

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Renata Frančová

*Analýza žákovských prekonceptů výuky literární výchovy na
druhém stupni základní školy*

Olomouc 2018

vedoucí práce: doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne.....

.....

Poděkování

Děkuji panu doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, poskytování cenných rad a připomínek, za vstřícnost a trpělivost při konzultacích.

OBSAH

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 ZMĚNA PARADIGMATU VZDĚLÁVÁNÍ.....	8
1.1 Východiska konstruktivismu.....	8
1.2 Principy konstruktivismu	11
1.2.1 Konstruktivistický versus transmisivní přístup.....	13
1.3 Charakteristika vzdělávacího oboru český jazyka a literatura	16
1.3.1 Konstruktivismus v didaktice českého jazyka a literatury.....	17
2 ŽÁKOVO POJETÍ UČIVA	20
2.1 Struktury žákova pojetí učiva.....	20
2.2 Proměny žákova pojetí učiva	22
2.3 Ovlivňování žákova pojetí učiva.....	23
2.3.1 Zásady a postupy ovlivňování pojetí učiva.....	24
2.4 Pojetí učiva z pohledu didaktiky literární výchovy.....	25
3 PREKONCEPCE.....	28
3.1 Problematika prekonceptů.....	28
3.2 Popisné kategorie a znaky prekonceptí	31
3.3 Důsledky prekonceptí pro výuku.....	32
3.4 Diagnostika prekonceptí.....	34
3.5 Vyučování českého jazyka a literatury z hlediska prekonceptů.....	36
PRAKTICKÁ ČÁST	37
4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	37
4.1 Cíl výzkumu	38
4.2 Výzkumný soubor	38
4.3 Metodologie výzkumu	43
4.3.1 Výzkumný design	43
4.3.2 Metoda ohniskové skupiny	43
4.3.3 Metoda polostrukturovaného rozhovoru.....	44
4.4 Sběr dat.....	45
4.5 Obsahová analýza dat.....	46
4.6 Výsledky	47
4.7 Český jazyk a literatura v žebříčku oblíbenosti ve Žluté škole.....	47

4.8	Český jazyk a literatura v žebříčku oblíbenosti v Modré škole	52
4.9	Spokojenost žáků se současnou literární výchovou ve Žluté škole	57
4.10	Spokojenost žáků se současnou literární výchovou v Modré škole	59
4.11	Vztah ke čtení očima žáků ve Žluté škole.....	63
4.12	Vztah ke čtení očima žáků v Modré škole	65
4.13	Dílňky čtení očima žáků ve Žluté škole	68
4.14	Dílňky čtení očima žáků v Modré škole	71
4.15	Recepce uměleckého textu očima žáků ve Žluté škole	74
4.16	Recepce uměleckého textu očima žáků v Modré škole	77
4.17	Poezie očima žáků ve Žluté škole	78
4.18	Poezie očima žáků v Modré škole.....	81
4.19	Osobnost učitele literární výchovy očima žáků ve Žluté škole.....	84
4.20	Osobnost učitele literární výchovy očima žáků v Modré škole	87
4.21	Shrnutí výsledků ohniskových skupin	91
5	DISKUSE.....	94
6	ZÁVĚR	97
7	SUMMARY	98
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	99
	SEZNAM ZKRATEK	105
	SEZNAM TABULEK.....	106

ÚVOD

V předložené diplomové práci se zabývám srovnáním a analýzou žákovských pojetí učiva a prekonceptů ve výuce literární výchovy na druhém stupni základní školy. Teoretická část práce popisuje pedagogický proud konstruktivismu, žákovské pojetí učiva a stěžejní problematiku prekonceptů. Těžištěm práce je provedení kvalitativního výzkumného šetření, které je zaměřeno na diagnostiku nejčastějších žákovských pojetí učiva a prekonceptů žáků ve výuce literární výchovy. Výzkumné šetření jsem realizovala ve dvou krajích České republiky.

Každý učící se jedinec si do vyučovacího procesu přináší své dětské představy o obsahu pojmů, své názory na svět, které si doplňuje do svých již existujících struktur. Tyto intuitivní představy a interpretace označujeme jako prekoncepce. Diagnostika prekonceptů by měla být součástí nejen humanitních předmětů, ale každého vyučovacího předmětu. Poznání, pochopení a práce se získanými informacemi provedené diagnostiky hraje klíčovou roli ve vzdělávacím procesu. Kvalita vzdělávacího procesu se odvíjí od kvalifikace a osobnosti pedagoga, který by měl být připraven na každou vyučovací hodinu. Efektivní využití získaných prekonceptů pro dané téma zkrátí a urychlí nejen přípravný proces pedagoga na vyučovací hodinu, ale také interpretaci a kvalitu vyučovacího procesu pro žáky.

Prekoncepty nejsou typické jen pro žáky, ale také pro všechny ostatní účastníky vzdělávacího procesu. Prekoncepty se sice vyvíjí v čase, nicméně jejich podstata zůstává trvalá a neměnná. Pokud nedojde ke správnému zacházení s žákovským pojetím učiva a jeho prekoncepty, může se stát, že si žák vytvoří trvalé a chybné představy, které přetrvávají mnohdy i po skončení vzdělávacího procesu. Pokud si žák zafixuje určitou představu o nějakém jazykovém jevu nesprávně, bude jeho pohled na další jazykové jevy zkreslený a neúplný.

V současnosti dominuje obrovský nárůst poznatků v humanitních předmětech, který nutí účastníky procesu vzdělávání k rozšiřování a doplňování nových informací. Fenomén prekonceptů je proto v humanitních předmětech aplikován zcela nově. Jeho problematika je nedostatečně prozkoumána.

Celá tato diplomová práce poukazuje na významnou roli žákovských pojetí učiva a prekonceptů ve vyučovacím procesu žáků základní školy. Hlavním cílem diplomové

práce je srovnat a analyzovat žákovo pojetí učiva a jeho prekoncepce ve výuce literární výchovy na druhém stupni základní školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ZMĚNA PARADIGMATU VZDĚLÁVÁNÍ

V důsledku globalizačních změn ve společnosti a v souvislosti s tím, že jsou na současného člověka kladeny stále vyšší nároky, kdy se musí vyrovnávat nejen s příležitostmi, ale především překážkami, je vytvářen **tlak na změnu paradigmatu vzdělávání** (Skalková, 2004).

Soudobé tendence ve vzdělávání, jež jsou vyvolané těmito změnami, směřují k pojetí autonomního vzdělávání, které klade důraz především na rozvoj osobnostních a sociálních kvalit jedince a jeho seberealizaci při využití kooperativních strategií ve výuce (Kolář a Šikulová, 2007). V těchto modernizačních trendech, které vycházejí z humanistických idejí a zesilují význam aktivní činnosti žáků, se prolínají prvky kooperativního a otevřeného vyučování, globální výchovy, problémového a činnostně orientovaného vyučování a konstruktivistického pojetí výuky (Skalková, 2014).

Bohužel na převážné většině českých škol, v rámci vysokého počtu žáků ve třídách, stále ještě převládá transmisivní přístup ve výuce, frontální organizaci, teoretizování, monolog pedagoga a s ním spojená nulová aktivita žáků. Vědecké poznatky jsou předávány v podobě definic, obsáhlých teorií a nepřihlíží se ke konkrétnímu kontextu praxe a zkušenostem žáků (Průcha, 2000).

Stále aktuálnější problémy týkající se způsobu vyučování by mohly být podle odborných studií vyřešeny přechodem na konstruktivistický přístup k výuce. Odborníci (Ford a kol., 2000) často uvádí, že tento přístup by mohl být jedním z řešení, jak se vypořádat se stále naléhavější výzvou pro dnešní vzdělávání.

1.1 Východiska konstruktivismu

Filozof Ernst von Glasersfeld tvrdí, že **každá mentální aktivita žáka je z podstaty konstruktivní**, proto můžeme jakékoli vyučování považovat za konstruktivistické (von Glasersfeld: In Windschitl, 2002, s. 136). Na autora navazují Airasian & Welsch (1997) a předpokládají, že žáci konstruují své poznání a své vlastní interpretace bez závislosti na vyučovacím přístupu. Autoři se mimo jiné domnívají, že ke konstrukci žakových poznatků dochází i v tradičním vyučování za použití tradičních metod výkladu.

V pedagogickém slovníku Průchy, Walterové a Mareše (2013) je konstruktivismus pod heslem "konstruktivistická pedagogika" definován jako určitý směr v pedagogice, který se zaměřuje na **aktivní účast žáků ve výuce s důrazem na rozvoj tvořivého myšlení**. Ze slovníku se také dozvíme, že konstruktivismus vychází z filozofických otázek v oblasti epistemologie; jako pedagogický směr začal být vnímán až v posledních desetiletích (Steffe & Gale et al., 1995). Jeho úkolem není vytvořit jakýsi návod, jak vyučovat, spíše než teorií vyučování se zabývá **teorií učení se** (Fosnot, 2005).

Myšlenky pedagogického konstruktivismu jsou spojeny s osobností vývojového psychologa J. Piageta a vychází z prací Vygotského, Deweyho a Brunera (více k jejich teoriím např. Pupala a Osuská, 2000; Jordan et al., 2009). K dalším filozofickým otázkám a teoriím, na nichž je konstruktivismus založen, odkazujeme na sborník americké National Society for the Study of Education v edici Phillipse (2000).

Východiskem konstruktivistického přístupu je tedy **zvýšená pozornost směrem k žákovi - k akceptaci jeho světa, představ, poznatků, pocitů, zájmů i rytmu vývoje** (Spilková, 1997). Z kázeňských prostředků, které představuje Bendl (2004) ve své publikaci, jsme vybrali ty, které mají úzkou vazbu na konstruktivisticky pojaté vyučování: zvyšování sebevědomí žáků, pěstování sebedůvěry a spolupráce mezi žáky, rozvíjení pozornosti, soustředěnosti a sebeovládání žáků a především zaměstnání, čímž je myšleno vyučování, ze strany žáků se jedná o učení.

Z pohledu Bendla (2004, s. 84) je ideálním učitelem v konstruktivisticky pojaté výuce ten, který *"jakoby **ustupuje do pozadí** a místo něho nastupuje disciplína daného předmětu (předmět je zajímavý, učivo je poutavě zpracováno a prezentováno.)"*

Základní charakteristikou konstruktivismu je pojetí procesu poznávání jako **procesu aktivního**. Samotný proces učení nezačíná ani nekončí školou. Již před nástupem do školy má dítě určité zkušenosti, názory, prožitky, tzv. **naivní prekoncepty** (podrobněji o prekonceptech podrobněji v kapitole 3), na jejichž základě si vysvětluje dění kolem sebe. Žák v procesu vzdělávání aktivně překonává vzniklé rozpory, nové vědomosti integruje do dosavadních struktur, tzv. preexistujících struktur, které neustále přebudovává a postupně konstruuje nové struktury na vyšší úrovni. Aby tento proces mohl probíhat, je potřeba zapojit vnitřní motivaci a aktivitu žáka (Bertrand, 1998).

Konstruktivistické teorie se snaží překonat tradiční (transmisivní) pojetí výuky a orientují se na proces učení jako na proces, který je třeba studovat stejně tak dobře jako

konkrétní obsahy učiva. Toto pojetí výuky vnímá učení jako sociální konstrukty, které se liší podle toho, jak každý z nás přijímá informace, na které máme díky své jedinečnosti naprosto odlišné názory a postoje. Vše dohromady pak vytváří individuální pohled a svět.

Je na místě, abychom uvedli tři předpoklady dle Spilkové (1997, s. 31), které jsou základními východisky konstruktivistického pojetí poznávacího procesu:

1. **Žák ví** a přichází do školy, aby přemýšlel nad svými poznatky, aby je organizoval, prohluboval i obohacoval.
2. **Učitel zjišťuje**, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší úrovně za účasti a přispění všech.
3. **Intelligence** je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturováním.

Žák nepřichází do školy jako "*tabula rasa*" a smyslem učitelovy práce není "*předat žákovi vědění dospělého člověka*", ale postupně mu odhalovat pluralitu poznání a vědění a variabilitu myšlení. Cílem žákova poznávání je **destrukce dosavadních poznatků** a **aktivní konstrukce** nového a lepšího myšlení. Pojetí učení jako aktivního procesu konstruování také předpokládá, že učitel žákům předloží takové informace a využije takové výukové strategie a metody, které zaktivizují jejich poznávací proces a povedou k rozvíjení individuality, samostatnosti a logického myšlení (Doulík, Škoda, 2003).

Konstruktivistický učitel by měl ale počítat s tím, že si žáci vytváří svou vlastní originální verzi reality, která je sice založená na společném prožitku, v našem případě ve vyučovací hodině, nicméně je formována vlastním uvažováním na základě vlastních zkušeností a znalostí (Pritchard & Woollard, 2010, s. 44). Důležité je připomenout, že učitel nedokáže prohlédnout myšlení svých žáků a už vůbec není v jeho silách postihnout to, co si žáci z vyučování skutečně odnáší. V každém případě by měl počítat s žakovými neúplnými nebo úplně mylnými koncepty, protože význam předložených poznatků si každý žák konstruuje sám svými jedinečnými kognitivními procesy (Brooks & Brooks, 1999a), a to i přesto, že se učitel snaží zajistit, aby všichni žáci dospěli k týmž závěrům. To je důvodem, proč učitel nikdy nezajistí stejné výsledky edukace u všech žáků ve třídě. To potvrzují i Pritchard & Woollard (2010, s. 70) a tvrdí, že dva žáci, kteří budou vystaveni identickému vyučování, pravděpodobně dospějí k rozdílným závěrům svého učení podle toho, co již věděli a jakým způsobem interpretují předložené informace.

Odlišíme-li vyučování od učení, můžeme říci, že učitel má dobrý přehled nad vyučováním, nikoli však nad učením svých žáků. S přesností ví, co vyučoval, ale co nemůže vědět je to, co si žáci z jeho hodiny skutečně odnesli.

Významným aspektem konstruktivistického pojetí ve výuce je tedy předpoklad, **že žák ví a přichází do školy, aby nad svými poznatky a zkušenostmi přemýšlel a rozvíjel je** (Mazáčová, 2008).

1.2 Principy konstruktivismu

Jak jsme již zmínili výše, cílem konstruktivismu je pluralita poznání, vědění a variabilita myšlení. Tomu odpovídají principy konstruktivismu a jeho aplikace pro vyučovací praxi v hodinách českého jazyka a literatury, které v této kapitole popíšeme:

1. Konstruktivismus znamená aktivní konstrukce znalostí.

Měli bychom vycházet z předpokladu, že znalost nemůže být předána pouhou transmisí, ale žák si ji postupně konstruuje a formuluje tak dlouho, dokud nedojde k odstranění kognitivního konfliktu a k rovnováze v myšlení (von Glasersfeld, 2009). Také Piaget byl přesvědčený o tom, že poznání není něco, co bychom jednoduše předali dítěti, ale ono samo je nuceno při učení rozvíjet mentální a fyzickou aktivitu (Ripple & Rockcastle, 1964). Potřebu aktivního učení vyžadoval i Dewey v konceptu „*learning by doing*.“ Mluvíme tedy o učení jako o vysoce aktivním a dynamickém procesu.

Pro posílení aktivity v konstruktivisticky pojaté výuce je silně podtržen jeho sociální rozměr prostřednictvím principů kooperativního vyučování nebo skupinová práce, přičemž tento způsob kooperace posiluje nejen žákovy kompetence, ale také míří k řadě vzdělávacích cílů, které jsou vymezeny v Rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP). Možnost společné práce a sdílení poznatků mezi žáky při jejich konstrukci je z hlediska osobnostního rozvoje a z hlediska kognice posilující zkušenost.

2. Konstruktivisticky založený učitel počítá s dosavadním poznáním žáků, aktivně ho využívá a dále s ním pracuje.

O tom, že se komunikační praxe a jazykové zkušenosti učitelů i žáků liší, pojednává Kostečka (2007/08). Učitel při přípravě na tradičně pojatou výuku dle autora předpokládá jisté znalosti svých žáků, podle kterých vytváří i plán na vyučovací hodinu. Oproti tomu se

konstruktivisticky založený učitel snaží nejprve proniknout do prekonceptů svých žáků (o prekonceptech pojednáváme v kapitole 3), aby jim mohl přizpůsobit plán hodiny (máme na mysli obsah). V hodinách českého jazyka i literatury je takový přístup přímo žádoucí, jednak proto, že má každý žák určitou komunikační zkušenost, a také proto, že disponuje přirozenou mírou jazykového citu a jazykových kompetencí.

Základním předpokladem efektivního vyučování ze strany učitele je zjistit dosavadní poznání žáků a přizpůsobit jim vyučovací strategie při vhodně zvoleném obsahu. Domníváme se, že žák bude v hodinách českého jazyka a literatury pracovat s dosavadními znalostmi, při rekonstrukci nových poznatků bude své prekoncepty aktivně využívat, kontrolovat a porovnávat s novými znalostmi, případně je opravovat.

3. Konstruktivisticky založený učitel hledá a oceňuje perspektivu žáků.

Jak jsme již uvedli, nemá smysl, aby se učitel pokoušel dosáhnout identického poznání u všech žáků. Každý žák si své znalosti konstruuje sám na základě svých dosavadních znalostí a zkušeností. Učení je tedy **osobním konstruktem každého individua** (von Glasersfeld, 2009). Učitel musí počítat s tím, že žádný z žáků nebude mít ve stejném okamžiku stejné znalosti a také musí předpokládat, že žáci mají i odlišné vidění problému nebo úlohy (o problematických místech pojednává pedagogická komunikace, které dokazují, že právě tyto předpoklady se u učitelů objevují velmi často (Šedřová et al., 2012).

Důraz by měl být kladen na personalizaci ve vyučování, abychom mohli vyjít vstříc specifickým vzdělávacím potřebám každého žáka. Oceňujeme-li perspektivu žáků a jejich pohled na problém, dosáhneme smysluplnějších vyučovacích situací a snáze vytvoříme podnětější situace, které všestranně umožní rozvoj myšlení a kompetencí žáků (srov. Brooks & Brooks, 1999a).

4. Konstruktivisticky založený učitel pracuje s celky, nikoli s detaily.

Konstruktivistický přístup se snaží zabránit problému atomizace vzdělávání a to komplexním přístupem. Žákům nabízí celistvé fenomény v jejich šíři, nikoli detaily problematiky. Aby žák pochopil smysl jednotlivých částí, potřebuje mít nejprve představu a celku (Brooks & Brooks, 1999b). Pouze v situaci, kdy si on sám dle svých možností člení problematiku a vytváří si menší detaily, může uplatnit různé postupy a myšlenkové operace.

5. Konstruktivisticky založený učitel klade důraz na relevanci učiva a každodenních zkušeností žáků, zařazuje učivo do kontextu světa.

Propojení školy se životem je zásadním tématem didaktiky již celá staletí (Průcha, 1983). Vyučovací předmět českého jazyka a literatury má úzkou vazbu na každodenní zkušenosti žáků a jejich potřeby, z čehož by měl vycházet i vyučovací obsah (Čechová, 2000/01). Dle autorky můžeme v žácích vyvolat zájem o učivo, pokud však budeme počítat s jeho zasazením do kontextu života.

Důležitým prostředkem kontextualizace učiva je využívání primárních a autentických zdrojů informací, operace s prvotními údaji a reálnými předměty. V hodinách českého jazyka a literatury by se měly využívat vyučovací pomůcky, kterými jsou autentický jazykový materiál ve formě audiovizuálních ukázek či reálných tištěných textů. Zkrátka se jedná o reálné komunikáty. Žádoucí je i široký výběr slovníků a jazykových příruček.

6. Konstruktivisticky založený učitel využívá komplexní a longitudinální hodnocení.

Chybná odpověď v konstruktivisticky pojaté výuce představuje nedostatečnou asimilaci konkrétní informace a také "okno" do stavu myšlení ve způsobu vidění určitého problému v dané chvíli. K této nedostatečné asimilaci je také přihlíženo z hlediska hodnocení. Nesprávné odpovědi nemusí být nutně špatné. Hodnocení v takto pojaté výuce představuje pro žáka zpětnou vazbu ve formě doplňujících otázek pro prohloubení uvažování nad daným problémem než jako nástroj pro potrestání za chybnou odpověď. Není primárně asociováno s klasifikací, jak je tomu v tradičně pojaté výuce (Brooks & Brooks, 1999b).

1.2.1 Konstruktivistický versus transmisivní přístup

Principy konstruktivismu jsme si již představili. Nyní se zaměříme na transmisivně pojatou výuku a uvedeme základní rozdíly mezi oběma přístupy.

Pro transmisivní vyučování je charakteristické nasazení takových výukových strategií, které zprostředkovávají žákům hotové vědomosti a vedou je přímou cestou k osvojování hotových poznatků. Žáci zde zastávají úlohu pasivních příjemců a staví pouze na memorizaci poznatků (Kalhous, Obst, 2002). Transmisivní neboli tradiční vyučování je zaměřeno na dominantně postaveného učitele, který se soustředí na splnění učebních osnov

a obsahu vyučování. Takto zaměřený pedagog nemá moc času na to, aby se věnoval potřebám žáka, jeho motivům a potížím (Zormanová, 2012).

Okoň (1966, s. 10-13): In Zormanová (2012) popsal základní znaky tradičního vyučování:

- Soustředěnost pedagoga na učební osnovy a na obsah vyučování.
- Převaha metody výkladu. Učitel předkládá žákům hotové vědomosti. Žáci se učí buď od učitele nebo z učebních textů.
- Snadný vznik nečekané potíže nebo překážky, který může být způsobem chvilkovou indispozicí učitele, který použije pro žáky neznámé slovo. Při této metodě je běžná i chvilková nepozornost žáků.
- Nemožnost přizpůsobení rychlosti učení všem žákům ve třídě. Učitel používá jedno tempo pro všechny.
- Obtíž při kontrole vědomostí. Učitel není schopen diagnostikovat vědomosti všech dětí, tedy nakolik jednotliví žáci porozuměli probranému učivu, pokud používá tradiční metody.

Ideální učící se by podle transmisivního pojetí výuky byl ten, který by zapomněl vše, co ví a zná, a pasivně si osvojil hotové a produktové poznatky. Ideální učitel by byl ten, který je zdrojem veškerého poznání a určuje, co je správné a pravdivé a na základě těchto měřítek okamžitě opravuje (Voss, 2005).

Autoři Spilková a kol. (2005) se zaměřili na dva odlišné přístupy v pedagogické praxi. Tradiční pojetí staví do protikladu k humanistickému přístupu orientovaného na žáka, který je hlavním subjektem konstruktivisticky pojaté výuky. Základní rozdíly mezi oběma přístupy uvedl Molnár a kol. (2008).

Tabulka 1: Rozdíly mezi transmisivním pojetím a přístupem orientovaným na žáka (Molnár a kol., 2008, s. 47-48)

Tradiční (transmisivní) přístup	Přístup orientovaný na žáka
Škola předává dětem především vzdělání jako výsledný produkt, který je nutno si	Škola připravuje děti pro život a vzdělávání je považováno za proces, který nikdy

osvojit v hotové podobě.	nekončí.
Obsah vzdělávání je určován zvnějšku, je předkládán v oddělených předmětech a důraz je kladen především na osvojení si vědomostí.	Na rozhodování o obsahu vzdělání se podílejí všichni zainteresovaní (pedagogové, děti, rodiče); je integrován do smysluplných celků.
Nové poznatky jsou cílem, kterého je třeba dosáhnout a které předkládá učitel prostřednictvím učebnic.	Nové poznatky jsou nástrojem k porozumění sobě i okolnímu světu, děti si je budují samy, učitelé jsou partnery podporující učení a nabízející práci s mnoha zdroji.
Učitelé nesou odpovědnost za dění ve třídě, určují pravidla a kontrolují, jsou v ní hlavní autoritou a představují roli "předavatelů" informací.	Pravidla pro práci a chování ve třídě tvoří učitel společně s dětmi, každý nese odpovědnost za své chování a učitelé jsou "průvodci" na cestě za vzděláním, kteří dítě respektují.
Dítě je považováno za pasivního příjemce, za "čistý list papíru", na který je třeba vepsat informace.	Dítě je chápáno jako aktivní tvůrce a samostatně myslící bytost, která si konstruuje vlastní poznávání na základě svých zkušeností svým vlastním způsobem.
Učitel vyučuje celou třídu stejným způsobem, většinou frontálně, děti plní příkazy učitele, pracují převážně individuálně.	Učitel nabízí dětem možnost práce různým způsobem, respektuje jejich individuální rozdíly, děti mohou pracovat individuálně, ve dvojicích, ve skupinách. Mají možnost si pomáhat a spolupracovat.
Hodnocení je zcela v kompetenci učitele a je založeno na porovnávání úspěšnosti dítěte s ostatními dětmi prostřednictvím známek.	Hodnocení zachycuje individuální pokrok každého dítěte, podílejí se na něm i děti, které společně s učitelem formulují požadavky hodnocení.

Konstruktivistický přístup se jako způsob vyučování stává stále žádanějším, přesto se setkáváme i s kritikami tohoto pojetí. Odborníci především upozorňují na nízkou efektivitu při získávání komplexního systému vědomostí a objevují se i názory, zda-li nahrazení za

tradiční (transmisivní) přístup k výuce nevede k nedostatečným znalostem a následnému zhoršení výsledků žáků. Na tomto místě se nabízí otázka, co je pro vzdělávání v 21. století skutečně důležité. Z těchto důvodů se obecně doporučují používat inovativní metody v kombinaci s metodami klasickými a **vedle konstruktivistického přístupu využít i přístup tradiční.**

Na stranu konstruktivistického přístupu k vyučování se přiklání autoři Škoda a Doulík (2002), kteří prováděli četné výzkumy a zjistili, že si konstruktivisticky vyučovaná skupina jedinců osvojila daleko více znalostí než jedinci vyučovaní transmisivně. Vaatstra (2007) naopak poukázal na výhodu transmisivně pojatého vyučování, kde si žáci v tradičním učebním prostředí osvojili více teoretických znalostí díky dominantně postavené roli učitele, který údajně nejlépe ví, co a jakým způsobem se mají žáci učit.

Na obranu transmisivního přístupu musíme ale dodat, že účinnost konstruktivistických přístupů byla sice výzkumně prokázána (Spilková, 2005), nicméně odborníci často dospívali k nejednoznačným závěrům. Škoda a Doulík (2002) zastávají názor, že konstruktivistická výuka je vhodnější pro slabší studenty. Naopak Limón (2001) ze svého experimentu vyvodil závěry, že konstruktivistické přístupy jsou optimální pro výkonnější a úspěšnější studenty.

Domníváme se, že sami studenti českých vysokých škol považují za dobrou výuku takovou, která využívá ty metody, jenž podporují aktivní a kooperativní učení. Mluvíme opět o výuce zaměřené na konstruktivistický přístup.

1.3 Charakteristika vzdělávacího oboru český jazyk a literatura

Vzdělávací obor český jazyk a literatura je v RVP ZV (2017) zařazen do vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace. Tento předmět je charakteristický tím, že rozvíjí žákovy znalosti mateřského jazyka a komunikační dovednosti. To je předpokladem pro kvalitní vzdělávání v dalších, ať už školních nebo mimoškolních oblastech. Užívání češtiny jako svého mateřského jazyka v jeho mluvené a písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit kulturní a společenský vývoj lidské společnosti. V tomto vzdělávacím oboru se vytváří předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru český jazyk a literatura je rozdělený do tří složek: **komunikační a slohové výchovy, jazykové výchovy a literární výchovy**. Musíme však pamatovat na to, že výuka má komplexní charakter a vzdělávací obsah všech tří složek se v ní vzájemně prolíná.

1.3.1 Konstruktivismus v didaktice českého jazyka a literatury

V souvislosti se současnými cíli vymezenými v RVP ZV (2017) vzdělávacího oboru český jazyk a literatura pro 2. stupeň základního vzdělávání považujeme za nutné používat takových vyučovacích postupů, které umožní splnění dnešních úkolů jazykové výchovy - aplikovat vědomě osvojené jazykové poznatky v autentických a rozmanitých kontextech, být schopen zdůvodnit jejich výběr, interpretovat komunikáty a jejich myšlenky v závislosti na použitých jazykových prostředcích, být schopen argumentovat atd.; zkvalitnění komunikace úzce souvisí s uvědoměným zpřesňováním znalosti kódu (Svobodová, 2000, s. 117).

Konstruktivismus se nám zdá být z tohoto hlediska **ideálním prostředkem pro dosahování jak komunikačního, tak kognitivního cíle**, neboť se v jeho principech a strategiích obě tyto složky vzájemně prolínají.

Výzkum efektivity konstruktivismu v jazykovém vyučování je dle Zouharové (2006) teprve na samém počátku. Autorka se ve svém pracích zabývá utvářením pojmů v jazykovém vyučování. O aktuálnosti tématu svědčí projekt GA ČR P407/12/1830 *Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka* (Hájková, 2012) ve spolupráci s katedrou českého jazyka PedF UK v Praze. Kolektiv autorů tohoto projektu rovněž zastává názor, že jednou z cest k dosažení vyšší kvality vzdělávání v českém jazyce je uplatňování konstruktivistických přístupů.

Za hlavní úkol didaktiky českého jazyka a literatury považujeme **implementaci konstruktivismu**. Höflerová (2012) tvrdí, že konstruktivistický přístup splňuje teoretický rámec pro výuku českého jazyka a literatury. Je však na místě zkoumat efektivitu konstruktivisticky pojaté výuky oproti dosavadním tradičním modelům a dobře vytipovat ty části učiva, které jsou vhodné ke konstruktivistickému způsobu vyučování.

Není pochyb o tom, že se konstruktivismus hodí na určité tematické celky více než na jiné. Není ale žádoucí, aby byl konstruktivistický přístup aplikován na veškerý obsah. V českém jazyce a literatuře existují takové celky učiva, které jsou vhodné spíše k osvojení

mechanickou cestou memorováním a drilem (např. některé části morfologie a pravopisu, některé znalosti o autorovi). Existuje však předpoklad, že by měl výběr učiva směřovat do sféry jazykových univerzálií (Janovec, 2012).

Žák vstupuje do školního vzdělávání s určitou znalostí jazyka - podle Kucharské (2012, s. 43) se jedná o "*přirozeně rozvinuté jazykové dovednosti*", které dítě využívá v každodenní komunikaci. Tyto neuvědomělé jazykové koncepty žáka, které fungují jako "*aktivně užívané dovednosti*" (Höflerová, 2012, s. 83) je možné ve výuce využít. Žákovy představy (prekoncepty) jsou ale nesystematické, nahodilé, založené na jeho vlastní zkušenosti. Ve vyučování jde o pochopení fungování jazykového systému, který je každý rodilý mluvčí implicitně vnímat na základě své komunikační zkušenosti. Může využít široké škály konceptů (ale i miskonceptů), aby pochopil podstatu jazykového jevu. Höflerová (2012) uvádí, že konstruktivistické pojetí ve vyučování českého jazyka má právo na specifické naplnění, a to, že učitel zjišťuje, "*aby žák pochopil, že jím již užívaná dovednost má své odborné (metajazykové) pojmenování, že je součástí jazykového systému*" (Höflerová, 2012, s. 83).

Z výše uvedeného jednak vyplývá, že učitel musí být dobře obeznámen se znalostí jazyka, se kterou přichází žák do školy, a jednak, že učitel může účinně pracovat s předchozími znalostmi žáků, navázat na ně a následně je rozvíjet pomocí vhodného didaktického působení. Na žákovo pojetí učiva (blíže kapitola 2) nemůže být nahlíženo jako na něco cizorodého, ale musíme jej chápat jako organickou součást žáka.

Konstatovali jsme, že konstruktivistický přístup ve vyučování vyžaduje zvýšené nároky na odbornou přípravu učitele. Aby učitel mohl využít znalostí jazyka svých žáků a mohl tak reagovat na jejich různá pojetí, musí především on sám dokonale ovládat svůj obor, jazyk žáků a prostředí, z něhož přichází. V případě nářečních nebo sociálně specifických oblastí se jedná o požadavek složitější a zároveň i naléhavější. Podle Fosnota (1989, s. 46-47) nejsou budoucí učitelé vedeni k hledání konzistentnosti v jazyce, k vnímání jeho systémovosti, ani k vidění provázanosti jednotlivých jazykových rovin. Proto učitelé nemohou žákům explicitně předvádět pravidla jazyka, ani pracovat s jejich prekoncepty, natož oceňovat jejich rozmanitou perspektivu. Z hlediska oborové přípravy učitelů českého jazyka lze za zásadní předpoklad považovat zdůraznění spojitosti jazykových rovin na základě znalostí etymologie a historické mluvnice, neboť současný jazyk pramení v těchto kořenech.

Nepochybujeme o tom, že nadšení učitelé aplikují konstruktivistické postupy ve výuce českého jazyka a literatury, aniž by museli znát teorii konstruktivismu. Podle Yagera (2000) tak talentovaní učitelé činí "instinktivně", podle Höflerové (2012) "intuitivně". Bohužel čeští učitelé nemají doposud žádnou příručku o konstruktivisticky pojatém vyučování v hodinách českého jazyka a literatury. Musíme konstatovat, že většina postupů, které se používají v učebnicích, jsou velmi tradiční a neposkytují učitelům ani vodítka, ani inspiraci, jak správně konstruktivisticky vyučovat.

Za výjimku můžeme považovat Kostečkovy (2007/08) učebnice pro gymnázia, kterou lze zároveň využít pro vyučování českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol. Jeho jednotlivá cvičení využívají předchozích znalostí žáků (prekonceptů), vybízí k jejich aktivní činnosti a práci s chybou, pracují s autentickými texty, poskytují úkoly založené na problému a k jeho řešení se přímo nabízí skupinová práce. Učebnice také provází metodická příručka pro učitele.

2 ŽÁKOVO POJETÍ UČIVA

2.1 Struktury žákova pojetí učiva

Chceme-li se zabývat zjišťováním, popisem a prací se žákovými individuálními charakteristikami, mezi které bezpochyby patří dětská pojetí, musíme proniknout hlouběji do žákova poznávacího procesu, tvorby pojmů a vzniku individuálních zkušeností žáka, včetně faktorů, které se na tom podílejí. Dětská pojetí jsou subjektivním nazíráním toho, co jedince v jeho mysli obklopuje (Škoda, Doulík, 2005). Doulík (2005) uvádí, že se v rámci vzdělávacího procesu dětské pojetí intuitivně odděluje od vědecky objektivního obrazu reality. Tento důležitý aspekt je vyjádřen ideou tří světů Bernarda Bolzana a Karla Poppera.

Doulík (2005, s. 7) charakterizuje tyto světy následovně:

- **Svět 1** je světem věcí (osob, zvířat, knih, písmen, znaků). Je to svět vytvářený přírodou a technikou a je nejpřístupnější našemu zkoumání. Označujeme ho jako svět fyzikální, popisovaný a zkoumaný fyzikou, chemií a biologií.
- **Svět 2** je světem lidského vědomí (zkušeností, představ, myšlenkových pochodů a prožitků člověka, jeho nadějí, ale i pochybností). Tento svět autoři nazývají světem duševním.
- **Svět 3** je světem výtvorů lidského ducha, jeho jádrem je lidská řeč, věda a kultura. Svět kultury, jak jej autoři pojmenovali, je světem objektivních myšlenkových obsahů, světem vnějších informací. Patří do něj například obsahy knihoven a archivů.

Z výše uvedeného vyplývá, že škola je místem, kde se všechny tři světy prolínají. Každý z popsaných světů se zásadním způsobem podílí na vzdělávacím procesu a na tvorbě poznání žáka. Doulík (2005) poukazuje na skutečnost, že v průběhu vzdělávání žáka je některý ze světů preferován před ostatními, nicméně jen kvalitní poznání všech světů může vést k objektivnímu pohledu na vzdělávací proces.

Žákovská pojetí učiva definuje Průcha (2009, s. 389) jako „*souhrn poznatků, představ a interpretací, které si o učivu vytváří žák nebo student*“. Jindráček (2011, s. 79) se

k žákovským pojetím vyjadřuje jako „*k hlavním individuálním charakteristikám každého učícího se jedince*.“ Jsou produktem jeho zkušeností, ať už vědomých či nevědomých (Doulík, 2005) a „*promítají se do nich subjektivní psychické procesy, individuálně specifické stavy i osobnostní dispozice*“ (Jindráček, 2011, s. 79). Čáp a Mareš (2001, s. 419) rozumí žákovým pojetím učiva „*souhrn žákových subjektivních poznatků, představ, přesvědčení, emocí a očekávání týkající se školního učiva*.“ Pojetí jsou ovlivněna zpočátku spontánními aspekty (Doulík, 2005), později jsou utvářena mimoškolními a zejména školními vlivy. Tyto vlivy ale formují dětská pojetí odlišně, každý učící se žák má jinou vstupní úroveň, která výrazně ovlivňuje proces vzdělávání (Doulík a Škoda, 2008). Žákovo pojetí učiva tedy není stabilní, ale vyvíjí se v čase (Čáp a Mareš, 2001; Mareš, 2013).

Velká pozornost je věnována terminologickému vymezení žákovských pojetí učiva, která nejsou jednoznačná. Doulík (2005) navázal na terminologickou analýzu Mareše a Ouhřabky (1992) a představuje 28 různých termínů žákovských pojetí. Vedle „žákovského pojetí učiva“ se používá například termín „žákovo chápání“, „žákova interpretace“, „žákova představa“, „prekoncept“ nebo „prekoncepce“. Cizojazyčná literatura dle Bertranda (1998) pracuje s termíny „student’s conception“, „student’s idea“ nebo „naive theory“. Označení „prekoncept“ se v cizích pracích vyskytuje jen zřídka. Je vázáno především na pojmy, nikoliv na komplexnější struktury (Doulík a Škoda, 2008).

Taktéž vztah mezi žákovským pojetím, představou a prekonceptem je velmi složitý (Doulík a Škoda, 2008). Pojetí představuje komplexní chápání určitého fenoménu konkrétním žákem, které nemusí být zcela zformované. Dětská pojetí v sobě mohou zahrnovat v závislosti na cíli výzkumu prekoncepty, koncepty a miskoncepce (Gavora, 1992), ale taky kognitivní mapy jedince (Yip, 1998) a jeho emocionální prožitky, které se vztahují k danému fenoménu. Můžeme tedy konstatovat, že se žákovo pojetí učiva pohybuje od velmi mlhavých představ o učivu až po velmi vyhraněné názory (Mareš, 2013).

K charakteristikám dětských pojetí existují v odborné literatuře také nejednotné informace. Doulík a Škoda (2008) ale upozorňují na to, že dětské pojetí je třeba chápat komplexně, protože dítě využívá všechny tyto složky. Z toho důvodu představili autoři následující strukturální charakteristiku dětských pojetí:

- **Kognitivní složka** – je charakterizována svým rozsahem a obsahem, vymezená kvalitou a kvantitou informací. Zahrnuje znalosti a vědomosti žáka vztahující se k danému fenoménu. Vzniká záměrně (ve výuce) a spontánně (získáváním zkušeností v každodenním životě).
- **Afektivní složka** – determinuje postoj dítěte k danému fenoménu nebo dané situaci a vytváří se při vzniku spontánních dětských pojetí, které je téměř vždy emocionálně zabarveno. Emocionální kontext je rozhodující pro utváření paměťových stop a vznik příslušných asociačních vazeb.
- **Strukturální složka** – je poslední složkou, která zachycuje jednotlivé vztahy a vzájemné vazby mezi prekoncepty, resp. pojmy, které jsou naprosto unikátní a utvářené individuálními vlivy a zkušenostmi. Nový pojem je začleněn do konceptuálních struktur, vnitřního poznatkového systému dítěte.

2.2 Proměny žákova pojetí učiva

Uvedli jsme, že se žákovo pojetí učiva proměňuje v čase. Tyto proměny chápeme podle Čápa a Mareše (2001) jednak z pohledu vývojově psychologického, který se týká všech žáků a souvisí s jejich kognitivním vývojem; jednak jako jev pedagogický, který se zabývá tím, jak je výuka ve škole koncipována a nakolik učitelé počítají s žákovským pojetím učiva před tím, než se o něm začnou systematicky učit, během výuky a s časovým odstupem po skončení výuky.

V konstruktivisticky pojaté výuce se postupuje tak, že se nejdříve zjistí počáteční prekoncepce žáků daného pojmu. Mluvíme o **pojetí před systematickou výukou**, které zahrnuje dle Čápa a Mareše (2001) žákovy předškolní a mimoškolní znalosti a zkušenosti s tématy, o kterých se bude teprve učit. Spadají sem problémy jako je vývoj dětských názorů na svět, vliv rodinného prostředí, kamarádů, učitelů, médií, životních zkušeností na poznávání světa. Jak jsme již uvedli, žák nepřichází do školy jako *tabula rasa*, ale přináší si své dětské představy a dětské interpretace pojmů a vztahů. V těchto případech používáme označení **prekoncepce**, kterým naznačujeme jak časový aspekt, tak určitou nedokonalost (podrobnější přehled o prekonceptech viz kapitola 3).

Dle Mareše (2013) získává žák **během výuky** nové poznatky o pojmech a vztazích mezi nimi, přičemž často dochází ke konfliktu jeho prekonceptů o učivu s tím, co mu předkládají učitelé a co o tom žák sám již ví. Autor uvádí, že žakovské představy o obsahu

probíraného učiva neodpovídají tomu, co si mají odnést žáci, kteří se zúčastnili daného tématu. Příčiny můžeme hledat ve více faktorech, např. v nevhodně vybraném učivu, v příliš obtížném textu v učebnici, v učiteli, který nepočítá s pravděpodobnými žákovskými prekoncepty nebo třída, která vyvíjí tlak na své členy, aby se neučili.

Na druhou stranu nesmíme opomenout skutečnost, že žák své názory na svět nerad mění, a proto se často stává, že i při kvalitním výkladu nového učiva dosavadní prekoncepte nezmizí, naopak může (mohou) narušovat další učení, čímž dojde k chybnému nebo neúplnému porozumění učiva, které označujeme jako **miskoncepte** (Mareš, 2013). Lederbuchová (2008): In Zítková (2008, s. 81) v této souvislosti hovoří o **didaktickém paradoxu**, neboť cílem poznání je zničit dosavadní prekoncepty a konstruovat tak nový koncept vřazováním nových informací a dílčích zkušeností, poznatků do sebe jako preexistujících struktur.

Po skončení výuky a s odstupem času se proměňuje žákova mentální reprezentace daného tématu, jednak vlivem cílených zásahů školy, jednak jeho přirozeným vývojem a do žákovy znalostní sítě vstupují další prekoncepte a miskoncepte, které zpětně ovlivňují jeho pojetí probraného tématu (Čáp, Mareš, 2001).

S proměnou žákova pojetí učiva souvisí **konceptuální změna**, kterou popisuje Žaloudíková (2013, s. 59) jako proces, kdy děti přestanou být spokojené se svými dosavadními koncepty, protože už neodpovídají reálnému světu. Nabídne-li jim však dospělý alternativní koncepci, která je srozumitelnější, dochází ke změně a tak začne dítě restrukturovat svůj model. Částečné znalosti si pak doplní do konzistentních celků.

Každý konstruktivisticky založený učitel by měl z tohoto důvodu zjišťovat prekoncepty a práci s nimi považovat za základní faktor výuky a didaktiky českého jazyka a literatury. Měl by také využívat takové výukové strategie, které podpoří konceptuální změnu každého žáka.

2.3 Ovlivňování žákova pojetí učiva

Učitele, psychology, žáky, ale i rodiče zajímá, zda se žákovská pojetí učiva mají měnit, a pokud ano, pak se ptáme jak. Odborná literatura uvádí, že existují tři odpovědi. První, dle Čápa a Mareše (2001), poukazuje na postupnou **samovolnou změnu**, kdy „na to žák přijde sám.“ Nazýváme ji evolucí pojmů nebo přirozeným dozráváním. To znamená, že část žáků je schopna se dobrat správného řešení sama, ať už dříve, či později.

Druhá odpověď vychází z práce L. S. Vygotského. Lze říci, že se jedná o **změnu využívající sociální faktory**. Teorie říká, že mnozí žáci dokážou změnit svou neúplnou nebo částečně chybnou strukturu svých poznatků za pomoci někoho zvnějšku (Čáp a Mareš, 2001).

Třetí odpovědí je **radikální změna**. Autoři Čapek a Mareš (2001, s. 437) mluví o „zásadní konceptuální změně, o potřebě radikálního restrukturování poznatků“ (o konceptuální změně viz kapitola 2.2.1).

2.3.1 Zásady a postupy ovlivňování pojetí učiva

Zásady a postupy koncepční změny žákova pojetí učiva uvádí Mareš (2013, s. 422-423) ve své publikaci:

1. Navodit u žáka nesoulad, nespokojenost, rozpor s jeho původním pojetím učiva. Žák musí nenásilně dospět k přesvědčení, že jeho dosavadní představa neodpovídá skutečnosti.
2. Nové pojetí musí být pro žáka srozumitelné, aby je pochopil.
3. Nové pojetí musí být přesvědčivé, hodnověrné a přijatelné. Jen tak je žák ochoten je přijmout za „správnější.“
4. Nové pojetí musí být funkční a použitelné, z žákova pohledu užitečné.

Změna pojetí se dostaví jen za určitých podmínek, kterými jsou podle Čápa a Mareše (2001): dostatek času; nezesměšňovat původní žákovské koncepce, ale naopak prezentovat miskoncepce jako určitou možnost výkladu; vytvořit emocionálně příjemné klima; klást důraz na kvalitu, nikoli na kvantitu učiva.

Snahy o změnu pojetí mohou mít podle Mareše (2013) ale různé výsledky. Odmítne-li žák nové pojetí učiva, pramení to pravděpodobně z jeho nedostatku znalostí a zkušeností. Naopak přijme-li nové pojetí, současně přebuduje celý systém svých dosavadních poznatků tak, aby odpovídal nově akceptovaným představám.

Čáp a Mareš (2001) také uvádí, že existuje mnoho různých způsobů, které může využít učitel ke změně žákova pojetí učiva. Autoři se zmiňují o postupech přímých, kdy se učitel výslovně a zjevně snaží o změnu subjektivního pojetí učiva, a o postupech

nepřímých, kdy učitel nedává na první pohled najevo, že se snaží o změnu subjektivního pojetí žákova učiva.

Tabulka 2: Charakteristika postupů přímých a nepřímých (Mareš, 2013, s. 425-426)

<i>Přímé postupy</i>	<i>Nepřímé postupy</i>
Názorně předvést žákům různá žakovská pojetí, která se ve třídě vyskytují.	Snažit se zaskočit žáky něčím novým, nečekaným, co zpochybňuje jejich dosavadní mylné názory.
Předvést žákům dvě koncepce najednou, a to mylnou a správnou. Žáci se učí vidět a pochopit shody a rozdíly.	Navodit diskusi, při které si žáci uvědomí odlišné názory na problém. Společně pak konstruovat správné pojetí učiva.
Zpočátku ignorovat chybné koncepce učiva a pomocí metafory přiblížit žákům princip správné koncepce. Počítat s tím, že se postupně vytěsní mylné koncepce.	Zadat žákům ve skupinách úkoly, v nichž se vyjeví odlišná subjektivní pojetí učiva. Úkolem skupiny je dospět ke společnému řešení.

2.4 Pojetí učiva z pohledu didaktiky literární výchovy

Podle RVP ZV (2017) žáci v literární výchově poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, formulovat vlastní názory o díle a postihovat umělecké záměry autora. Díky těmto dovednostem žáci na 2. stupni základní školy postupně rozvíjí čtenářské návyky, schopnosti recepce, interpretace a produkce literárního textu. Všechny tyto aktivity mohou pozitivně ovlivnit jejich postoj, hodnotovou orientaci a obohatit jejich duchovní život. To je však platné pouze v případě, je-li literární výchova postavena na četbě a interpretaci textů odpovídající věkové kategorii žáků, které jsou v nich schopné vyvolat emocionální prožitek. K tomu je však zapotřebí přistupovat ne jinak než konstruktivisticky. V opačném případě jde o transmisi (o rozdílech mezi oběma přístupy podrobněji viz kapitola 1.3) založenou na předávání hotových vědomostí o autorech a dílech. Kontakt s textem je v tomto případě minimální.

Z toho důvodu kladou Vala a kol. (2015) důraz na **kvalitní výuku**. Abychom však mohli zkoumat její kvalitu, musíme nejprve definovat samotný termín. Dle Janíka, Janíčkové a Janka (2012): In Vala a kol. (2015) není možné postihnout kvalitu výuky pouhým výčtem charakteristik, ale je třeba ji specifikovat. Při tomto myšlenkovém postupu se konkretizují určité **komponenty výuky** a k nim určité charakteristiky, které následně uvádí Janík et al., (2012, s. 28): In Vala a kol. (2015):

- organizace a řízení třídy – strukturovanost, využití času, přiměřené tempo,
- zprostředkování cílů a obsahů – soudržnost, jasnot, strukturovanost,
- učební úlohy – kognitivní aktivizace,
- podpůrné učební klima – konstruktivní práce s chybou.

Autoři ale upozorňují na to, že se jejich přehledová studie týká především přírodovědného a matematického vzdělávání, a že při vlivu oborovosti na kvalitu výuky nelze závěry automaticky přejímat do humanitních oborů, nicméně mohou jim být inspirací.

V literární výchově považujeme za učební úlohy především **texty umělecké literatury**, které dle Valy a kol. (2015) vyzývají žáka k aktivní učební činnosti – vycházejí z oboru a směřují k jejímu cíli. Bez učebních úloh by výuka nenaplnila svůj obsah a nedosáhla stanoveného cíle.

Kromě komponent výuky se autoři Vala a kol. (2015) zabývají i **interakcí a komunikací** mezi učitelem a žáky, které se v hodinách realizují prostřednictvím výukových metod. Volba vhodných metod má zásadní vliv na efektivitu výuky. Pike (2000): In Vala a kol. (2015) poukazuje na přístup „responsive teaching“, jehož podstata spočívá v tom, že interpretace se začíná na té úrovni, na níž jsou žáci. Učitel by měl dát možnost žákům vyjádřit se a vyhýbat se situacím, kdy žáci spíše opakují jeho názory. Toto nebezpečí však hrozí při práci se starší poezií, kdy učitel zahlcuje žáky doplňujícími informacemi ve snaze lepšího porozumění textu. V současné pedagogické komunikaci silně dominuje učitel a struktura komunikace je značně předdefinovaná (Šedřová, Švaříček, Šalamounová, 2012): In Vala a kol. (2015). Tato zjištění vztáhli autoři do vyučovacích hodin literární výchovy:

- učitel vyplňuje svými verbálními aktivitami tři čtvrtiny času; žáci se ke slovu dostávají často, nicméně jejich repliky jsou velmi krátké;

- drtivá většina komunikace začíná otázkou učitele, pokračuje odpovědí žáka a končí zpětnou vazbou učitele;
- negativní reakci učitelů si vyslouží ti žáci, kteří dávají najevo, že učivo chápou jinak než učitel;
- učitelé kladou žákům především uzavřené otázky nízké kognitivní náročnosti a ptají se zejména na fakta, která si měli žáci osvojit;
- zpětná vazba na žakovské repliky je velmi chudá na hodnotící informace; odpovědi na uzavřené otázky učitelé pouze třídí na správné a nesprávné; hodnocení odpovědí na otevřené otázky se zcela vzdávají;
- učitelé deklarují zájem o rozvíjení dialogu s žáky, považují jej za prostředek zvýšení efektivity výuky;
- dialogické formy objevující se ve vyučování trpí nedostatečným důrazem na racionální argumentaci.

K výše zmíněným specifikům v literární výchově musí konstruktivisticky založený učitel počítat s prekoncepty (o prekonceptech pojednáváme v kapitole 3) a individuální recepci žáka a mít na paměti, že báseň umožňuje různé výklady. Proto by neměl požadovat po žácích, aby text vnímali stejně detailně jako on. Hodnocení by mělo směřovat k ocenění a povzbuzení žáků, kteří se text pokouší interpretovat. Motivující prostředí pak přispívá k přirozenému dialogu mezi učitelem a žáky, kteří mluví o svých čtenářských dojmech a kde se učitel staví do role moderátora (Vala a kol., 2015).

Hlavním, i když velmi obtížným úkolem učitelů literární výchovy je dát žákům poznat pocit radosti z komunikace s uměleckým textem a ze čtení, o níž platí, že *"i když se však radost ze čtení ztratí, neztrácí se nikam daleko. Jen maličko bloudí. Snadno se dá zase najít. Jenom je třeba vědět, jakými cestami ji hledat..."* (Pennac, 2004, s. 30-31).

3 PREKONCEPCE

Třetí kapitola teoretické části diplomové práce popisuje problematiku prekonceptů. Konstruktivistické pojetí učiva je jedním z hlavních pedagogických proudů, který se zabývá vlivem všech vnějších podnětů na proces vzdělávání žáků. Konstruktivistický přístup se snaží s prekoncepty pracovat a dále je specifikovat. Umístění této kapitoly na poslední místo teoretické části za ostatní kapitoly zabývajícími se konstruktivistickým přístupem ke vzdělávání a žakovským pojetím učiva je logické, a to z pohledu postupného seznamování se s jednotlivými pedagogickými a psychologickými aspekty prekonceptů.

3.1 Problematika prekonceptů

Každý žák si do vyučovacího procesu přináší *"své dětské představy o obsahu pojmů, své názory na svět"* (Mareš a Ouhrabka, 1992, s. 85). Tyto intuitivní představy a interpretace označují čeští autoři Škoda a Doulík (2010), Mandíková, Trna (2011) jako **prekoncepce**. Přestože jsou žakovské prekoncepce jednou z hlavních individuálních charakteristik každého žáka (Škoda a Doulík, 2010), ve vyučovacím procesu jsou převážně integrovány (srov. Brtnová-Čepičková, 2002).

Odborníci uvádí, že žakovské představy vznikají na základě znalostí a zkušeností, a to nahodile, nevědecky a také nesystematicky (Mareš a Ouhrabka, 1992, s. 85). Zahrnují tak nejen různé prekoncepty, ale i miskoncepty, mentální mapy jedince a jeho afektivní prožitky, které se vztahují k dané problematice (Škoda a Doulík, 2011, s. 90). S tím souvisí představa žáka, která může být zcela mlhavá, může mít podobu primitivního pojetí až vysoce organizovanou strukturu.

Gardner (1991) zjistil z výzkumů (především amerických), že pojetí některých již odučených pojmů jsou u absolventů stejná jako u žáků na základní škole a potvrdil, že miskoncepty mohou přetrvat celou dobu školní docházky a přetrvávají i v dalších etapách života. Gardner vidí příčinu v tom, že učitelé nepracují s žakovými předchozími znalostmi a zkušenostmi. Woolfolk (2010, s. 317) potvrzuje, že předchozí znalosti jsou jedním z nejcennějších prvků v celém učebním procesu právě proto, že jsou základem a rámcem pro konstruování dalšího poznání žáka. Do značné míry také určují to, čemu se bude žákova pozornost věnovat, co se naučí, co si zapamatuje, ale i zapomene.

Za důležité považujeme také vymezení a terminologické označení fenoménu prekoncepce, které celá řada odborníků chápe v odlišných souvislostech. Shodně s nejčastějším chápáním v české odborné literatuře máme konceptem/představou žáka (s těmito dvěma termíny pracujeme v naší práci nejčastěji) na mysli **žákovo pojetí a jeho interpretace učiva, jeho porozumění obsahu**. Objevuje-li se v naší práci pojem prekoncept, chápeme jej jako koncept žáka před samotným vstupem do vyučování (představy a koncepty se objevují ve všech fázích vyučovacího procesu, tedy i po záměrném ovlivňování prekonceptů).

Terminologie v zahraniční odborné literatuře je taktéž značně pestrá. Liší se nejen u různých autorů, ale velmi často se střídá i několik označení v jedné práci. Mandíková a Trna (2011) upozorňují na to, že za tím vězí občas rozdílné akcenty, ale v podstatě všichni autoři míní totéž. Důvodem tohoto stavu může být i relativní novost pojmu. Následující tabulka obsahuje nejčastěji používané zahraniční termíny a jejich české ekvivalenty.

Tabulka 3: Zahraniční termíny pro prekonceptci a jejich české ekvivalenty (Doulík, 2005, s. 67)

<i>Zahraniční termín</i>	<i>Český ekvivalent</i>
<i>accepted conception</i>	akceptovatelné pojetí
<i>alternative conception</i>	alternativní pojetí
<i>conceptual pattern</i>	pojmový vzor
<i>children's perception</i>	dětské vnímání
<i>children's thinking</i>	dětské myšlení
<i>children's view</i>	dětský názor
<i>intuitive conception</i>	intuitivní pojetí
<i>misconception</i>	miskoncepce

<i>misrepresentation</i>	chybná představa
<i>naive theories</i>	naivní teorie
<i>preconcept</i>	prekoncepce
<i>student's belief</i>	studentovo mínění
<i>student's conception</i>	studentovo pojetí
<i>student's conceptual profile</i>	studentův pojmový profil
<i>student's images</i>	studentova představa
<i>student's mental model</i>	studentův mentální model
<i>student's reasoning</i>	studentovo usuzování
<i>student's understanding</i>	studentovo porozumění

Mareš a Ouhrabka (1992) představují přehled konkrétních autorů odborných publikací, kteří se zabývají stejnou problematikou, ale odlišnou terminologií pojmu prekoncepce. Autoři poukázali na některé pojmy, které se významově neshodují s jejich českými ekvivalenty. Tento stav vede k zavádějícím faktům, které považujeme za matoucí prvky v rámci diagnostických a výzkumných metod. V následující tabulce taktéž poukazují na zcela jiný popis pojmu než autoři zahraniční, a to na "žákovo pojetí učiva."

Tabulka 4: Věcné a terminologické přístupy zahraničních autorů k pojmu prekoncepce (Mareš a Ouhrabka, 1992, s. 87)

<i>Anglicko-jazyčný termín</i>	<i>Český ekvivalent</i>	<i>Autor</i>
<i>alternative conceptions</i>	alternativní koncepce (učiva)	Gilbert, Watts
<i>alternative frameworks</i>	alternativní systém (učiva)	Driver, Easley

<i>children's science</i>	dětské vědění	Gilbert
<i>misconceptions</i>	miskoncepce, mylná pojetí (učiva)	Helm
<i>misunderstanding</i>	špatné pochopení, zkreslené pochopení	Z. Novák
<i>naive theories</i>	naivní teorie	Kuhn
<i>preconceptions</i>	prekoncepce (učiva)	J. D. Novak
<i>prior conceptions</i>	antecedentní koncepce	Driver

3.2 Popisné kategorie a znaky prekonceptí

Doulík a Škoda (2008) charakterizují prekoncept pomocí čtyř základních a vzájemně nezaměnitelných popisných kategorií, které následně objasňují: **kognitivní dimenzí** je myšlena zjistitelná kognitivní úroveň daného pojmu, kvalita a kvantita informací; **afektivní dimenze** představuje emocionální reakci na nový pojem, jeho postoj k němu a k prekoncepti; poté jsou prekoncepty **zastrukturovány** v kognitivních mapách žáků a jsou **plastické**, vykazují určitou míru adaptability a flexibility. Účelem plasticity je postihovat longitudinální změny prekonceptu.

Již jsme zmínili, že typickým znakem prekonceptí je podle Mandíkové a Trny (2011) jejich **trvalost a odolnost** vůči změnám. Autoři dodávají, že chybné prekoncepce žáků základních škol přetrvávají i přes několikeré přeškolení.

V souvislosti s trvalostí a odolností prekonceptí nastává otázka, zda prekoncepce vytváří v myslích žáků nějaké ucelené systémy. Názory na to jsou různé. Výsledky zahraničních výzkumů potvrdily, že žáci nevyužívají důsledně systém prekonceptí. V podobně zaměřených úlohách, kde badatelé očekávali stejný typ řešení založený na určité prekoncepti, uvedli žáci vzájemně si odporující odpovědi. Průzkumy také ukazují, že se při řešení úloh zaměřených na odhalování prekonceptí opakují určité charakteristické

chyby u žáků různých typů škol bez ohledu na hranice států a národnosti (Nachtigall, 1981: In Mandíková a Trna, 2011).

Prekoncepce se příliš nemění ani s věkem. S rostoucím věkem a vzděláním se podle Mandíkové a Trny (2011) mění forma vyjádření a přibývá odborných výrazů, nicméně podstata prekonceptí zůstává stejná.

Ani výsledky testů, které byly zaměřeny na odhalování prekonceptí, nekorelují se studijními výsledky. Stejně charakteristické chyby se objevily v řešení studentů s výborným prospěchem, což potvrzuje Mandíková a Trna (2011) a dodávají, že si studenti vedle úspěšně využívaných školních poznatků ponechávají i své prekoncepce, s nimiž nadále operují v běžném životě, aniž by si to uvědomovali.

V kontextu české výzkumné činnosti se různými aspekty čtenářství zabýval například Vala (2003), který zrealizoval výzkum, jehož cílem bylo ověřit vztah a názor žáků k literární výchově a metodám její výuky na základní škole.

3.3 Důsledky prekonceptí pro výuku

Mandíková a Trna (2011) a další odborníci navrhli v rámci různých výzkumů a projektů různé postupy a strategie, jak ve výuce pracovat s prekonceptmi žáků. Společné jsou pro ně dvě klíčové fáze. V rámci první se zjišťují a shromažďují informace o prekonceptích žáků, jedná se o diagnostiku prekonceptí (viz kapitola 3.4). Ve druhé je žákům poskytnut takový podnět nebo taková myšlenka, které by měly být natolik stimulující, aby je přiměla k přehodnocení a změně stávajícího názoru (o konceptuální změně blíže v kapitole 2.2). Tyto postupy vystihuje následující model, který byl vytvořen v rámci projektu CLISP.

Tabulka 5: Postup a strategie, jak ve výuce pracovat s prekonceptmi žáků (Driver, Oldham, 2003: In Mandíková a Trna, 2011).

FÁZE	ÚČEL	METODY
I. orientace	vzbudit zájem a připravit scénu	praktické činnosti, řešení reálných problémů, povídání a experimenty učitele

II. vyvolání představ	umožnit žákům a učitelům, aby si uvědomili své dřívější představy a názory	praktické aktivity nebo diskuse v malých skupinách uzavřené referováním o výsledcích
III. restrukturalizace představ a názorů (i) objasnění a výměna (ii) vystavení konfliktním situacím (iii) konstrukce nových představ a názorů (iv) zhodnocení	uvědomit si alternativní pohled - stávající: a) modifikovat b) rozšířit nebo c) nahradit vědecktějším pohledem poznat, připustit alternativní představy a názory a kriticky vyzkoušet vlastní testování platnosti existujících představ a názorů modifikovat, rozšířit nebo nahradit stávající představy a názory testování platnosti nově vytvořených představ a názorů	 diskuse v malých skupinách, uzavřené referování o výsledcích aktivity učitele, individuální experimentování, vyplňování pracovních listů diskuse, čtení, aktivity učitele praktická činnost, práce na projektech, experimenty, aktivity učitele
IV. aplikace	upevnění vytvořených představ a názorů ve známých i nových situacích	individuální psaní, praktická činnost, řešení problémů, práce na projektech
V. závěrečná inventura	uvědomění si změny představ a názorů a obeznámení se s procesem učení tak, aby to žákům dovolilo uvědomit si rozsah, v jakém se změnil jejich představy a názory	individuální psaní, diskuse ve skupinách, osobní zápisky, kontrolní práce

Mandíková a Trna (2011) upozorňují, že v konstruktivisticky pojaté výuce hrají prekoncepce klíčovou roli. Stojí nejen na začátku vyučovacího procesu, ale prolínají jím. Chceme-li žáky v hodinách českého jazyka a literatury seznámit s novými pojmy, musíme začít od toho, co již ze své dřívější zkušenosti vědí. Po identifikaci prekonceptí je třeba je utřídit a zjistit, zda jsou v souladu nebo v rozporu s vědeckými poznatky. Jsou-li v souladu, pak je využijeme při budování a rozvíjení daného pojmu. Ve druhém případě je třeba, aby si žák existenci prekoncepce uvědomil a poznal její rozpor s předkládanými informacemi. Nejtěžší je pak hledání cest, jak si s chybnými (mylnými) prekoncepty poradit, aby nebránily pochopení a přijetí nového pojmu. Poté, co ho žák přijme, je dobré se ještě vrátit zpět k původním představám, aby si uvědomil rozsah jejich změn.

3.4 Diagnostika prekonceptí

Zjišťování žákovských prekonceptí není snadné, obvykle se na ní podílí několik zkušených psychologů a učitelů. Pro pedagogickou praxi je nejdůležitější diagnostika prováděná samotným učitelem, jenž monitoruje výskyt nejčastějších prekonceptí učiva pro určité vzdělávací téma (Doulík a Škoda, 2008; Mandíková a Trna, 2011). Velmi přínosná je také autodiagnostika žáka, při které se on sám snaží zjistit, zda správně porozuměl již probranému učivu (Mareš, 2013).

Dovednost diagnostikovat prekoncepce je speciální diagnostickou dovedností, proto je nutné, aby učitel ovládal obecné diagnostické techniky a metody (Mertin a kol., 2016). Přehled nejpoužívanějších diagnostických metod uvádí Mareš (2013) ve své publikaci.

Učitelům je nejdostupnější analýza žákovských výkonů a výtvorů. Časté jsou případy, kdy učitel sleduje žákův postup při řešení učebních úloh, jenž může přivést učitele na stopu jeho uvažování, může podhalit, co bere žák v úvahu a na co naopak zapomíná. Učitel může také zkoumat žákovy výtvary: záznamy, výpočty, nákresy či nedokončené nápady řešení (Čáp a Mareš, 2001). Vodítkem mu mohou být i situace, kdy se žák dopustí chyby, protože práce s chybou je jedním ze základních požadavků konstruktivismu (viz podrobněji v kapitole 1).

Škoda a Doulík (2011) vidí hlavní přínos diagnostiky žákovských prekonceptí v následujícím:

- Pomůže vymezit opěrné pojmy učiva se zaměřením na stěžejní pojmy k danému tématu. Ty slouží pro **odhalování případných miskonceptů**, které by mohly negativně ovlivnit žákovu porozumění učivu.
- Podporuje **individualizaci** v přístupu k žákovi.
- Uvádí **další možný individualizovaný proces**, přičemž by žáci mohli pracovat ve skupinách podle toho, jak danému fenoménu rozumí.
- Díky rozsáhlému výzkumu dětských pojetí by se mohlo vytvořit určité "standardní pojetí", které by se mělo promítat v **nové tvorbě učebnic**.
- Dětská pojetí by byla **východiskem pro tvorbu kurikula** (i ŠVP), které by respektovaly potřeby dětí. Východiskem jsou studie, které upozorňují na rozdíly dětských pojetí mezi různými školami.
- Napomáhání **ovlivňování a rozvíjení** afektivní složky.
- Zjišťování daných pojmů v mentálních mapách.
- **Přiblížení** se ke světu žáka.
- Lépe pracovat s **aktuálním stavem** žáka.
- Mohlo by sloužit jako **srovnání** škol, regionů, zemí, komparace vývoje společnosti.

Bohužel, mnohé neúspěchy školy jsou způsobeny tím, že učitelé nedoceňují žákovské pohledy na učivo, životní zkušenosti žáků, znalosti získané mimo školu, ani žákovské způsoby uvažování. Zhruba od roku 1970 se v zahraničí systematicky zkoumá žákovu pojetí učiva, nicméně u nás (až na ojedinělé snahy oborových didaktiků) zůstává toto téma mimo zorné pole učitelské veřejnosti. Ne však proto, že bychom neměli odkud čerpat (viz publikace Mareše a Ouhrabky, 1992; Gavory, 1992; Škody a Doulíka, 2010, 2011; Kalhouse a Obsta, 2002; Mandíkové a Trny, 2011), ale spíše proto, že učitelé nepovažují za důležité se žákovským pojetím učiva zabývat. V dnešní době je učitelům k dispozici bohatý soubor diagnostických metod (viz publikace Čápa a Mareše, 2001) a sílí potřeba, aby se diagnostika žákovských pojetí učiva stala přímou součástí vyučování. Měl by ji provádět dobře proškolený a připravený učitel.

Domníváme se, že je nejvyšší čas, aby téma *žákovu pojetí učiva a prekoncepce* vstoupilo do součástí vzdělávání učitelů. Jen tak se s ním začne pracovat v běžných

vyučovacích hodinách. Vždyť i nepřesná nebo chybná žákovská představa dává empatickému učiteli jedinečnou šanci přiblížit se žákovu způsobu uvažování, k jádru žákovských znalostí, jeho interpretaci učiva, a co víc, i jeho osobnosti. Dává nám také možnost zjistit, proč žák dospěl k té či oné odpovědi. Švédský psycholog Smedslund řekl, že *"žákovo myšlení mívá svou logiku. Tu však můžeme pochopit jen tehdy, když známe žákovy vlastní, pro něj specifické premisy, z nichž dané úvahy vycházejí"* (Renström et al., 1990, s. 556). Dodejme na závěr, že teprve s touto znalostí jsme oprávněni zasahovat do žákova myšlení, tedy i do procesu vyučování.

3.5 Vyučování českého jazyka a literatury z hlediska prekonceptů

Vyučování českého jazyka a literatury je z hlediska prekonceptů ve specifickém postavení. Žák přichází do vzdělávacího procesu s určitou znalostí jazyka. Ten se stává jednak jeho nástrojem, jednak předmětem poznávání. To znamená, že žák využívá své jazykové znalosti ke komunikaci s okolím a prostřednictvím jazyka získává nové poznatky. Jelínek (1980) uvádí, že formální výstavba řeči šestiletého dítěte je blízká řeči dospělých - dítě se dennodenně pohybuje v komunikační praxi a "od začátku se seznamuje s užitečností jazyka, nevdá mu jeho složitost a mnohdy ani nesrozumitelnost" (Hejný, Kuřina, 2009, s. 18). V literatuře jsou jazykové prekoncepty označovány různě - např. Kucharská (2012) se zabývá "přirozeně rozvinutými jazykovými dovednostmi" a Höflerová (2012) klade důraz na "aktivně užívané dovednosti". Mluvíme tedy o přirozené jazykové kompetenci, kterou žák získává ze své každodenní praxe.

Gardner (1991) poukázal na to, že ačkoli dítě dokáže ovládnout tak komplexní systém jako je jazyk bez jakéhokoli formálního vzdělávání, většinou začíná mít problémy s uchopením základních jazykových konceptů. Domníváme se, že cesta ke zlepšení jazykového vzdělávání by měla být opřena o jazykové zkušenosti žáků, neboť jedině tento způsob může rozvíjet jejich přirozenou jazykovou kompetenci.

Kompetence učitele, jež jsou nutné pro práci s koncepty žáků, představují Kolář a Vališová ve své publikaci (2009, s. 129). Základním předpokladem pro učitele českého jazyka a literatury je schopnost vyvolat, poznat a pochopit konkrétní zkušenosti žáků a klasifikovat je při zpracování jednotlivých obsahů ve škole.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

V praktické části diplomové práce se budeme zabývat jednou z nejdůležitějších individuálních charakteristik žáků – jejich pojetími učiva a prekoncepty určitých fenoménů z literárněvědné oblasti. V individuálních pojetích fenoménů jsou obsaženy dosavadní zkušenosti žáků a dosud získané informace, ve kterých se zrcadlí jejich unikátní způsob myšlení, přijímání a zpracovávání informací. Tato pojetí vznikají na základě konkrétních zkušeností, situací, které žák prožívá, a které jsou obvykle doprovázeny osobním a emotivním zainteresováním samotného žáka ve výuce. Dětská pojetí, se kterými žák vstupuje a následně pracuje v procesu školního vzdělávání, jsou důležitým faktorem, který výrazně ovlivňuje nejen efektivitu celého vzdělávacího procesu, ale také jeho vnitřní motivaci, která ho aktivně zapojuje do tohoto procesu. Důležité je tato jejich pojetí znát a zjišťovat, neboť jedině pak může učitel používat vhodné metody výuky a individuálně a efektivně zacílit výchovně-vzdělávací činnost a působení.

Kvalitativního přístupu jsme využili pro jeho hlubší pohled při zkoumání fenoménu a pro jeho jedinečnost a neopakovatelnost, protože mnohdy nám odhalí zcela nové a překvapující skutečnosti. V případě zjišťování dětských pojetí a prekonceptů o výuce literární výchovy je právě individualita a jedinečnost pojetí každého žáka nejdůležitějším faktorem. Stěžejním zdrojem informací o schopnosti žáků interpretovat svá dětská pojetí a prekoncepty o výuce literární výchovy bez výraznější návodné pomoci učitele poskytují skupinové rozhovory, tzv. ohniskové skupiny (focus groups), jejichž význam tkví v nízkém zapojení výzkumníka, který zde vystupuje jako moderátor a ve vysoké aktivitě účastníků (blíže viz Miovský, 2006). Pro potřeby našeho výzkumu a z důvodu věku respondentů jsme zvolili střední míru strukturovanosti rozhovorů, kdy jsou zúčastněným žákům výzkumníkem kladeny návodné otázky a témata, o nichž pak mohou ve skupině diskutovat.

V diplomové práci jsme zvolili název *prekoncepte*, kterou chápeme prvotní, laické, subjektivní, intuitivní představy, očekávání a zkušenosti dětí s daným tématem. Prekoncepte jako laická představa žáků o výuce literární výchovy. Abychom se mohli zabývat žákovými představami, zjišťovali jsme nejprve jejich současná pojetí učiva.

Zkoumaným problémem této práce je odpověď na otázku: Jaká jsou žákovská pojetí učiva a žákovské prekoncepce ve výuce literární výchovy u žáků na druhém stupni základní školy?

4.1 Cíl výzkumu

Výzkumná část této diplomové práce je zaměřena na srovnání a analýzu žákovského pojetí učiva a žákovských prekonceptů o takových fenoménech, jako je spokojenost žáků se současnou literární výchovou a představa o výuce literární výchovy. Jak jsme již uvedli v teoretické části práce, existují četné výzkumy, ale ty se věnují jen dílčí části našeho výzkumu, například analýze prekonceptů v přírodovědné oblasti (Andersson, Wallin, 2000; Doulík, Škoda, 2002). Naše diplomová práce je inspirována americkou studií Horner (2000), kde autorka využila metodu ohniskových skupin, která je podle ní a dostupných zahraničních zdrojů efektivní metodou pro žáky ve věku 11-14 let vedoucí ke zjišťování dětských prekonceptů. Z toho důvodu jsem se zaměřili na starší školní děti ve věkovém rozmezí 11-14(15) let.

Cílem tohoto šetření je srovnat a analyzovat žákovské pojetí učiva a žákovské prekoncepce ve výuce literární výchovy u starších dětí ve věku 11-14 (15) let. Také jsme chtěli postihnout vývoj prekoncepce v čase, v souvislosti s věkem žáků.

Cílem výzkumu je:

- Srovnat a analyzovat žákovské pojetí učiva ve výuce literární výchovy u žáků ve věku 11-14 (15) let.
- Srovnat a analyzovat žákovské prekoncepce ve výuce literární výchovy u žáků ve věku 11-14 (15) let.
- Sledovat a hodnotit vliv jednotlivých proměnných na žákovské pojetí učiva a prekoncepce (pohlaví, věk, prospěch) ve vnímání různých typů otázek. Informace z těchto proměnných získáme z metody ohniskové skupiny. Kognitivní zralost respondentů nebude přímo testována.

4.2 Výzkumný soubor

Základní soubor tohoto šetření tvoří žáci druhého stupně dvou základních škol ve věku 11-14 (15) let. Z tohoto základního souboru jsme získali záměrným výběrem výběrový

soubor: osm školních tříd na dvou základních školách v Moravskoslezském a Zlínském kraji. Pro zaručení anonymity výsledků jsme obě školy rozlišili barvami. Nezbytným kritériem pro volbu byla vstřícnost ředitelů a učitelů literární výchovy daných škol. Ne každý učitel literární výchovy byl ochoten změnit svůj zaběhnutý způsob výuky a uvolnit nám žáky za účelem výzkumného šetření. V průběhu října jsme oslovili několik škol a na osobních schůzkách vysvětlili ředitelům a učitelům podstatu výzkumu, jeho cíle a také případný přínos pro školu. Oproti původnímu plánu realizovat výzkumné šetření ve dvou experimentálních třídách 6. ročníku jsme jejich počet zvýšili na osm, neboť jsme došli k závěru, že bychom mohli srovnávat a analyzovat žákovská pojetí učiva a prekoncepty u žáků různého věku. Naše očekávání se ukázalo jako reálné.

Tabulka 6: Barevné označení experimentálních škol a počty jejich žáků

Škola	Typ školy	Kontrolní počet žáků	Věk žáků v době výzkumného šetření
Žlutá škola	základní	20	11-14 (15) let
Modrá škola	základní	20	11-14 (15) let

Počet žáků v souboru v jednotlivých věkových kategoriích uvádíme pro přehlednost v následujících tabulkách. (Tab. 7-14).

Tabulka 7: Počet žáků v souboru (Žlutá škola, 6. ročník)

Počet žáků	Jméno	Ročník	Hodnocení z ČJ na posledním vysvědčení
1.	Barbora	6.	výborný
2.	Natálie	6.	výborný
3.	Pavčina	6.	chvalitebný

4.	Jan	6.	výborný
5.	Michal	6.	dobry

Tabulka 8: Počet žáků v souboru (Žlutá škola, 7. ročník)

Počet žáků	Jméno	Ročník	Hodnocení z českého jazyka na posledním vysvědčení
1.	Eliška	7.	chvalitebný
2.	Marie	7.	výborný
3.	Veronika	7.	výborný
4.	Jakub	7.	chvalitebný
5.	Jindra	7.	dobry

Tabulka 9: Počet žáků v souboru (Žlutá škola, 8. ročník)

Počet žáků	Jméno	Ročník	Hodnocení z českého jazyka na posledním vysvědčení
1.	Hanka	8.	dobry
2.	Jana	8.	výborný
3.	Kateřina	8.	chvalitebný
4.	Martin	8.	výborný
5.	Patrik	8.	dobry

Tabulka 10: Počet žáků v souboru (Žlutá škola, 9. ročník)

Počet žáků	Jméno	Ročník	Hodnocení z českého jazyka na posledním vysvědčení
1.	Alice	9.	dobrý
2.	Eva	9.	výborný
3.	Sandra	9.	chvalitebný
4.	Ondřej	9.	výborný
5.	Zbyněk	9.	dobrý

Tabulka 11: Počet žáků v souboru (Modrá škola, 6. ročník)

Počet žáků	Jméno	Ročník	Hodnocení z českého jazyka na posledním vysvědčení
1.	Martina	6.	výborný
2.	Tereza	6.	výborný
3.	David	6.	chvalitebný
4.	Dominik	6.	dobrý
5.	Ivo	6.	chvalitebný

Tabulka 12: Počet žáků v souboru (Modrá škola, 7. ročník)

Počet žáků	Jméno	Ročník	Hodnocení z českého jazyka na posledním vysvědčení
1.	Klárka	7.	chvalitebný

2.	Lenka	7.	výborný
3.	Filip	7.	dobrý
4.	Michal	7.	výborný
5.	Mirek	7.	chvalitebný

Tabulka 13: Počet žáků v souboru (Modrá škola, 8. ročník)

Počet žáků	Jméno	Ročník	Hodnocení z českého jazyka na posledním vysvědčení
1.	Eva	8.	výborný
2.	Nela	8.	výborný
3.	Zuzka	8.	chvalitebný
4.	Jonáš	8.	dobrý
5.	Martin	8.	chvalitebný

Tabulka 14: Počet žáků v souboru (Modrá škola, 9. ročník)

Počet žáků	Jméno	Ročník	Hodnocení z ČJ na posledním vysvědčení
1.	Denisa	9.	chvalitebný
2.	Petra	9.	výborný
3.	Lukáš	9.	chvalitebný
4.	Tomáš	9.	chvalitebný

5.	Petr	9.	dobrý
----	------	----	-------

4.3 Metodologie výzkumu

Ve výzkumném šetření byla využita kvalitativní metodologie při sběru i při analýze dat. Konkrétně jde o metodu ohniskové skupiny (*focus groups*). Tato metoda je pro naši práci stěžejní z toho důvodu, že je prospěšná pro zjišťování názorů či postojů u více dotazovaných respondentů zároveň (Švaříček a kol., 2007). Metodologickou inspirací nám byla zahraniční studie Horner (2000). Z českých autorů nás inspiroval Doulík a Škoda (2008).

4.3.1 Výzkumný design

Tabulka 15: Kvalitativní metodologie

Vzorek	Sběr dat	Metody	Výsledky
děti 11-14 (15) let 6.-9. ročník ZŠ účelový výběr souboru úplná základní škola	říjen 2017 až březen 2018	ohnisková skupina skupinový rozhovor	žakovská pojetí učiva a žakovské prekoncepce o výuce literární výchovy

4.3.2 Metoda ohniskové skupiny

Abychom se hlouběji seznámili s žakovými představami a interpretacemi, rozhodli jsme se použít metodu ohniskových skupin.

Ohniskové skupiny (*focus groups*) patří mezi nejprogresivnější kvalitativní metody pro získávání dat (Miovský, 2006). Morgan (2001, s. 32) uvádí, že ohnisková skupina je výzkumnou metodou, pomocí které „získáváme data za využití skupinových interakcí, které samovolně vznikají a probíhají v debatě na předem určené téma.“ Za základní

předpoklady pro provádění ohniskových skupin, kromě základních komunikačních strategií a dovedností, považujeme především schopnost pracovat se skupinou a její dynamikou (Miovský, 2006).

Podstatou ohniskové skupiny je téma - ohnisko, které se odvíjí od cílů výzkumu, a které takto označíme účastníkům. Platí zde zásada, že téma je jasné, ohraničené a srozumitelné všem účastníkům (Švaříček a kol., 2007), nicméně jsme ohnisko definovali volněji, aby se mohla skupinová diskuse rozvíjet více směry (Miovský, 2006).

Vedle ohniska představujeme druhý pilíř této metody, kterým je sama skupina. Miovský (2006) uvádí, že skupina, která by poskytla všechny možné výhody, nesmí být ani rozsáhlá, ani příliš malá. Z toho důvodu jsme zvolili ideální počet pěti respondentů, jednak proto, aby nám dobře fungovala skupinová dynamika a sociální interakce, a také kvůli dostatečnému prostoru pro vyjádření všech jejích členů.

Ve snaze zintenzivnit skupinovou diskusi jsme do skupiny zařadili takové respondenty, u nichž se předpokládá, že budou mít na různá témata rozdílné názory (Švaříček a kol., 2007).

4.3.3 Metoda polostrukturovaného rozhovoru

V rámci metody ohniskové skupiny jsme využili polostrukturovaného skupinového rozhovoru s otevřenými položkami a rozhovor se žáky jsme vedli takovým způsobem, aby byly otázky relevantní jejich vlastním zkušenostem.

Předem připravené otevřené otázky jsme kladli žákům přibližně v tomto pořadí:

- Seřadte jednotlivé složky českého jazyka podle vaší oblíbenosti a jejich pořadí zdůvodněte.
- Co se vám vybaví, když se řekne literatura?
- Jaký máte vztah k předmětu literatury?
- Myslíte si, že uplatníte vědomosti z předmětu literatury i v budoucnu?
- Jak vypadá vaše běžná hodina literatury? Popište její průběh.
- Co vás v hodinách literatury nejvíce baví/zajímá?
- Co vám naopak připadá v literatuře zbytečné a co vám chybělo? Proč?
- Co byste navrhli pro zlepšení hodin literatury?
- Myslíte si, že učitel ovlivňuje to, jestli vás hodina literatury baví/zajímá?

- Jaké má váš učitel literatury vlastnosti? Které jeho vlastnosti na něm oceňujete? Které naopak ne?
- Co vám vadí na práci vašeho učitele literatury? Co byste změnili, kdybyste byli na jeho místě?
- Co oceňujete na práci svého učitele literatury?
- Jakým způsobem vás motivuje učitel v hodinách literatury? Využívá zábavné aktivity, didaktické hry?
- Jak pracujete v literatuře s uměleckými texty? Popište průběh před, během a po práci s textem a popište své pocity, které vás doprovází.
- Seznamuje vás učitel literatury s novými, zajímavými knihami?
- Myslíte si, že je užitečné číst knihy?
- Slyšeli jste někdy o čtenářských dílnách?
- Máte v hodinách literatury prostor pro vyjádření vlastních názorů?
- Jak si představujete ideálního učitele literatury?

Předem připravené otázky byly současně doplňovány dalšími aktuálními otázkami, které vyplynuly ze situace s cílem co nejvíce objasnit žákovy představy o výuce literatury. Tím se zvýšila kvalita dat a hlubší porozumění zkoumaného fenoménu, což bylo záměrem našeho šetření.

4.4 Sběr dat

Výzkum probíhal v šesti třídách druhého stupně základních škol Moravskoslezského a Zlínského kraje v období od října 2017 do března 2018. Byla zdůrazněna anonymita šetření se záměrem zjistit co nejvěrnější představy žáků. Při sběru dat jsme se zaměřili především na jejich kvalitu, proto byl zvolen jednotný postup s přesně stanovenými kroky. Tímto způsobem jsme chtěli předejít možnému zkreslení dat. Snahou bylo rovněž vést šetření tak, aby starší žáci prostřednictvím metody ohniskové skupiny dokázali popsat své vlastní jedinečné představy (prekoncepty) o hodinách literární výchovy, s cílem zjistit variabilitu/diverzitu těchto fenoménů.

Při šetření byl dodržován předem připravený postup. Prvořadým úkolem bylo kontaktovat ředitele obou náhodně vybraných škol a seznámit je s cílem šetření. Poté jsme si sjednali schůzku s učiteli literatury, kteří byli taktéž informováni o našem záměru. Díky jejich pomoci jsme vybrali prospěchově rozdílnou ohniskovou skupinu pěti respondentů.

Členové ohniskové skupiny se mezi sebou znali, jednalo se o spolužáky z jedné třídy. S tématem výzkumného šetření byli seznámeni ještě před jejím zahájením.

Dalším úkolem bylo zajistit vhodné prostory pro realizaci sezení, bez rušivých vlivů, aby se žáci mohli v rámci ohniskové skupiny soustředit a zapojit asociace, zkušenosti, vzpomínky, prožitky, aby se otevřeli ostatním, čímž se stávali zranitelnými. K samozřejmostem přípravné fáze patří i zajištění časových možností účastníků, protože někteří žáci byli k rozhovoru ochotnější, jiní méně. Šetření proběhlo v časovém rozmezí 45-50 minut.

V úvodu realizace ohniskové skupiny jim byl sdělen konkrétní cíl výzkumu a pravidla vzájemné komunikace při nahrávání. Nutným předpokladem pro úspěšnou realizaci je navození příjemné a důvěrné atmosféry mezi účastníky.

Na zahajovací fázi navazuje fáze motivační. Podstatná byla schopnost moderátora rozdmýchat diskusi vhodnými tématy postupně navozenými v úvodní fázi, k němuž se žáci vyjadřovali. Postupně jsme přidávali zamýšlené otázky podle předem připraveného scénáře. Další otázky jsme volili aktuálně dle průběhu rozhovoru s cílem zjistit žákovské prekoncepty.

V závěrečné fázi jsme plynule ukončili probíhající diskusi. Podstatou závěrečné fáze bylo nabídnutí dostatečného prostoru pro zpětnou vazbu, připomínky, postoje a poděkování za aktivní účast všem účastníkům.

Celý průběh diskuse byl nahráván na diktafon. Během výzkumného šetření panovala ve třídě otevřená a přátelská atmosféra. Všichni žáci se i přes počáteční rozpaky zapojili do šetření.

4.5 Obsahová analýza dat

Analýza byla prováděna z odpovědí ústního vyjádření (vysvětlením, přiblížením představy) účastníků nahrávaných na diktafon. Při zpracování kvalitativních dat jsme využili analýzu obsahu s pomocí techniky otevřeného kódování se strukturací dat do kategoriálních systémů (Hendl, 2016, s. 247). Postupovali jsme následovně: Text jsme rozbili na jednotky, kterým jsme přidělili náhodně vybraná jména a nově pojmenované fragmenty textu jsme skládali novým způsobem. Postupovali jsme od konkrétního k obecnému. Kódy jsme nadále seskupovali do kategorií ve vztahu k výzkumné otázce.

Nakonec jsme využili techniku vyložení karet, přičemž se z jednotlivých kategorií staly názvy kapitol (Švaříček a kol., 2007).

4.6 Výsledky

Rozhovory jsme analyzovali a výsledky prezentujeme v následujících šesti jednotlivých tematických oblastech. Moderátorka rozhovoru žáky dobře znala a podařilo se jí během nahrávání vytvořit otevřené a přátelské prostředí. U každé oblasti navodila vždy téma, k němuž se žáci vyjadřovali. U některých témat stačila pouze jedna otázka, jeden dotaz, aby žáci rozvíjeli své postřehy, pocity, myšlenky. U jiných témat bylo třeba navodit více otázek. Promluvy žáků jsme písemně zaznamenali v jejich autentické podobě. Každé výpovědi jsme přiřadili jméno žáka, ročník a klasifikační stupeň.

4.7 Český jazyk a literatura v žebříčku oblíbenosti ve Žluté škole

Oslovení respondenti všech osmi ohniskových skupin obou základních škol se postupně vyjadřovali k tomu, jaký postoj zaujímají k jednotlivým složkám českého jazyka – k mluvnici, k literatuře a ke slohové vyučování. Vzhledem k našemu očekávání předpokládáme u žáků s horšími výsledky negativnější postoj k předmětu, nicméně nemůžeme vyloučit ani opak.

"Literatura mě letos baví."

Literární výchova byla mezi žáky ve žluté škole ohodnocena celkově nejpozitivněji. Hlavním důvodem pro její pozitivní hodnocení byla podle názorů žáků **osobnost učitele** a s ním související **poutavé vyprávění a smysl pro humor**.

Názory respondentů 6. a 7. ročníku si byly velmi blízké i přes to, že jsme ani jednu ze skupin neovlivňovali svými názory a žáci nebyli informováni o tom, které ročníky se budou účastnit našeho výzkumu. Z analýzy rozhovorů žáků obou ročníků usuzujeme, že hlavním důvodem pro pozitivní hodnocení literatury je **osobnost učitele** a to překvapivě i přes to, že se žáci výrazně liší studijními výsledky. Vzhledem k počtu žáků

v ohniskových skupinách jsme z praktického hlediska vybrali ty nejzajímavější nebo nejčtenější odpovědi respondentů, které však vyjádřily názory všech respondentů v hodině.

Michala (6. ročník, dobrý) ovlivnila osobnost učitele literatury natolik, že se literatura stala vůbec jeho nejoblíbenějším vyučovacím předmětem, a to i přes naši mylnou představu (domnívali jsme se na základě dosavadních zkušeností), že bude žákův slabší prospěch inklinovat k negativnímu hodnocení celého předmětu. Sám žák říká: *"Už o přestávce se těším na jeho hodiny, a to se mně fakt nestává... literatura mě letos baví, ale to jenom tím učitelem. Na prvním stupni byla ta paní učitelka... no, taková jiná. Prostě to s námi neuměla..."* Také pro **Natálii** (6. ročník, výborný) je hlavním důvodem pozitivního hodnocení literatury právě osobnost učitele a jeho poutavé vyprávění: *"Svým vyprávěním mě prostě vtáhne do toho příběhu, najednou mám takový pocit, no jak to říct... jako byste tam byli... Občas jsem jako Alenka v říši divů..."* (dětský smích). Nejskromněji, avšak nejvýstižněji se souhlasem všech spolužáků odpověděl **Jindra** (7. ročník, dobrý): *"Když vás baví učitel, baví vás i literatura."* Jindra nenašel v tu chvíli slova, kterými by svůj názor odůvodnil, nicméně z jeho i spolužákových reakcí moderátorka usoudila, že se jedná o obecně platné pravidlo, které nepotřebuje dalšího vysvětlování.

Respondenti 8. a 9. ročníků taktéž zhodnotili literaturu velmi pozitivně. Mezi oběma ročníky opět panuje jistá shoda, že hlavní roli sehrává **osobnost učitele**, která je také **motivuje** k učení. Žáci navíc uvádí, že na učiteli **oceňují i jeho zájem o ně a možnost vyjádřit se** v hodinách literatury. Domníváme se, že tato zjištění vyplývají z přirozeného vývoje žáka, neboť právě v tomto dospívajícím období potřebuje zájem a obdiv někoho jiného než rodiče, komu se může vyzpovídat, i když prostřednictvím literatury. Velmi přínosné bylo pro nás zjištění, že právě předmět literatury může být velmi úzce propojen s žákovým dozráváním jeho osobnosti, což nám dokazuje srdečné vyjádření žákyně **Jany** (8. ročník, výborný): *"V literatuře hledám i sebe, snažím se v těch básních a člancích dívat na to tak, jak bych to prožívala já... a když se někde najdu, tak si říkám, že je na světě taky někdo, kdo to tak napsal, který to tak má stejně jako já..."* Poté nastalo ticho a moderátorka usoudila, že nechá žákům chvíli čas na to, aby si každý mohl urovnat myšlenky nad Janinou výpovědí. Po chvíli jsme se vrátili zpět k hodnocení literatury a **Martin** (8. ročník, výborný) vyjádřil své pocity: *"Učitel nás v literatuře chválí... jako jediný. Podle mě je to tím, jak se chová on k nám... prostě to s námi umí a my ho respektujeme... Podle mě jsme letos i dost zabrali v literatuře. Nechceme ho zklamat, to je jasné."* **Patrik** (8. ročník, dobrý) dodává: *"Konečně se někdo taky zajímá o můj názor a nejedná s námi jako*

s prvňáky. Literatura mě baví... nenaštvete se, když řeknu jiný názor, což se o jiných říci nedá, ti mají jenom svoji pravdu."

Z komentářů žáků 9. ročníku vyplývá, že dobrý učitel literatury může žáky přivést k četbě a tímto způsobem ovlivnit i celou třídu, jak uvádí **Sandra** (9. ročník, chvalitebný): *"Má na mě tak dobrý vliv, že dokonce začínám i číst... (dětský smích). Do naší třídy jen tak někdo nemá přístup, no víte jak to myslím... ale jemu se to podařilo... a dokonce si za ním chodíme půjčovat i knihy, jsou teď na dračku..."* Za pozornost stojí i konstatování žáků 9. ročníku nad tím, že právě literatura je u nich daleko oblíbenější než dříve, a to i přesto, že žáci nevynikají studijními výsledky. **Alice** (9. ročník, dobrý) reaguje na výzvu moderátorky: *"Literatura mě letos jako baví. Vypráví to, jako by ve všech těch dobách byl. A podává to s humorem. Lépe si to i představím a zapamatuju... a dokonce jsem se i v literatuře zlepšila, i když průměr mi kazí ta mluvnice."* Ohnisko uzavírá **Zbyněk** (9. ročník, dobrý): *"No je pravda, že už literaturu beru vážněji, ale to bude tím učitelem. S úkoly jsem měl vždycky problém, ale on mi dal šanci se zlepšit a já ho prostě nechci zklamat."*

Z výše uvedených odpovědí respondentů vyplývá hned několik zásadních zjištění. Způsob, jakým jsou žáci vyučováni, se nám jeví jako konstruktivistický. Důvodů pro toto tvrzení máme hned několik. Konstruktivisticky pojatá výuka v hodinách literatury představuje zvýšenou aktivní činnost pro učícího se jedince a učitel v takto pojaté výuce jeví především zájem o své žáky, oceňuje jejich názory, podporuje jejich motivaci, tvořivou činnost a podporuje pluralitu poznání a variabilitu myšlení. Žákovská pojetí také dokazují, že žáci mají opravdu velmi pozitivní vztah k předmětu literatury, a jak vyplývá z názorů žáků, za její oblíbenost může především osobnost učitele. Mějme také na paměti, že slabší prospěch není nezbytným atributem "horšího" žáka.

"Sloh mě baví o trošku míň."

Sloh se umístil v pořadí oblíbenosti ve Žluté škole celkově na druhém místě. Hlavním důvodem tohoto obsazení byl fakt, že i přes časté chyby v písemných slohových pracích učitel zohledňuje žakovu nápaditost a fantazii, což je podle jejich názorů motivující. S tímto tvrzením se ztotožnili téměř všichni žáci druhého stupně, ale pro názorný příklad uvádíme ty nejzajímavější odpovědi některých z žáků. **Jan** (6. ročník, výborný) zdůvodňuje své tvrzení následovně: *"Sloh mě baví o trošku míň než literatura, ale když dostanu dobrý nápad, tak se rozepíšu... dobré na tom je, že i když nasekám hrubky, tak*

dostanu dobrou známku... to se v mluvnici prostě stát nemůže." **Marie** (7. ročník, výborný) se s počáteční ostýchavostí pouští do hodnocení slohu, který je i u ní na druhém místě: "Sloh je dobrý v tom, že můžete psát o čem chcete. Je to váš příběh a navíc tam nevádí, že uděláte nějaké ty chyby, to není úplně to hlavní, i když... když tam někdo zase naseká moc chyb, tak se to podle mě taky nedá číst." **Kateřina** (8. ročník, chvalitebný) nám poskytla trochu jiný pohled na hodnocení slohu: "Výhodou slohu je, že se neřeší tolik gramatika, ale to, jakou máte fantazii... Sloh je jakože dobrý u mě, ale raději čtu věci, které napsal někdo jiný, než když to mám číst sama po sobě..." V 9. ročníku se objevily i názory, ze kterých vyplývá, že žáci považují literaturu za stejně důležitý předmět jako je sloh a mluvnice. **Eva** (9. ročník, výborný): "Pro mě je sloh stejně důležitý jako literatura, protože když chce člověk vypadat chytře, musí umět dobře i psát." **Ondřej** (9. ročník, výborný) ještě doplnil Evu: "Myslím si, že Eva má určitě pravdu, ale já bych jako ještě přidal prostě i tu mluvnici, protože bez ní bychom těžko něco napsali... Protože kdybych tam nasekal chyby, tak by to určitě nikdo taky nechtěl po mně číst..." Z analýzy rozhovorů žáků Žluté školy, a především absolventů 9. ročníku vyplývá společná vlastnost, kterou je cílevědomost: zjistili jsme, že žáci s lepším prospěchem mají vyšší cíle, kterých se snaží docílit právě propojením znalostí všech tří dílčích složek českého jazyka.

"Mluvnice je zlo."

Nejméně oblíbenou složkou českého jazyka byla mezi žáky Žluté školy mluvnice. Důvody tohoto stavu jsou všeobecně známé: **náročnost učiva a pravopisu, zahlcení odbornými termíny, odtrženost od praktického života**. Přesto je mluvnice podle názorů žáčků s velmi dobrým prospěchem, ale v různých ročnících důležitá pro jejich život i pro budoucí povolání. I zde se jedná o kategorii cílevědomosti úsilí, která je pro obraz žáka s takovým prospěchem charakteristická. Na otázku: *Jak si stojí u vás mluvnice?* Respondentky odpovídaly: **Veronika** (7. ročník, výborný): "Mluvnice je určitě nejtěžší. Ale já se ji učím hodně, protože nechci vypadat v životě jako hloupý člověk. Mamka mi vždycky říká, že když chci v životě něco dokázat, musím se i hodně učit. A má pravdu." **Jana** (8. ročník, výborný): "Mluvnici se musím učit i doma, jinak to prostě nejde... Mám ale vždycky radost, když se mi ta písemka povede, to si pak řeknu: ty jo, stálo to za to!" **Eva** (9. ročník, výborný) říká: "Nad gramatikou sedím víc jak nad matikou, protože tam se musíte naučit hodně věcí nazpaměť...ale já chci jít na gymnázium a tam to budu rozhodně potřebovat."

Zajímavá jsou konstatování, že u žáků se slabším prospěchem je mluvnice hodnocena ještě negativněji, protože se domníváme, že jejich slabší prospěch je způsoben právě nedokonalým zvládnutím mluvnického učiva. **Michal** (6. ročník, dobrý): *"Mluvnice je zlo. Prostě noční můra, horor, katastrofa... nebaví mě to se učit, asi proto se to taky neučím... Ale vždycky mi všichni říkají, že bych mohl být lepší, že na to mám, kdybych jenom prý chtěl... No nevím, šprt ze mně nikdy nebude."* **Patrik** (8. ročník, dobrý): *"Nevím, k čemu mi mluvnice bude. Životopis napíšu na počítači, ten to za mě opraví... a šrotit se nazpaměť... to je podle mě jenom pro šprty."* **Zbyněk** (9. ročník, dobrý): *"45 minut sedím, a říkám si... vůbec se nedivím, že jsem znuděný, když si vzpomenu na tu paní učitelku, která vypadala předtím úplně stejně... a pak si řeknu... když jí to nebaví, jak to může bavit mě... naštěstí už je to pryč."* Je na místě uvést, že ne vždy známky vypovídají o tom, zda je žák "inteligentní" či nikoli. Z analýzy rozhovorů žáků vyplývá, že o předmět prostě jen nemusí jevit zájem, nevidí v něm další uplatnění nebo je jejich postoj natolik negativně ovlivněn osobností učitele, že je to zkrátka nemotivuje k učení, což ale nevypovídá podle názorů žáků o tom, zda je "dobrý" nebo "špatný" žák: *"Jen se mi prostě nechce, ale to ještě přece neznamená, že jsem hloupý,"* tvrdí **Zbyněk** (9. ročník, dobrý).

Označení "dobrý" a "špatný", "šprt" a "šrotit se" jsme slýchávali v ohniskových skupinách velmi často. Z názorů a reakcí **Hanky** (8. ročník, dobrý) a jejich spolužáků jsme vypožadovali, jak vnímají prospěchově slabší žáci své prospěchově lepší spolužáky. Zdá se, že se žáci "škatulkují" i mezi sebou: *"No když se někdo furt straní společnosti a furt má jenom prostě tu knížku v ruce, teda jako učebnici češtiny, matiky a tak podobně... to jsou prostě šprty, kteří tu jedničku musí mít dvakrát podtrženou, takže prostě furt chodí jenom s tou knížkou a furt to čtou dokola, a to je prostě hrozně nezáživné jako... Prostě tohle jako není podle mě život, když přijde domů, sundá tašku, a učí se, učí se, pak jde spát, ráno se učí, pak jde do školy a furt dokola..."* Zajímavé je i opačné tvrzení **Veroniky** (7. ročník, výborný): *"Každý by měl něco umět a nejenom se flákat, protože takhle to nikam nedotáhne."*

Z analýzy rozhovorů žáků můžeme usoudit, že povědomí žáků o "škatulkování na dobré a špatné" se týká všech žáků bez rozdílu věku, což zásadně ovlivňuje i postoj nejen k předmětu literatury. Žákovská (dětská) pojetí v každém případě poukazují na skutečnost, že jen kvalitní poznání žáka může vést k objektivnímu pohledu na vzdělávací proces (podrobněji tuto problematiku popisujeme v kapitole 2).

4.8 Český jazyk a literatura v žebříčku oblíbenosti v Modré škole

Pořadí oblíbenosti složek českého jazyka jsme taktéž vyhodnocovali u žáků v **Modré škole**. Na otázku: *Který z vyučovacích předmětů - mluvnice, literatura, sloh - je váš nejoblíbenější? Proč?* Žáci celkově nejpozitivněji ohodnotili sloh, až na výjimky, kteří se považovali za slohově nenadané. Hlavním důvodem pro pozitivní hodnocení slohu byl dle názorů žáků relativně **volný výběr žánrů, menší náročnost učiva a celkově pozitivní hodnocení slohových prací ze strany učitele**. Z názorů starších žáků vyplývá, že **se sloh stává jakýmsi prostředkem pro jejich vyjádření pocitů**.

Je na místě dodat, že žáci 6. a 7. ročníku mají jiného vyučujícího, než žáci 8. a 9. ročníku. Rozdíl mezi pojetími a představami žáků je výrazný.

"Jedině ve slohu můžu předvést, co ve mně skutečně je."

Do této kategorie jsme vybrali ty odpovědi, se kterými se ztotožňují i ostatní spolužáci oslovených respondentů. S **Terezinou** (6. ročník, výborný) výpovědi souhlasili i ostatní spolužáci: *"U mě vede určité sloh, protože nám dá vždycky paní učitelka na výběr z témat. Vždycky si vyberu to, které mě nejvíce baví... Nejtěžší je začít, ale potom mě to chytne a píšu a píšu a píšu... a nemusím se bát špatné známky, protože to není mluvnice."* **Filip** (7. ročník, dobrý) odpověděl s nadsázkou: *"Jedině ve slohu můžu předvést, co ve mně skutečně je.... Tady naštěstí nejde o šprtání... a je to jediný předmět, kde mají šanci jako všichni."* Filipovi spolužáci jej podpořili a snad jen doplnili, že sloh je opravdu takový "oddechový" předmět, kde mohou uplatnit svou kreativitu a fantazii. **Mírek** (7. ročník, chvalitebný) dodal s překvapivým nadšením: *"Sloh je něco, co mi jde tak nějak jako přirozeně a nemusím se do toho učit. Když si vyberu téma, kde vím, že mám co psát, tak to sebe dostanu fakt dost, ale nesmí po nás chtít moc dlouhé slohovky na nudné téma."* Za pozornost stálo také konstatování žáků nad tím, co je inspiruje k psaní slohových prací. Jsou to zcela nepřekvapivě média, která žákům nahrazují komunikaci skrze obraz a zvuk, nikoliv četba. O tom je přesvědčen i **Michal** (7. ročník, výborný): *"Nejlíp se mi píše o filmu, který mě fakt baví, nebo o videohrách, o těch postavách často píšu... To mi fakt jde, i když tomu paní učitelka nerozumí, tak mám dobrou fantazii."* U starších ročníků jsme se setkali s naprosto rozdílným uvažováním: **Nela** (8. ročník, výborný) argumentovala:

"Díky psaní můžu vyjádřit své názory, myšlenky, pocity a můžu je schovat do postavy v tom příběhu, takže se nikdo nedozví, kdo ta postava ve skutečnosti je... Jedině tam ze sebe dostanu to, jak se cítím." I Denisa (9. ročník, chvalitebný) odpověď je velmi zajímavá: "Sloh je dobrý v tom, že můžete psát o tom, co vás teď bolí, trápí a tak nějak se z toho vypíšete... A učitelka ho nehodnotí tak přísně jako v mluvnici, protože vždycky říká, že ji zajímá obsah."

Není pochyb o tom, že i ve slohu vidíme postupnou proměnu žákova pojetí učiva, které se přirozeně vyvíjí časem. Zatímco mladší žáci pozitivně hodnotí sloh z praktického hlediska (dostanou lepší známku a za méně učení), starší žáci, zejména v 9. ročníku, vnímají sloh jako přirozený prostředek pro sebevyjádření. Domníváme se, že vzhledem k jejich dospívajícímu věku hledají cestu k vyjádření svých vnitřních stavů. Jak uvádí Nela, svými intimními city může oživit i lyrický subjekt.

"Literatura je nuda"

Důvodem negativního postoje žáků k literatuře je nutnost učit se **dlouhé seznamy děl a letopočtů**. I zde hraje podstatnou roli osobnost učitele, která je z názorů žáků v 6. a 7. ročníku ohodnocena obzvlášť negativně. Negativní hodnocení se odráží i v literatuře. Důvodem nejčastějších negativních postojů žáků k hodinám literatury jsou **zdlouhavé přepisy z knih do sešitů** a s tím související **memorování**. Žáci nevidí ani **smysl v ukázkách z čítanek**.

Na otázku: *Jak vypadá vaše běžná hodina literatury* žáci vycítili příležitost si postěžovat moderátorce a na osobnost učitelky literatury se snesla vlna negativní kritiky. Z analýz rozhovorů žáků vyplývá, že se jedná o transmisivně pojatou výuku, ve které hraje dominantní úlohu učitelka, která se soustředí pouze na splnění učebních osnov a obsahu vyučování. Žák, jeho potřeby a motivy zůstávají v pozadí. **Ivo** (6. ročník, chvalitebný) rozhořčeně odpovídá: *"Hodina vypadá asi tak... Přečteme ukázkou, pak otevřeme sešity a půl hodiny přepisujeme všechny možné spisovatele a jejich knihy z těch tučných rámečků. Je to nuda! To mě fakt nebaví!"* Ostatní spolužáci se s Davidovou reakcí ztotožňovali a přikyvovali. **Martina** (6. ročník, výborný) k Davidově výpovědi dodává: *"A my zase půl hodiny čekáme na ostatní, než dopíšou... a potom se zlobí, že rušíme... jenomže nás hází všechny do stejného pytle! My za to přece nemůžeme, že jsou pomalí!"* Na otázku moderátorky: *Co si myslíte, že je ve vašich hodinách literatury špatně?* Přijal výzvu

Dominik (6. ročník, dobrý): *"Vážně to chcete vědět? Úplně všechno! Ona nám nerozumí! Připadám si tam jako mimozemšťan z jiné planety. A navíc už jsme každý nějak u ní zapsaný. Prostě nás rozškatulkovala podle známek."* Ano, to je pravda, souhlasí **David** (6. ročník, chvalitebný): *"Jedničkáři jsou oblíbení, zbytek jsou... odpadlíci. Za jednu špatnou odpověď si jdu hned sednout! To je nefér!"* Z analýz rozhovorů poukazujeme na výrazné rysy transmisivního vyučování. Patří mezi ně nemožnost přizpůsobení rychlosti učení všem žákům ve třídě. Učitelka používá dle výpovědi žáků jedno tempo pro všechny, které se však nejčastěji orientuje na průměrné nebo slabší žáky, jak vyplývá z výpovědi Iva a Martiny. Dalším rysem je okamžitá korekce chyb bez jakékoliv zpětné vazby, což vyplývá z Davidovy výpovědi. Rozdíly mezi transmisivním a konstruktivistickým přístupem uvádíme blíže v kapitole 1.2.1.

Nejinak tomu je i v 7. ročníku. I tady jsme se ptali na průběh vyučovací hodiny literatury. **Lenka** (7. ročník, výborný): *"Postup je vždycky stejný. Po každé ukázce z čítanky uděláme ty úkoly pod ní. Ale vždycky si na to učitelka odpoví sama, protože jenom ona má pravdu a žádný jiný názor ji nezajímá."* **Filip** (7. ročník, dobrý) dodává: *"A když už se někdo ozve, tak si automaticky píše poznámku do žákovské... nebo jsme zase všichni po škole."* Z výpovědi žáků poukazujeme na další rys transmisivně pojaté výuky, kterým je obtížná kontrola vědomostí. Učitelka nedagnostikuje prekoncepce (o prekonceptech pojednáváme v kapitole 3 v teoretické části práce), ani to, nakolik jednotliví žáci porozuměli probranému učivu. Transmisivní přístup je opět založen na jedné pravdě.

Zajímavá jsou také nespokojená konstatování žáků 7. ročníku nad **výběrem básní**. Zde poukazujeme na charakteristický rys transmisivně pojaté výuky, kterým je nečekaná překážka. Vznik obtíží byl pravděpodobně způsoben chvilkovou indispozicí učitelky, která použila pro žáky neznámé slovo. Mohlo se ale také stát, že při výkladu došlo k nepozornosti žáků, díky které tato potíž vznikla. **Lenka** (7. ročník, výborný) popuzeně vypráví: *"...Tak třeba při výběru básní. Všichni si musíme vybrat báseň. Jenomže když už se mi nějaká líbí, tak mi učitelka řekne, že to není báseň úměrná věku."* **Klárka** (7. ročník, chvalitebný) dodává: *"Vůbec nechápu, co tím myslí! Báseň úměrná věku... Když jsem za ní šla a poprosila ji, ať mi s výběrem pomůže, řekla mi, že jsem dost velká na to, abych si poradila sama... Ale jako jak!"*

"Když budu umět dobře literaturu, zapůsobím na společnost."

U žáků 8. a 9. ročníku je literatura také na druhém místě v pořadí oblíbenosti. Prvenství si stále udržuje sloh. Důvody jsme zmínili již výše. Ale jsou takoví žáci jako například **Nela** (8. ročník, výborný), která považuje literaturu za důležitý předmět, i když je sloh přeci jen oblíbenější: *"Když budu umět dobře literaturu, zapůsobím na společnost. Je to ostuda, když někdo něco z literatury neví."* **Martin** (8. ročník, chvalitebný) dodává: *"Je to dobré prostě vědět. Určitě bych měl vědět věci i o české zemi, jak to v té době bylo a tak..."* I žáci 9. ročníku poukazují na důležitost literatury. **Lukáš** (9. ročník, chvalitebný): *"Sloh mě baví nejvíc, ale jako třeba ty spisovatele je fajn je znát a mít v nich trochu přehled. Je hloupé, když to člověk neví."* **Petra** (9. ročník, výborný): *"Literatura je spíš takový koníček, ale je důležité být v obraze. Když se řekne Karel Čapek, tak abychom věděli aspoň RUR nebo Válku s mlouky. Když to nevíte, je to vážně ostuda... Navíc u Čecha!"* **Denisa** (9. ročník, chvalitebný): *"Je to důležité, vědět takové věci. Vědět, že byl Karel Čapek spisovatel a ne třeba herec."* Z analýz rozhovorů vyplývá, že všeobecný přehled a povědomí o spisovatelích poskytuje žákům sociální status, a jak vyplývá z odpovědi respondentky 9. ročníku Petry, považují ho za důkaz inteligence.

Využitelnost literatury vidí někteří i ve svém budoucím studiu. **Petra** (9. ročník, výborný): *"Literaturu využiju hlavně na gymnáziu a na vysoké."*

Celkově lze konstatovat, že žáci 8. a 9. ročníku považují literaturu za důležitou a vidí v ní možnost využití i v běžném životě, i přes to, že je sloh oblíbenější.

"Pravopis je nejdůležitější, ale co ten zbytek"

Vůbec nejnegativněji ohodnocenou složkou českého jazyka byla podle očekávání ve všech ročnících mluvnice. Z analýzy rozhovorů žáků vyplývají důvody, kterými jsou **náročnost učiva, zahlcení odbornými termíny i odtrženost od praktického života.**

Z analýzy rozhovorů vyplynulo, že žákům záleží na tom, co se učí a co má pro ně smysl, zda osvojené vědomosti využijí v praktickém životě. Bylo zajímavé sledovat, jak se jejich postoje k předmětu na základě tohoto zjištění měnily. **David** (6. ročník, chvalitebný): *"Nechápu, proč se tohle všechno jako učíme, proč se třeba učíme podmět a přísudek, a taky se vždycky ptáme, k čemu nám to jako bude...a paní učitelka nám vždycky na to řekne - abyste nebyli hloupí a uměli poskládat větu. Tak si říkám, tak asi jo, asi má"*

pravdu." **Dominik** (6. ročník, dobrý) dodává: "Myslím si, že něco z toho se mi bude hodit, že to budu potřebovat... tak třeba měkké a tvrdé "i", ale to, co vůbec nepochopím je, proč se učíme ty pavouky, k čemu mi to do budoucna bude." Z analýz rozhovorů vyplývá, že žáci potřebují vidět v učivu určitý smysl a potřebují, aby jim pedagog vysvětlil využitelnost učiva i mimo školu.

Klárka (7. ročník, chvalitebný) poukazuje na problematiku větných členů a jejich nevyužitelnost: "K čemu nám bude takový pavouk. To je nejhorší učivo na světě. Ne... mluvnice opravdu není můj oblíbený předmět a nikdy jím nebude. Navíc máme za každou chybu známku dolů... tak jak nás to pak může bavit..." **Mírek** (7. ročník, chvalitebný) dodává: "I když bych měl dostat dvojku, tak z ní udělá trojku. A když se ji zeptám, proč mám takovou známku, když má Michal za stejné chyby lepší, tak mi akorát řekne, že jsem si ji zasloužil. Takže já jsem prostě darebák a i takovou známku dostanu..." Mirkova výpověď svědčí o tom, že učitelka českého jazyka přistupuje k vyučovacím hodinám transmisivně a určuje pravidla, na základě kterých okamžitě opravuje. Hodnocení v takto pojaté výuce nepředstavuje pro žáka zpětnou vazbu a jeví se jako nástroj pro potrestání za chybnou odpověď. Primárně je asociováno s klasifikací.

Žáci 8. a 9. ročníku už dokážou rozlišit, co v budoucnu využijí, a co naopak ne. Zároveň ale uznávají, že je získané poznatky určitým způsobem obohacují bez ohledu na studijní výsledky. Nejčastěji uvádí pravopis, se kterým se budou pravděpodobně v běžném životě setkávat nejvíce a pokládají jej za nejdůležitější učivo mluvnice. **Nela** (8. ročník, výborný): "Pravopis, tak ten je podle mě nejdůležitější, to, co napíšu, to musí prostě nějak vypadat, musí to mít úroveň..." **Zuzka** (8. ročník, chvalitebný): "Bez pravopisu se prostě neobejdeme, i když je to hodně těžké, ale nechci vypadat jako Čech, který neumí česky." **Martin** (8. ročník, chvalitebný) říká: "Prostě v mluvnici nemůže být nikdy sranda jako v literatuře, protože tam nediskutujeme a nevykládáme si. Tam nemáme o čem diskutovat. Vlastně se tam učíme hodně věci nazpaměť... třeba vyjmenovaná slova.. ale ty se musíme prostě naučit, to chápu, protože když přijdete třeba na úřad, a napíšete do dopisu měkké "i" místo tvrdého, tak se na vás dívají... no, tak divně." **Petra** (9. ročník, výborný): "Pravopis je nejdůležitější, i když mluvnice je hrozná. Ale třeba, když chcete práci nebo píšete někam dopis, tak aby viděli, že v té hlavě nemáte úplně seno, že umíte i něco hezky napsat." **Denisa** (9. ročník, chvalitebný): "Ale jsou takoví exoti, to je prostě hrozné, že někdo neumí psát." Zajímavá je sebereflexe **Petra** (9. ročník, dobrý), podle kterého vypovídá znalost českého jazyka o tom "...jestli jste na prvním stupni něco dělali nebo ne.

Prostě vyjmenovaná slova se dají naučit nazpaměť a číst se dá taky hezky naučit, ale taky záleží na tom, jestli jste to v hodině procvičovali. Já jsem přestoupil do osmé třídy sem a mám pocit, že to furt jako nedávám. Ale musím to dát, protože ty chyby se ještě u těch mladších pochopit dají, ale u těch starších už je to jakoby ostuda." Správné užívání českého jazyka je tedy podle žáků důkazem inteligence.

4.9 Spokojenost žáků se současnou literární výchovou ve Žluté škole

Naším cílem bylo získat pro tuto oblast takové informace, které vystihovaly spokojenost žáků se současnou literární výchovou. I v těchto ohniskových skupinách jsme respondentům označili ohnisko a nechali jsme debatu volně plynout jen s občasným zasahováním moderátorky.

Z praktických důvodů jsme uvedli nejčastější odpovědi na příkladu jednoho, popřípadě více žáků z ohniskové skupiny. Žáci na druhém stupni oceňovali především: **učitelovy znalosti, jeho zajímavé vyprávění, poutavé ukázky**, které mnohdy inspirují k přečtení celé knihy a celkově **uvolněnější atmosféru** hodin.

"Líbí se nám, že nepřijde do práce, ale... přijde mezi nás"

Zeptali jsme se žáků, co oceňují na práci svého učitele. Z analýzy rozhovorů žáků vyplývá celkově pozitivní hodnocení učitele i literatury. **Jan** (6. ročník, výborný) a jeho spolužáci se v ohniskové skupině shodli na tom, že na práci svého učitele oceňují jeho znalosti a blízký vztah k předmětu: *"Líbí se mi, že má hodně načteno a opravdu o těch spisovatelích hodně ví... To je v literatuře nejdůležitější, protože kdyby to nevěděl, tak by u nás určitě klesl..."* **Veronika** (7. ročník, výborný) se spolužáky ocenili jako první učitelovo vyprávění: *"Mě literatura baví. Každý jeho příběh fakt hltám. Můžete u toho zavřít oči, a představovat si tam sebe. Všechno se vám zdá opravdové..."* **Jakub** (7. ročník, chvalitebný) navíc dodal, že ho učitel motivoval k přečtení knihy: *"Ted' nám nedávno vyprávěl příběh z Bible a já se ji rozhodl přečíst... Už jsem na straně 408... Chodíme s našima do kostela, ale farář je nudný. Hned bych ho vyměnil za našeho učitele. Určitě by tam chodilo i víc lidí..."* Zajímavé je konstatování **Patrika** (8. ročník, dobrý), který sice patří k prospěchově slabším žákům, ale i jeho baví zajímavé učitelovo vyprávění: *"Nerad*

čtu, ale baví mě poslouchat jeho příběhy o druhé světové. Zajímá mě, jaká ta doba byla a jak to i ti spisovatelé prožívali, než se pořád učít nazpaměť data od nich." I Patrikovi spolužáci se shodli na tomtéž a dodali, že se jim líbí celkově uvolněnější atmosféra, kterou zcela přesně vyjádřila **Kateřina** (8. ročník, chvalitebný): "Jsem ráda za to, že se do jeho hodin nestresuju, a není to takovéto (otráveným hlasem): ach jo, už zase ta čeština, ale říkám si (veselým hlasem): jo, to bude dneska zase fajn, něco se dozvím, posedím, napíšu pár rádečků a je to!"

Ojedinelá byla odpověď respondentky **Evy** (9. ročník, výborný), která se vyjádřila k předmětu literatury: "Líbí se mi, že je literatura zaměřená na život. Vypráví o lidech v minulosti, ale i o tom, jak můžou žít za sto let." Společně se se spolužáky shodli, že učitelovy znalosti a jeho podání učiva je pro žáky to nejcennější. **Sandra** (9. ročník, chvalitebný) promluvila za všechny: "My už jsme se o tom několikrát s děčkama bavili a shodli jsme se, že ta práce ho prostě baví, že fakt rád čte a o tom to je, že to není jenom povinnost, že nepřijde do práce a nebouchne třídnicí o stůl, ale přijde mezi nás takový veselý a hned nám začne něco jako vyprávět a to hned přestane hluk a posloucháme...." **Ondra** (9. ročník, výborný) dodává: "Srovnávali jsme ho s jednou paní učitelkou, a říkali jsme si, že proč učí tu češtinu, když ji nebaví číst... jede jenom ty ukázky z učebnice, že už to zná nazpaměť. Nebo tak aspoň vypadala, že jí to nebaví."

Žáci přecházeli plynule z oceňování učitele na oceňování předmětu literatury. Z analýzy rozhovorů mladších žáků vyplynulo, že na hodinách literatury nejvíce oceňují **hraní her a improvizovaných scének**. **Michal** (6. ročník, dobrý) řekl: "Často hrajeme hry a pokaždé jiné... ale nejlepší jsou hry, třeba Bingo nebo taky to... Hádej, kdo jsem. I když se to týká češtiny, tak to rádi hrajeme... Ta hodina je potom taková veselejší a i šprti se pobaví." I zde se opět projevilo "škatulkování" spolužáků. **Pavčina** (6. ročník, chvalitebný): "Nebo když máme čas, tak si zahrajeme divadlo. Někdo jde před tabuli a předvádí nějakého spisovatele. A třída ho hádá. Je super, že literatura není jenom o čtení a psaní." Starší žáci už upustili od hraní her a oceňovali především **prostor pro sebevyjádření**. Domníváme se, že právě přirozený vývoj dítěte rozhoduje o potřebách žáků. Přirozenou potřebou starších žáků je podle **Jany** (8. třída, výborný) sebevyjádření. "Mně se nejvíc líbí, že si v hodině můžeme vykládat o těch věcech, že můžeme říct svůj názor, že můžeme říct, co si myslíme, i když se to ne vždy týká toho spisovatele. O tom prostě literatura taky je... o názorech." **Alice** (9. ročník, dobrý) odpověděla: "Zajímá se

o názory každého spolužáka. Bere každý názor. I když je jiný než jeho... To podle mě dělá taky hodně, protože teď u mě literatura dost stoupla."

Zajímavý je také pohled žáků 6. ročníku na vybavování si hodin literatury na prvním stupni a srovnání s vyučováním literatury na druhém stupni. **Barbora** (6. ročník, výborný): *"Tam jsme jenom četli. Teď si o tom i vykládáme..."* **Michal** (6. ročník, dobrý): *"Teď je to mnohem lepší. Neděláme tak dlouhé zápisy a nemusíme kreslit ty obrázky do sešitů."* **Jan**, (6. ročník, výborný): *"Líbí se mi tento učitel, protože čte takové ty knížky jako já a můžeme si o nich i povykládat. Na prvním stupni jsme na to neměli moc čas, protože jsem se učili číst. Takže teď je to určitě lepší."*

Z analýzy všech rozhovorů žáků vyplývá, že výuka literatury ve Žluté škole splňuje znaky konstruktivisticky pojaté výuky (viz podrobněji v kapitole 1.3). Učitel se především zajímá o aktivní činnost žáka a poskytuje mu dostatečný prostor pro sebevyjádření, ať už prostřednictvím didaktických her u mladších nebo mluveným projevem u starších žáků. Žák oceňuje především lidský přístup učitele, který se projevuje důvěrnou atmosférou a příjemným pracovním nasazením. Z výše uvedeného usuzujeme, že hodiny literatury jsou ideálním prostředkem pro dosahování jak komunikačního, tak kognitivního cíle, neboť se obě tyto složky v hodinách literatury vzájemně prolínají (o konstruktivismu v didaktice českého jazyka a literatury pojednáváme podrobně v kapitole 1.4).

4.10 Spokojenost žáků se současnou literární výchovou v Modré škole

Tato oblast spokojenosti žáků s literární výchovou je v Modré škole výrazně odlišná ve srovnání se spokojeností žáků ve škole Žluté.

"Chtěli bychom více číst a méně psát"

Zajímavý je názor žáků 6. ročníku, jejichž odpověď na otázku, jak jsou spokojeni v hodinách literatury, je opravdu překvapivá: **"chtěli bychom více číst a méně psát"**, tvrdí žáci. Důvody tohoto tvrzení uvádí například **Tereza** (6. ročník, výborný): *"Literatura je o čtení. Všichni spisovatelé, kteří něco napsali, hodně četli. Já bych chtěla taky více číst i v hodinách, abych se zlepšovala, protože bych chtěla být taky spisovatelkou jako oni."* **Martininy** (6. ročník, výborný) požadavky zněly zcela jasně: *"Čím víc budeme číst, tím*

více budeme umět používat slov." Také **Dominik** (6. ročník, dobrý) vyjádřil svůj názor a ani slabší prospěch mu nebránil v tom, aby upřednostnil čtení před psaním: *"Radši bych četl zajímavé knížky, protože si myslím, že to je v literatuře to nejdůležitější. Psaním ztrácíme akorát tak čas!"*

"Nelíbí se mi na těch hodinách nic..."

Přínosná jsou nespokojená konstatování starších žáků nad tím, že literatura je na základní škole stranou zájmu, zejména v 7. ročníku. S tímto **Klárčíným** tvrzením (7. ročník, chvalitebný) se shoduje i celá její ohnisková skupina: *"Nelíbí se mi na těch hodinách nic. S tím se shodneme všichni tady. Literaturu vypráví tak nudně, že nedáváme pozor a jsme pěkně otrávení. Na písemku se učím stejně jenom z těch rámečků, víc po nás nechce... A když se chci dozvědět něco víc, no tak stejně musím jít na internet..."*

Rozhořčení ohniskové skupiny žáků 7. ročníku nás přimělo k tomu, abychom hlouběji analyzovali to, co se žákům v hodinách literatury nelíbí a co podle jejich názorů považují za zbytečné. Z praktických důvodů jsme se rozhodli kategorizovat jejich odpovědi do čtyř skupin, jejichž pořadí je podle četnosti nespokojenosti následující:

1. Přepisování zdlouhavých životopisů autorů, děl, letopočtů - žáci je nepovažují za důležité. Životopis si ochotně poslechnou od jiného učitele, který mluví se zájmem a s humorem. Tato kategorie odpovědí byla nejčtenější. Výstižně to řekla **Lenka** (7. ročník, výborný): *"Zajímá mě, o čem psal, ne kdy se narodil a kde žil a taky zemřel. To nikoho nezajímá a nikdo si to stejně nezapamatuje... To si každý najde na internetu... To je podle mě úplně zbytečné... Důležité je vědět, kam patřil, to jo, a taky třeba proč se vůbec stal spisovatelem..."* **Mirek** (7. ročník, chvalitebný) doplnil Lenku: *No myslím, že hodně záleží na tom, jak to ten učitel jakoby řekne. Když to umí jako dobře a nějak zajímavě těm žákům říct, tak si to poslechne určitě každý."* Oslovení žáci se ale jednohlasně shodli na tom, že to není jejich případ.

2. Memorování - žáci tvrdí, že je nesmyslné učit se nazpaměť zápisky, přesto to jejich paní učitelka vyžaduje. Zajímavé bylo nespokojené konstatování **Filipa** (7. ročník, dobrý): *"Jedničku dostanou jenom ti, kteří se naučí nazpaměť ty její rámečky... to jako nechápu, k čemu to je... no a taky záleží na tom, jak kdo je u ní oblíbený... Protože třeba Lenka má vždycky jedničku, protože ji má ráda, a já vždycky za tři, i když si myslím, že jsem se to jako docela i naučil no..."* Filipova výpověď potvrzuje skutečnost, že pro

transmisivní vyučování v hodinách literatury je charakteristické nasazení takových výukových strategií, které zprostředkovávají žákům hotové vědomosti a vedou je přímou cestou k osvojování hotových poznatků. Žáci zde zastávají úlohu pasivních příjemců a staví pouze na memorizaci poznatků. Domníváme se, že hodnocení v takto pojeté výuce představuje pro žáka nástroj pro potrestání za chybnou odpověď. Opět je primárně asociováno s klasifikací (o rozdílech mezi konstruktivisticky a transmisivně pojeté výuky pojednáváme podrobně v kapitole 1.2.1).

3. Čtení ukázek a vypracování úkolů - z analýzy rozhovorů žáků také vyplývá, že žáci nevidí smysl ve čtení ukázek a úkolů vztahujících se k textu. Konstatují, že je to zbytečná ztráta času, protože si učitelka vždycky odpoví sama a nechce slyšet jejich názory. **Klárka** (7. ročník, chvalitebný) tvrdí, že: *"Je jí jedno, co si myslíme, jenom její odpověď je správná."* **Michal** doplňuje Klárku (7. ročník, výborný): *"Tak třeba například paní učitelka stojí před tabulí, zeptá se na nějakou otázku... ve třídě je hluk, ale dělá, že to nevidí. Odpoví si a jde na další otázku. A tak je to furt dokola..."*

4. Výběr básní - nepochopení zadaného úkolu zdůvodňují žáci učitelčinými slovy, "vyberte si báseň úměrnou věku". S výběrem jim, podle reakcí žáků, paní učitelka neporadí. Zdůvodňuje to podle rozhořčené výpovědi **Filipa**, který cituje slova paní učitelky (7. ročník, dobrý): *"Úkol zněl jasně! Rozhodně to nebudu dělat za vás."* Žáci se obhajují tím, že chodí opakovaně s vybranou básničkou za paní učitelkou, ale tuto frustraci nejsou schopni bez její pomoci prolomit, tudíž ztrácejí chuť i k recitování a podle rozhovorů žáků se takto staví i k poezii. Příklady tvrzení jsou následující. **Michal** (7. ročník, výborný): *"Báseň úměrná věku. To už je naše heslo. Každý hned ví, o co jde, ale nikdo neví, jakou tu básničku po nás vlastně chce!"* **Klárka** (7. ročník, chvalitebný): *"Tak mi ty básničky zprotivila, že nemám chuť je už ani číst..."* **Mírek** (7. ročník, chvalitebný): *"To mají děcka pravdu. Mně už to dávno nebaví. Pořád je všechno špatně... celá její poezie je špatně!"*

Moderátorka se snažila znepokojené žáky 7. ročníku uklidnit a převést téma na to, co oceňují v hodině literatury. Za smysluplnou a zároveň jako jedinou činnost v hodinách považovali žáci **vedení kulturních deníků**. **Klárka** (7. ročník, chvalitebný) se shoduje se svými spolužáky: *"To je na tom snad jediná dobrá věc. Každý měsíc máme mít v deníku zapsaný obsah z filmu nebo z divadla a jednu knížku s hlavním hrdinou. Výběr je na nás, co si tam dáme... No aspoň že tak!"*

"Z něho by si měli brát všichni učitelé příklad"

Z analýzy rozhovorů žáků 8. a 9. ročníku jsme vyvodili závěry, že žáci jsou s výukou literatury spokojeni, naopak by svého učitele literatury nevyměnili. Pozoruhodné je, že osobnost učitele velkou měrou ovlivňuje žáky, jak v mladších ročnících, tak ve starších ročnících. Především **oceňují jeho zapálenost a osobní vztah k vyučovacím předmětu.** **Martin** (8. ročník, chvalitebný): *"Z něho by si měli brát všichni učitelé příklad. Neučí proto, že musí, ale proto, že ho to baví. Navíc ke všemu má vlastní názor, vypráví hodně ze zkušeností."* **Eva** (8. ročník, výborný) reaguje na Martinovu odpověď: *"Kluky to baví, protože s nimi učitel rád diskutuje o politice v literatuře. Jsou do toho celí žhaví!"* **I Petřin** (9. ročník, výborný) vypovídá o osobnosti učitele literatury: *"Ale je zase vtipný. Takže se i věci o politice dají docela skousnout. Ty jeho hodiny jsou prostě fajn. Když vejde do třídy, najednou je ticho, ale všichni se na něho těší a taky na jeho vyprávění."* **Denisa** (9. ročník, chvalitebný) dodává: *"Kluci na něj čekají před hodinou u schodiště. Do třídy vchází se zvoněním s davem (oči v sloup). Ale každý se těší na jeho hodiny... Mně se zase líbí, jak čte..."*

Ze analýz rozhovorů žáků v Modré škole vyplývají zcela odlišné závěry. Každé tvrzení se znovu pokusíme doložit tvrzením žáků. Učitelka literatury v 6. a 7. ročníku využívá především transmisivní přístup ke vzdělávání žáků. Obsah vzdělávání určuje pouze zvnějšku a důraz klade na osvojení si hotových vědomostí, kterých dosahuje prostřednictvím učebnic. Z tohoto pohledu je pouze "předavatelem" informací a žáci jsou pasivními příjemci: *("Jedničku dostanou ti, kteří se naučí nazpaměť ty její rámečky z učebnic...")* Dalším transmisivním znakem výuky je autorita učitelky, která určuje pravidla, kontroluje je a nepřipouští chyby, tudíž nepracuje s prekoncepty žáků: *("Je jí jedno, co si myslíme, jenom její odpověď je správná.")* Učitelka také vyučuje třídu stejným způsobem, většinou frontálně. *("Stojí před tabulí, zeptá se... ve třídě je hluk, ale dělá, že to nevidí. Odpoví si a jde na další otázku. A tak je to furt dokola.")*

Z analýz rozhovorů žáků 8. a 9. ročníku lze soudit, že přístup k výuce bude opět konstruktivistický. Učitel klade důraz na relevanci učiva a každodenních zkušeností žáků, zařazuje učivo do kontextu světa: *(Neučí proto, že musí, ale proto, že ho to baví. Navíc ke všemu má vlastní názor, vypráví hodně ze zkušeností.)* Mimo jiné hledá a oceňuje perspektivu žáků: *("Kluky to baví, protože s nimi učitel rád diskutuje o politice v literatuře. Jsou do toho celí žhaví!")*.

Tak či tak v obou případech sehrává významnou roli právě osobnost učitele a jeho přístup k vyučování, jak je zjevné z názorů žáků, jejichž současné pojetí učiva v hodinách literární výchovy je toho důkazem.

4.11 Vztah ke čtení očima žáků ve Žluté škole

Do této oblasti jsme zahrnuli ty odpovědi respondentů, které se týkají jejich žákovských pojetí, názorů a postojů ke čtení.

Z analýzy rozhovorů žáků vyplývá, že se všichni žáci staví celkově pozitivně ke čtení knih, i přes to, že jsou v ohniskových skupinách prospěchově slabší žáci, u kterých jsme předpokládali, že jejich vztah ke čtení nebude tak pozitivní jako u žáků s lepším prospěchem. Domníváme se, že velký podíl opět sehrává osobnost učitele literatury, která velkou měrou ovlivňuje postoj žáků ke čtení, a také skutečnost, že se žáci v konstruktivisticky pojaté výuce pravidelně věnují souvislému čtení.

"Čtení mě začalo bavit"

V každé ohniskové skupině jsme se zaměřili nejprve na **aktuální vztah a postoj žáků ke čtení**. Názory všech žáků se celkově jevily jako pozitivní, a to i u žáků se slabším prospěchem. Vzhledem k široké škále reakcí respondentů jsme z praktického hlediska vybrali nejčtenější a nejzajímavější odpovědi žáků. **Natálie** (6. ročník, výborný): *"Vždycky jsem ráda četla, ale teď čtu ještě raději, protože čteme ve škole opravdu zajímavé knihy."* Zajímavé je konstatování prospěchově slabšího žáka **Michala** (6. ročník, dobrý), jehož ovlivňuje přístup učitele literatury: *„Čtení mě nikdy nebavilo! Ale je pravda, že od té doby, co nosí učitel do hodin komiksy, tak to čtu bez nucení...a začíná mě to vlastně i bavit."* **Marie** (7. ročník, výborný) tvrdí, že: *„Čtení je dobrá věc hlavně s dobrou knížkou... když mě to chytne, tak to přečtu knížku třeba i za dva dny."*

Zajímavé bylo konstatování **Jany** (8. ročník, výborný) nad tím, proč se její vztah ke čtení zlepšil. Zdá se, že velkou zásluhu na jejím postoji k četbě má osobnost učitele a jeho přístup k žákům: *„Můj vztah ke čtení je v této době velký, protože to k životu potřebuju a doufám, že se to nezmění... Čtení mě začalo bavit. Nikdy jindy to tak nebylo, ale myslím si, že je to hlavně proto, že máme dobrého učitele, který nosí zajímavé knihy... a dokonce je nám i půjčí domů..."* **Martin** (8. ročník, výborný) také hodnotí svůj přístup k četbě: *„Můj*

vztah ke čtení se určitě zlepšil... Ale kdybychom nemuseli dělat ty zápisky do deníků, tak bych určitě doma nečetl.“ Zcela výjimečně se objevila nespokojená konstatování prospěchově slabších žáků nad tím, že **ve čtení nevidí hlubší smysl a považují jej za zbytečné** vzhledem k jejich budoucímu povolání. **Patrik** (8. ročník, dobrý): *"Nečtu rád a nikdy nebudu. Čtení je pro intelektuály. Já chci prostě dělat v životě rozumnější věci..."* Mezi žáky se objevují i negativní hodnocení **Hanky** (8. ročník, dobrý): *"Knížky nebyly nikdy pro mě. Ve škole čtu, protože musím, ale k práci s rukama je potřebovat jako nebudu."*

Z analýzy rozhovorů žáků 8. ročníku lze konstatovat, že "nečtenářství" se netýká výlučně jen chlapců nebo dívek, ale obecně všech prospěchově slabších žáků. Nicméně i toto konstatování je do jisté míry vyvráceno **Kateřiným** názorem (8. ročník, chvalitebný), která tvrdí, že za jejím "nečtenářstvím" stála špatná volba knížky. *"Dříve jsme četla sem tam, prostě nic moc, protože na jakou knihu jsem šáhla, tak ta mě hned nebavila. Ale od té doby, co nosí učitel knížky, tak si tu zajímavou napíšu na papír a pak si ji jdu půjčit. Chyba byla prostě předtím v tom, že jsem si neuměla vybrat dobrou knihu a nikdo mi neuměl poradit."* Z výše zmíněných odpovědí žáků vyplývá, že ten, kdo může mít skutečně zásadní vliv na změnu žákova pojetí učiva z pohledu literární výchovy a do jisté míry ovlivnit i jejich četbu, není nikdo jiný než opět učitel. Proto by měl každý konstruktivisticky založený učitel klást důraz na kvalitní výuku literární výchovy a nechat se inspirovat jejími komponenty, které jsme popsali v kapitole 2.4.

Velmi zajímavá je sebereflexe žáků 9. ročníku, kteří srovnávají svou úroveň znalostí s předešlými ročníky. **Sandra** (9. ročník, chvalitebný): *„Moje úroveň se oproti šesté třídě o hodně zlepšila. Předtím jsem četla asi tak jako prvňák. Ztrácela jsem se v textu, koktala jsem, ale letos už čtu celkem dobře a vím, kde jsem. Minulý rok jsem si nepůjčila ani knihu... ale když jsem se letos začela do jedné knížky, kterou mi doporučil učitel, tak mě to chytlo a teď to čtu skoro pořád.“* Zajímavá je výpověď **Zbyňka** (9. ročník, dobrý), který se i přes svůj slabší prospěch stává čtenářem: *„Přečetl jsem asi o knihu víc než vloni. Protože mě číst nebaví, tak si musím vybírat nějaké science-fiction nebo horory, aby mě to začalo bavit..."* I v této ohniskové skupině jsme se setkali s názory, že žáci 9. ročníku sice **neradi čtou, ale uvědomují si následky**. **Zbyněk** (9. ročník, dobrý) doplňuje svou výpověď: *„Ne že bych byl dobrý čtenář, ale zase nechci koktat a opakovat jedny a ty samé slova dokola. Když budu aspoň sem tam něco číst, tak budu lépe třeba mluvit."* Se Zbyňkovou odpovědí

se ztotožňuje i **Alice** (9. ročník, dobrý): *"Taky nejsem úplně mega čtenář, ale zase vím, že když nebudu aspoň trochu číst, tak se nikdy v tom čtení nezlepším."*

Zajímavý byl ve srovnání s vyššími ročníky názor **Marie** (7. ročník, výborný), která se vyjádřila k potřebě vzdělání: *"Každý předmět má svoje. V literatuře čteme, v matematice počítáme... měli bychom umět všechno, v životě to budeme všichni potřebovat... I když... Někteří víc a někteří zase míň no..."*

"Ano, díky čtení používám více slov."

V průběhu rozhovoru žáci reagovali také na otázku, proč je důležité číst knihy. Důležitost některých argumentů si uvědomují sami. Analýzou rozhovorů jsme dospěli k následujícímu. Význam četby vidí prospěchově lepší žáci 6. a 7. ročníku v tom, že jim pravidelná četba pomáhá **rozšiřovat slovní zásobu** a díky tomu i **vylepšovat úroveň psaní vlastních textů**. **Barbora** (6. ročník, výborný) jednoznačně odpověděla: *„Ano, díky čtení používám více slov.“* **Natálce** (6. ročník, výborný) pro změnu pomáhá četba vylepšovat styl psaní: *„Myslím si, že mi čtení pomáhá ve slohu. Napišu lepší text a delší.“* **Veroniku** (7. ročník, výborný) také inspiruje četba k psaní vlastních textů: *„Když vidím, jak píše ten spisovatel, a líbí se mi to, tak se snažím psát podobně.“*

Žáci 8. a 9. ročníku, zvláště žáci s lepším prospěchem konstatují, že znalosti, které nabývají čtením, uplatňují jako **určitý nástroj myšlení**, který jim pomáhá k **lepšimu sebevyjádření** a dokonce vidí i **zlepšení učení se v jiných předmětech**. **Jana** (8. ročník, výborný): *„Vždycky si zapamatuju nějaká zvláštní slova z knížky. A pak na ně dlouho myslím a zkouším je i použít dál.“* **Kateřina** (8. ročník, chvalitebný): *„Lépe pak řeknu to, co si myslím. Bez zasekávání.“* **Eva** (9. ročník, výborný): *„Když čtu ten tvar v knížce dvacetkrát, pak ho napíšu i bez přemýšlení dobře i v diktátě.“* **Ondřej** (9. ročník, výborný): *„Lépe se mi čte i v jiných předmětech. Třeba slovní úlohu ve fyzice přečtu rychleji a pozorněji.“*

4.12 Vztah ke čtení očima žáků v Modré škole

Z analýzy odpovědí žáků druhého stupně v **Modré škole** jsme dospěli ke zcela jiným zjištěním, ze kterých jsme usoudili, že žáci nejsou tak zapálenými čtenáři v hodinách literatury ve srovnání se žáky ze Žluté školy. Domníváme se, že velký podíl opět sehrává

osobnost učitele literatury, která velkou měrou ovlivňuje postoj žáků ke čtení. Ve všech čtyřech ohniskových skupinách jsme se také zaměřili na jejich **aktuální vztah a postoj ke čtení**.

Z analýzy rozhovorů respondentů vyplývá, že hodiny literatury je **nemotivují ke čtení knih**, jen hrstka z nich (především dívky s výborným prospěchem) navštěvují z vlastní iniciativy školní nebo městskou knihovnu. Některé žačky také uvádí, že nečtou z toho důvodu, že je odrazuje povinná četba. **Tereza** (6. ročník, výborný): *"V hodinách čteme jenom z čítanek, to mě nebaví. Je to nudné a nezajímavé. Ale když si chci sama něco přečíst, tak jdu do školní knihovny, tam si vyberu vždycky dobrou knížku."* **Martina** (6. ročník, výborný): *"Ve škole čteme, ale tam je to povinné, to mě nebaví... možná kdybychom četli své knížky... To by mě tam bavilo víc."*

Nejinak je tomu i u **Lenky** (7. ročník, výborný): *"Já a četba... no tak v hodinách jsem z ní naprosto otrávená... To je furt, otevřte si čítanky na straně... a sotva to dočteme už jdeme na další... Možná, kdybychom měli jinou učitelku, tak by mě to více bavilo..."*

Převážná většina žáků ale nečte vůbec ve volném čase. Na otázku *Co vás odrazuje od četby?* žáci odpovídali, že povinná četba je ve škole natolik vyčerpávající, že nemají chuť si ani ve volném čase číst. **Mirek** (7. ročník, chvalitebný): *"Nečtu, protože to ve škole vždycky musím přetrpět a pak jsme rád, že tu hodinu mám za sebou."*

Negativní postoj žáků k četbě, až na výjimky, nás přiměl k tomu, abychom se zaměřili na práci s čítankami. Z analýzy rozhovorů všech žáků druhého stupně vyplývá, že v hodinách literatury pracují pouze s ukázkami z čítanek, které považují spíše za nudné, neaktuální a mnoho žáků také přiznává, že často nerozumí jejich obsahu, pravděpodobně proto, že se o tom v hodinách s paní učitelkou nebaví. Zde bychom mohli seřadit odpovědi žáků Modré školy od 6. po 9. ročník do několika větších skupin, jejichž pořadí je podle četnosti nespokojenosti práce s ukázkami následující:

1. Neaktuálnost a nezajímavost tématu - žáci ve většině případů uvádí, že je odrazují ty ukázky v čítankách, které jsou odtržené od dnešní moderní doby. To bychom mohli dokázat na **Ivově** výpovědi (6. ročník, chvalitebný), který tvrdí: *"Ted' jsme četli o nějakém pošťákovi, jak doručuje dopisy... Dneska se posílají přece smsky nebo přes viber..."* **Klárka** (7. ročník, chvalitebný): *"Ty ukázky jsou prostě bez chuti."* **Martin** (8. ročník, výborný) poukázal na klasickou literaturu: *"Tak například Babička... to fakt jako musíme číst...!"* Bylo pozoruhodné, jak se začaly postupně objevovat bouřlivé reakce žáků

8. ročníku. **Jonáš** (8. ročník, dobrý) dodává: "*Nechápu, proč to musíme jako číst... Tak tu knížku bych doporučil starým lidem, kteří vzpomínají na mládí... Nebo Ivě!*" Podle Jonášových slov spolužačce, kterou označují za "knihomolku." **Zuzka** (8. ročník, chvalitebný) dodává: "*Měly by ji číst babičky... Ta kniha nemá nic, co by mě zaujalo, nemá prostě děj, je taková... divná.*" I respondentka 9. ročníku, **Denisa** (chvalitebný), poukázala na neaktuálnost tématu v odkaze Komenského: "*Četli jsme Labyrint světa a ráj srdce... Z toho jsme nepochopila ani větu, prostě jsem to vůbec nedávala...*"

Domníváme se, že důvodů pro to, proč žáci nerozumí uměleckým textům, může mít mnoho příčin. Žáci pravděpodobně nezvládají čtenářskou gramotnost, což dlouhodobě dokazují i mezinárodní srovnání. Další příčinou může být i přístup transmisivně zaměřené učitelky, jejímž cílem je plnění učebních osnov a obsahů výuky, nikoli plnění složitějších vzdělávacích cílů, mezi které bezpochyby patří schopnost posoudit text, odhalit autorův záměr, kriticky text posuzovat atd. Záleží také na osobnosti učitele, který je v souvislosti s jeho přístupem k žákům tolikrát v našem výzkumu zmiňován.

Neaktuálnost a nezajímavost tématu úzce souvisí i se zastaralými jazykovými prvky, které se taktéž objevují v knihách staršího data, jejichž děj se odehrává v minulosti.

2. Archaický jazyk - žáci tvrdí, že hodně ukázek je psáno zastarale, nesrozumitelně, což ztěžuje jejich pochopení celého textu. **Nela** (8. ročník, výborný): "*Hodně spisovatelů tak dřív psalo... třeba ty přechodníky, teď jsme taky četli takovou ukázkou, ale už je jiná doba, měli bychom číst modernější a zajímavé knížky.*" **Petra** (9. ročník, výborný): "*Tak zase ten Labyrint světa... To bylo napsané tak složitě.*"

3. Žánr - žáci také často uvádí, že neradi čtou takové umělecké texty, které se dle jejich uvážení hodí spíše pro opačné pohlaví. **Mirek** (7. ročník, chvalitebný): "*Básničky jsou pro holky. Nevím, proč je musíme číst a recitovat.*" To platí i v opačném případě u **Martiny** (6. ročník, výborný): "*Hoši od Bobří řeky... To ať čtou kluci a skauti. Holky by měly číst rozhodně jiné a zajímavější věci.*" Je jen na učiteli, jeho komunikaci a interakci mezi ním a žáky, aby zvolil takové žánry, které budou vyhovovat dnešním čtenářům, neboť, jak uvádějí sami žáci, zvyšuje se jejich potřeba číst takové texty, v nichž se odráží aktuální dění současného světa. Jen konstruktivisticky založený učitel může změnit aktuální žákovo pojetí učiva, zvláště pak v literární výchově.

4.13 Dílny čtení očima žáků ve Žluté škole

Nyní bylo naším cílem seznámit se ve všech ohniskových skupinách s pojetími a představami žáků na dílny čtení, zjistit, jak se v systému dílny čtení cítí a jak pracují s knihami.

V základní Žluté škole nás žáci seznámili s dílnou čtení, kterou pravidelně zařazují do své výuky literatury. Pro celkově uvolněnější atmosféru jsme vyzvali žáky pro práci v kruhu. Naše první otázka směřovala k tomu, jak taková **dílna čtení vypadá v hodinách literatury, jak se v systému dílny čtení cítí a jak pracují s knihami**. Ve tvářích žáků bylo nadšení a radost, že se s námi mohou podělit o své čtenářské zážitky. Vzhledem k počtu žáků v ohniskových skupinách jsme z praktického hlediska opět vybrali nejčtenější a nejzajímavější odpovědi respondentů.

"Je to barevné místo..."

Žáci ve všech případech popisují čtenářské dílny jako místo, kde se rádi schází, čtou a diskutují. **Natálie** (6. ročník, výborný) se ujala slova: *"Je to barevné místo, kde jsou polštáře, kamarádi a spousta knih."* **Jan** (6. ročník, výborný) popisuje svou představu: *"...Je to něco jako pokoj ve škole... Při čtení si sednu s polštářem na své oblíbené místo, kde je mi dobře. A čtu."* **Maruščino** (7. ročník, výborný) pojetí bylo velmi zajímavé: *"Je to taková kavárna, kde se sejde naše třída u čaje."* Také **Martin** (8. ročník, výborný) popisuje svůj názor: *"Je to takové kamarádké, i když tam sedí učitel... neutrhne nám hlavu za špatný názor, baví se s námi jako k sobě rovnými... a to se mi na tom líbí. Ta hodina je taková dospělácká. A i když skoro vůbec nečtu, tak se kvůli němu snažím odpovídat na jeho otázky."*

Velmi zajímavý byl názor absolventa 9. ročníku, který přirovnal práci v dílně čtení k prezidentské debatě. Nevědomě, avšak zcela výstižně popsal podstatu konstruktivismu, jehož cílem je pluralita poznání, vědění a variabilita myšlení. **Ondřej** (9. ročník, výborný): *"Připomíná mi to prezidentskou debatu. Sejdeme se tam jako v parlamentu, pohodlně si sedneme, ale místo nožasů vytasíme knihy... a pak to začne... po tichém čtení se stane, že se neshodneme v názorech... každý má prostě svou pravdu. To mají v parlamentu taky, ale zase tam dojdou k jednomu výsledku. My se tady nakonec shodneme, že si necháme každý tu svou... a učitel nikoho nesesadí, ale ocení."*

Žáci jsou v dílnách čtení také vedeni k tomu, aby si vedli **zápisky z přečtené četby**. Z analýzy rozhovorů žáků vyplývá, že pracují podle zadaných vytištěných pokynů, které jim předem připravil učitel. Z odpovědí žáků a na základě znalostí metod RWCT (Kritické myšlení, 2007) jsme vyhodnotili, že v hodinách pracují **s metodou podvojného deníku a s metodou dopisů**. Metody se podle názorů žáků osvědčily natolik, že se sami považují za kreativnější.

"My si vedeme podvojný deník... Pro mě jsou mnohem lepší dopisy."

Naším cílem bylo zjistit, jak žáci pracují s metodami v konstruktivisticky pojaté výuce a jak je hodnotí. Z odpovědí respondentů vyplývá, že si mladší žáci **vyprávějí** s učitelem o zajímavých místech v knihách, starší žáci si zvolené pasáže vypisují **do deníků nebo píší dopisy**. Podle názoru **Barbory** (6. ročník, výborný) žáci postupují takto: *"Po čtení si vybereme věty v knížce, které se nám líbily, tužkou je podtrhneme nebo si je zapamatujeme a pak si o nich povídáme, proč jsme si to vybrali a tak..."* **Veronika** (7. ročník, výborný) popisuje postup při práci s podvojným deníkem: *"My si vedeme podvojný deník a podle návodu si vypisujeme věci z knížky. Do jednoho sloupce si máme zapsat takové věty z knížky, které se nám líbily, které nám něco připomněly, a k tomu si napíšeme datum, kdy jsme to četli. Do druhého sloupečku si napíšeme, proč jsme si to vybrali. Je to hodně těžké, ale podle toho návodu to jde. A vždycky, když ten sešit otevřu a podívám se na to, tak si hned vybavím, o čem to bylo."* Na Verončinu odpověď reagovala **Eliška** (7. ročník, chvalitebný): *"Pro mě jsou mnohem lepší ty dopisy. Je to jednodušší. Napíšu kamarádce dopis, kde jí napíšu svůj názor na knížku. Čtu to jenom já, ale představuju si, jak to říkám kamarádce a co mi na to asi odpovídá."*

Také starší ročníky chválí metody. **Jana** (8. ročník, výborný): *"Líbí se mi psaní dopisů, protože si ujasním, co tam chci psát, a nechci vypadat hloupě, když si to někdo bude číst. Určitě mě to baví více než předtím, protože nevypisujeme jenom autora, dílo, kdy se narodil a kdy umřel. Ty dopisy si taky více pamatuju."* **Eva** (9. ročník, výborný) hodnotí zápisky z četby: *„Zápisky z četby se mi píšou o hodně lépe než předtím, protože jsme začali číst ve škole konečně svoje vlastní knihy. Mám k tomu i papír, podle kterého vím, co mám psát. Myslím, že mi to jde a baví mě to víc než předtím.“* Na Evinu reakci zareagovala i **Sandra** (9. ročník, chvalitebný): *„I mně zápisky z četby fakt jdou. Já se vždycky podívám*

na ten papírek s postupem a pak už se rozepíšu. Nejhorší je začít. Minulý rok mi to trvalo asi 10 minut, ale teď mi to jde hned.“

K metodám se vyjadřují i prospěchově slabší žáci, kteří sice nejsou zapálenými čtenáři, ale uznávají, že s dobrou četbou se dá negativní postoj ke čtení částečně změnit. Z ukázky rozhovoru vyplývá, že konstruktivistický učitel využil takovou výukovou strategii ve výuce, která podpořila konceptuální změnu žáka (o konceptuální změně viz kapitola 2.2.1). Příklad dokládáme na výpovědi **Zbyňka** (9. ročník, dobrý): *"Myslel jsem si, že ta ukázka byla o citech k jedné holce a řekl jsme si, že to fakt číst nebudu. Ale učitel mi vysvětlil, že musím přečíst víc než tři řádky, abych pochopil, že ten příběh není o ní, ale o válce a o jeho snech. Tak jsem tomu dal šanci a řekl jsme si: tak jo, dočti to! a ukázalo se, že měl fakt pravdu jako. Tu ukázku jsem dočetl do konce no a jako musím říct, že dopadla úplně jinak, než jsem čekal no... prostě to chce dobrého učitele, aby trochu ty lidi tady uměl přesvědčit."*

V této oblasti jsme se zabývali ještě jedním tématem, které přirozeně vyplynulo ze situace, a tou byla často zmiňující "**dobrá kniha**". Respondentů jsme se zeptali, co si pod tímto pojmem představují. Zjistili jsme, že ti žáci, kteří označí knihu za "dobrou", k ní mají určitý citový vztah. Pro mladší ročníky je rozhodující především **grafická úprava knihy** a **hlavní hrdina**, do kterého se mohou vžít. Pro starší ročníky je cenná taková kniha, ze které si mohou vzít **ponaučení**. Domníváme se, že z tohoto důvodu se starší žáci také stávají náročnějšími čtenáři, neboť se zaměřují na **obsah** a **žánr** knihy.

"Dobrá kniha je taková, která..."

Natálie (6. ročník, výborný) vyjadřuje svůj citový vztah ke knize: *"Je to kniha, kterou mám opravdu ráda a nerada ji půjčuju."* **Janova** představa (6. ročník, výborný) byla následující: *"Dobrá kniha musí mít barevné obrázky a dobrou přední stranu a název té knihy. To je podle mě to hlavní!"* Oproti tomu prospěchově slabší žák **Michal** (6. ročník, dobrý) dává přednost grafické úpravě knihy před samotným textem: *"Dobrá kniha je taková, která má podle mě hodně obrázků a málo textu. Pro mě jsou to komiksy... ale to přece neznamena, že nečtu."*

Originální byly i představy žáků 7. ročníku. **Veronika** (7. ročník, výborný) se před ostatními spolužáky styděla, ale nakonec se odhodlala a řekla, že: *"Dobrá kniha je kniha,*

*kerou mám přečtenou od začátku do konce a pozpátku..." **Jakub** (7. ročník, chvalitebný) tvrdí, že: "Když se dokážu vžít do hrdiny, a prožívám ten příběh za něj... nebo si dokážu představit, že by to byl můj nejlepší kamarád... to je dobrá kniha!"*

Domníváme se, že i představy žáků 8. ročníku pramenily z předchozích zkušeností, jak dokazuje **Jana** (8. ročník, výborný): *"Podle mě je to taková kniha, kterou přečtu jedním dechem a nemám ráda, když mě u toho někdo vyruší!"* **Kateřinin** názor (8. ročník, chvalitebný) byl zcela ojedinělý: *"Pro mě je dobrá knížka taková, ze které si vezmu ponaučení a snažím se podle toho příběhu řídit i v životě."*

Eva (9. ročník, výborný) s jistotou řekla: *„Vybírám si knihy podle toho, kolik má bodů. Protože když je kniha na 8 bodů nebo ještě méně, tak ji ani nedočtu. Od minulého roku se můj výběr knih zlepšil, protože už vím, jaký žánr mi sedí.“*

Z analýzy rozhovorů žáků základní Žluté školy vyplývá, že jedině učitel, který se vzdělává v programu RWCT a jedině literární výchova, která je postavena na četbě a interpretaci textů odpovídající věkové kategorii žáků, jenž jsou schopné vyvolat emocionální prožitek, mohou ze žáka vychovat samostatného myslitele a čtenáře, který se dokáže na své pojetí učiva dívat z různých úhlů pohledu. K tomu je však zapotřebí přistupovat konstruktivisticky.

Naším cílem bylo také zjistit prekoncepty žáků o dílnách čtení i o tom, co si žáci představují pod pojmem "dobrá kniha". Z analýzy rozhovorů žáků vyplynulo, že předpokladem dobré knihy je jednak citová vazba čtenáře, a jednak vytříbený vkus každého recipienta, jehož požadavky se mění s věkem, pohlavím i prospěchem, který úzce souvisí i s úrovní čtenáře.

4.14 Dílny čtení očima žáků v Modré škole

V **Modré škole** jsme se setkali s odlišnými názory žáků, než jak tomu bylo ve Žluté škole. Vzhledem k tomu, že učitelé na škole nevedou čtenářské dílny, bylo naším cílem zjistit prekoncepty žáků o čtenářských dílnách. Ukázalo se, že představy žáků 6. ročníku byly zcela intuitivní. Příčinu jejich odpovědí bychom pravděpodobně měli hledat v evokaci pohádek.

"To bude asi dílna..."

Ivo (6. ročník, chvalitebný) na otázku *Co si představíš, když se řekne čtenářská dílna?* odpověděl: „*To bude asi dílna, kde se vyrábějí knihy.*“ **Tereza** (6. ročník, výborný) popsala svou představu: „*Nebo to může být dílna, ve které pracují skřítci a vyrábějí knihy.*“ **Martina** (6. ročník, výborný) doplnila Terezinu výpověď: „*...a budou je určitě vyrábět po nocích, aby je nikdo neviděl...*“ Z analýzy rozhovorů vyplynulo, že představy žáků 6. ročníku jsou zcela intuitivní, neboť o čtenářských dílnách doposud neslyšeli.

Také žáci 7. a 8. ročníku odpovídali intuitivně, nicméně jejich prekoncepty již byly o poznání ucelenější. **Lenka** (7. ročník, výborný): „*Myslím si, že to bude podobné jako knihovna. Prostě tam přijdete a půjčíte si knížky.*“ **Jonášova** (8. ročník, dobrý) představa byla pravděpodobně negativně ovlivněná předchozí zkušeností: „*Představil jsem si takovou knihovnu, kde se musí číst povinná četba.*“ Objevovaly se i zcela mylné prekoncepty, jak dokazuje **Zuzčina** výpověď (8. ročník, chvalitebný): „*To bude určitě nějaký nový druh čtení.*“

Po počátečních rozpacích žáci 9. ročníku přiznali, že o čtenářských dílnách slyšeli a dokonce byli s takovou hodinou i seznámeni. **Petra** (9. ročník, výborný): „*To si pamatuju! Seděli jsme u kulatého stolu v naší knihovně a povídali jsme si o knihách s nějakou cizí paní... dokonce nám uvařila i čaj. To bych si zopakovala.*“ Za zamyšlení stála rozhodně i odpověď **Denisy** (9. ročník, chvalitebný): „*To bylo super, seznamovala nás s novými knihami a pracovali jsme i s nějakými pracovními listy. Víím, že jsme si i něco zkoušeli na papír... Pamatuju si, že to bylo zajímavé... To bude asi ale tím, že to nebyla učitelka... to není jak u nás v hodině... tam, když chce někdo něco vědět navíc, tak si to musí najít sám.*“ Nad touto odpovědí přemýšlela moderátorka ještě dlouho poté, co výzkumné šetření skončilo, nicméně se ukázalo, že lektorka, která tehdy vedla čtenářské dílny, byla skutečně paní učitelkou. Domníváme se, že Denisina afektivní dimenze byla natolik negativně ovlivněná osobností paní učitelky, že díky svým negativním zkušenostem přisuzovala negativní vlastnosti obecně všem učitelkám.

Vzhledem k tomu, že žáci nepracují se čtenářskými dílnami, směřovali jsme otázky ke čtenářství. Zeptali jsme se, jak často navštěvují školní knihovnu a jaké knihy si půjčují. Výsledky jsou překvapivé. Školní knihovnu navštěvují pouze dívky. Z dosavadních analýz

rozhovorů žáků jsme zjistili, že ty dívky, které rády čtou, mají i velmi dobré školní výsledky.

"Do knihovny chodím..."

Tereza (6. ročník, výborný): *"Do knihovny chodím třikrát za měsíc. Chodím si půjčovat Deník malého poseroutky. Ten mě baví."* **Martina** (6. ročník, výborný) navázala na Terezu: *"Taky chodím do knihovny, přečtu dvě knihy za měsíc. Teď jsem si oblíbila dobrodružné romány. Půjčila jsem si tam Domov pro Martany. Byla to taková zvláštní knížka a smutná, ale zároveň prožívali dobrodružství a měli se moc rádi."* Naopak chlapci, kteří mají horší studijní výsledky, mají také ke čtenářství negativní postoj. Když už se rozhodnou číst, sáhnou po komiksu. **Dominik** (6. ročník, dobrý): *"Čtení mě nebaví. A ve škole už vůbec ne! Z toho jsem vždycky tak otrávený, že se těším i na matiku víc."*

I u žáků 7. ročníku se objevovala Babička, která podle **Klárčiného** názoru (7. ročník, chvalitebný) nestojí za to: *"Já si přečtu knížku o prázdninách, ve školní knihovně toho není moc pro mě, i když tam občas zajdu... A takové knížky jako je Babička nebo Staré pověsti české už jsou vážně out, to už nikdo číst nebude."* **Michal** (7. ročník, výborný) vyjádřil svůj vztah ke čtenářství: *"Nejsem žádný knihomol, ale mám rád dobré komiksy, ty si kupuju a sbírám."*

Se **Zuzčinou** (8. ročník, chvalitebný) reakcí se ztotožnily i spolužačky: *"Je tam deset stejných knih od jednoho autora. A to se opakuje v každé řadě... takže už nemáte na výběr no... když už se rozhodnu číst, tak si půjčím knížku od kamarádky."* Ani **Petra** (9. ročník, výborný) nešetřila kritikou: *"V knihovně najdete jedinou dobrou knihu. A tou jsou Holky na vodítku. No a proč se mi líbí... Protože ta holka má podobný život jako já, takže se v ní vidím. Škoda, že tam nejsou i další díly."*

Rozhovor se žáky v ohniskových skupinách nás dovedl ještě k jednomu zjištění. Čtenářství je výrazně ovlivněno tím, že mu současná doba vytváří opravdu tvrdé konkurenční prostředí (film, hudba, televizní pořady, internet...), které je sice v mnoha případech napájeno literaturou, ale více než slovy žáci komunikují skrze zvuk a obraz. Četba se jim jeví jako náročnější a nezajímavá, proto v konkurenčním boji prohrává, což je zcela zřetelné ve výpovědi **Davida** (6. ročník, chvalitebný): *"Školní knihovna? Ale no tak... je úplně jiná doba! Já čtu... z internetu. To je přece taky počítá."* I u starších ročníků jsme zaznamenali podobné reakce jako například u **Filipa** (7. ročník, dobrý): *"Proč bych četl, když najdu obsah na internetu..."* **Eva** (8. ročník, výborný) obhajovala svůj názor na

média: *"Mně ale hodně pomáhají vědomostní soutěže... a na internetu najdete prostě všechno. I obsahy knih..."* Výše zmíněné názory současných žáků můžeme podtrhnout výpovědí respondenta **Lukáše** (9. ročník, chvalitebný): *"Nedokážu si představit život bez internetu. Najdu tam hodně věcí i do školy... a místo knížky se podívám radši na film."*

Z analýzy rozhovorů žáků Modré školy vyplývá, že žáci nejsou vzdělávání podle inovativních vyučovacích metod. Proto jsme se zaměřili na jejich aktuální postoj ke čtenářství. Výsledky byly překvapivé. Z analýzy rozhovorů žáků vyplynulo, že dívky, které rády čtou, mají i velmi dobré školní výsledky a co víc, jejich pozitivní vztah ke čtenářství je ve velké míře spojen se zájmem o samotné vzdělávání. Zjistili jsme, že čím mají chlapci horší studijní prospěch, tím je jejich postoj ke čtenářství negativnější.

Avšak to, co má na žáka bez rozdílu pohlaví a studijního prospěchu a jeho pojetí učiva zásadní vliv, jsou média, která vyhrávají v boji nad čtenářstvím.

4.15 Recepte uměleckého textu očima žáků ve Žluté škole

Při každé interpretaci uměleckého textu jsou učitelé literatury postaveni před úkol reagovat na názory žáků, které se však mohou výrazně odlišovat od jejich vlastního pohledu na daný text. Každý žák promítá do uměleckého textu své vlastní prekoncepty, díky kterým jinak vnímá text než jeho spolužáci. Konstruktivisticky založený učitel literární výchovy by v žádném případě neměl požadovat po svých žácích, aby text vnímali stejně podrobně jako on, ale nechat je, aby každou novou čtenářskou zkušenost spolu s tou životní propojovali a tím podněcovali přebudování žákova pojetí učiva.

V této oblasti se zaměříme na to, jaké je žákovo pojetí učiva před, během a po skončení čtení, jaké pocity je během práce doprovází a jak konstruktivisticky založený učitel pracuje s jejich čtenářskými zkušenostmi.

"Já se na to těším, protože v těch hodinách pracujeme tak jinak..."

Nejprve jsme poprosili jednoho zástupce každé ohniskové skupiny, aby nám popsal postup při práci s textem. **Barbora** (6. ročník, výborný): *"... Já se na to těším, protože v těch hodinách pracujeme tak jinak než před tím, no ale nevím, jak to mám popsat... No tak pan učitel nám rozdá papíry. Nejprve si přečteme nadpis a povídáme si, o čem ten*

*příběh asi bude. Potom si přečteme první kousek a povídáme si, o čem ten příběh vlastně je. Potom čteme dál a dál, zase si povídáme no a potom nás zase zastaví a domýšlíme třeba konec. To je úplně nejlepší, protože to každého napadá úplně něco jiného a vždycky se zasmějeme." Na to jsme vyběhli ostatní, aby nám někdo z žáků popsal, co v průběhu čtení pociťují, jaké myšlenky je doprovází, případně na co myslí. Odpověď **Natálie** (6. ročník, výborný) byla velmi zajímavá: "No tak když přečteme nadpis, tak je to pak takové zvláštní ty pocity, protože někdy si na něco vzpomenu, že už jsem to tak třeba někdy řekla nebo... no prostě záleží, o čem to je. Když je to třeba o mamince, tak si představím svoji maminku a říkám si, v čem je ta v tom příběhu jiná než ta moje... No a někdy jsme zklamaná, protože když přečteme kousek, tak je to vlastně úplně o někom jiném, ale někdy jsem ještě radši, protože si řeknu: no ještě že to není o něm, protože si prostě vzpomenu, že ho nemám ráda že. Prostě se mi hned někdo vybaví, ale nevím proč... No a když to čteme, tak si třeba řeknu: jo, to je dobře, že to tak udělala, že si dala pozor a to už se těším, jak to dopadne. No ale potom se zastavíme a přemýšlíme, jak by to asi mohlo dopadnout... No a prostě někdy jsem našťvaná na ostatní, že si myslí, že to dopadne zle, ale tak to dopadnout podle mě nemůže, protože by ten příběh měl mít určitě dobrý konec. A když to dočteme, tak si řeknu, že jsem ráda, že to tak dopadlo... No a pan učitel je rád i za to, že někdo řekne, že to dopadne špatně, ale jako nevím proč, vždyť to muselo dopadnout dobře!"*

Z Barčiny a Natálčiny výpovědi vyplývá zásadní skutečnost, a to ta, že konstruktivisticky pojaté výuce učitel vyhledává, diagnostikuje a nadále pracuje s prekoncepty žáků (o prekonceptech viz kapitola 3) a žakovým pojetím učiva. Z analýzy rozhovorů vyplývá, že před interpretací textu učitel nejprve zjišťuje počáteční prekoncepce žáků. Během čtení získala Natálka nové poznatky a dostala se do konfliktu se svou prekonceptí a s tím, co jí předkládá text a co sama již věděla. Po skončení čtení vstoupily do její znalostní sítě další prekoncepce, které zpětně ovlivnily její pojetí probraného tématu (o proměnách žakového pojetí učiva pojednáváme podrobněji v kapitole 2.2). Natálčina výpověď svědčí i o tom, že každý žák promítá do uměleckého textu své vlastní prekoncepty, díky kterým jinak interpretuje dílo než ostatní spolužáci.

Zajímavé bylo také konstatování žákyně **Marie** (7. ročník, výborný) nad tím, jak pracují s uměleckým textem: "Tak my jsme si každý sám přečetli kousek příběhu a pak jsme si na papír měli napsat něco k těm klukům... třeba jejich vlastnosti, jak asi vypadali, co měli na sobě a prostě všechno, co mě v tu chvíli napadlo... no a potom jsme to měli dočíst celé a zase si napsat na ten papír, jak se ti kluci změnili... no a to jsem si napsala úplně

něco jiného, protože jsem zjistila, že se zachovali špatně, tak jsem je popsala úplně jinak. No a potom jsme si o nich vykládali a říkali jsme, že na začátku byli jako takoví hodní a tak a nakonec se zachovali hrozně špatně... Byla jsem z toho zklamaná, protože jsme si myslela, že to dopadne úplně jinak. Pak jsme si o tom vykládali a pak jsem si uvědomila, že jsem hloupá, protože jsem jim věřila..." Maruščina výpověď byla důkazem toho, že si žáci měli uvědomit rozsah změn svých představ a názorů před, během a po skončení čtení. Konstruktivisticky založený učitel využil při práci s prekoncepty žáků takové postupy a takové strategie, které popisujeme v tabulce 8 v kapitole 3.3.

Zajímavý pohled na svou interpretaci textu nám umožnil i **Martin** (8. ročník, chvalitebný), který popsal průběh práce s textem následovně: *"Ted' jsme dělali minulý týden něco nového... Učitel nám v hodině dal přečíst dva jakš takš krátké příběhy... Byly jako podobné, ale něco mi v tom jednom nesešlo, něco tam bylo prostě jinak... a pak nám řekl, že máme přijít na to, v čem byly ty příběhy jiné... Byl to fakt hlavolam, ale nakonec jsme to nějak dali dohromady... ten druhý příběh byl fakt nesmyslný, to jsem si myslel hned!"* Na tomto Martinově příkladu můžeme poukázat na způsob, který využil konstruktivistický učitel ke změně subjektivního pojetí žákova učiva (viz kapitola 2.3.1). Učitel využil přímý postup při práci s žákovskými prekoncepty, kdy žákům předvedl dvě koncepce příběhu najednou, jednu pravdivou a smyšlenou. Na základě čtenářských zkušeností navodil učitel diskusi, při níž se měli žáci uvědomit rozdíly mezi oběma příběhy. Smyšlený text předložil učitel žákům pravděpodobně záměrně, aby navodil rozpor, nesoulad a žák nabyl přesvědčení, že text neodpovídá skutečnosti. Druhý příběh byl pro žáka srozumitelný, přesvědčený, proto nabyl dojmu, že je i správný. Žák tak usuzoval na základě svých dosavadních zkušeností.

Zajímavé bylo konstatování žáků 9. ročníku nad pocity, které je v průběhu recepcie doprovází. **Eva** (9. ročník, výborný) popisuje své čtenářské zkušenosti následovně: *"Je to asi zvláštní, ale při tom čtení jsem ze začátku taková... no jak to říct, prostě mám takové divné pocity, ale nevím, jak to mám popsat no... Taky potom hodně záleží na tom, o čem ten příběh je, protože někdy umím odpovědět a někdy mi to prostě tak jakože přesně nejde. A někdy mi vadí, že něco vykládám a učitel mě zastaví, něco řekne úplně jiného a já jsem úplně jakoby mimo z toho a nevím, co mám na to říct. Ale potom začnu přemýšlet, co mi vlastně řekl a řeknu jo, to by tak asi tak šlo..."* I tento příklad svědčí o zásadách a postupech ovlivňování žákova pojetí učiva (blíže v kapitole 2.3.1). Evina výpověď poukazuje na přímý učitelův postup při práci s prekoncepty: učitel zaskočil žáky

pravděpodobně něčím novým, nečekaným, čímž zpochybnil i Evino dočasné pojetí. Žákům představil nové pojetí, které byli ochotni přijmout za "správnější" a považovali jej po zhodnocení za užitečné.

4.16 Recepce uměleckého textu očima žáků v Modré škole

Stejný postup jsme zvolili i u žáků v Modré škole, kde jsme se zaměřili také na jejich pojetí a představy o uměleckém textu před, během a po skončení čtení, na pocity, které je během práce doprovází a i na to, jak konstruktivisticky založený učitel pracuje s jejich čtenářskými zkušenostmi.

"Tak vždycky si otevřeme čítanky..."

I zde jsme zvolili stejný postup a poprosili jsme jednoho zástupce každé ohniskové skupiny, aby nám popsal postup při práci s textem. **Tereza** (6. ročník, výborný) se ujala slova: *"Tak vždycky si otevřeme čítanky tam, kde řekne paní učitelka. No a pak se střídáme ve čtení... a až to dočteme, tak koho vyvolá, ten přečte úkol pod tou ukázkou a odpovídá. A až to uděláme, tak jdeme na další stranu nebo si uděláme zápis do sešitu... Podle toho, co nám řekne paní učitelka."* **Martina** (6. ročník, výborný) doplnila Terezu: *"Nevím, jak se u toho čtení cítím, беру to tak, že to musíme prostě dělat."* Ani odpověď **Lenky** (7. ročník, výborný) nás vzhledem k okolnostem nepřekvapila: *"Je to pořád stejné... Něco přečteme, pak se paní učitelka ptá, a zlobí se, že nic nevíme, ale je to spíš tím, že s ní nechce nikdo mluvit, protože každá odpověď je hned špatná... takže si odpoví sama na otázky a pokračujeme dál... a pocity... no, cítím určitě nechuť... Od začátku vím, co budeme dělat a nikdy mě to nepřekvapí..."*

I v této ohniskové skupině se žáci shodli s výpovědí Lenky a popisovali spíše své pocity. **Mirek** (7. ročník, chvalitebný): *"Já bych to třeba i chtěl říct, tu odpověď, ale paní učitelka ji ode mě nebere. A když něco řeknu, tak mě hned opraví a to už nemám k tomu co říct no... A pak už se mi o tom nechce ani mluvit."* **Filip** (7. ročník, dobrý): *"Je to tak. Vždycky se zeptá... Ale pak si i sama odpoví, protože k tomu nikdo nechce nic říct."* **Klárka** (7. ročník, chvalitebný): *"Já bych se o tom chtěla i dozvědět více, ale tak nějak se nechci ptát, protože to zase bude špatně."*

Z analýz rozhovorů žáků vyplývá, že v transmisivně pojaté výuce silně dominuje autorita učitelky. Struktura komunikace bude dle výpovědí žáků značně předdefinovaná, jak uvádíme v kapitole 2.4.

V 8. a 9. ročníku žáci popisovali práci s textem velmi podobně, nicméně v jejich třídách je pedagogická komunikace mezi učitelem a žáky vyváženější než u mladších ročníků. **Nela** (8. ročník, výborný) zareagovala: *"Tak otevřeme knížky, přečteme si úryvek a pak si o něm a o autorovi něco řekneme. Někdy i vtipkuje a bavíme se i o našich názorech a tak..."* **Martin** (8. ročník, chvalitebný): *Líbí se mi, že si po čtení uděláme jen stručné a krátké poznámky, a že spíš řešíme ty autory a tak."* Žáci 9. ročníku popisují průběh práce s čítankou stejně, otevřou knížky, přečtou úryvek, a pak odpovídají na otázky pod textem. Nicméně oceňují, že ve srovnání s nižšími ročníky mají možnost vyjádřit se k tématu, a že jejich odpovědi se podle **Petra** (9. ročník, dobrý) neomezují jen na odpovědi: *"ano-ne"*.

Tato oblast byla dle našeho názoru pro žáky v Modré škole nejméně uchopitelná, neboť neměli žádné zkušenosti s inovativními výukovými metodami v hodinách literatury. Jak vyplývá z analýzy rozhovorů žáků, všechny ročníky pracují v podstatě stejně dle čítanek v tradičně pojaté výuce, jen v 8. a 9. ročníku bychom mohli najít znaky konstruktivisticky pojaté výuky.

4.17 Poezie očima žáků ve Žluté škole

Nyní bylo naším cílem zjistit, jakou mají žáci představu o poezii a jak se tato představa mění s jejich věkem, jakou roli hraje formální stránka textu a jakou obsah. Soustředili jsme se na to, jak žáci chápou obecně poezii, protože jejich postoj se promítá do čtenářských reakcí. Ptali jsme se i na to, jak se v hodinách literatury učí poezii a zda-li sami žáci píšou své vlastní texty.

Z analýzy rozhovorů žáků vyplývá, že mladší žáci zdůrazňují pouze formální stránku poezie a za její základní znak považují rým. Starší žáci mají ucelenější představy o básních a z jejich odpovědí vyplývá, že se báseň skládá z veršů, bývá uspořádána do sloupců, mívá jméno autora i nadpis, obsahuje citově zabarvená slova i citoslovce. Nejstarší oslovení respondenti už se zamýšlí nad obsahem poezie a hledají v nich hlubší smysl.

„Básničky jsou...“

Pouze malá část žáků jde za **formální podobou textu**. Vzhledem k jejich nízkému věku jsou jejich úvahy pozoruhodné. **Barbořina** (6. ročník, výborný) odpověď byla velmi originální: *"Básničky jsou takové hry, protože si hrají se slovy, které se na konci řádku rýmují."* Ani **Pavlnina** (6. ročník, chvalitebný) představa neutekla naší pozornosti: *"Básnička je taková píseň, kdybychom dali slovíčkům noty, mohli bychom si ji zazpívat. Krásně by to ladilo."* Ostatní žáci 6. ročníku **zdůrazňují formální stránku poezie** a za základní znak považují **rým** jako například **Jan** (6. ročník, výborný): *"Spisovatel může napsat báseň o čemkoli, ale určitě se mu to musí na konci řádku rýmovat."*

Žáci 7. ročníku mají ucelenější představy o básni, přesto se zabývají formální stránkou poezie. **Eliška** (7. ročník, chvalitebný): *"Básně mají různá témata, ale rozhodně se musí rýmovat, musí být napsány ve verších a slokách... podle toho poznáte, že je to báseň."* **Jakub** (7. ročník, chvalitebný): *"Básně se píší do sloupců, můžou být dva pod sebou nebo dva vedle sebe."*

V 8. ročníku žáci pomalu ustupují od formální stránky poezie a vyjadřují se k jejím námětům a k autorovi. **Kateřina** (8. ročník, chvalitebný) zformulovala svou představu následovně: *"Básně vyjadřují především city k někomu jinému."* **Jana** (8. ročník, výborný) popsala témata básní: *"Jsou o různých událostech v historii, ale i v dnešní době. Taky jsou o lidských vlastnostech a povahách... ale jsou i básníci, který napsal báseň sám o sobě a nechtěl, aby to ostatní věděli, tak se pod to nepodepsal."*

Velmi přínosné bylo konstatování žáků 9. ročníku, jejichž definice stojí opravdu za pozornost, zvláště konstatování, že v básních můžeme číst "**mezi řádky**", čímž báseň ukazuje čtenáři **hlubší smysl**. Musíme však dodat, že oslovení žáci 9. ročníku jsou nadšenými čtenáři poezie a pravidelně se účastní recitačních soutěží. **Eva** (9. ročník, výborný): *"Má skrytý význam... můžete v ní číst mezi řádky... autor chce tou básní dát něco víc najevo, třeba to, že ho něco vevnitř bolelo, ale není to tam přímo popsáno. To musíte cítit..."* **Sandra** (9. ročník, chvalitebný): *"Často má nadpis, ale někdy vám o sobě nic neprozradí, chce vás oklamat... tak si musíte přečíst báseň, abyste pochopili, o čem to je."* **Ondřej** (9. ročník, výborný): *"Když jsou v básni citoslovce, zdvojnásoběny, citově zabarvená slova, tak to znamená, že autor chce, abyste to prožívali stejně jako on. Snaží se vám přiblížit více své pocity."*

Všech oslovených respondentů jsme se také ptali, jakým způsobem se učí poezii v hodinách literatury a jak pracují s básnickými texty. Zajímavá, ale nepřekvapivá jsou konstatování těch žáků 6. ročníku, kteří vnímají učení se básní pouze z praktického hlediska. **Jan** (6. třída, výborný): *"Vybereme si společně básničku, řekneme si, o čem to je a tak, a pak se jí naučíme nazpaměť a řekneme ji před třídou... aspoň mám známku zadarmo."* **Barbora** (6. ročník, výborný) nám umožnila jiný pohled na věc: *"Básničky se učíme proto, aby se nám zlepšila paměť."*

Starší ročníky přiznávají, že práce s poezií u nich vyvolává počáteční rozpaky, ale díky správnému přístupu konstruktivisticky založeného učitele k poezii se jejich postoj zpravidla změnil. Na těchto příkladech rozhovorů také dokazujeme, že učitel využívá nepřímé postupy ke změně žákova subjektivního pojetí učiva. Poukazujeme zde na postupnou **samovolnou změnu**, kdy „na to žák přijde sám“ (viz blíže v kapitole 2.3). Na otázku *Jak se vám v hodinách pracuje s poezií?* **Veronika** (7. ročník, výborný) odpověděla: *"Byla jsem z toho taková zmatená. Ta báseň byla opravdu těžká, i když jsme ji četli pořád dokola a pak po každém řádku znovu a znovu. Říkali jsme si názory a nápady, o čem by to mohlo být. Na konci jsem zjistila, že to bylo vlastně jednoduché, ale každý na to musí přijít sám. Básničky děláme docela často a už mi to jde víc než předtím."* **Jana** (8. ročník, výborný): *"Mně se líbí, jak pracujeme s básněmi. Ze začátku jsem si byla hodně nejistá, často jsem nevěděla, jak mám odpovědět, jestli to řeknu správně. Ale teď už vím, že každý ty básničky vnímá trochu jinak a každý na to má jiný názor, a učitel nás za to chválí."* **Eva** (9. ročník, výborný): *"Nejdříve s námi probere autora, o čem psal a v jaké době žil. Potom nám učitel básničku přečte, my si ji přečteme ještě jednou sami a pak zkusíme přijít na to, proč o tom napsal, co prožíval, jak se cítil a tak no. A ono vám to postupně začne dávat smysl. Na konci dojdeme k podobnému názoru... Bavilo mě to víc než kdy dřív."* **Ondřej** (9. ročník, výborný): *"To je to, co se mi na tom líbí. Učitel neřeší, kdy se autor narodil a zemřel, ale proč to napsal tak a tak. Když se soustředíte, tak z těch básní začnete cítit jeho pocity, a nejednou to všechno dává smysl... Tak třeba, když ten autor žil ve válce, tak o válce i psal. Třeba Holan... to z těch jeho básní úplně cítíte ten děs té války."*

Zajímalo nás také, jestli někdo z oslovených žáků **píše své vlastní texty**. Tato otázka vyvolala téměř u všech žáků rozpaky a nejistotu. Domníváme se, že mladší žáci nemají s psaním vlastní poezie téměř žádné zkušenosti, nebo se k ní alespoň nepřiznali. U starších žáků se ukázalo, že jim psaní poezie nejde ne snad proto, že by neměli o čem psát

(u starších žáků jsme předpokládali vzhledem k čtenářským zkušenostem i zkušenosti s psaním poezie), ale mají obavy z toho, že v psaní básní neobstojí a ztrapní se před tím, komu je báseň adresovaná.

"Hned mě napadlo, komu budu psát, ale..."

Překvapující bylo zjištění, že vlastní poezii píše především dívky. Oslovené respondentky otevřeně promluvily o svých námětech poezie. Zdůvodnění jejich záměru bylo zcela jednoznačné. Píší o lásce a neopětovaných citech. Domníváme se, že se právě poezie stává u dívek v pubescentním věku jakýmsi **prostředkem pro vyjádření citů**, jak dokazuje výpověď **Jany** (8. ročník, výborný): *"Když jsem si řekla, že napíšu svou vlastní báseň, hned mě napadlo, komu budu psát a co, ale mám strach z toho, že to nezvládnou a pak se v jeho očích ztrapním... ach jo."* **Eva** (9. ročník, výborný): *"Když někoho máte rádi, a chcete, aby o tom věděl, ale stydíte se mu to říct, tak mu napíšete báseň a doufáte, že si vás všimne..."*

Z analýzy rozhovorů žáků všech čtyř ohniskových skupin ve Žluté škole jsme došli k závěru, že konstruktivisticky založený učitel literatury je schopen vyvolat, poznat a pochopit prekoncepce žáků o poezii, dále s nimi pracovat a rozvíjet je (blíže v kapitole 3.5).

Z analýzy rozhovorů žáků také vyplývá, že zatímco mladší žáci jsou zaměřeni na formální stránku poezie, ti starší už v ní hledají hlubší smysl. Tato zjištění jsou v mnohém podobné ve srovnání s výsledky z oblasti "Vztah ke čtení očima žáků", neboť i zde jsou mladší žáci zaměřeni na grafickou úpravu knihy, kdežto ti starší už se více zajímají o její obsah a hledají v nich i ponaučení.

4.18 Poezie očima žáků v Modré škole

Stejný postup jsme zvolili i u oslovených žáků v Modré škole. Naším cílem bylo také zjistit, jakou mají žáci představu o poezii, respektive o básni a jak se tato představa mění s jejich věkem, jakou roli hraje formální stránka textu a jakou obsah. Ptali jsme se také na to, jak se v hodinách literatury učí poezii a zda-li sami žáci píše svou vlastní poezii.

Ze zaznamenaných žákovských názorů vyplývá, že všichni žáci, až na výjimky, přihlíží k **formální stránce poezie** a za její základní znak považují **verš, sloku a rým**. Vzhledem ke staršímu věku žáků jsou názory na poezii a její interpretaci vyhraněnější.

„Každá báseň by měla mít verše“

Žáci 6. a 7. ročníku v Modré škole odpovídají obdobně jako jejich vrstevníci ve škole Žluté. Za základní znaky **formální stránky poezie** považují rým a verš a soustředí se více na **grafickou úpravu poezie**. **Martina** (6. ročník, výborný): *"Každá báseň by měla mít verše a měla by se rýmovat."* **David** (6. ročník, chvalitebný): *"Báseň je kratší než příběh a lépe se i čte, protože se na konci řádku vždycky rýmuje."* U ostatních respondentů ohniskové skupiny jsme zjistili, že jejich prekoncepce o básních jsou často neúplné nebo zcela chybné. To můžeme uvést na výpovědi **Terezy** (6. ročník, výborný): *"Báseň má vždycky čtyři sloupce vedle sebe a většinou je u ní obrázek o tom spisovateli."* **I Ivova** (6. ročník, chvalitebný) představa je mylná: *„Básnička je vždycky krátká, protože na ni spisovatel neměl čas.“*

U starších žáků, zejména v 7. a 8. ročníku, hraje důležitou roli **obsah poezie**, na základě které se rozhodnou, zda-li se budou básni více zabývat či nikoli. Vyjadřují se k námětům a také vyjmenovávají širokou škálu motivů básní. **Klárka** (7. ročník, chvalitebný) to komentuje následovně: *"Báseň vždycky popisuje nějakou zvláštní událost, místo nebo osobu, která je pro toho autora důležitá. Podle toho se taky rozhodnu, jestli se mi to líbí nebo ne."* **Lenka** (7. ročník, výborný): *"Někdy ty básně jsou o strachu, o bolesti, o lásce, o nenávisti... taky city k někomu. Takové básně jsou podle mě nejkrásnější."* **Zuzka** (8. ročník, chvalitebný): *"Pro mě je nejdůležitější to, o čem ta báseň je. Mám nejraději básně o lásce. Básně o válkách nemám ráda, ale i takové sem tam čteme."*

Za pozornost stojí zcela ojedinělý názor dívky v 9. ročníku, kdy se nevědomě vyjádřila k teorii **recepční estetiky**. **Petra** (9. ročník, výborný): *"V básni se dá číst mezi řádky, protože díky tomu si můžete vzít z básničky ponaučení... některé básně se mi vryjí tak hluboko do paměti, že na to nemůžu přestat myslet a několikrát se k ní vrátím a přečtu si ji znovu a snažím se zase hledat něco, co v tom textu není přímo napsáno, ale autor vás chce na to přivést."*

Všech dotazovaných respondentů jsme se také ptali, jak se v hodinách literatury učí poezii a jak pracují s básnickými texty. Žáci 6. a 7. ročníku se shodli na tom, že považují poezii za odlehčující část literatury, protože podle jejich názorů jen čtou a poslouchají výklad paní učitelky, jak tvrdí **Tereza** (6. ročník, výborný): *"Přečteme si básničku společně, pak každý potichu sám. Potom nám paní učitelka řekne, o čem to je, přepíšeme do sešitů a za domácí úkol se ji naučíme nazpaměť a zarecitujeme před tabulí na známku."* **Filip** (7. ročník, dobrý): *"Nikoho se neptá na jeho názor, takže si ji několikrát přečteme, pak nám řekne, co je důležité a co si máme zapsat a ve zbytku hodiny se ji můžeme už učit nazpaměť."*

V 8. a 9. ročníku se žákům líbí poezie právě proto, jak ji recituje učitel. V tomto případě jde o **zvukové prostředky** básně, které velkou měrou ovlivňují žákovu recepci básnického textu. Z rozhovorů žákyň vyplývá, že vnímají báseň citlivěji, vážněji a to je přirozeně láká se zamýšlet nad jejím obsahem. **Nela** (8. ročník, výborný) říká: *"Líbí se mi, jak učitel recituje. Má silný, ale klidný hlas. V jeho vykládání působí ta báseň vážně a nutí mě nad ní přemýšlet. Pak se ji i rychleji naučím."* **Denisa** (9. ročník, chvalitebný): *"Z jeho hlasu vystupuje takový strach, jako by se vás snažil vtáhnout do té básně a nutil ten příběh prožívat... Najednou zapojíte fantazii a přesně víte, co se tam odehrálo. Jeho otázky se mi pak zdají jednoduché a odpovědi mnohem jednodušší. Nehledá přitom správný názor, ale líbí se mu všechny nápady a odpovědi, které jsou upřímné."*

Zajímavá jsou také nespokojená konstatování žáků 8. a 9. ročníku, že poezie nepatří k jejich oblíbenému učivu právě proto, že ji vnímají jako "**genderově**" ženskou záležitost. Domníváme se, že důvodem tohoto postoje u chlapců může být jednak nedokonalé zvládnutí učiva, které maskují výmluvami, že zrovna ta či ona báseň není pro ně, jednak mohou přisuzovat poezii dívkám z toho důvodu, že ji vnímají pravděpodobně přirozeněji a citlivěji než chlapci. Důvodů může být celá řada, například i to, že učitel zkrátka nevybírá adekvátní básně přiměřené pohlaví, jak zcela přesvědčivě uvádí **Jonáš** (8. ročník, dobrý): *"Básničky jsou pro holky. Jde tam hlavně o romantiku, a to není nic pro mě."* **Petr** (9. ročník, dobrý): *"Nechci recitovat, protože mě to prostě nebaví. Lépe to jde holkám, ty se rády předvádí před tabulí."*

Zajímalo nás také, jestli se někdo z oslovených žáků pokouší psát své vlastní texty. Po chvíli váhání se přihlásila nesměle žákyně 8. ročníku, která otevřeně řekla svůj názor. Z její výpovědi usuzujeme, že v psaní poezie hledá svou **identitu**, kterou doprovází pocity samoty a nepochopení, což je vzhledem k jejímu věku zcela přirozené. **Nela** (8. ročník,

výborný): *"Básně jsou pro můj život důležité. Ukazuje mi, jak jsem naivní, protože když ji čtu poprvé, vidím jen slova, nic víc... Když to ale pak slyším, nebo to čtu znovu a znovu pořád dokola, tak se v některých těch situacích vidím a začnu tomu rozumět. Je to jednoduché, ale musíte se soustředit. Chce to jen čas... A to samé píšu i já a doufám, že mě taky někdy někdo pochopí."*

Z analýzy rozhovorů žáků v **Modré škole** jsme zjistili, že interpretace poezie v 6. a 7. ročníku je založená na transmisivním autoritativním přístupu učitelky, jejíž komunikace je silně předdefinovaná a splňuje výčet znaků, které jsme uvedli v kapitole 2.4. Žáci nemají možnost se vyjádřit, z čehož podle nás vyplývají nedostatečné čtenářské zkušenosti s textem, kterými na rozdíl od nich disponují jejich vrstevníci ve **Žluté škole**. Žáci jsou zde také více zatíženi na plytkou formální stránku poezie, která je pravděpodobně způsobená nedostatečnými znalostmi a vědomostmi z oblasti poezie.

4.19 Osobnost učitele literární výchovy očima žáků ve **Žluté škole**

Tato kategorie spadá obsahově i do předchozích kapitol, ale vzhledem k tomu, že slovo učitel/učitelka padlo v ohniskových skupinách nesčetněkrát, rozhodli jsme se dát toto téma do samostatné oblasti. Je na místě uvést fakt, že se žáci s učitelem českého jazyka a literatury vidí denně při vyučování, proto je velmi pravděpodobné, že bude mít na žáky velký vliv a zároveň bude ovlivňovat i jejich názory a postoje k danému předmětu, ať už kladně či záporně.

"Tak mně se jako první vybaví náš učitel"

Většina žáků si při otázce *Co se vám vybaví, když se řekne český jazyk a literatura?* vybavila pana učitele. Žáci si ho vybavovali v kladném slova smyslu a co víc, považují ho za příkladného učitele. Toto tvrzení dokládá rozhovor **Evy** (9. ročník, výborný), se kterou se ztotožňuje celá ohnisková skupina: *"Tak mě se jako první vybaví náš učitel, určitě v kladném smyslu, protože když přišel místo paní učitelky, tak nám udělal úplně jiné ty hodiny, hodně nás naučil a teď je mi líto, že už tady příští rok nebudu. Určitě nebudu mít toho učitele na střední radši než tohoto."*

Žáci 6. ročníku porovnávali svého současného učitele s předchozími vyučujícími literatury, jak tvrdí **Barbora** (6. ročník, výborný): *"Ta paní učitelka, která nás měla na prvním stupni, nebyla tak srandovní."* Také **Jakub** (7. ročník, chvalitebný) porovnává vyučující: *"Když ho porovnáám s ostatními učitelkami, které nás učily, tak mi u nich chyběla taková ta fajn atmosféra a jiný pohled prostě na věc. Učitelky většinou stály s knížkou a vykládaly znuděně celou hodinu, ale on chodí mezi námi, baví se s námi a ptá se nás na názor, co si o tom myslíme a tak.* Výpověď Jakuba je ukázkovým rozdílem mezi transmisivně pojatou výukou paní učitelky, která byla zřejmě zaměřená na obsah vyučování a jeho plnění v porovnání se současným konstruktivisticky založeným učitelem, jehož pozornost je zaměřená na aktivitu žáků.

Jak již řekl **Jindra** (7. ročník, dobrý): *"Když vás baví učitel, baví vás i literatura."* Jeho odpověď je obecně názorným příkladem toho, že pokud mají žáci rádi svého učitele, pak mají rádi i jeho předmět. I **Hanka** (8. ročník, dobrý) vyjádřila svůj názor: *"Hodně na něm záleží. Protože když máme mít literaturu, tak nejdu vyloženě do té hodiny jako bych šla k bývalé učitelce (otráveným hlasem): no tak si sednu, budu znuděná, otrávená, něco napíšeme, přečteme, ale bude to (veselým hlasem): půjdu tam, něco si poslechnu, na něco řeknu svůj názor, něco si i napíšu, pořád mám k tomu takový vztah, no na půl, ale prostě tam půjdu veselá..."*

Zajímavá byla konstatování všech žáků druhého stupně, že v hodinách literární výchovy může být úroveň vyučování ovlivněna osobností učitele více než v jiných předmětech, protože si v literatuře mohou více povídat: Důvody tohoto tvrzení vysvětluje komentář **Martina** (8. ročník, výborný): *"Tak třeba ve fyzice je to tak jako dané, co se budeme učit, tam jsou ty zákony pořád stejné a nemění se, ale v literatuře si můžeme povídat, bavit se o různých knížkách a často se i zasmějeme."* **Kateřina** (8. ročník, chvalitebný): *"Literatura může být skvělý předmět, když učitel umí vyprávět tak, že všem spadne brada a jenom poslouchají. V matematice mě nemá co překvapit."* **Ondřej** (9. ročník, výborný): *"V literatuře musí ukázat, že opravdu ty knížky četl, že o tom něco ví. To se pozná i tak, že někdo má nějakou otázku, a on na ní umí hned odpovědět. Ve fyzice se naučí zákon o přestávce a nic jiného nepotřebuje."* Jiné komentáře žáků dokazují, že dobrý učitel může žáky přivést k četbě a tímto způsobem může ovlivnit i ostatní spolužáky. Jiní ocenili uvolněnější pracovní atmosféru a zdůrazňovali, že mají možnost se otevřeně vyjádřit k tématu. S literaturou také žáci srovnávají mluvnici, jak tvrdí **Veronika** (7. ročník, výborný): *"V mluvnici jenom vyplňujeme prázdná políčka v učebnici nebo chodíme*

k tabuli něco psát, tam nemáme prostě na výběr." **Michal** (6. ročník, dobrý) také srovnává možnosti mluvnice a literatury: *"V mluvnici odpovím na otázku a čau, jdu si hned zase sednout. V literatuře řeknu aspoň o pár vět navíc."*

To, co žáci oceňovali a kritizovali na hodinách literatury, jsme popsali již v předešlých oblastech. Nyní se podrobněji zaměříme na učitelovy vlastnosti, protože ty podle žáků rozhodují o tom, zda mají předmět literatury rádi či nikoliv.

"Určitě musí být férový"

Na prvním místě se umístila učitelova spravedlnost, po které baží především prospěchově slabší žáci, kterým je například **Michal** (6. ročník, dobrý): *"Určitě musí být férový a neměl by nadržovat šprtům a jedničkářům."* **Jindra** (7. ročník, dobrý): *"Musí hrát fair play... musí mít stejné pravidla jako ve hře, ne někomu nadržovat..."* **Patrik** (8. ročník, dobrý): *"Spravedlivý je ten, který má všechny stejně rád a nemá vytipované jen ty svoje oblíbené."* Na druhém místě se umístil smysl pro humor, ke kterému se žáci vyjadřovali takto. **Patrik** (8. ročník, dobrý): *"On učitel taky zavtipkuje potom a dá se už to tam tak nějak přežít, už se to mnohem lépe trpí."* A taktéž dobrou učitelovu náladu, kterou zmiňuje **Hanka** (8. ročník, dobrý): *"Tak když on má dobrou náladu, tak ji máme i my v hodině."* Na dalším místě stojí učitelovy profesní schopnosti, mezi které bezpochyby patří srozumitelné vysvětlování učiva. Toto tvrzení dokazuje komentář **Sandry** (9. ročník, chvalitebný): *"Pan učitel všechno dobře podrobně rozebere a hodně dobře vysvětlí... ptá se nás, jestli jsme o tom už slyšeli a kde... Nebo máme říct, co nás napadne, když se řekne... Nebo si máme přečíst jenom nadpis toho textu, a pak si říkáme, o čem by to mohlo být... kluci vymýšlí hodně sci-fi věci, to holky se drží spíš při zemi... občas nám napoví, ale nechá nás trochu trápit nad tím, ať zapojíme mozkové závity... a pak je sranda, když si to pak přečteme a zjistíme, že to bylo všechno úplně jinak... No prostě nás hodně zapojuje do hry... Ty hodiny jsou pak takové... no celkově lepší..."* **Alice** (9. ročník, dobrý): *"...a nikoho přitom nikdy nezesměšňuje za jeho názor... když někdo něco řekne špatného, tak sice řekne, no, takhle by to být nemělo, ale řekne proč..."* Z tohoto příkladu vyplývá ještě jedna skutečnost, která poukazuje na ovlivňování žákova pojetí učiva, které charakterizujeme v kapitole 2.3. Při interpretaci textu dbá učitel na přirozené dozrávání žáků, kdy "na to žák buď přijde sám" nebo se učitel snaží o změnu žákova pojetí učiva využívající sociální

faktory. V každém případě učitel respektuje žákovské prekoncepce, nezesměšňuje původní koncepty a s využitím přímých či nepřímých postupů ovlivňuje žákovu pojetí učiva.

Žákům také imponuje lidský přístup učitele. Dodávají, že jsou rádi za dobrý a důvěrný vztah s učitelem, se kterým si mohou popovídat o věcech, které se třeba až tak netýkají literatury. **Alice** (9. ročník, dobrý) říká: *"Líbí se mi, že tenhle učitel nám každému rozumí a nedívá se jenom na ty známky, ale hledá každou tu osobnost zvlášť a říká si: Dobře, tak tohle ji nejde, ale zase je dobrá v tom, jak se snaží vysvětlit ty příběhy... že nejede jenom: tři, tři, tři, tři, tři... dám ji trojku."* Příklad Alice odkazuje k principu konstruktivismu: konstruktivisticky založený učitel literatury využívá komplexní a longitudinální hodnocení (blíže v kapitole 1.2).

Žáci jsou ale také rádi, když učitel ocení jejich vlastnosti a znalosti, jako například říká **Eliška** (7. ročník, chvalitebný): *"Pochválí ty, kteří umí i něco navíc... třeba že mám přehled a vím třeba něco i o autorovi, kterého jsme ještě úplně celého neprobrali."*

Jaký by tedy měl být podle vás ideální učitel? **Michal** (6. ročník, dobrý): *"Měl by všechno umět o autorech a říkat to z hlavy, určitě by neměl nosit poznámky."* **Pavλίna** (6. ročník, chvalitebný): *"Musí umět hezky číst nahlas."* **Veronika** (7. ročník, výborný): *"Musí umět krásně číst."* **Jindra** (7. ročník, dobrý): *"Musí o tom zajímavě mluvit."* **Jana** (8. ročník, výborný): *"Prostě se v něm musí žáci vidět. Měl by jim ukázat, že má literaturu opravdu rád."* Celková představa ideálního učitele by podle rozhovorů žáků ve Žluté škole vypadala asi takto: **Patrik** (8. ročník, dobrý): *"Prostě učitel, jak má být..."* **Eva** (9. ročník): *"To je prostě celý náš učitel, myslím, že jsme ho rozebrali od hlavy až k patě (dětský smích)..."*

Z analýzy rozhovorů vyplývá, že všechny názory žáků směřovaly k vybavení si osobnosti učitele. Domníváme se, že konstruktivisticky založený učitel literatury má na své žáky opravdu velký vliv a zároveň ovlivňuje jejich názory a postoje v kladném slova smyslu.

4.20 Osobnost učitele literární výchovy očima žáků v Modré škole

Také žáci v Modré škole se s učitelem českého jazyka a literatury vidí denně při vyučování, proto je, stejně tak jako u jejich vrstevníků ve Žluté škole velmi

pravděpodobné, že bude mít na své žáky velký vliv a zároveň bude ovlivňovat i jejich názory a postoje, ať už kladně či záporně.

"Tak mě hned napadne naše učitelka a potom..."

Na otázku, *Co se vám vybaví, když se řekne český jazyk a literatura?* Odpovídali žáci 6. a 7. ročníku poněkud rozhořčeně. V obou ohniskových skupinách jsme rozdmýchali vlnu opravdu nepříjemných reakcí směřující k negativní kritice osobnosti učitelky a hodin literatury. Bylo velmi těžké upustit od tohoto tématu, neboť žáci vnímali moderátorku jako někoho, komu se mohou vyzpovídat.

Z analýzy rozhovorů žáků vyplývá, že si ve většině případů vybavovali osobnost učitelky doprovázenou negativními emocemi a názory, které jsme nemohli zveřejnit. Domníváme se, že celkový negativní postoj žáků k učitelce se odrazil i ve vnímání samotného předmětu. Ostatně to dokládají následující příklady rozhovorů žáků. **David** (6. ročník, chvalitebný): *"Tak mě hned napadne naše učitelka a potom taková nudná hodina, která se prostě nedá vydržet."* **Ivo** (6. ročník, chvalitebný): *"Mě taky hned napadne paní učitelka a pak hned poznámka v žákovské, protože nám ji vždycky nadiktuje do žákovské... je to divné, že si je píšeme sami, ale vždycky říká, že se tím potrestáme sami... no myslím, že mně je to stejně jedno, napíšu si poznámku a tečka."* **Dominik** (6. ročník, dobrý): *"Mně se vždycky vybaví, jak po nás křičí o přestávce, ale přitom tam fakt nic neděláme, jenom sedíme... a pak mi řekne, že se mám jít učit, že mě v hodině vyzkouší... To je jako nefér, seděli jsme tam všichni, ale zkoušet bude zase mě. A kvůli tomu, že mě tam viděla, dostanu pětku... Je prostě nefér! A to mě má ten předmět jako bavit? Ani omylem!"* Dívky 6. ročníku jsou méně kritické. Pravděpodobně je to způsobeno jejich lepším prospěchem v českém jazyce a literatuře, z čehož pramení i celkově lepší postoj k danému předmětu. S **Martinou** výpovědí (6. ročník, výborný) souhlasí i **Tereza** (6. ročník, výborný): *"Tak je taková přísnější, ale zase nemá ráda, když někdo něco neumí."*

S vyšším ročníkem se negativní kritika zvláště u chlapců s horším prospěchem jen stupňovala. To dokazuje **Mirkova** výpověď (7. ročník, chvalitebný): *"Mně se jako první vybaví ty domácí úkoly, které dostáváme každou středu na pondělí. Vždycky, když si vzpomenu na úkol, tak už se netěším ani na literaturu... připadá mi to na nic... tak jako něco probíráme a za úkol máme něco úplně jiného z učebnice a to pak hodně děcek nedonese, protože kolikrát vůbec nepochopíme zadání, no tak to odflákneme no."* **Filip** (7.

ročník, dobrý) dodává: *"Já si představím, jak se zase rozčiluje celou hodinu nad neudělanými úkoly."* Ani názory žáků s lepším prospěchem nevypovídají o opaku. **Michal** (7. ročník, výborný): *"Mně se vybaví, jak si stěžuje našemu třídnímu, že zase nemáme úkoly a že v hodinách nedáváme pozor. Pak máme třídnickou hodinu a řešíme, kdo co všechno neměl, nepřinesl a kdo má všechno poznámky... prostě to chce změnu... jiného učitele, kdo nás trošku bude brát."* **Lenka** (7. ročník, výborný) popisuje svou představu následovně: *"No já si vždycky vzpomenu na to, že ta čeština byla u mě na prvním místě, ale teď je to mnohem horší, protože mi to kazí ta učitelka..."* A **Klárka** dodává (7. ročník, chvalitebný): *"To mně se vždycky vybaví její slova (ironickým hlasem): středa, úkolů je třeba. To si vždycky řeknu: Už je to tu zase. A pak odcházím otráveně z hodiny."*

Z výše uvedených reakcí žáků můžeme názorně demonstrovat struktury žákovy pojetí učiva, které rozebíráme podrobně v kapitole 2.1. Každý učitel by měl pracovat s žákovským pojetím učiva, které je třeba chápat komplexně, nikoli odděleně, neboť žák využívá jak kognitivní složku (cílem naší práce ji není u žáků zjišťovat), tak složku strukturální a složku afektivní, která je v tomto případě nejvýraznější a doprovázená citově zabarvenými emocemi.

"Tak měla by být hlavně fair play..."

Reakce respondentů 6. a 7. ročníku vyplavily při evokaci osobnosti učitelky takovou vlnu negativních reakcí, že se moderátorka snažila uklidnit atmosféru a navodit téma týkající se představy ideálního učitele literární výchovy. Bouřlivé reakce utichly a žáci si začali vybavovat zjevně ty vlastnosti ideálního učitele, které jejich dosavadní učitelka literatury nejvíce postrádá. Vlastnosti učitelky jsme seřadili dle nejčtetnějších odpovědí žáků. Na prvním místě je podle žáků **spravedlnost**, která se objevila v prekonceptu **Dominika** (6. ročník, dobrý): *"Měla by být buď dobrá nebo zlá, ale aby se chovala ke všem stejně, ne k jednomu tak a k druhému jinak."* **Mirkova** odpověď (7. ročník, chvalitebný) zní: *"Tak měla by být hlavně fér plej a nenadržovat jenom těm lepším... I ti špatní mají něco dobrého, ale to najde jenom ten, kdo chce."* Když porovnáme obě odpovědi chlapců, zjistíme, že obě nesou stejný význam, nicméně Mirkův prekoncept je definován přesněji. To poukazuje na kognitivní vývoj žáka a jeho určitou znalost jazyka. V souvislosti s tímto zjištěním poukazujeme na přirozenou jazykovou kompetenci žáka, kterou získává žák ze

své každodenní praxe (o prekonceptech žáků z hlediska vyučování českého jazyka a literatury pojednáváme v kapitole 3.5).

Nejinak tomu bylo i u ostatních výpovědí žáků. **Martina** (6. ročník, výborný) poukazuje na **trpělivost**: "*Měla by být pomalejší, protože si nestíhám ty autory zapisovat.*" **Lenka** (7. ročník, výborný) vystihla podstatu své představy také stejně, nicméně i její výpověď je přesnější: "*Určitě by neměla být tak nervózní, to jde na ní hodně vidět a pak děláme všechno ve spěchu, nestíháme opisovat zápisky z učebnice a nedáváme v hodinách pozor. Takhle by to být nemělo.*"

Na třetím místě se umístil **větší zájem o předmět**. I tento poslední příklad je stejný jako předchozí dva. **Ivo** (6. ročník, chvalitebný): "*Mohla by nám vykládat i jiné věci než z učebnice. Třeba něco úplně zajímavého o těch autorech.*" Ve srovnání s **Klárkou**, která říká (7. ročník, chvalitebný): "*Měla by se vyjádřit více k těm autorům a knihám, říct svůj vlastní názor na věc a tak, protože to je podle mě důležité, když chcete udělat dojem.*"

Žáci tak shrnuli ideální představu učitele, mezi jehož vlastnosti by měla podle názorů žáků patřit spravedlnost, trpělivost a větší zájem o předmět.

U žáků 8. a 9. ročníku tomu bylo naopak. Musíme konstatovat, že i přes rozdílné prospěchy žáků obou starších ročníků žádná z uvedených reakcí výrazně nepřevyšovala ostatní. Z praktických důvodů jsme vybrali ty nejzajímavější odpovědi.

"On je prostě kapacita"

Jonáš (8. ročník, dobrý): "*Hned si vzpomenu na našeho učitele literatury. Na toho se prostě nedá nikdy zapomenout... On je prostě kapacita.*" I **Evina** odpověď popisuje osobnost učitele (8. ročník, výborný): "*Při této otázce se mi jako první vybaví radost, dobrá nálada, sranda... nevím proč, ale to mám s ním jakoby spojené...*" **Zuzka** (8. ročník, chvalitebný) pobaveně popisuje svou představu: "*Nevím proč, ale mně se vybaví jeho křída na fousech, protože když si sedne za stůl, tak si o ně dlaně jakoby opře a potom je celý bílý... (dětský smích).*"

I představy žáků 9. ročníku byly podle očekávání velmi pozitivní. **Lukáš** (9. ročník, chvalitebný) si vybavil učitele literatury a dodal: "*...neumím si představit, že by nás učil někdo jiný než on. Je to prostě (se zdůrazněním) PAN UČITEL!*" Domníváme se, že výrazné Lukášovo zdůraznění těchto slov mělo jakýsi zvláštní význam i pro celou skupinu,

neboť tímto způsobem vyjádřili zároveň i představu o ideálním učiteli. Jen **Petra** (9. ročník, výborný) dodala: *"Na našeho učitele českého jazyka a literatury budeme všichni vzpomínat jenom v tom dobrém."*

Z nahrávek vyplývá, že názory žáků směřovaly k vybavení si osobnosti učitele, ať už v záporném (6. a 7. ročník) či kladném (8. a 9. ročník) slova smyslu. Domníváme se, že osobnost učitele a její/jeho přístup má na žáky zásadní vliv, jenž ovlivňuje zásadním způsobem jejich pojetí učiva a prekoncepty.

4.21 Shrnutí výsledků ohniskových skupin

Ve všech osmi ohniskových skupinách vládla velmi vstřícná a důvěrná atmosféra, žáci sdělovali otevřeně své názory a zároveň také respektovali názory svých spolužáků. Někteří žáci se více drželi svých myšlenek bez ohledu na to, co v diskusi zaznělo. Z toho důvodu se některé jejich názory objevovaly opakovaně v jednotlivých oblastech a kategoriích. Jiní byli schopni reagovat na názory ostatních. Verbalizace žákovských pojetí a prekonceptů jsou velmi náročné myšlenkové operace, které vyžadovaly nejen otevřenost, ale i potenciální zranitelnost ze strany respondentů. V opačném případě by se jednalo o plytké fráze. Bylo velmi překvapivé, že toho byli oslovení respondenti schopni. Všechny ohniskové skupiny se jevily jako silné, prohlubovaly vzájemnou blízkost žáků mezi sebou a jejich otevřenost vůči sobě i ostatním. Byli jsme si vědomi i toho, že by se skupinová dynamika mohla projevit negativně v případě, kdybychom oslovili celou třídu nebo žáky, kteří by nebyli motivováni. Za takových podmínek by byli žáci zranitelní a co víc, byli by vystaveni posměchu.

Každý z žáků se s položenými otázkami potýkal na své momentální úrovni osobnostní zralosti. Starší žáci projevovali zralejší uvažování, zatímco jazykové kompetence mladších žáků byly přiměřené jejich věku. Nicméně každý žák projevil svůj originální vhled u různých témat. Za velmi zralý považujeme názor **Ondřeje** (9. ročník, výborný), který ve svých promluvách postupoval systematicky a dával si dostatečný čas k tomu, aby byl se svou výpovědí spokojený. Pozoruhodně popsal své uvažování ve vnímání žáka očima učitele a použil originální přirovnání: *"Víte, já si myslím, že v každém je prostě nějaký ten kus něčeho dobrého uvnitř, i v tom horším žákovi to je, jenom každému musí dát ten učitel jako čas a musí se k němu chovat tak jako dobře, aby mu věřil a aby ze sebe dostal třeba to, co má i hluboko v sobě a jenom tak to někomu neukáže. Každý se navenek chováme*

občas jako tvrdáci, nebo frajeři o přestávkách, ale pod takovou tou tvrdou slupkou může učitel najít i takové ty dobré vlastnosti toho žáka, ale chce to asi hodně trpělivost s náma. Jako asi bych to přirovnal k pomeranči třeba, protože zvenku vypadá tak jako tvrdě, ale vevnitř má to nejlepší, co dostanete, když ho oloupete..."

Nahrané rozhovory dokazují, že se žáci se svými odpověďmi vzájemně ovlivňují. Někdy na sebe navazují, vzájemně prohlubují své interpretace, někdy se naopak vzdalují svými představami, neboť ty jsou originální, jedinečné a neopakovatelné pro každého respondenta.

Velmi náročná byla tato metoda ohniskové skupiny pro moderátorku. Do všech rozhovorů žáků by měla zasahovat co možná nejméně, na úvod neklást žádné konkrétní otázky, ale naopak dát co největší prostor respondentům pro vyjádření svých dojmů (např. *"Máte slovo..." "Teď je to na vás"*). Zároveň by ale měla být přítomna v pozadí a celý proces lehce vést. Moderátorka by také neměla projev žáků hodnotit, pouze je vybízet k odpovědím. Měla by povzbuzovat žáky k zapojení do diskuse, dávat najevo otevřenost, nikoliv nespokojenost či nesouhlas s některými názory žáků. Sama pak může na závěr přispět svým dojmem a poskytnout žákům zpětnou vazbu z celé práce.

Metoda ohniskové skupiny je vhodná pro nácvik respektující komunikace - máme na mysli komunikaci, kdy žáci volně kladou své názory vedle názorů druhých a neprojevují přítom mocenské tendence. V ohniskových skupinách jsme nezaznamenali žádný výsměch, náznaky ironie, ani žádné negace ve smyslu: *"Nemáš pravdu!"*. Žáci se mezi sebou vzájemně neohrožovali tím, že někdo měl úplně jiný názor na téma, který by obhajoval před ostatními. Své názory žáci pouze nabízeli, čímž dosahovali větší otevřenosti a empatie k druhým, což považujeme za předpoklad respektující komunikace.

Moderátorka poskytla všem žákům dostatečný prostor pro vyjádření názorů, což vnímali žáci intuitivně a cítili se během výzkumu natolik důvěrně a bezpečně, že sdělovali své nejnítěrnější názory a postoje. Nejinak tomu bylo i u žáků 7. ročníku v Modré škole, nicméně jejich reakce byly ve srovnání s jinými ohniskovými skupinami silně emocionálně zabarvené, což bylo patrné ve sklíčených tvářích žáků během celého výzkumného šetření. Žáci intuitivně vycítili příležitost si moderátorce postěžovat na svou neutěšující situaci současné literatury. Vlna negativní kritiky se začala postupně zvedat a nebylo možné se jí vyhnout vzhledem k emocionálnímu naladění celé ohniskové skupiny. Moderátorka musela častěji zasahovat, protože dalšími a dalšími asociacemi se žáci dostávali mimo

ohnisko. Vždy empaticky reagovala, ale neovlivňovala svým zasahováním názory žáků. Na závěr přispěla svým dojmem, poskytla žákům zpětnou vazbu a přiblížila všem účastníkům možnosti a pravidla pro využití metody ohniskové skupiny, kterou by bylo možné (nebo alespoň částečně) využít i v běžných hodinách literární výchovy, neboť tento způsob komunikace jednak respektuje názory všech žáků, jednak může při vhodně zvoleném učitelském přístupu ve výsledku pozitivně ovlivňovat vztahy mezi žáky a paní učitelkou a celkové klima třídy.

5 DISKUSE

Realizované výzkumné šetření přineslo řadu výsledků, které ukazují, že žáci jsou na druhém stupni schopni reflektovat a formulovat svá pojetí a prekoncepty týkající se výuky literární výchovy. V dílčích oblastech výzkumu jsme provedli interpretaci získaných výsledků, proto je zde nebudeme všechny dopodrobna uvádět, ale zaměříme se na jejich obecnější souvislosti. Ověřili jsme, že metoda ohniskové skupiny je schopna zachytit měřitelnou část prožitků respondentů týkající se jejich současného pojetí učiva a prekonceptů napříč věkovými kategoriemi oslovených žáků, napříč oběma pohlavími i školními prospěchy stejných typů škol. Získali jsme velké množství dat o způsobu, jakým se žáci učí v hodinách literatury, jak ji prožívají, jak ji vztahují ke svému osobnímu životu a jaké prekoncepty o ní mají. Také jsme získali zpětnou vazbu od žáků a zjistili jsme, že předmět literatury je velmi úzce propojen s osobností učitele, která zásadním způsobem ovlivňuje jejich postoj k předmětu, jak výstižně uvedl **Jindra** (7. ročník, dobrý): *"Když vás baví učitel, baví vás i literatura."*

V rámci ohniskových skupin měl každý žák možnost se k tématu vyjádřit a díky tomu se podařilo vytvořit důvěrnou atmosféru a vzájemný respekt mezi žáky, který se projevil ochotou respondentů nechat nahlédnout do svých vnitřních stavů. Jak jsme již uvedli ve shrnutí výsledků ohniskových skupin (blíže v kapitole 4.21) tato metoda se uplatní převážně tam, kde se respektuje komunikace mezi žáky, kteří pouze nabízí své názory ostatním a taktéž respektují názory druhých.

Velmi přínosné bylo pro nás zjištění, že předmět literatury může být velmi úzce propojen s žákovým dozráváním jeho osobnosti. Připomeňme příklad **Jany** (8. ročník, výborný): *"V literatuře hledám i sebe, snažím se v těch básních a člancích dívat na to tak, jak bych to prožívala já... a když se někde najdu, tak si říkám, že je na světě taky někdo, kdo to tak napsal, který to tak má stejně jako já..."*

Dalším zajímavým zjištěním realizovaného výzkumu byla změna postoje žáků vůči předmětu literární výchovy. Připomeňme příklad **Sandry** (9. ročník, chvalitebný): *„Moje úroveň se oproti šesté třídě o hodně zlepšila. Předtím jsem četla asi tak jako prvňák. Ztrácela jsem se v textu, koktala jsem, ale letos už čtu celkem dobře a vím, kde jsem. Minulý rok jsem si nepůjčila ani knihu... ale když jsem se letos začetla do jedné knížky, kterou mi doporučil učitel, tak mě to chytlo a teď to čtu skoro pořád.“*

Zajímavým zjištěním byla taktéž změna postoje prospěchově slabších žáků ke čtení i přes to, že se sami označovali za "nečtenáře". Připomínáme dva příklady: **Zbyněk** (9. ročník, dobrý): *"Ne že bych byl dobrý čtenář, ale zase nechci koktat a opakovat jedny a ty samé slova dokola. Když budu aspoň sem tam něco číst, tak budu lépe třeba mluvit."* **Alice** (9. ročník, dobrý): *"Taky nejsem úplně mega čtenář, ale zase vím, že když nebudu aspoň trochu číst, tak se nikdy v tom čtení nezlepším."*

Mezi přínosná zjištění realizovaného výzkumu patří také výsledky názorů a představ o poezii očima žáků. Pouze malá část žáků šla za formální podobou textu. Příkladem byla **Barbořina** (6. ročník, výborný) odpověď: *"Básničky jsou takové hry, protože si hrají se slovy, které se na konci řádku rýmuji."* Převážná většina mladších žáků zdůrazňovala formální stránku poezie. Starší žáci měli již zralejší názory na poezii a ti nejstarší prokázali schopnost zamýšlet se nad hlubším smyslem poezie. Příkladem může být názor **Evy** (9. ročník, výborný): *"Má skrytý význam... můžete v ní číst mezi řádky... autor chce tou básní dát něco víc najevo, třeba to, že ho něco vevnitř bolelo, ale není to tam přímo popsáno. To musíte cítit..."*

Dalším zjištěním byl celkový postoj starších žáků, především chlapců k prozaickým textům i k poezii, kteří ji vnímali jako "genderově" ženskou záležitost. To můžeme uvést na příkladu **Jonáše** (8. ročník, dobrý): *"Básničky jsou pro holky. Jde tam hlavně o romantiku, a to není nic pro mě."*

Zajímavá byla i zjištění týkající se současného čtenářství, které můžeme znázornit "pomyslnými nůžkami", kdy na jedné straně stojí žáci, kteří rádi čtou a četbě se pravidelně věnují a na druhé straně žáci, kteří ve svém volném čase nečtou vůbec. Tato zjištění se reflektují i v postojích žáků k hodinám literatury. To, co je ale všem současným žákům společné napříč věkovými kategoriemi, pohlavími i rozdílnými školními prospěchy, jsou média, která čím dál častěji vyhrávají v konkurenčním boji nad knihami a nahrazují žákům verbální komunikaci za komunikaci obrazem a zvukem.

Ze všech zjištění realizovaného výzkumu zároveň vyplývá, že vedení školy a její pojetí výuky hraje klíčovou roli ve vzdělávání. Vzhledem k tomu, že ti učitelé, kteří volí takové výukové metody, které sami zažili na svých studiích, mají tendenci v nich nadále setrávat. Nabízí se tedy otázka, jak by měla vypadat běžná hodina literární výuky na základních školách? Mělo by jít o memorování děl a jejich autorů, jak je charakteristické pro transmisivně pojatou výuku nebo by mělo jít o přímý kontakt s díly, které jsou

adekvátní věku čtenáře, jak je tomu v konstruktivisticky pojaté výuce? Neboť jsme zjistili, že při vhodně konstruktivisticky vedené výuce mohou učitelé jejich vztah k literatuře prohlubovat a dále rozvíjet.

Jak jsme již zjistili, transmisivní přístup učitelů je natolik silný, že se dodnes setkáváme s tím, že se žáci na druhém stupni základních škol učí nazpaměť mechanicky odříkávat básnické texty, aniž by chápali jejich smysl a význam, jak dokládá příklad **Filipa** (7. ročník, dobrý): *"Nikoho se neptá na jeho názor, takže si ji několikrát přečteme, pak nám řekne, co je důležité a co si máme zapsat a ve zbytku hodiny se ji můžeme už učit nazpaměť."*

V dnešní době se na převážné většině pedagogických fakult stále setkáváme s memorováním učiva a převažujícím monologem ze strany učitele. Tato situace se sice pomalu zlepšuje v oborové didaktice českého jazyka a literatury, ale zůstává otázkou, kolik jejich absolventů bude schopných čelit skutečné realitě v českém školství.

Pro všechny žáky Modré školy to bylo první skutečné setkání s ohniskovými skupinami a s takto zaměřeným výzkumným šetřením. Nevíme, jak dále probíhá výuka literatury v těchto ročnících, ale věříme, že kdyby měli žáci možnost dále pracovat v ohniskových skupinách (nebo alespoň s některými jejími prvky) tvořivým způsobem, může se u většiny z nich změnit jejich vztah a postoj nejen k pojetí učiva a žákovským prekonceptům, ale třeba i osobnosti učitele. Žáci tuto zkušenost již mají a teď je jen na učitelích, jak s ní naloží.

6 ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá srovnáním a analýzou žákova pojetí učiva a žakovských prekonceptů ve výuce literární výchovy na druhém stupni základní školy. Teoretická část práce se zabývá pedagogickým proudem konstruktivismu, který je s žakovskými prekoncepty často spojován. Jedna kapitola teoretické části práce je také zaměřena na pedagogicko-psychologický pohled žákova pojetí učiva, které se pokládá za významnou součást procesu učení každého žáka. V poslední teoretické části je podrobně popsána problematika prekonceptů. Praktická část diplomové práce srovnává, analyzuje a vyhodnocuje získané výsledky výzkumného šetření, které bylo zaměřeno na žáky 6. až 9. ročníků druhého stupně ve výuce literární výchovy. Výzkumného šetření se zúčastnily dvě základní školy ve dvou krajích. Na žákovo pojetí učiva a na jeho prekoncepty může být nahlíženo nejen jako na nástroj aktivního procesu učení, ale také jako na metodický nástroj učitele, který přispívá k zefektivnění celého vyučovacího procesu.

7 SUMMARY

The diploma thesis deals with the comparison and analysis of the pupil's concept of learning and pupils' preconceptions in the teaching of literary education at the second grade of primary school. The theoretical part of the thesis deals with the pedagogical flow of constructivism, which is often associated with pupils' preconceptions. One chapter of the theoretical part of the thesis is also focused on the pedagogical-psychological view of the pupil's concept of learning, which is considered as an important part of the learning process of each pupil. The last theoretical part deals with the problems of preconceptions. The practical part of the diploma thesis compares, analyzes and evaluates the results of the research survey, which was aimed at pupils from the 6th to the 9th class of the second grade of primary school in the teaching of literary education. The research survey was conducted in two primary schools in two regions. The pupil's conception of learning and its preconceptions can be seen not only as an instrument of an active process of pupil learning, but also as a methodical tool of the teacher, which contributes to making the whole teaching process more effective.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

AIRASIAN, P. W., & WALSCH, M. E. (1997). Constructivist cautions. *Phi Delta Kappan*, 78(6), 444-449.

ANDERSSON, B., WALLIN, A. Student's understanding of the greenhouse effect, the societal consequences of reducing CO₂ emissions and the problem of ozone layer depletion. *Journal of Research in Science Teaching*, December 2000, vol. 37, no. 10, p. 1096-1100, ISSN 0022-4308.

BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-14-3.

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. Studium (Portál). ISBN 80-7178-216-5.

BROOKS, J. G., & BROOKS, M. G. *The courage to be constructivist*. *Educational Leadership*, 57(3), 1999a. ISSN ISSN-0013-1784.

BROOKS, J. G., & BROOKS, M. G. *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 1999b. ISBN 0-87120-358-8.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČECHOVÁ, M. *K perspektivě vyučování češtině. Český jazyk a literatura*, 51(5-6). 2000/01. ISSN 0009-0786.

DOULÍK, P. *Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2005. Acta Universitatis Purkynianae. ISBN 80-70-44-697-8.

DOULÍK, P., ŠKODA, J. *Základní aspekty konstruktivistického pojetí výuky*. In ŠKODA, Jiří (ed.). *Aktivní konstrukce poznání*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2002, s. 7-17. ISBN 80-7044-427-4.

DOULÍK, P., ŠKODA, J. *Reflexe nad základními aspekty konstruktivistického pojetí výuky v přírodovědných předmětech..: In Pedagogická revue*, 2003, roč. 55, č. 5, 470-482 s. ISSN 3330-3815.

DOULÍK, P., ŠKODA, J. *Diagnostika dětských pojetí a její využití v pedagogické praxi*. Acta Universitatis Purkynianae č. 143. *Studia paedagogica*. Ústí nad Labem: UJEP, 2008. 179 s. ISBN 978-80-7414-059-4.

DOULÍK, P., ŠKODA, J. *Pedagogicko-psychologické aspekty dětských pojetí: sborník příspěvků z mezinárodní elektronické konference : červenec - listopad 2005*. V Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2005. ISBN 80-7044-740-0.

DOULÍK, P., ŠKODA, J. *Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2010. Acta Universitatis Purkynianae. ISBN 978-80-7414-290-1.

DOULÍK, P., ŠKODA, J. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN isbn978-80-2473341-8.

FORD, Edward, LECLERC, Daniel C. A Constructivist Approach to College-Level Economic Education. *Review of Radical Political Economics*, 2000, vol. 32, p. 482–494. ISSN 0486-6134.

FOSNOT, C. T. *Enquiring teachers, enquiring learners: a constructivist approach for teaching*. New York: Teachers College Press, 1989.

FOSNOT, C. T. *Constructivism: theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press, 2005. ISBN 13: 978-0807745700.

GARDNER, H. *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books, 1991. ISBN 978-0465024384.

GAVORA, Peter. *Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie.: Pedagogika, 1992, vol. 42, č. 1, s. 95-102*. ISSN 3330-3815.

GLASERSFELD, E. von. *Why constructivism must be radical*. In M. Larochelle, N. Bednarz, & J. Garrison (Eds.), *Constructivism and Education*. New York: Cambridge University Press, 2009. ISBN 978-0521109604.

HÁJKOVÁ, E. *Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka*. 2012, Projekt GA ČR č. P407/12/1830. ISSN 0031-3815.

HEJNÝ, M., KUŘINA, F. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. 232 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-397-0.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HÖFLEROVÁ, E. Konstruktivismus jako racionální opora didaktiky českého jazyka. In *Čeština ve škole 21. století – II. Úvodní studie*. Praha: 2012, PedF UK. ISBN 978-80-7290-617-8.

HORNER, D. Sharon. Focus on Research Methods. *Using Focus Group Methods with Middle School Children*, Research in Nursing & Health, 2000, vol. 23. ISSN 78701-1499.
JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-080-8.

JANOVEC, L. Univerzálnost a specifčnost v jazyce jako východisko obsahové stránky moderního vyučování. In *Čeština ve škole v 21. století - II. Úvodní studie*. Praha: 2012, PedF UK. ISBN 978-80-7290-617-8.

JELÍNEK, J. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: 1980, SPN.

JINDRÁČEK, V. *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7414-429-5.

JORDAN, A., CARLILE, O., & STACK, A. *Approaches to learning: a guide for teachers*. Maidenhead: Open University Press, 2009. ISBN: 978-033522670-2.

KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 131 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1541-4.

KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 230 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2857-5.

KOSTEČKA, J. Slovní zásoba gymnazistů. *Český jazyk a literatura*, 58(3), 2007/08. ISSN 0009-0786.

KUCHARSKÁ, A. Dětské prekoncepty a možnosti jejich sledování v oblasti jazykového systému. In *Čeština ve škole v 21. století - II. Úvodní studie*. Praha: 2012, PedF UK. ISBN 978-80-7290-617-8.

LIMÓN, M. *On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change a critical appraisal*. Learning and Instruction, 2001, vol. 11, is. 4–5. ISSN 0959-4752.

MANDÍKOVÁ, D., TRNA, J. *Žákovské prekoncepce ve výuce fyziky*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-226-0.

MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MAREŠ, J. a M. OUHRABKA. *Žákovo pojetí učiva: Pedagogika*, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově, roč. XLII., 1992, č. 1.

MAZÁČOVÁ, N. *Vybrané pedagogické inovace v současné škole: studijní text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-807-2903-733.

MERTIN, V. a kol. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-014-2.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MOLNÁR, J., SCHUBERTOVÁ S., VANĚK, V. *Konstruktivismus ve vyučování matematice: [učební text]*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-1883-4.

MORGAN, David L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Vyd. 1. Boskovice: Albert, 2001. Scan. seš. 2 sv. 40. ISBN 80-85834-77-4.

PENNAC, D. *Jako román*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1140-2.

PHILLIPS, D. C. (Ed.). *Constructivism in education*. Chicago: University of Chicago Press, 2000. ISBN 0-521-62135-6.

PRITCHARD, A., & WOOLLARD, J. *Psychology for the Classroom: Constructivism and Social Learning*. Oxon: Routledge, 2010. ISBN 0-203-85517-5.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, J. *Perspektivy vzdělání*. Praha: 1983, SPN.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.

PUPALA, B., OSUSKÁ, L. *Vývoj, podoby a odkazy teorie konstruktivismu*. Pedagogická revue, 2000, roč. 52. s. 101–114. ISSN 1335-1982.

RIPPLE, R. E., & ROCKCASTLE, V. N. *Piaget rediscovered: A report of the conference on cognitive studies and curriculum development, March 1964*. Ithaca, NY: School of Education, Cornell University, 1964.

RENSTRÖM, L., ANDERSSON, B., & MARTON, F. *Students' conceptions of matter*. *Journal of Educational Psychology*, 1990, 82(3), ISSN 555-569.

SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-060-3.

SPIPKOVÁ, V. *Jakou školu potřebujeme?*. Praha: Strom, 1997. Škola 21. ISBN 80-901-9542-3.

SPIPKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

STEFFE, P. GALE, E. D. *Constructivism in Education*. Routledge, 1995. ISBN 978-0805810967.

SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. 148 s., [18] s. příl. Spisy Ostravské univerzity; 133/2000. ISBN 80-7042-175-4.

ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha, Česká republika: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VAATSTRA, R. *The effect of the learning environment on competences and training for the workplace according to graduates*. *Higher Education*, 2007, vol. 53. ISSN 0018-1560.

VALA, J. *K reliabilitě měření literární recepce sémantickým diferencialem*. *Pedagogická orientace*, 2003, č. 2.

VALA, J. a kol. *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4481-9.

VOSS, R. *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht*. Weinheim: Beltz, 2005. ISBN 978-3-407-25400-9.

WINDSCHITL, M. Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 2002, 72(2), s. 131–175.

WOOLFOLK, A. *Educational psychology*. Upper Saddle River: Pearson Education. 2010. ISBN 9780137010448.

YAGER, R. E. *The constructivist learning model*. The Science Teacher, (67) 1, 2000.

YIP, D. Y. *Identification of misconceptions in novice biology teachers and remedial strategies for improving biology learning.: Internacional Journal of Science Education*, 1998, vol. 20, no. 4, s. 461-477. ISSN 0950-0693.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

ZOUHAROVÁ, M. *Kognitivní konstruktivismus ve vyučování českého jazyka*. In L'. Kováčik (Ed.), *Studia Slovaca*. Banská Bystrica, 2006, PedF UMB. ISBN 80-8083-350-8.

ŽALOUĐÍKOVÁ, Iva. *Dětské interpretace pojmů zdraví a nemoc*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6303-7.

SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

BRTNOVÁ-ČEPIČKOVÁ, I. Prekoncept jako východisko práce učitele. *e-Pedagogium*, 2(1 – mimořádné) [online]. 2002 - [cit. 2017-10-10]. Dostupné z WWW: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/mimo/clanek01.htm>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [online]. 2017 – [cit. 2018-03-01]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/file/43792/>.

SEZNAM ZKRATEK

tzv. takzvaný, takzvaně

srov. srovnat

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP Školní vzdělávací program

atd. a tak dále

např. například

SEZNAM TABULEK

- Tabulka 1:** Rozdíly mezi transmisivním pojetím a přístupem orientovaným na žáka (s. 14-15)
- Tabulka 2:** Charakteristika postupů přímých a nepřímých (s. 25)
- Tabulka 3:** Zahraniční termíny pro prekonceptci a jejich české ekvivalenty (s. 29-30)
- Tabulka 4:** Věcné a terminologické přístupy zahraničních autorů k pojmu prekonceptce (s. 30-31)
- Tabulka 5:** Postup a strategie, jak ve výuce pracovat s prekonceptcemi žáků (s. 32-33)
- Tabulka 6:** Barevné označení experimentálních škol a počty jejich žáků (s. 39)
- Tabulka 7:** Počet žáků v souboru (Žlutá škola, 6. ročník) (s. 39-40)
- Tabulka 8:** Počet žáků v souboru (Žlutá škola, 7. ročník) (s. 40)
- Tabulka 9:** Počet žáků v souboru (Žlutá škola, 8. ročník) (s. 40)
- Tabulka 10:** Počet žáků v souboru (Žlutá škola, 9. ročník) (s. 41)
- Tabulka 11:** Počet žáků v souboru (Modrá škola, 6. ročník) (s. 41)
- Tabulka 12:** Počet žáků v souboru (Modrá škola, 7. ročník) (s. 41-42)
- Tabulka 13:** Počet žáků v souboru (Modrá škola, 8. ročník) (s. 42)
- Tabulka 14:** Počet žáků v souboru (Modrá škola, 9. ročník) (s. 42)
- Tabulka 15:** Kvalitativní metodologie (s. 43)

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Renata Franěcová
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Analýza žákovských prekonceptů výuky literární výchovy na druhém stupni základní školy
Název v angličtině:	Analysis of pupil's preconceptions in the teaching of literary education at the second grade of primary school
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na analýzu žákovských prekonceptů výuky literární výchovy na druhém stupni základní školy. Cílem práce bylo srovnat a analyzovat žákovské pojetí učiva a žákovské prekoncepce o výuce literární výchovy u žáků na druhém stupni základní školy a sledovat a hodnotit vliv jednotlivých proměnných (pohlaví, věk, školní prospěch) ve vnímání různých typů otázek. Byla ověřena měřitelná část prožitků respondentů týkající se jejich současného pojetí učiva a prekonceptů napříč věkovými kategoriemi oslovených žáků, oběma pohlavími i školními prospěchy stejných typů škol. Bylo zjištěno, že vedle konstruktivisticky pojaté výuky stále převládá transmisivně pojatá výuka.
Klíčová slova:	Konstruktivismus, žák, žákovské pojetí učiva, žákovská prekoncepce, učitel, literární výchova, ohnisková skupina
Anotace v angličtině:	The diploma thesis is focused on the analysis of pupil's preconceptions in the teaching of literary education at the second grade of primary school. The aim of the thesis was to compare and analyze pupil's conceptions and pupil's preconceptions about the teaching of literary education at the second grade of primary school and to observe and evaluate the influence of individual variables (gender, age, school benefit) in perception of different types of questions. A measurable part of the respondents' experiences, which relates present conception of the pupils addressed, both genders and school benefits of the same types of schools were verified. It was found that in addition to constructivist concepts, transmissive concept is still prevalent.

Klíčová slova v angličtině:	Constructivism, pupil, pupil's conception, pupil's preconception, teacher, literary education, focus group
Rozsah práce:	108
Jazyk práce:	Český jazyk