníku § 27 odst. 3, 4) zákona č. 561/2004 Sb. Na středních školách ředitel školy zřizuje fond učebnic a učebních textů, a to nejméně pro 10 % žáků střední školy, kdy tyto učebnice a učební texty jsou bezplatně zapůjčovány žákům s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, žákům s postavením azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany nebo účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky, žákům v hmotné nouzi, jakož i v dalších případech hodných zvláštního zřetele (zákon č. 561/2004, § 27).

## **2.7 Nové výukové metody a učebnice**

Obrovský rozvoj nových výukových technologií, vyvolává otázku, zda elektronická didaktická media nenahradí klasickou učebnici. Zejména pro některé nové vlastnosti těchto médií, které umožňují nový způsob práce učitele a žáka, které klasická učebnice nedovoluje. Mezi nejdůležitější patří interaktivita, což je oboustranná komunikace při předávání učební informace. Dále multimediální

zpracování učební informace, kdy jde kombinovat audiovizuální složky s písemnou informací a v neposlední řadě hypertextové zpracování učební informace, což můžeme definovat, jako více úrovněový přístup umožňující postupovat v textu různými směry. Klasické učebnice oproti e – učebnici, mají své výhody, jako možnost používání v jakémkoli prostředí, nevyžadují el. energii, nízké pořizovací náklady a snesou i nešetrné zacházení. Ale také mají své nevýhody, např. neskladnost, objemnost, omezené množství informací a jsou bez interaktivity. Z psychologického pohledu má používání nových technologií pozitivní i negativní dopad. Pozitivum je aktivní zapojení žáků, zábava pro žáky a nepostradatelnost znalostí s novými technologiemi v praxi. Mezi negativní dopady můžeme zařadit redukce psané a mluvené řeči, zprostředkované poznatky, snížení socializace člověka, citové výchovy a závislost na elektronice. Jak je výše uvedeno mají klasické učebnice a e – učebnice své výhody a nevýhody. Proto je žádoucí vhodně kombinovat klasickou (tištěnou) učebnici s elektronickou prezentací výukových materiálů (Lepil, 2010, s. 22 –31).

## **II. Praktická část**

### **3 Cíl výzkumu a výzkumné otázky**

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda a jakým způsobem učitelé využívají učebnice při pedagogické komunikaci se žáky ve výuce. Zda jsou učebnice pro učitele přínosem a kolik času zabírá ve vyučovací hodině práce s nimi. Dílčím cílem bylo zjistit, zda jsou učebnice ve vyučovacích hodinách nahrazovány jinou formou didaktických a komunikačních pomůcek, např. elektronické formy komunikace.

Stanovil jsem tyto výzkumné otázky:

1. Vyhovují současné učebnice potřebám učitelů?
2. Využívají učitelé učebnice, a pokud ano, tak jakým způsobem učitelé využívají učebnice ve výuce, při pedagogické komunikaci se žáky?
3. Jsou učebnice pro učitele přínosem a kolik času zabírá ve výuce práce s nimi?
4. Nahrazují učitelé učebnice ve vyučovacích hodinách jinou formou didaktických a komunikačních pomůcek např. elektronické formy komunikace.

#### **3.1 Výzkumná metoda**

V bakalářské práci jsem použil metodu dotazníku (Chráška, 2007, s. 168), kdy jsem vytvořil vlastní nestandardizovaný dotazník, který je tvořen otázkami uzavřenými a polouzavřenými (viz příloha č. 3). K ověření vhodné formulace jednotlivých položek dotazníku jsem realizoval předvýzkum, kdy jsem dotazník předložil šesti učitelům. Na základě předvýzkumu jsem provedl konečnou úpravu jednotlivých položek dotazníku. Dotazníky byly anonymní, distribuovány elektronicky – emailem, zpracovány pomocí programu Google formuláře, kdy pomocí této aplikace a programu Excel byly následně i vyhodnocovány.

#### **3.2 Výzkumný vzorek**

Výzkum jsem realizoval oslovením učitelů ZŠ Zlaté Hory, ZŠ Mikulovice, Středního odborného učiliště potravinářské – Jeseník, Střední odborné školy a Středního odborného učiliště strojírenské a stavební – Jeseník, Střední odborné školy lesnické a strojírenské Šternberk, Střední školy elektrotechnické – Ostrava,

Střední školy sociální péče a služeb – Zábřeh, Střední odborné školy – Bruntál, Vítkovické střední průmyslové – Ostrava.

Výzkumný vzorek tvořilo 112 učitelů, kdy z tohoto počtu vyplněných dotazníků bylo správně vyplněno 103, které bylo možno zařadit do výzkumu. Mezi respondenty, kteří se účastnili výzkumu a byli do něj zařazeni, převládaly ženy, které tvořili 74,8 % (77) výzkumného vzorku. Mužů se zúčastnilo 26, tedy 25,2 %.

### 3.2.1 Vyhodnocení výsledků výzkumu

Pro vyhodnocení výzkumných dat, jsem použil deskriptivní analýzu. Odpovědi respondentů z dotazníků jsou dále vyhodnoceny v grafech, kde je uvedena četnost odpovědí a aritmetický průměr. Kdy k vyhodnocování výsledků byl použit program Excel a aplikace Google formuláře. Struktura vyhodnocení výzkumu odpovídá pořadí otázek v dotazníku.

## 3.3 Výsledky výzkumu

Otázka č. 1: Uveďte předmět, který vyučujete?

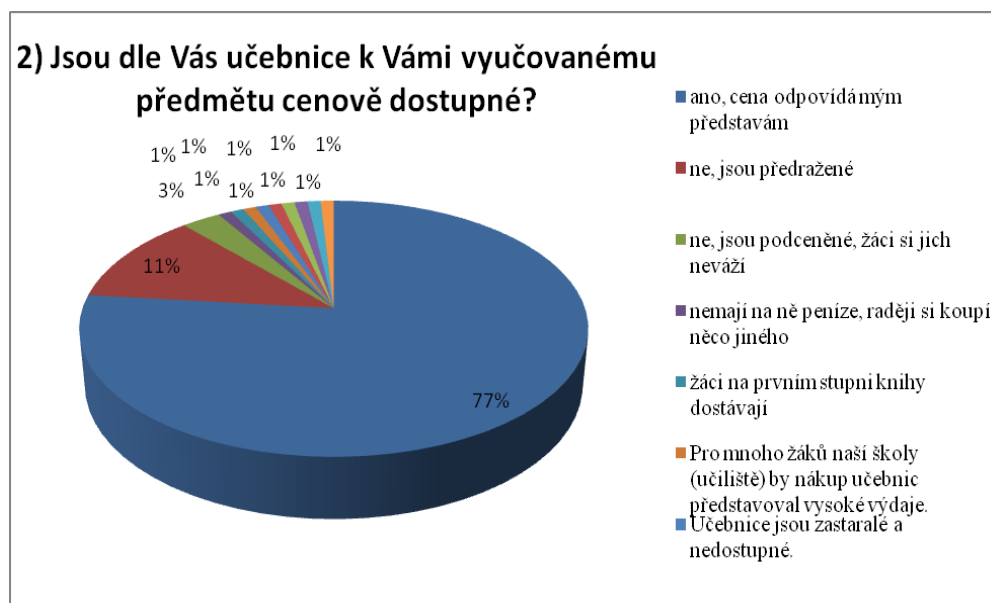
Odpovědělo 103 učitelů, kteří vyučovali 46 předmětů. Z nichž největší zastoupení má 11 učitelů 1. stupně základní školy, dále 8 učitelů matematiky, 7 mistrů odborného výcviku, 5 učitelů technologie, 5 učitelů anglického jazyka, 5 učitelů chemie, 4 učitelé českého jazyka, 4 učitelé ekonomiky, 3 učitelé dějepisu, německého a ruského jazyka. Zbytek předmětů je zastoupen jedním nebo dvěma učiteli jak nám ukazuje příloha č. 2 a názorný graf v příloze č. 1.

Otázka č. 2: Jsou dle Vás učebnice k Vámi vyučovanému předmětu cenově dostupné?

Nejvíce respondentů a to 79 odpovědělo „*ano, cena odpovídá mým představám*“ což tvoří 76,7 % celkových odpovědí. Druhá nejčastější odpověď byla – „*ne, jsou předražené,*“ kdy takto odpovědělo celkem 12 (11,7 %) respondentů. Na třetím místě byla odpověď – „*ne jsou podceněné, žáci si jich neváží,*“ kdy se s tímto tvrzením shodovali 3 (2,9 %) respondenti. Další odpovědi byli individuální a vždy získali jen jeden hlas (1 %). Odpovědi byli různorodé –

„nemají na ně peníze, raději si koupí něco jiného, takřka se nevyskytují (nelze hodnotit), žáci na prvním stupni knihy dostávají, pro mnoho žáků naší školy (učiliště) by nákup učebnic představoval vysoké výdaje, učebnice jsou zastaralé a nedostupné, jsou zdarma, nemají prostředky, některé se již 30let nevydávají.“ Jak vidíme, odpovědi byli opravdu různorodé, ale pro mne bylo překvapením, že více jak dvě třetiny učitelů souhlasilo s cenou učebnic. Pro názornost přikládám graf č. 1.

Graf č. 1



Otázka č. 3: Jsou dle Vás učebnice k Vámi vyučovanému předmětu po obsahové stránce dostačující?

Otázka rozdělila respondenty na dva skoro stejné tábory, na ty co si myslí, že jsou učebnice po obsahové stránce dostačující a ty co si to nemyslí. Respondentů, kteří souhlasili, s tím, že obsahově jsou učebnice dostačující, bylo 43 (41,7 %). Skupina, která nesouhlasila, byla větší a čítala 54 respondentů (52,4 %) a to v součtu odpovědí „ne chybí v nich novinky, jsou zastaralé“ (42,7 %) a „ne, neodpovídají současným potřebám“ (9,7 %). Další odpovědi spíše nesouhlasili s obsahovou stránkou učebnic a odpovědi zněli – „vytvářím si materiály sama“ (2; 1,9%), „takřka se nevyskytují (nelze hodnotit)“ (1; 1 %). „Některé ano jiné ne“. „U nás pracujeme většinou s vlastními materiály“ (1; 1 %). „U některých oborů, si žáci musí pořídit více učebnic, protože neexistuje

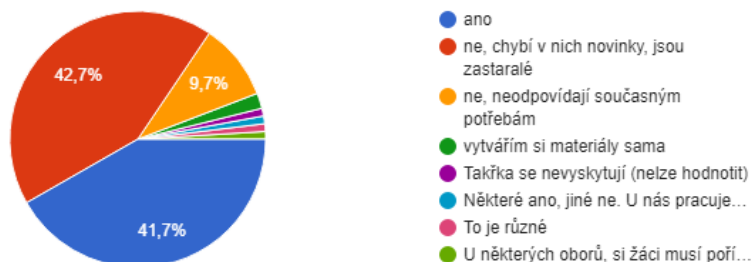


učebnice pro jejich obor“ (1; 1 %). „To je různé“ (1; 1 %). Pro názornost přikládám graf č. 2.

Graf č. 2

3) Jsou dle Vás učebnice k Vámi vyučovanému předmětu po obsahové stránce dostačující?

103 odpovědí



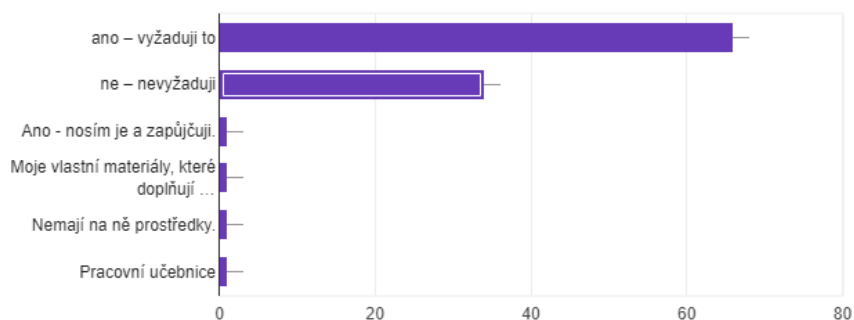
Otázka č. 4: Mají Vaši žáci ve výuce učebnice?

Odpověď „ano – vyžadují to“, zvolilo dvě třetiny respondentů (66; 64,1 %), kdy k této hodnotě je nutné přičíst i odpověď „ano – nosím je a zapůjčuji,“ (1; 1%). Odpověď „ne – nevyžadují“ uvedlo 34 respondentů (33 %). Z výsledků je vidět, že většina učitelů učebnice ve výuce od žáků vyžaduje. Další odpovědi respondentů tvořili 3 % a v odpovědích uvedli „moje vlastní materiály, které doplňují učebnice, jež byly do školy zakoupeny“ (1; 1%), „nemají na ně prostředky“ (1; 1 %), „pracovní učebnice“ (1; 1 %). Pro názornost přikládám graf č. 3.

Graf č. 3

4) Mají Vaši žáci ve výuce učebnice?

103 odpovědí



Otázka č. 5: V jaké podobě je učebnice ve Vašem předmětu?

Tady asi nikoho nepřekvapí, že vyhrála odpověď „*klasická tištěná kniha*“ součtem 87 hlasů, což je 84,5 % respondentů. Odpověď „*elektronická multimediální kniha*“ preferovalo 7 respondentů (6,8 %), „*elektronická multimediální kniha a tištěná spolu s obojí, tištěná i elektronická kniha,*“ (3; 2,9 %). Internet, encyklopedie využívají ve svých hodinách 2 respondenti (1,9 %). Jeden převedl učebnici na PPT (Microsoft PowerPoint) a poslední využívá své vlastní prezentace.

Jak je vidět na níže uvedeném grafu č. 4 tak učebnice v klasické tištěné podobě vládne s obrovskou převahou a nevypadá, že by se v blízkých dobách tomu mělo být jinak.

Graf č. 4

5) V jaké podobě je učebnice ve Vašem předmětu?

103 odpovědí



Otázka č. 6: Jak často využíváte učebnice k plánování výuky?

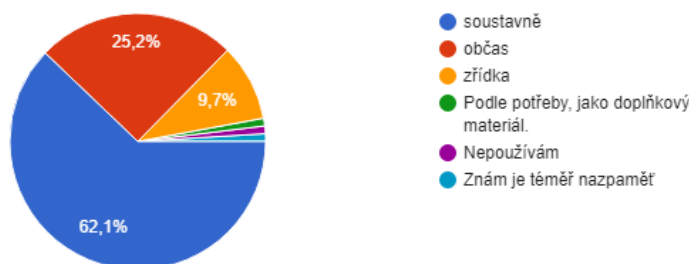
Většina respondentů, přesně 64 (62,1 %) jich využívá učebnici k plánování výuky soustavně. Další velkou skupinu tvoří 26 respondentů, kteří učebnici používají k plánování výuky „*občas*“ (26; 25,2 %) a 10 respondentů učebnici používá k plánování výuky „*zřídka*“ (9,7 %). Tři respondenti si vybrali odpovědná, kde uvedli: „*podle potřeby, jako doplňkový materiál*“ (1 %), „*nepoužívám*“ (1 %), „*znám je téměř na paměť*“ (1 %). Výše uvedený průzkum nepotvrdil výzkum Průchy (1998, s. 112), který uvádí, že soustavně využívá učebnic jako zdroj plánování výuky 89 % učitelů, kdy v našem výzkumu jen 62,1 % učitelů soustavně a 25,2 % učitelů občas, což součtem činí 87,3 %, kdy tato hodnota se již blíží hodnotě výzkumu Průchy. Myslím si, že při výzkumu

Průchy z roku 1997, nebyl Internet a elektronická komunikace na takové úrovni jako dnes, a tím vznikl výše uvedený pokles ve výši 26,9 %. Dalším faktorem, který měl na výzkum vliv, že výzkum byl prováděn jen v rámci základních škol, kde je práce z učebnic častější, než na středních školách.

Graf č. 5

#### 6) Jak často využíváte učebnici k plánování výuky?

103 odpovědí



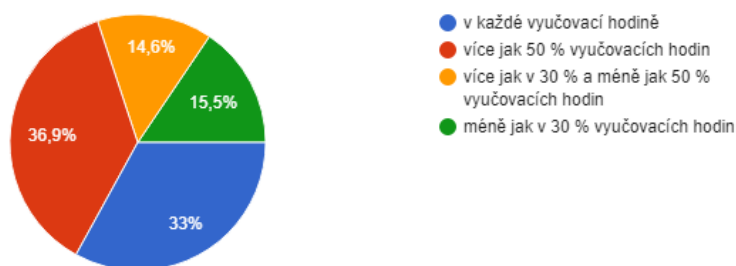
Otázka č. 7: Používáte učebnice ve vyučovací hodině Vámi uvedeného předmětu?

Na tuto otázku respondenti mohli odpovědět formou uzavřených otázek, kdy nejčastější odpovědí bylo: „více jak 50 % vyučovacích hodin,“ a tuto odpověď zvolilo 38 respondentů (36,9 %). Odpověď – „v každé vyučovací hodině,“ zvolilo 34 respondentů (33 %), „více jak 30 % a méně jak 50 % vyučovacích hodin,“ zvolilo 15 respondentů (14,6 %), „méně jak 30 % vyučovacích hodin,“ zvolilo 16 respondentů (15,5 %). Jak nám názorně ukazuje níže uvedený graf č. 6, tak skoro 70 % respondentů používá učebnic buď v každé vyučovací hodině, nebo v každé druhé, což nám ukazuje na to, jak je učebnice pro výuku důležitá. Ve srovnání s Průchou, který došel v roce 1985 zjištění, že průměrné využívání učebnic ve vyučování je 74 % počtu hodin, který se liší v závislosti na charakteru vyučovacího předmětu (Průcha, 1998, s. 113), je průměrné používání učebnic nižší o 4 %, což není zase tak moc, když vezmeme v úvahu, že náš výzkum zahrnuje i stření školy.

Graf č. 6

7) Používáte učebnice ve vyučovací hodině Vámi uvedeného předmětu?

103 odpovědí



Otázka č. 8: Kolik času ve vyučovací hodině většinou průměrně strávíte s žáky při práci s učebnicí?

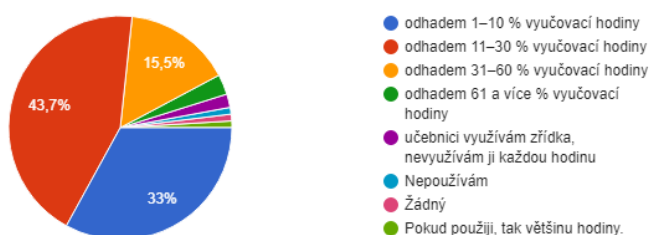
Nejčastější odpovědí na výše uvedenou otázku, je „*odhadem 11 – 30 % vyučovacích hodin*“, což uvedlo 45 respondentů (43,7 %). Druhou nejčastější odpovědí byla odpověď „*odhadem 1 – 10 % vyučovacích hodin*“, kdy tento čas odhadlo 34 respondentů (33 %). Další větší část koláče si odkrojila odpověď „*odhadem 31 – 60 % vyučovacích hodin*“, kterou uvedlo 16 respondentů (15,5 %). Další odpovědi „*odhadem 61 a více % vyučovacích hodin*“ (3; 2,9 %), „*učebnici využívám zřídka, nevyužívám ji každou hodinu*“ (2; 1,9 %), „*nepoužívám*“ (1; 1 %), „*žádný*“ (1; 1 %), „*pokud ji použiji tak většinu hodiny*“ (1; 1 %).

Z níže uvedeného grafu vyplývá, že 76,7 % respondentů využívá učebnici v hodinách 30 % a méně, co nám dokazuje, že učebnice je pořád, velmi důležitou součástí vyučování.

Graf č. 7

8) Kolik času ve vyučovací hodině většinou průměrně strávíte s žáky při práci s učebnicí?

103 odpovědí



### Otázka č. 9: Jak využíváte učebnici přímo ve vyučovací hodině?

U této otázky se respondent mohl rozhodnout pro více odpovědí, kdy nejčastějšími odpověďmi byly odpovědi – „jako podpůrný prostředek k výkladu nového učiva“, kterou označilo 70 respondentů (68 %), „k zadávání úkolů žákům“ (53; 51,5 %), „k zpracování učebních textů žáky“ (36; 35%), „k samostatné práci žáků s učebnicí“ (57; 55,3 %). Další odpovědi „nevyužívám“ (2, 1,9 %), „nepoužívám“ (1; 1 %), „úkoly“ (1; 1 %), „vypracování pracovních listů“ (1; 1 %), „zpracování pracovních listů“ (1; 1 %).

Graf č. 8



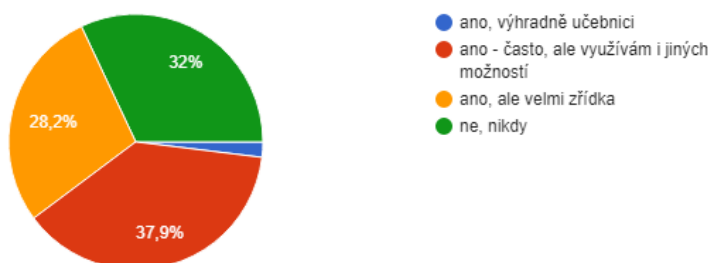
### Otázka č. 10: Používáte učebnici jako zdroj domácích úkolů?

Jako zdroj domácích úkolů používá výhradně učebnici 1,9 % respondentů. Další respondenti v počtu 39 (37,9 %) učebnici využívají k jako zdroj, ale není to pro ně jediný zdroj a využívají i jiných možností. Jen velmi zřídka používá učebnici jako zdroj domácích úkolů 29 (28,2 %) respondentů a odpověď ne nikdy si zvolilo 33 (32%) respondentů. Z výše uvedeného vyplývá, že skoro třetina respondentů učebnici nikdy nevyužívá, kdy tato hodnota může být ovlivněna zejména tím, že učitelé svým žákům žádné domácí úkoly nedávají.

Graf č. 9

### 10) Používáte učebnici jako zdroj domácích úkolů?

103 odpovědí



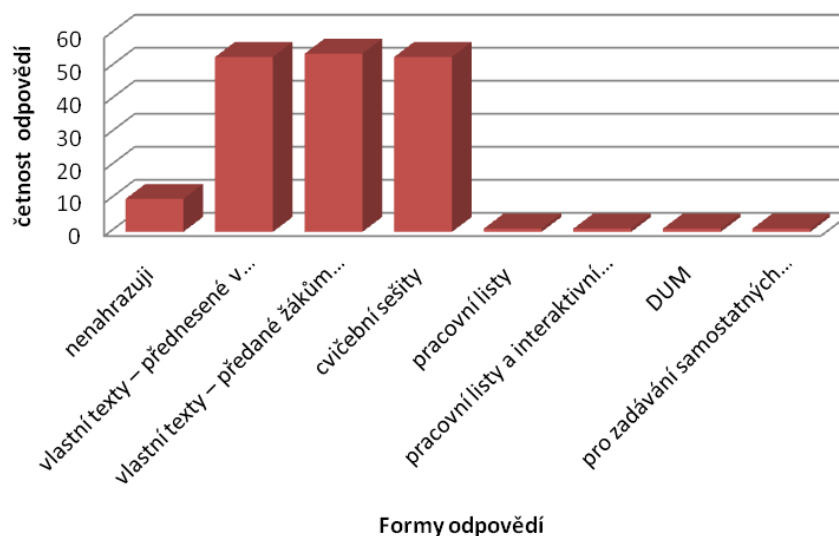
### Otázka č. 11: Je pro Vás učebnice přínos ve vyučování?

Zde je vidět asi nejvyšší vítězství učebnice, kdy pro 80 (77,7 %) respondentů je učebnice ve vyučování přínos. Pro 17 (16,5 %) respondentů přínosem není. Dva (1,9 %) respondenti uvedli „*Téměř ne.*“ „*Doplňuje výklad, pokud je aktuální a ne zastaralá.*“ Další odpovědi byli individuální a odpovědi zněly: „*Slouží mi jako nástroj, ze kterého čerpám informace pro přípravu.*“ „*Lze v ní odkazovat na pracovní postupy prováděné v odborném výcviku, dále slouží jako podpůrný materiál k tvorbě pracovních listů.*“ „*Poskytuje náměty pro výuku.*“ „*Zprostředkovává učivo, nabízí texty a úkoly k procvičení, učivo na jednom místě.*“ „*Částečně.*“ „*Usnadňuje výklad, procvičování i opakování.*“ „*Srozumitelně zpracovaná teorie.*“ „*Práce s knihou, orientace v textu.*“ „*Poskytuje materiál na procvičení učiva*“ „*Učí se z nich hlavně doma, když nechápou, nemají zápis apod.*“ „*Úkoly.*“ „*Zlepšuje orientaci v probírané látce.*“ „*Většina žáků má problém vytvořit srozumitelné výpisky a poznámky.*“ Z výše uvedeného vyplynulo, že pro většinu respondentů je učebnice přínosem.



Graf č. 11

### Otázka č. 12 Čím nahrazujete učebnici ve výuce?



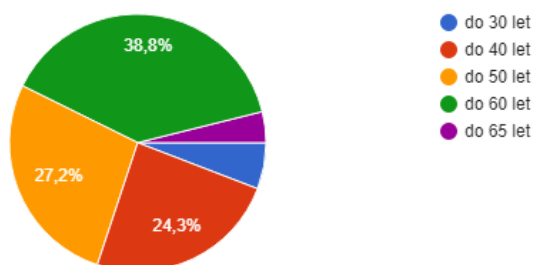
### Otázka č. 13: Do které věkové kategorie patříte?

Dotazník vyplnilo celkem 103 respondentů, kdy 40 (38,8 %) učitelů patřilo do věkové kategorie 50 až 60let, 28 (27,2%) respondentů se zařadilo do věkové kategorie do 50 let, 25 (24,3 %) respondentů patří do skupiny do 40 let, 6 (5,8 %) respondentů patří do skupiny do 30 let a nejméně respondentů patří do skupiny 60 – 65 let, kteří byli 4 (3,9 %), viz graf č. 12

Graf č. 12

### 13) Do které věkové kategorie patříte ?

103 odpovědi

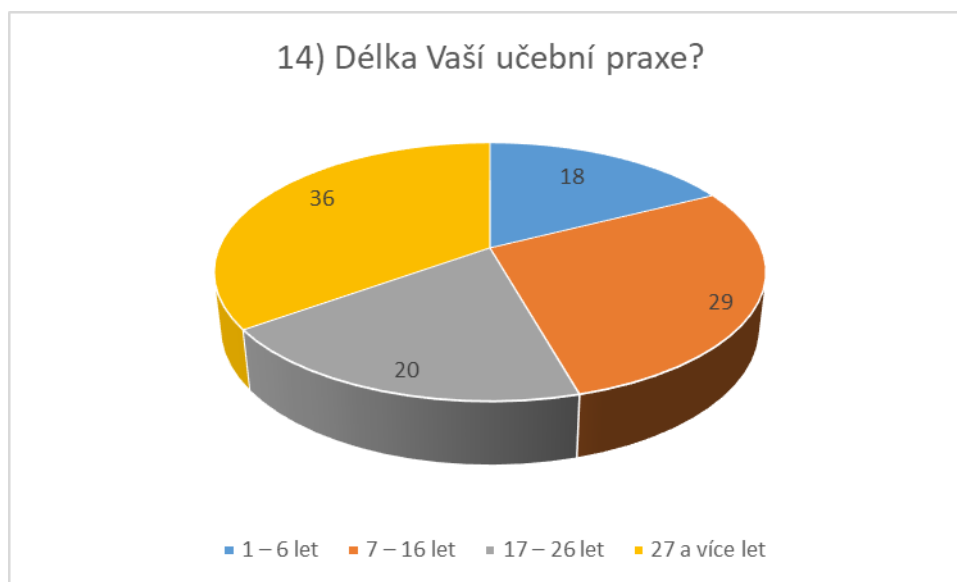




#### Otázka č. 14: Délka Vaší učební praxe?

Dotazník vyplnilo celkem 103 respondentů, kdy 36 (34 %) učitelů mělo praxi v délce 27 a více let, 29 (28,2%) respondentů se mělo praxi v délce 7 – 16 let, 20 (19,4%) respondentů se mělo praxi v délce 17 – 26 let. Nejméně respondentů patří do skupiny s praxí 1 – 6 let, kdy těchto bylo 18 (17,5 %), viz graf č. 13. Celkem můžeme říci, že vzorek respondentů byl rozvržen rovnoměrně, i když nejmenší část tvořili učitelé z praxí do 6 – ti let a největší část tvořili nejzkušenější učitelé z praxí 27 let a více.

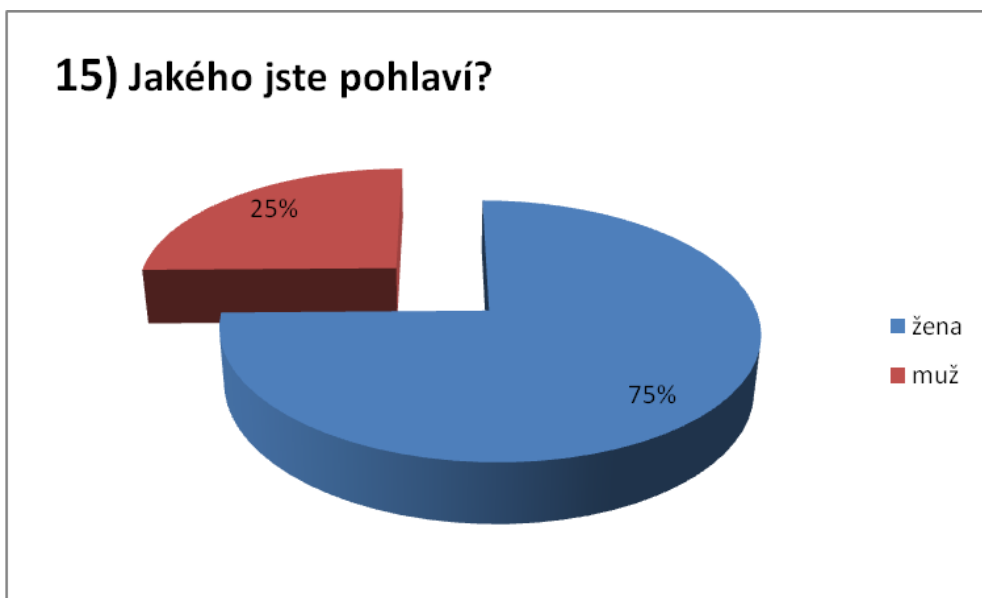
Graf č. 13



#### Otázka č. 15: Jakého jste pohlaví?

Tato otázka nám odpovídá na složení našeho vzorku respondentů, kteří se zúčastnili výzkumu, a zároveň ukazuje na to, že v našem školství převládají ženy. Jak ukazuje graf č. 14, tak se výzkumu zúčastnilo 77 žen (74,8 %) a 26 mužů (25,2 %).

Graf č. 14



## 4 Závěrečné shrnutí a diskuse

Praktická část vycházela z dotazníku, viz příloha č. 3, jehož vyhodnocení odpovědělo na otázky, které jsem si položil na začátku, tedy zda, jaké a jakým způsobem učitelé využívají učebnice ve výuce, při pedagogické komunikaci se žáky. Bylo zjištěno, že klasická tištěná učebnice je výrazně nerozšířenější a pro učitele nedílnou součástí výuky. Ne vždy, jsou ale spokojeni s jejich obsahovou stránkou. Učitelé učebnice většinou v hodinách vyžadují. Využívají je, jako zdroj pro zadání domácích úkolů, podporu výkladu nového učiva, ke zpracování učebních textů a k samostatné práci žáků s učením. Dále nám vyhodnocení dotazníku odpovědělo na otázku, zda jsou učebnice pro učitele přínosem a kolik času zabírá ve výuce práce s nimi. Učebnice v 80 % učitelé považují za přínos a ve 30 % času vyučovací hodiny ji využívá průměrně 76 % učitelů.

Dílčím cílem bylo zjistit, zda jsou učebnice ve vyučovacích hodinách nahrazovány jinou formou didaktických a komunikačních pomůcek nebo např. elektronickými formami komunikace. Jen 10 % učitelů učebnici ničím nenahrazovalo, zbývajících 90 % však ano, většinou ale šlo o nahrazení vlastními texty, prací s cvičebními sešity a ne elektronickou formou komunikace.

Vodítkem pro mou práci jsou poznatky z pedagogických výzkumů, které prováděl Průcha (1998), který se učebnicím a jejich výzkumu věnoval více než 20 let. Je to asi náš největší odborník na danou problematiku.

Závěrem bych chtěl uvést, že na základě výše uvedených výsledků, je možné předpokládat, že učebnice v nejbližší době ze škol nevymizí a učitelé s nimi budou i nadále pracovat, a to i přesto, že přes 50 % respondentů mělo výhrady k jejich obsahové stránce, se kterou nebyli spokojeni.

## 5 Závěr

Bakalářská práce, je členěná na dvě části, teoretickou a praktickou. Cílem teoretické části bylo seznámit se s učebnicí jako prostředkem pedagogické komunikace. Vysvětlit základní pojmy komunikace, objasnit si, co je to komunikace, její podstatu, rozdělení a hlavní části komunikace. Hlavní důraz byl kladen na pedagogickou komunikaci, její funkci, strukturu, účastníky a pravidla. Dále zde byl teoreticky rozpracován vývoj písma a knihy od prvopočátků do současnosti. Od knih jsem se dostal k učebnicím, u kterých jsem se zaměřil na jejich strukturu a funkci. Poukázal jsem na význam učení se z textu a na klíčové vlastnosti pedagogického textu. V neposlední řadě jsem se snažil objasnit, jak učitelé učebnice využívají k realizaci a plánování výuky tak, aby byla naplněna obsahová část hodiny. V závěru teoretické části jsem se snažil přiblížit nové výukové metody jejich vliv na učebnice.

V praktické části bakalářské práce jsem se pomocí dotazníku tvořeného celkem 15 položkami s otevřenými nebo uzavřenými otázkami snažil zjistit, zda učitelé v dnešní době informačního boomu dávají přednost klasickým knihám tištěným či elektronickým multimediálním didaktickým prostředkům. Výsledky ukázaly, že klasické učebnice, jsou pro současné učitele pořád nepostradatelnou pedagogickou pomůckou a ve mnou dotazovaných školách převládají. Z odpovědí však vyplývá, že k jejich obsahové stránce má více než polovina dotazovaných učitelů výhrady. Z dotazníku dále vyplynulo, že učitelé v praxi učebnice využívají zejména k přípravě na hodinu, k zpracování učebních textů, zadávání úkolů a samostatné práci žáků s učebnicí. Naprostá většina učitelů považuje učebnice pro výuku za přínosné. Někdy učebnice bývá, dle oslovených učitelů ve výuce nahrazována cvičebními sešity, pracovními listy a interaktivní tabulí.

Na úplný závěr bych chtěl dodat, že jelikož jsem pracoval s konkrétními školami, tak bych nechtěl své výsledky zobecňovat a mohou být využity jen pro školy, ve kterých jsem prováděl dotazníkový výzkum.

## 6 Seznam použité literatury a internetových zdrojů:

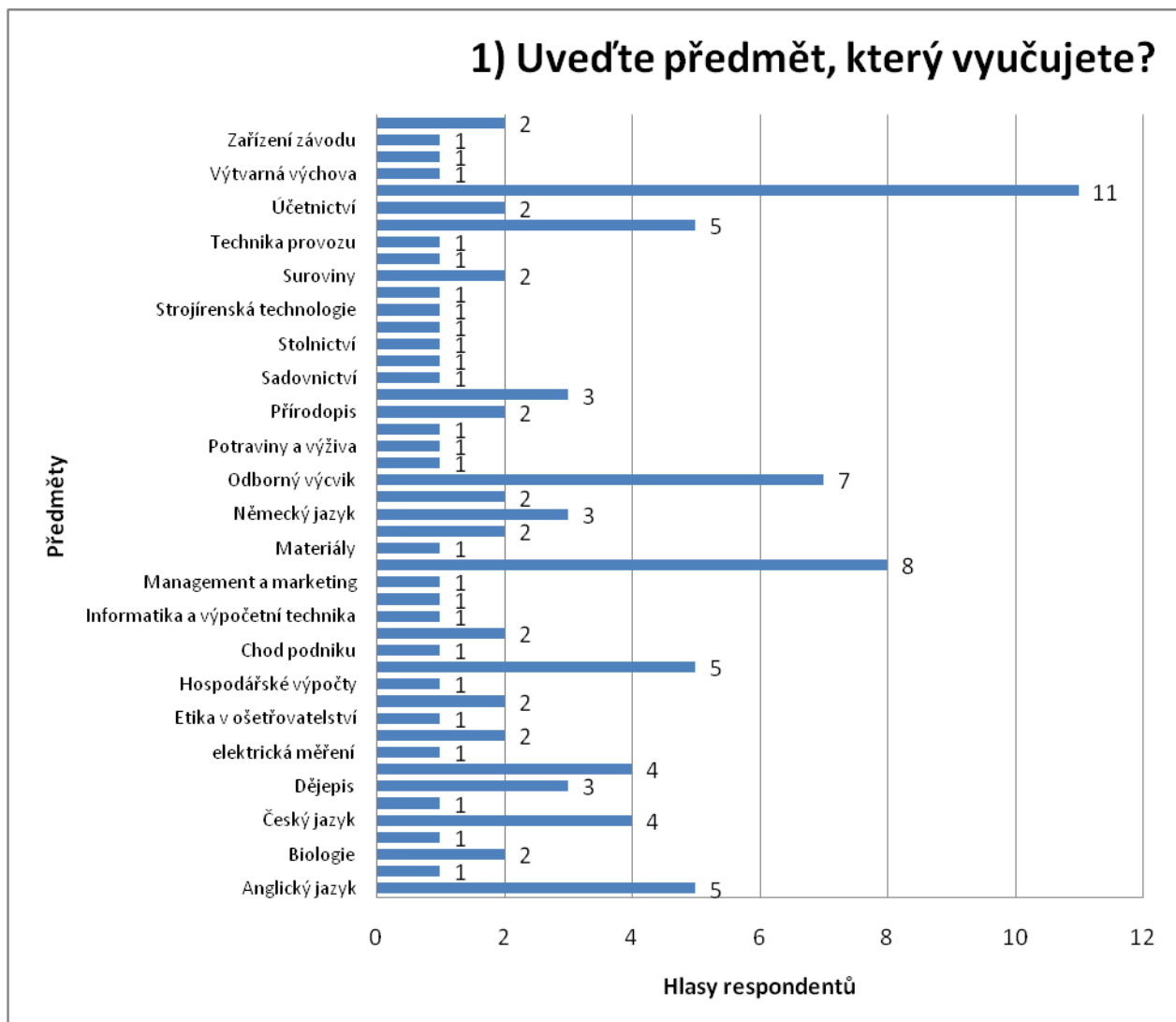
- BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Sociální komunikace*. Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-1357-4.
- BENEŠ, J. *Člověk*. Praha: Mladá fronta, 1994. ISBN 80-204-0460-0.
- CAVE, R. a AYADOVÁ, S. *Přehledné dějiny od klínového písma po elektronické čtečky*. Bratislava: Slovart, 2015. ISBN 978-80-7529-021-2.
- ČAPKA, F. a SANTLEROVÁ, K. *Vývoj písma v kostce*. Brno: Datis – Daněk, 1994. ISBN neuvedeno.
- DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 80-7169-988-8.
- FILIPEC, J. a kol. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. 4. vyd. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-2001-347-4.
- FRIEDLOVÁ, K. *Bazální stimulace v základní ošetrovatelské péči*. Praha: Grada Publishing a.s., 2007. ISBN 978-80-247131-44.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GAVORA, P. a kol. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka: [príručka pre učiteľa]*. Nitra: Enigma, 2008. ISBN 978-80-89132-57.
- GRUBER, D. *Zlatá kniha komunikace*. Ostrava: Gruber-TDP, 2009. ISBN 978-80-85624-28-1.
- GAVORA, P. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka: [príručka pre učiteľa]*. Nitra: Enigma, 2008. ISBN 978808913257.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JURA, J., BÍLA, J. *Vztah verbální a neverbální komunikace z pohledu kybernetiky*. [dostupné na: [users.fs.cvut.cz/~jurajaku/vztah\\_NVKaVK\\_kyberneticky.doc](http://users.fs.cvut.cz/~jurajaku/vztah_NVKaVK_kyberneticky.doc)].
- JŮVOVÁ, A. *Měření didaktické vybavenosti učebnic přírodopisu v kontextu environmentální edukace*. Disertační práce, Brno: PdF MU, 2004.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R., *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1541-4.

- KŘIVOHLAVÝ, J. a MAREŠ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-2101-070-3.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace učitelů se žáky*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1987. ISBN 80-2402-078-7.
- LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál 2003. ISBN 80-247-1678-3.
- LEPIL, O. *Teorie a praxe tvorby výukových materiálů*. Olomouc, Univerzita Palackého, 2010. ISBN 978-80-244-2489-7.
- MAŇÁK, J., KLAPKO, D. *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-731-5124-3.
- MAŇÁK, J., KNECHT, P. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-194-2.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, ISBN 80-7315-039-5.
- MAŇÁK, J., JANÍK, T, a ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008, ISBN 978-80-7315-175-1.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0650-4.
- MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing a.s., 2010. ISBN 978-80-247-2339-6.
- MEYERS. *Meyers kleines Lexikon Pädagogik*. 1. Aufl. Mannheim: Meyers Lexikonverlag, 1988. ISBN 3-411-02665-0.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- NOVÁK, Jan Václav. *Jan Amos Komenský, jeho život a spisy*. Praha: Dědictví Komenského, 1932. ISBN nevedeno.
- PETERS-KÜHLINGER, G., FRIEDEL, J. *Komunikační a jiné měkké dovednosti*. Praha: Grada 2007. ISBN 80-247-2145-7.
- PRŮCHA, J. *Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4.

- PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýza edukačního média*. Brno: Paido edice pedagogické literatury, 1998. ISBN 80-85931-49-4.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 4. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 97-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J. a WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. Vyd. 2., Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-176-7.
- SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: [ukázky teorie a náměty pro praktický nácvik]*. Vyd. 3., Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-604-1.
- ŠEĐOVÁ, K., ŠVARŤÍČEK, R. a ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.
- ŠTIKAR, Jiří. 1992. *Obrazová komunikace*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1992. ISSN 0567-8307.
- VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 2. Vydání. Praha: Grada, 2011. ISBN: 978-80-247-3357-9.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. 2. vyd. Praha: Portál. 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.
- WAHLA, A. *Strukturální složky učebnic geografie*. Praha: SPN, 1983. ISBN 80-85931-49-4.
- WATZLAWICK, P. *et al. Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Hradec Králové: Konfrontace, 1999. ISBN 80-86088-04-9.

## 7 Přílohy

### Příloha č. 1





Příloha č. 2

**Seznam předmětů zahrnutých ve výzkumu**

1.	Anglický jazyk	5	4,9%
2.	Architektura	1	1,0%
3.	Biologie	2	1,9%
4.	Cukrářství	1	1,0%
5.	Český jazyk	4	3,9%
6.	Daňové a účetní praktikum	1	1,0%
7.	Dějepis	3	2,9%
8.	Ekonomika	4	3,9%
9.	elektrická měření	1	1,0%
10.	Elektrotechnika	2	1,9%
11.	Etika v ošetrovatelství	1	1,0%
12.	Fyzika	2	1,9%
13.	Hospodářské výpočty	1	1,0%
14.	Chemie	5	4,9%
15.	Chod podniku	1	1,0%
16.	Informatika a komunikace	2	1,9%
17.	Informatika a výpočetní technika	1	1,0%
18.	Krajinářství	1	1,0%
19.	Management a marketing	1	1,0%
20.	Matematika	8	7,8%
21.	Materiály	1	1,0%
22.	Motorová vozidla	2	1,9%
23.	Německý jazyk	3	2,9%
24.	Občanská nauka	2	1,9%
25.	Odborný výcvik	7	6,8%
26.	Počítačové sítě	1	1,0%
27.	Potraviny a výživa	1	1,0%
28.	Právo	1	1,0%
29.	Přírodopis	2	1,9%
30.	Ruský jazyk	3	2,9%
31.	Sadovnictví	1	1,0%
32.	Speciální pedagogika	1	1,0%
33.	Stolnictví	1	1,0%
34.	Stolničení	1	1,0%
35.	Strojírenská technologie	1	1,0%
36.	Strojnictví	1	1,0%
37.	Suroviny	2	1,9%
38.	Technické kreslení	1	1,0%
39.	Technika provozu	1	1,0%
40.	Technologie	5	4,9%
41.	Účetnictví	2	1,9%
42.	Vše na 1. stupni ZŠ	11	10,7%
43.	Výtvarná výchova	1	1,0%
44.	Zahradní stavby a základy projektován	1	1,0%
45.	Zařízení závodu	1	1,0%
46.	Zeměpis	2	1,9%

## Dotazník k bakalářské práci učebnice jako prostředek pedagogické komunikace.

Dobrý den,  
věnujte prosím několik minut svého času k vyplnění následujícího dotazníku, který má sloužit, jako podklad pro bakalářskou práci na téma učebnice jako prostředek pedagogické komunikace.

\*Povinné pole

### 1. E-mailová adresa \*

\_\_\_\_\_

## Dotazník

Pokyny k vyplnění :Do odpovědi jiné prosím dopiště odpověď. V otázce č. 1 uveďte jen jeden předmět, který vyučujete, nebo \* Vše na 1. stupni ZŠ\*. V otázkách č. 2, 7, 9, 10, je možnost více odpovědí. Děkuji

### 2. 1) Uveďte předmět, který vyučujete? \*

\_\_\_\_\_

### 3. 2) Jsou dle Vás učebnice k Vámi vyučovanému předmětu cenově dostupné?

*Označte jen jednu elipsu.*

- ne, jsou předražené
- ne, jsou podceněné, žáci si jich neváží
- ano, cena odpovídá mým představám
- Jiné: \_\_\_\_\_

### 4. 3) Jsou dle Vás učebnice k Vámi vyučovanému předmětu po obsahové stránce dostačující?

*Označte jen jednu elipsu.*

- ano
- ne, chybí v nich novinky, jsou zastaralé
- ne, neodpovídají současným potřebám
- Jiné: \_\_\_\_\_

### 5. 4) Mají Vaši žáci ve výuce učebnice? \*

*Zaškrtněte všechny platné možnosti.*

- ano – vyžadují to
- ne – nevyžadují
- Jiné: \_\_\_\_\_

**6. 5) V jaké podobě je učebnice ve Vašem předmětu? \****Označte jen jednu elipsu.*

- klasická tištěná kniha  
 elektronická multimediální kniha  
 Jiné: \_\_\_\_\_

**7. 6) Jak často využíváte učebnici k plánování výuky? \****Označte jen jednu elipsu.*

- soustavně  
 občas  
 zřídka  
 Jiné: \_\_\_\_\_

**8. 7) Používáte učebnice ve vyučovací hodině Vámi uvedeného předmětu? \****Označte jen jednu elipsu.*

- v každé vyučovací hodině  
 více jak 50 % vyučovacích hodin  
 více jak v 30 % a méně jak 50 % vyučovacích hodin  
 méně jak v 30 % vyučovacích hodin

**9. 8) Kolik času ve vyučovací hodině většinou průměrně strávíte s žáky při práci s učebnicí? \****Označte jen jednu elipsu.*

- odhadem 1–10 % vyučovací hodiny  
 odhadem 11–30 % vyučovací hodiny  
 odhadem 31–60 % vyučovací hodiny  
 odhadem 61 a více % vyučovací hodiny  
 Jiné: \_\_\_\_\_

**10. 9) Jak využíváte učebnici přímo ve vyučovací hodině? \****Zaškrtněte všechny platné možnosti.*

- jako podpůrný prostředek k výkladu nového učiva  
 k zadávání úkolů žákům  
 k zpracování učebních textů žáky  
 k samostatné práci žáků s učebnicí  
 Jiné: \_\_\_\_\_

**11. 10) Používáte učebnici jako zdroj domácích úkolů? \****Označte jen jednu elipsu.*

- ano, výhradně učebnicí  
 ano - často, ale využívám i jiných možností  
 ano, ale velmi zřídka  
 ne, nikdy  
 Jiné: \_\_\_\_\_

**12. 11) Je pro Vás učebnice přínos ve vyučování? \****Zaškrtněte všechny platné možnosti.*

- ano  
 ne  
 pokud ano uveďte prosím jaký do jiné  
 Jiné: \_\_\_\_\_

**13. 12) Čím nahrazujete učebnici ve výuce? \****Zaškrtněte všechny platné možnosti.*

- nenahrazuji  
 vlastní texty – přednesené v hodině  
 vlastní texty – předané Žákům (tisk, media)  
 cvičební sešity  
 Jiné: \_\_\_\_\_

**14. 13) Do které věkové kategorie patříte? \****Označte jen jednu elipsu.*

- do 30 let  
 do 40 let  
 do 50 let  
 do 60 let  
 do 65 let

**15. 14) Délka Vaší učební praxe? \****Označte jen jednu elipsu.*

- 1 – 6 let  
 7 – 16 let  
 17 – 26 let  
 27 a více let

**16. 15) Jakého jste pohlaví?***Označte jen jednu elipsu.*

- muž  
 žena

*Přeskočte na "Poděkování".***Poděkování**

Děkuji za Vaše cenné odpovědi, kdy všechny odpovědi jsou pro mě důležité a budou použity v mé bakalářské práci učebnice jako prostředek pedagogické komunikace.

---

## Anotace

Jméno a příjmení:	Josef Hefka
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Alena JŮVOVÁ, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Učebnice jako prostředek pedagogické komunikace <sub>2</sub>
Název v angličtině:	Textbook as a means of pedagogical communication.
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá komunikací prostřednictvím učebnice mezi učitelem a žákem. Cílem práce je zjistit, zda, jak a v jaké formě učitelé využívají učebnice, jako prostředek pedagogické komunikace ve výuce, na základních a středních školách. Současně se zabývá problematikou komunikace mezi učiteli a učebnicí. Teoretická část je zaměřena především na objasnění obecné i pedagogické komunikace a vymezení pojmu učebnice. Praktická část je věnována výzkumu, který byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření u učitelů základních a středních škol. Získaná data jsou vyhodnocována jednoduchými matematickými metodami.
Klíčová slova:	Komunikace, pedagogická komunikace, písmo, kniha, učebnice, učení z textu.
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis address communication through a textbook between a teacher and a pupil. The aim of the thesis is to find out whether, how and in what form teachers use textbooks as a means of pedagogical communication in teaching, at elementary and secondary schools. At the same time it address the communication problems between teachers and the textbook. The theoretical part is mainly focused to clarify general and pedagogical communication and to define the textbook terms. The practical part is devoted to research, which was implemented through a questionnaire survey for teachers of elementary and secondary schools. The obtained data are evaluated by simple mathematical methods.
Klíčová slova v angličtině:	Communication, pedagogical communication, font, book, textbook, learning from text.
Přílohy vázané v práci:	Přílohy: č. 1 – Graf otázky č. 1, č. 2 – Tabulka ot. č. 1, č. 3 – Dotazník k bakalářské práci.
Rozsah práce:	62 s.
Jazyk práce:	Český jazyk