

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Mgr. Kristina Studená

**UPLATŇOVÁNÍ PRINCIPŮ ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY
V PROCESU ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI
NA II. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

DISERTAČNÍ PRÁCE

Školitel: Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

OLOMOUC 2014

Některé kapitoly této práce nebo jejich části jsou doplněnou, upravenou či přepracovanou verzí odborných článků a studií publikovaných dříve v odborných časopisech nebo sbornících z konferencí.

Tato disertační práce je duševním vlastnictvím Mgr. Kristiny Studené a podléhá právní ochraně podle §2 zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon).

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci zpracovala samostatně. Veškerou literaturu a použité zdroje uvádím v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 16. 12. 2014

.....

Mgr. Kristina Studená

Poděkování

Děkuji svému školiteli, Jaroslavu Valovi, za jeho trpělivý, obětavý a lidský přístup, za pomoc a inspiraci.

Děkuji všem, kteří svým dílem přispěli ke vzniku této práce. Děkuji všem žákům, učitelům a spolupracovníkům.

Děkuji Petru Hájkovi, bez něhož by tato práce nemohla vzniknout.

OBSAH

ÚVOD	9
1 CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE.....	12
1.1 CÍLE TEORETICKÉ ČÁSTI PRÁCE.....	12
1.2 CÍLE EMPIRICKÉ ČÁSTI PRÁCE.....	13
TEORETICKÁ ČÁST.....	14
2 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA.....	15
2.1 KONTEXTY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY.....	16
2.1.1 Vymezení a pojmosloví.....	16
2.1.2 Metoda, pedagogický směr, koncepce?	18
2.1.3 Uplatnění zážitkové pedagogiky	22
2.2 PEDAGOGICKÉ HLEDISKO ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY.....	24
2.2.1 Pedagogické kategorie a jejich vztah k zážitkové pedagogice	27
2.2.2 Edukační cíle výchovy	29
2.2.3 Pedagogické principy	32
2.2.4 Metody zážitkové pedagogiky.....	35
2.2.5 Edukační prostředky	37
2.2.6 Edukační činitelé.....	38
2.2.7 Teoretické koncepty.....	39
2.3 VÝCHODISKA A TRADICE ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY.....	40
2.3.1 Pragmatická pedagogika jako základní východisko zážitkové pedagogiky.....	42
2.3.2 John Dewey a teorie reflektivně-zkušenostního učení.....	44
2.3.3 Zážitek, prožitek, zkušenost.....	48
2.3.4 Zážitek a zkušenost v pragmatické pedagogice.....	50
2.3.5 Zkušenostní učení v pojetí Davida Kolba.....	52
2.3.6 Kurt Lewin a teorie skupinové dynamiky	54
2.3.7 Další východiska zážitkové pedagogiky.....	56
2.4 DIDAKTICKÉ HLEDISKO ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY.....	58
2.4.1 Cykly zkušenostního učení ve výuce.....	61
2.4.2 Výukové metody zážitkové výuky	62
2.4.3 Fáze zážitkové výuky.....	63
3 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A ČTENÁŘSTVÍ.....	67
3.1 VYMEZENÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	67
3.1.1 Roviny čtenářské gramotnosti v kontextu literární výchovy	70
3.1.2 Roviny čtenářské gramotnosti rozvíjející čtenářství.....	71
3.2 ČTENÁŘ, ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE A PROCES ČTENÍ.....	73
3.2.1 Čtenář a pubescentní čtenář.....	74
3.3 FUNKCE A HODNOTA LITERATURY	76
3.3.1 Estetická hodnota literárního díla.....	79
3.4 PROCES RECEPCE A INTERPRETACE TEXTU.....	80
3.4.1 Recepce a recepční estetika	80
3.4.2 Proces interpretace textu.....	81

3.4.3	<i>Interpretace v rámci estetické a literární výchovy</i>	84
4	ZÁŽITKOVÁ VÝUKA LITERÁRNÍ VÝCHOVY	89
4.1	PODOBA ZÁŽITKOVĚ POJATÉ VÝUKY LITERÁRNÍ VÝCHOVY	91
4.1.1	<i>Zážitkové metody práce s literárním dílem</i>	91
4.1.2	<i>Projektová výuka v literární výchově</i>	95
4.1.3	<i>Žákovský zápisník v literární výchově</i>	96
	EMPIRICKÁ ČÁST	99
5	STRUKTURA VÝZKUMU	100
5.1	PŘEDMĚT VÝZKUMU	100
5.1.1	<i>Vztah žáků ke čtení</i>	101
5.1.2	<i>Čtenářská recepce poezie u žáků</i>	103
5.1.3	<i>Vliv výukových metod na vybrané aspekty čtenářské gramotnosti</i>	103
5.2	STRUKTURA VÝZKUMNÉHO PROJEKTU	104
5.2.1	<i>Design výzkumu – smíšený výzkum</i>	105
5.2.2	<i>Fáze výzkumného projektu</i>	109
5.2.3	<i>Struktura experimentu</i>	111
5.2.4	<i>Výuka v experimentálních a kontrolních třídách</i>	113
5.2.5	<i>Role badatele</i>	114
6	RECEPCE UMĚLECKÉHO TEXTU	115
6.1	RECEPCE POEZIE Z KVANTITATIVNÍHO HLEDISKA	116
6.1.1	<i>Popis sémantického diferenciálu a jeho použití</i>	116
6.2	VÝSLEDKY RECEPCE POEZIE METODOU SÉMANTICKÉHO DIFERENCIÁLU	120
6.2.1	<i>Recepce poezie podle typu třídy</i>	120
6.2.2	<i>Recepce poezie podle pohlaví</i>	122
6.2.3	<i>Recepce poezie podle vztahu k četbě</i>	124
6.2.4	<i>Recepce poezie podle jednotlivých básní</i>	126
6.2.5	<i>Výsledky posuzování přírodní lyriky</i>	129
6.2.6	<i>Výsledky posuzování moderní poezie</i>	133
6.3	RECEPCE UMĚLECKÉHO TEXTU – KVALITATIVNÍ HLEDISKO.....	136
6.3.1	<i>Postup a metodologie</i>	136
6.4	VÝSLEDKY ANALÝZY ŽÁKOVSKÝCH ZÁPISNÍKŮ.....	138
6.4.1	<i>Formální analýza zápisníků</i>	138
6.4.2	<i>Kvalitativní analýza reflexí žáků</i>	139
6.4.3	<i>Přínos využívání zápisníků</i>	141
6.5	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A DISKUSE	142
7	VZTAH ŽÁKŮ KE ČTENÍ	144
7.1	VZTAH ŽÁKŮ KE ČTENÍ Z KVALITATIVNÍHO HLEDISKA.....	144
7.1.1	<i>Zakotvená teorie</i>	144
7.1.2	<i>Metodologie zakotvené teorie</i>	145
7.1.3	<i>Použití zakotvené teorie pro výzkum vztahu ke čtení</i>	147
7.1.4	<i>Ohniskové skupiny</i>	148
7.1.5	<i>Struktura ohniskových skupin ve výzkumu vztahu žáků ke čtení</i>	152
7.2	VÝSLEDKY ANALÝZY OHNISKOVÝCH SKUPIN METODOU ZAKOTVENÉ TEORIE	154
7.2.1	<i>Postup s analýzou dat</i>	154

7.2.2	<i>Paradigmatický model</i>	156
7.2.3	<i>Příčinné podmínky – čtenářské předpoklady</i>	158
7.2.4	<i>Kontext – čtenářské návyky</i>	159
7.2.5	<i>Intervenující podmínky</i>	161
7.2.6	<i>Strategie jednání – naplňování potřeb pubescentního čtenáře</i>	162
7.2.7	<i>Následky – Vztah pubescenta ke čtení</i>	168
7.2.8	<i>Proces utváření pubescentního čtenářství</i>	170
7.3	VZTAH ŽÁKŮ KE ČTENÍ – KVANTITATIVNÍ HLEDISKO.....	171
7.4	VÝSLEDKY ZÍSKANÉ METODOU DOTAZNÍKU.....	171
7.4.1	<i>Rovina sdílení</i>	172
7.4.2	<i>Rovina metakognice</i>	173
7.4.3	<i>Rovina aplikace</i>	174
7.4.4	<i>Rovina výuky literární výchovy</i>	175
7.5	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A DISKUZE.....	177
8	Vliv výukových metod na vztah žáků ke čtení	179
8.1	VÝSLEDKY EXPERIMENTU.....	180
8.1.1	<i>Metodologie a struktura experimentu</i>	180
8.2	VÝSLEDKY EXPERIMENTU – METODA DOTAZNÍKU.....	180
8.2.1	<i>Vliv výukových metod na vztah žáků ke čtení</i>	181
8.3	VÝSLEDKY EXPERIMENTU – METODA SÉMANTICKÉHO DIFERENCIÁLU.....	183
8.3.1	<i>Výsledky recepce všech básní</i>	183
8.3.2	<i>Sledování posunu skupin z hlediska tří faktorů</i>	185
8.4	SHRNUTÍ VÝSLEDKU EXPERIMENTU A DISKUZE.....	191
9	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A DOPORUČENÍ	192
9.1	LIMITY VÝZKUMU A DISKUZE.....	196
9.2	CESTY KE ZVÝŠENÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ.....	198
10	ZÁVĚR	199
10.1	NAPLNĚNÍ CÍLŮ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	199
10.2	NAPLNĚNÍ CÍLŮ EMPIRICKÉ ČÁSTI.....	199
10.3	PŘÍNOS DISERTAČNÍ PRÁCE PRO PEDAGOGICKOU TEORII A PRAXI.....	200
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	202

ÚVOD

Na čtenářskou gramotnost je nutné pohlížet jako na interdisciplinární kompetenci, její rozvinutost u jedince podporuje vzdělavatelnost v parciálních stupních vzdělávání i dílčích vzdělávacích oborech. Čtenářská gramotnost představuje současně základní studijní předpoklad, neboť učební systém se zakládá z převažující části na studiu textových dokumentů. Nízká úroveň čtenářské gramotnosti diskvalifikuje jedince z dosažení vyššího vzdělání, stejně jako z konkurenceschopnosti a uplatnitelnosti na trhu práce. (*Gramotnosti ve vzdělávání: Soubor studií*, 2011) Schopnost porozumět textu, správně jej interpretovat a vyhodnocovat, vyhledávat relevantní informace a orientovat se v kvantu informací, jsou základními studijními předpoklady. Ať už se jedná o obory humanitního nebo přírodovědného charakteru, čtenářská gramotnost se uplatňuje ve všech vzdělávacích oblastech a stejně tak je třeba přistupovat k jejímu rozvoji.

Pojetí a systém vzdělávání prochází v současné době výraznými změnami na základě proměňujícího se celospolečenského paradigmatu. Neomezený přístup k informacím snižuje potřebu je paměťově zvládat, jejich množství naopak ztěžuje schopnost orientovat se v nich a správně je využívat pro svoji potřebu.

V rámci českého vzdělávacího systému můžeme v posledních letech sledovat výrazný trend inovovat jak kurikulární dokumenty, tak vzdělávací obsah i metodiku výuky v nejširším pojetí. České školství reaguje na nové podmínky dané demokratizací celé společnosti a liberálním přístupem ve výchově i vzdělávání, které se viditelně odráží na potřebách současného žáka. V minulých desetiletích uplatňovaný formalistický a faktografický přístup ve vzdělání ztrácí v současné společnosti význam. Naopak nabývají na významu schopnosti a dovednosti, které může jedinec uplatnit napříč obory.

Podobnou situaci můžeme vidět v rámci výuky literární výchovy – výuka literární teorie a historie v takovém rozsahu, v jakém bylo doposud zvykem, přestává být aktuální. Literární výchova především v primárním a sekundárním vzdělávání má daleko důležitější úkoly, než jen předat žákům soubor hotových vědomostí. Její smysl tkví v první řadě v rozvoji čtenářské gramotnosti a všech jejích aspektů jako základní výbavy pro život v současné společnosti. Důraz musí být přitom kladen nejen na kvantitativně měřitelné jevy, ale především na niterné ukotvení vztahu ke čtení, které umožňuje žákům kontinuálně rozvíjet a kultivovat své čtenářství i po ukončení školní docházky.

V oblasti sekundárního vzdělávání se naskytuje díky Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání možnost výrazné proměny. Kompetenčně orientovaná výuka usnadňuje cestu novým přístupům, pro něž je žakovská

zkušenost primárním východiskem. Do centra zájmu se dostávají i takové přístupy, které byly dříve dominantou jiných oblastí výchovy a vzdělávání. Podobným procesem prochází také zážitková pedagogika, jež se v minulosti etablovala ve spojení s pedagogikou volného času a oblastí mimoškolní výchovy. Komplexní charakter zážitkové pedagogiky, vlivná teoretická východiska a rozsáhlá opora praxe ji otevírá cestu i do školní výchovy a vzdělávání.

Zážitkovou pedagogikou a jejím pedagogickým ukotvením se zabýváme v druhé kapitole. Předkládáme různé pohledy a vymezení zážitkové pedagogiky, stejně jako specifikujeme oblasti, v nichž nachází uplatnění. Zážitkovou pedagogiku vymezujeme z hlediska dílčích pedagogických kategorií, věnujeme se jejím principům, prostředkům a metodám. V kapitole *Východiska a tradice zážitkové pedagogiky* prezentujeme vybrané prameny, důraz klademe na pragmatickou pedagogiku, která je jejím, jako i zkušenostně pojaté výchovy a vzdělávání, základním východiskem. V závěru druhé kapitoly představujeme zážitkovou pedagogiku v kontextu základních obecně didaktických jevů.

Třetí kapitola je orientována na vymezení *čtenářské gramotnosti* na základě dílčích pojetí zejména z pohledu jednotlivých rovin a aspektů, které utváří čtenářskou gramotnost jako komplex schopností a dovedností. Dále se zabýváme procesy a strategiemi, které se vážou ke konkrétním jevům v rámci čtenářské gramotnosti. Vymezujeme pojmy recepce a interpretace a jejich místo v procesu komplexního vnímání uměleckého textu. Představujeme teoretické koncepce, které staví čtenáře do centrální role při recepci textu, a ukazujeme, jakým způsobem se jednotlivé procesy realizují ve výuce literární výchovy.

Syntézu předchozích teoretických kapitol tvoří kapitola s názvem *Zážitková výuka literární výchovy*, kde uvádíme možné přístupy a metody výuky orientované na bezprostřední žákovskou zkušenost jako východisko rozvoje čtenářské gramotnosti. Zážitkové metody využíváme v rámci experimentální výuky realizované na druhém stupni základní školy.

Cílem *empirické části disertační práce* je prezentovat výsledky longitudinální intervenční studie, uvnitř které sledujeme dva vybrané jevy čtenářské gramotnosti – *vztah žáků ke čtení* a *žakovskou recepci uměleckého textu*. V kapitole *Struktura výzkumu* seznamujeme čtenáře s podobou výzkumu, který je realizován smíšeným výzkumným přístupem, tedy kombinací kvalitativních i kvantitativních metod sběru a analýzy dat. Kapitola popisuje rozsah a fáze výzkumu, výzkumný vzorek a použité metody sběru dat.

V kapitole *Recepce uměleckého textu* podáváme výsledky získané metodou sémantického diferenciálu pro recepci poezie a metodou žakovských zápisníků pro recepci uměleckého textu. Recepce poezie sledujeme z hlediska dílčích kategorií a i z hlediska posuzovaných básní. Výpovědi žáků získané metodou žakovských zá-

pisníků následně kódujeme kvalitativními metodami analýzy.

Kapitola *Vztah žáků ke čtení* ukazuje jev opět z pohledu dvou výzkumných přístupů – kvalitativního i kvantitativního. Kvalitativní hledisko představují výsledky obdržené metodou ohniskových skupin. Získaná data jsou kódována podle technik zakotvené teorie, kdy výsledkem je komplex kategorií působících na centrální jev. Druhou část kapitoly tvoří výsledky obdržené dotazníkovou metodou, které jsou vztaženy k rovinám čtenářské gramotnosti.

V kapitole s názvem *Vliv výukových metod* prezentujeme výsledky kvantitativního šetření realizovaného uvnitř experimentu, přičemž metody výuky jsou srovnávány z hlediska vlivu na vybrané aspekty čtenářské gramotnosti.

Závěrečné kapitoly představují *shrnutí výsledků* longitudinální studie, výsledky jsou předloženy k diskusi a jsou navrženy další možné cesty z hlediska výzkumu i praktického využití poznatků.

1 CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE

1.1 Cíle teoretické části práce

Teoretická část disertační práce se zaměřuje na dva jevy, které tvoří východisko výzkumu – *zážitkovou pedagogiku*, již nahlížíme především z hlediska školní edukace, a *čtenářskou gramotnost*, o níž se domníváme, že může být za pomoci zážitkově pojaté výuky rozvíjena. Pro teoretickou část disertační práce jsme stanovili dva hlavní cíle vztažené k těmto dvěma jevům, které dále dělíme na cíle dílčí.

1. Charakterizovat a vymežit zážitkovou pedagogiku z pedagogického i didaktického hlediska.

- Analyzovat a specifikovat po vzoru pedagogických disciplín základní *kategorie a principy zážitkové pedagogiky*.
- Analyzovat významná východiska zážitkové pedagogiky.
- Analyzovat a utřídit metody, prostředky, formy a činitele zážitkové pedagogiky.
- Charakterizovat *pragmatickou pedagogiku* jako jeden ze zásadních pramenů zážitkové pedagogiky.
- Charakterizovat uplatnění zážitkové pedagogiky v kontextu *školní edukace* a z hlediska oborové *didaktiky literární výchovy*.

2. Vymežit čtenářskou gramotnost a proces jejího rozvoje z hlediska výuky literární výchovy.

- Vymežit jednotlivé roviny a aspekty *čtenářské gramotnosti* především z hlediska realizovaného výzkumu.
- Vymežit *recepční estetiku* jako teoretický konceptu podporující čtenářskou gramotnost a čtenářství.
- Analyzovat *recepti a interpretaci textu* z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti.
- Charakterizovat uplatnění recepční estetiky v *kontextu školní edukace*, potažmo *didaktiky literární výchovy*.

1.2 Cíle empirické části práce

1. Analyzovat vybrané roviny a aspekty čtenářské gramotnosti ve výuce literární výchovy.

- Analyzovat *žakovskou recepci poezie* pomocí metody sémantického diferenciálu a metody žakovských zápisníků.
- Sledovat změny *žakovské recepce* uvnitř longitudinální studie.
- Analyzovat žakovský *vztah ke čtení* prostřednictvím metody dotazníku a metody ohniskových skupin.
- Charakterizovat žakovský vztah ke čtení prostřednictvím analytických *metod zakotvené teorie*.
- Podat *komparativní analýzu výukových metod* implementovaných do výuky literární výchovy v rámci pedagogického experimentu.
- Analyzovat aplikaci principů a metod zážitkové pedagogiky do výuky literární výchovy na druhém vzdělávacím stupni.

2. Analyzovat a ověřit funkčnost jednotlivých výzkumných nástrojů v pedagogickém výzkumu.

- Analyzovat použití *smíšeného výzkumného přístupu* v longitudinální studii.
- Analyzovat funkčnost metody *sémantického diferenciálu* při sledování změn recepce poezie uvnitř experimentu.
- Analyzovat využití metody *ohniskových skupin* v pedagogickém výzkumu.
- Analyzovat použití *analytických metod zakotvené teorie* v pedagogickém výzkumu, potažmo pro výzkum čtenářství žáků.
- Analyzovat funkčnost metody *žakovských zápisníků* při sledování recepce poezie.

TEORETICKÁ ČÁST

2 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

Primárním východiskem pro naši práci je zážitková pedagogika a přístupy založené na zkušenostním a reflektivním učení, tedy ty, které v edukačním procesu cíleně využívají učení a výchovu prožitkem, jež na základě záměrné reflexe ústí ve zkušenost.

Prameny zážitkové pedagogiky nalézáme v mnoha pedagogických přístupech, které kladou důraz na propojení učebních cílů a výstupů s reálným životem, využívají hru a pohyb jako didaktický prostředek nebo cíleně pracují se zkušeností žáků. Principy a metody zážitkové pedagogiky a zkušenostního učení nejsou na poli pedagogiky ani didaktiky žádnou novinkou, neboť cíle vycházejí ze starořeckého ideálu rozvoje osobnosti. Mnohé z principů vychází z Komenského didaktických zásad, pojetí dítěte odpovídá Rousseauovu pohledu na něj jako na svobodného a svébytného jedince. V neposlední řadě můžeme hlavní zdroj současné podoby zážitkové pedagogiky vidět v pragmatismu. Přesto, nebo právě proto, že na zážitkovou pedagogiku působilo mnoho vlivů, ji v současnosti nalézáme v nejednotném pojetí na úrovni mezinárodní i v rámci českého prostředí.

V úvodní části nejprve osvětlíme jednotlivé termíny, které jsou v kontextu naší práce relevantní, současně se budeme věnovat různým pohledům na zážitkovou pedagogiku u nás i v zahraničí. Podstatnou kapitolu tvoří vymezení zážitkové pedagogiky z pedagogického hlediska. Následně se věnujeme významným historickým a teoretickým pramenům, jež zážitkovou pedagogiku bezesporu ovlivnily. Poslední kapitolu tvoří didaktické hledisko zážitkové pedagogiky a její uplatnění ve školním vzdělávání.

Pojmy zážitek a zážitková pedagogika jsou jedny z klíčových pojmů pro naši práci, v českém prostředí hojně užívanými, často nicméně dochází k jejich zaměňování s konzumním vnímáním a zdůrazňování relaxační funkce zážitku; pokusíme se proto o analýzu pojmu včetně jeho dalších variant pramenících z překladů i vycházejících z odlišného pojetí obsahu. V práci využíváme také termín zkušenostní učení a zkušenostní výchova, kterými překládáme anglická souloví *experiential learning* a *experiential education*¹.

Zážitek a především zkušenost jsou jevy, které využívá pedagogika v různých kontextech od nepaměti. Teprve v nedávné době vyvstala potřeba přistupovat ke vzdělávání z pohledu žáka a přizpůsobovat výuku jeho aktuálním potřebám, mimo jiné potřebě hlubšího porozumění pramenícího z učení na základě

¹ Pojem *experiential learning* se objevuje často v angloamerické literatuře, je to také název zásadního díla D. Kolba (1984).

vlastní zkušenosti. Tyto tendence se projevují výrazněji v pedagogice od počátku 20. století. Ačkoli rozvoj zkušenostního učení v tomto období reagoval především na společenskou krizi, kterou se snažil pomocí praktického vyučování napravit, základní poznatky jsou pro teorii i praxi současné zážitkové pedagogiky aktuální dodnes.

V pedagogických disciplínách i dílčích metodikách, které ve výchovném a vzdělávacím procesu uplatňují *zážitek* jako centrální kategorii a v nichž je všestranný rozvoj jedince klíčovým cílem, panuje značná nejednotnost pojmosloví. Přesto, že východiska a tradice se povětšinou shodují, jednotlivá pojetí a jejich vymezení se odlišují výrazně. Příčinu nejednotnosti můžeme hledat v určujících kulturních tradicích a vlivech daných oblastí, kde se dané koncepce rozvíjely.

Podle vůdčích osobností, nebo už etablovaného přístupu pak vznikají různorodé koncepce odkazující však ke stejným zdrojům – americké pojetí (Dewey, Kolb), Erläbnisspädagogik a Hahnova škola, severský Friluftsliv, česká zážitková pedagogika. Vedle sebe tak stojí koncepce, které *zkušenostní výchovu* v obecném slova smyslu definují jako pedagogický směr, edukační metodu, výchovně-vzdělávací přístup nebo způsob všestranného rozvoje jednotlivce. I přes roztržitost pojmů poskytuje zkušenostně pojatá edukace bohatou oporu teorie i praxe právě díky pestrým oblastem, v nichž se vyvíjela.

2.1 Kontexty zážitkové pedagogiky

2.1.1 Vymezení a pojmosloví

Ačkoli pojem zážitková pedagogika dosahuje oblíbenosti a ohlasu v mnoha oborech a oblastech, od vzdělávání přes volnočasovou pedagogiku až ke komerční sféře, není jednoznačné, zdali tento pojem opravdu označuje označované – totiž *pedagogiku zážitku*.

Základním sporným bodem je samotné pojmenování *zážitková pedagogika*. Původ sporů nacházíme zřejmě v problematičtém překladu z angličtiny, případně němčiny. Zatímco český překlad vychází z německého překladu *Erläbnisspädagogik* (pedagogika zážitku nebo zážitková pedagogika), angličtina využívá dva základní výrazy: *experiential learning* a *experiential education*.

Oba pojmy bývají překládány různě (zážitková pedagogika, výchova prožitkem a zkušeností, výchova prožitkem, zážitkově-zkušenostní učení, prožitkové učení, aj.), nicméně se, jak poznamenává Asociace pro zážitkové vzdělávání (*Association for Experiential Education*, 2014), nejedná o synonyma – zatímco *experiential education* je filozofie, která je východiskem pro mnohé metody, při nichž učitel (lektor atp.) záměrně motivuje jedince k aktivní participaci na přímém zážitku a jeho reflexi, pojem *experiential learning*, zážitkové (zkušenostní) učení, je

chápan jako učení prostřednictvím reflektování jednání, přičemž je často rozdílné od rutinního nebo didaktického učení.

Hlavní rozdíl není v metodice, ale v subjektech – experiential education vychází ze vztahu pedagog-vychovávaný a experiential learning z individuálního přístupu k získávání vědomostí a schopností. Je tedy nutné na zážitkovou pedagogiku nahlížet podobnou optikou a oddělovat od sebe teorii vzdělávání a způsob edukace; zážitkovou pedagogiku můžeme vymezit jako teoretický koncept *výchovy prožitkem*, jenž je jejím aplikovaným protějškem (Jirásek, 2004).

Termín zážitková pedagogika je v českém prostředí známým a hojně užívaným pojmem, přesto doposud nenalzáme sjednocující a všeobecně přijímané pojetí zážitkové pedagogiky. O teoretickou systematizaci a vymezení se pokusilo více autorů (Jirásek, 2004, 2014; Másilka, 2003; Neuman, 1998, 2014; Pávková, 2008), nacházíme taktéž vícero prací zabývajících se sémantickým rozlišením pojmů a snahou o jejich kontextualizaci (Jirásek 2004; Macků, 2014; Nehyba, 2011; Neuman, 2014; Turčová & Martin, 2004; Turčová, 2005; Zappe, 2009 a další), přesto panuje celková neshoda jak v pojmosloví, tak v kategorizaci samotného názvu i v ujasnění postavení fenoménu zážitkové pedagogiky vůči dalším vědním oborům a disciplínám.

V období počátku diskuzí o zařazení zážitkové pedagogiky v českém kontextu a jejím pojetí vymezuje Jirásek zážitkovou pedagogiku jako:

„Pedagogický obor (směr), který v sobě zahrnuje teoretické postižení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbohem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. (...) Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti.“ (Jirásek, 2004, s. 149)

Jirásek (ibid.) zážitkovou pedagogiku charakterizuje také skrze metody a prostředky, kterých využívá k naplnění cílů výchovných procesů, jež „mohou být vytyčovány a dosahovány v různorodém *prostředí* (školním i mimoškolním, přírodním i kulturním), v rozmanitých sociálních *skupinách* (diferencovaných věkem, sociálním statutem, profesním postavením či dalšími demografickými faktory) a naplňovány nejrůznějšími *prostředky* (hrami všech typů, modelovými situacemi, tvořivostními a dramatickými dílnami, besedami a diskusemi, fyzicky i psychicky náročnými výzvodnými situacemi, sebezpoznavacími i k týmové spolupráci směřujícími aktivitami).“

Hanuš a Chytilová (2009) zdůrazňují především aspekty zážitkové pedagogiky, které platí pro české pojetí. Prožitek, zážitek a zkušenost jsou vytvářeny v procesu *dramaturgie*, kdy hlavními *prostředky* působení jsou cíleně navozené

situace a hra. Rozvojový potenciál zážitku je využíván při zpracování formou *evaluace*. Proces se odehrává většinou v rámci *intenzivních intervenčních projektů*, jejichž cílem je všestranný *rozvoj osobnosti*.

Másilka (2003, s. 31) akcentuje rozvojový potenciál prožitku, když uvádí, že zážitková pedagogika je „koncepte užívající jako prostředek autentický prožitek, se kterým dále pracuje ve smyslu vyvolání budoucích výchovných změn jedince.“ Za obor považuje zážitkovou pedagogiku ve své rané práci Pelánek (2003, s. 2), podle něhož je učení dosahováno „prostřednictvím zážitku, prožitku, učení na základě vlastní zkušenosti. Záměrně vyvolává situace vedoucí k získání zážitků a posléze vybízí k introspektivnímu zkoumání vlastních pocitů, postojů, zkušeností a možností poučení.“ S časovým odstupem své stanovisko mění a uvádí, že se nejedná o „žádný přesně definovaný pojem.“ (Pelánek, 2008, s. 18)

Pedagogická literatura často zdůrazňuje hledisko volnočasové nebo pohybové. Výkladový slovník z pedagogiky (Kolář, 2012, s. 98) pojem zážitková pedagogika vymezuje jako „jeden z přístupů k pedagogice volného času“, jehož doménou je individuální volba jedince takových aktivit, ke kterým osobnostně tíhne a které mu působí radost. Současně se podle Koláře jedná o takové činnosti, které „jsou spojeny s hlubšími a intenzivnějšími zážitky“.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 346) uvádí pouze heslo *výchova prožitkem* a jeho anglický protějšek *adventure education*. Akcentovány jsou jen programy zahrnující „fyzicky náročné činnosti, spojené s určitou mírou rizika“ a akce s „tzv. intenzivním rekreačním režimem“, jejichž cílem je rozvoj jedince po stránce osobnostní, sociální i občanské.² Autoři zmiňují také proces reflexe a sebereflexe bez konkretizace, k čemu jsou tyto prostředky využívány.

2.1.2 Metoda, pedagogický směr, koncepce?

Obdobnou terminologickou nejednotnost nacházíme v zahraničních koncepcích. Termíny *experiential education*, *experiential learning* a *experiential pedagogy* se často zaměňují jeden za druhý, jak laickou, tak odbornou veřejností. Ve výzkumu sémantického vnímání pojmů byl pojem *experiential education* definován jako přístup, disciplína pedagogiky, výchovně-vzdělávací metoda i technika užívaná jako část některé jiné vyučovací metody. (Turčová & Martin, 2004)

² Podobné hledisko uvádí Psychologický slovník (Hartl & Hartlová, 2010, s. 670), který nadto reflektuje pojem *experiential education*. Zdůrazňuje také transfer zkušenosti z prožitkové výchovy do reálného života jedinců, kdy „cílem je zvýšit připravenost a odolnost dítěte na každodenní životní stresy a traumatizující životní události, prožívat je sám i skupinově.“

V zahraniční literatuře se setkáváme ještě s dalšími pojetími, které učení prostřednictvím zážitku popisují jako metodu, koncepci nebo dokonce filozofii, z níž čerpá mnoho metodik. (Gass, Gillis & Russell, 2012) Učitelé a vychovatelé, kteří z ní vycházejí, své žáky cíleně vystavují bezprostředním prožitkům, jež s nimi potom rozebírají – žáci díky tomu prohlubují své znalosti, rozvíjí své schopnosti, ujasňují si hodnoty a stávají se platnějšími v rámci občanské společnosti. (ibid)

Jirásek (2014, s. 11) apeluje na správné používání termínu zážitková pedagogika, což obnáší vymezovat zážitkovou pedagogiku jako „teoretický obor (respektive přímo vědu) zabývající se výchovou (= *pedagogika*), a zároveň o analýzu těch cílevědomých činností formujících osobnost, které se týkají reflexe přímého prožívání (= *zážitková*).“ Vycházejí z obsahové i terminologické podoby, zařazuje Hanuš (2008) zážitkovou pedagogiku mezi *hraniční disciplíny pedagogických věd* společně se sociální pedagogikou, dramatickou výchovou, ekologickou výchovou a environmentální výchovou.

Do paradoxu se již samotným využíváním pojmu dostávají autoři hovořící o „metodě zážitkové pedagogiky“ (PŠL, 2014), neboť není možné definovat pedagogiku alias vědu o výchově jako metodu (způsob dosahování teoretického nebo praktického cíle). Zavádějící vymezení ukazuje nejen k nesouladu stávající české terminologie v této oblasti, ale také na etablovanost názvu *zážitková pedagogika*, jehož nadužívání vede k rozporným situacím.

Kritika zařazení zážitkové pedagogiky mezi samostatné pedagogické disciplíny upozorňuje na skutečnost, že principy zážitkové pedagogiky jsou vlastní mnoha dalším pedagogickým disciplínám. (Nechanická, 2010; Strouhal, 2013) Jak uvidíme v dalších kapitolách, zážitková pedagogika vykazuje specifika, která samostatné postavení opravňují. Nutno podotknout, že intenzivní zájem o obor jak z hlediska teoretického, tak stran jeho aplikace, není ani trendovou záležitostí ani marketingovým tahem, nýbrž vychází z reálných moderních edukačních potřeb.

Zařazení zážitkové pedagogiky, potažmo obsahu, který vnímáme pod pojmem zážitková pedagogika, naráží při pokusech o její systematizaci a integraci do systému pedagogických věd na řadu bariér, které vyplývají z několika faktů:

- rozdílná pojetí ve světě a u nás způsobená rozdílným historickým vývojem a kulturními vlivy,
- překlady základní terminologie často pochází z angličtiny nebo němčiny,
- neshody v oblasti vymezení zážitkové pedagogiky,
- neshody v oblasti pojmenování jevu,
- nedostatek původních výzkumů,
- mechanické přejímání konceptů na základě tradice nebo autority,
- nedostatečné využívání původních a zahraničních zdrojů,

- skeptický postoj ze strany pedagogických autorit,
- nízký zájem odborné pedagogické komunity o systematizování jevu.

(doplněno a upraveno dle Neuman, 2014)

Odborníci z oblasti kinantropologie³, lektori zážitkových kurzů nebo volnočasoví pedagogové mohou sdílet obdobnou představu o sémantickém rozměru pojmu zážitková pedagogika, mohou se shodnout také na základních principech, prostředcích a metodách, které jsou pro zážitkovou pedagogiku charakteristické. Sémantickým tříděním anglických pojmů se zabývali autoři Turčová a Martin (2004), podobné šetření v našem prostředí zatím chybí.

Jedním z navrhovaných řešení při teoretickém ukotvování zážitkové pedagogiky je její „přejmenování“ neboli nalezení nového pojmenování pro jevy, procesy a situace zahrnuté pod tímto pojmem. (Jirásek, 2014) Jde mimo jiné o reakci na nežádoucí konotace a kontexty, s nimiž je zážitková pedagogika spojována, což negativně ovlivňuje přijímání zážitkové pedagogiky odbornou veřejností. Zážitek je používán jako znak konzumu, především k uspokojování potřeby vyhledávání mimořádných prožitků⁴ a napětí. Jedinci v prožitkové společnosti (Schulze, citováno dle Neuman, 2014) nebo společnosti nadbytku vyhledávají prožitky a výzvy se stoupající intenzitou. Na jejich potřebu reaguje trh, který si uvědomuje marketingový potenciál zážitku i zážitkové pedagogiky.

Tyto tendence nicméně nepovažujeme za žádoucí ani v oblasti společnosti, o to méně v oblasti vzdělávání, a domníváme se, že tyto jevy nemají se zážitkovou pedagogikou, jež prostřednictvím zážitku a zkušenosti cílí na harmonický rozvoj jedince, nic společného. Jak upozorňuje v této souvislosti již Dewey (1932, s. 315), „základní úmysl není pobavit ani co nejméně bolestně poučovat ani získávat zručnost, ač je dobře možné, že i tyto výsledky přibudou jakožto vedlejší zplodiny, nýbrž rozšiřovat a obohacovat rozsah zkušenosti a zájem o duševní pokrok zachovávat živý a účinný.“

Narážíme zde na řadu problémů, kterým bychom se jednoduchým řešením v podobě vytvoření nového názvu zřejmě nevyhnuli:

- paralelní existenci pojmu v různě modifikovaných kontextech a s odkazem na původní zdroje (marketingové využívání teoretických konceptů),
- rozštěpení odborné komunity na zastánce nového a původního pojetí,
- nemožnost vytrhnout pojetí z jeho kontinuity, se všemi jeho žádoucími i nežádoucími aspekty, atd.

³ Vědní obor zabývající se různými formami lidského pohybu z hlediska jeho ontogenetického i historického vývoje, z hlediska individuální realizace i individuálního dopadu a také z hlediska obecně kulturního a sociálního. (Hodaň, 2006)

⁴ Sensation Seeking Tendency a konzumní prožitek blíže viz Kirchner (2009).

V tomto smyslu máme co do činění s psychickou kontinuitou, jak ji popisuje Chomsky (2014) – i přesto, že změním formální podobu, respektive pojmenování nějakého konstituovaného a etablovaného objektu nebo jevu, jeho sémantický obsah je zachován a subjektivně dekódován jako původní objekt.

I kdybychom zážitkovou pedagogiku přejmenovali na výchovu prožitkem, reflektivně-zkušenostní učení nebo dokonce nově zavedeným termínem, který sice lépe vystihuje skutečnost, kontinuita původního sémantického chápání pojmu zážitková pedagogika by se neztratila a nedošlo by ani k vybudování nového přístupu nebo ad absurdum ahistorické koncepce. Nově (a uměle) konstituovaný pojem by na základě kontinuálního vývoje zřejmě převzal pojetí zážitkové pedagogiky i se všemi negativními nebo nežádoucími aspekty a konotacemi, s nimiž se potýkala doposud. Hlavní záměr těchto snah, a sice oddělení pedagogického působení od komerčního pojetí, by tak nejspíš pozbyl účinku.

Alternativním návrhem prezentovaným na odborném setkání⁵ k tématu zážitková pedagogika byla možnost separovat zážitkovou pedagogiku směrem k českým specifikům a vymezit ji především na základě předchozího vývoje v Prázdňinové škole Lipnice (PŠL)⁶, potažmo pouze v kontextu autorských kurzů. Přestože je česká podoba zážitkové pedagogiky ve více rysech ve srovnání s jejími západními protějšky specifická, domníváme se, že její vymezení by nemělo být redukováno pouze na českou tradici a vývoj, ale že by mělo být zachováno *širší pojetí*, jež zahrnuje jak formální, tak neformální výchovu, tedy celé spektrum od výchovy v přírodě, přes autorské kurzy až k edukaci napříč vzdělávacími stupni.

Hlavním argumentem pro obsáhleji pojatou zážitkovou pedagogiku po vzoru západních tradic jsou společné historické kořeny, filozofická i pedagogická východiska i totožné cíle a vůdčí principy.⁷

Pokud bychom zážitkovou pedagogiku omezili na české prostředí, navíc reprezentované pouze některými aspekty či představiteli, ochudili bychom ji také o současný rozvoj v oblasti teorie na základě moderních světových výzkumů⁸. Domníváme se, že snahy by měly být opačné – generovat mnohem více původních

⁵ 30. 1. 2014, Fakulta tělesné kultury, Univerzita Palackého v Olomouci, setkání *Co to je zážitková pedagogika?*

⁶ PŠL – Prázdňinová škola Lipnice působí v oblasti zážitkových autorských kurzů pro veřejnost od roku 1977.

⁷ Filozofickým ukotvením zážitkové pedagogiky se zabývá více autorů (Jirásek, 2001; Crosby, 1995; Hunt, 1995).

⁸ Nejnovější příspěvky v oblasti výzkumu, teorie i praxe se objevují například v časopise *Journal of Experiential Education* – časopis je vydáván od roku 1978, pod hlavičkou Association of Experiential Education.

výzkumů a teoretických statí, jimž mohou být dobrým podkladem realizované výchovně-vzdělávací činnosti a zpracované metodické materiály. (Neuman, 2014) Zážitkové pedagogice by prospělo posílení vnitřní jednoty a koherence – zachováním názvu odkazovat k tradicím, k předchozím vlivům a současně systematicky posilovat její teoretické ukotvování, které bude mít zpětně vliv na odbornou i laickou veřejnost.

I přes panující nekonzistentnost označení i vymezení navrhujeme cestu umírněnou, bez radikálních zásahů do pojmenování nebo tříštění obsahu – tedy cestu systematizování, zvědečtování a etablování oboru v souladu s jeho teoretickou charakteristikou a aplikovanou podobou.

2.1.3 Uplatnění zážitkové pedagogiky

Mnozí autoři včetně zahraničních uvádí jako pramen zkušenostního učení Johna Deweye, který byl hlavní postavou pragmatické pedagogiky. Koncepce se omezují převážně na oblast mimoškolní výchovy nebo činnosti vázané na pobyt v přírodě (výchova v přírodě, dobrodružná výchova), podobně jako česká zážitková pedagogika, která bývá spojována s kinantropologií, výchovou v přírodě nebo zážitkovými kurzy.

Tradice zkušenostně pojaté výchovy však odkazuje na vzdělávání žáků, studentů i dospělých nejen v oblasti pedagogiky volného času nebo výchovy přírodě – sám Dewey byl zastáncem zkušenostní výchovy a vzdělávání realizovaným v rámci formálního školského systému. K tomuto odkazu se hlásí také naše práce, jejímž cílem je mimo jiné ukázat na zásadní propojení s pragmatickou pedagogikou a pedagogickým působením Johna Deweye nebo Davida Kolba.

Zážitková pedagogika není nutně svázaná jen s výchovou v přírodě nebo dobrodružnou výchovou, které svým pojmenováním vymezují vlastní působení prostředím, v němž výchova probíhá. Proč by se však zážitková pedagogika nebo výchova prožitkem měla omezovat pouze na aktivity realizované v outdoorovém prostředí, případně na autorských zážitkových kurzech?

Opodstatněným argumentem je sice vývoj zážitkové pedagogiky, která se v českém prostředí etablovala právě při realizaci zážitkových kurzů v přírodě (zejm. Prázdninové školy Lipnice, viz Hora & kol., 1984; Franc, Zounková & Martin, 2007). Nicméně její základní principy vyplývající z pojetí zahraničního i tuzemského ukazují, že zážitková pedagogika nachází své uplatnění jak v dobrodružné výchově, tak ve výchově v přírodě, v outdoorových aktivitách a stejně tak v neformálním i formálním vzdělávání.

Pojmenování dobrodružná výchova, se kterou bývá zážitková pedagogika ztotožňována (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 346; Hartl & Hartlová, 2010, s. 670), naráží na uplatnění zážitkové pedagogiky i výchovy prožitkem, jež daleko

přesahuje aktivity odehrávající se v exteriérech, za fyzické námahy a s atmosférou dobrodružství. Toto pojetí zcela opomíjí jak autorské kurzy zahrnující především osobnostní rozvoj, tak veškeré další vzdělávací kurzy a programy, v nichž primárním prostředkem nejsou adrenalinové zážitky.

Z kinantropologického⁹ hlediska nalézáme sice úzkou vazbu mezi prožitkem a pohybem (Zappe, 2009), prožitek je nicméně svým charakterem jev mezioborový a jeho vzdělávacího a výchovného potenciálu bylo využíváno v různých pedagogických směrech a přístupech odpradáva (viz např. Aristoteles, Komenský, Dewey).



Obr. 1. Pozice zážitkové pedagogiky mezi ostatními koncepcemi a přístupy.
(Pelánek, 2008)

Pelánek (2008) staví zážitkovou pedagogiku do kontrastu s klasickým školstvím – v současné době však nevnímáme tento rozdíl již nijak polárně, neboť školní výuka se vlivem moderních trendů přibližuje do středu pomyslného trojúhelníku mezi získáváním znalostí, dovedností a postoji.

Díky kurikulární reformě se výuka začíná orientovat ve směru kvalitativních proměn žákovy osobnosti s důrazem na rozvoj klíčových kompetencí. Implementování průřezových témat přibližuje vzdělávání životu v postmoderní společnosti, kde významnějším cílem než rozvoj kognitivních schopností je schopnost práce s informacemi a schopnost volby optimální cesty na základě vlastních potřeb a preferencí, ať již jde o čtenářství nebo volby studia.

⁹ Zážitkovou pedagogiku z hlediska volnočasového využití zpracovávají další autoři, kteří ji často staví do přímé závislosti s výchovou v přírodě, pedagogikou volného času, popřípadě kinantropologií (Vážanský, 1992; Vážanský, Smékal, 1995; Neuman, 1998; Pávková, 2008; Zappe, 2009).

Podle Pelánka (ibid.) rozvíjí zážitková pedagogika téměř harmonicky všechny tři základní cíle – *kognitivní, afektivní i psychomotorické*, její aplikace do školského vzdělávacího systému má tedy své opodstatnění. Podobně jako globální výchova nebo alternativní školské systémy klade na první místo harmonický a komplexní rozvoj osobnosti, bez přehnaného důrazu na kteroukoli oblast. Téměř bez výhrad se disciplína uplatňuje ve volnočasové oblasti a v neformálním vzdělávání, implementace do školní výuky není doposud podložena výzkumnými studiemi a žádá si zodpovězení mnoha teoretických i praktických otázek. Doufáme, že naše práce podpoří rozvoj v oblasti pedagogické teorie i praxe nejen v oblasti sekundárního vzdělávání.

Ačkoli jsou některé vzdělávací oblasti pro uplatnění principů zážitkové pedagogiky vhodnější než jiné, principy, metody i prostředky poskytují podněty pro využití napříč obory i vzdělávacími stupni; časová náročnost pak úměrně stoupá s náročností obsahu výuky.

Domníváme se, že uvedené pojetí přesahuje výchovu v přírodě, dobrodružnou výchovu nebo zážitkovou pedagogiku jako doplněk pedagogiky volného času. Pro zachování kontinuity a budování teoretické i aplikované základny disciplíny zůstává nejvhodnějším pojmenováním *zážitková pedagogika*.

2.2 Pedagogické hledisko zážitkové pedagogiky

V naší práci chápeme *zážitkovou pedagogiku* jako *hraniční pedagogickou disciplínu* zahrnující soubor *specifických principů, prostředků, metod a teorií*, jejichž cílem je *všestranný rozvoj osobnosti* na základě *výchovy prožitkem* a *zkušenostního učení*, k němuž dochází prostřednictvím záměrně navozeného a reflexí zpracovaného *zážitku*, jež může být následně jedincem včleněn do *procesu učení jako zkušenost*.

Vztah mezi pojmem *zážitková pedagogika* a *výchova prožitkem* chápeme v souladu s Jiráskem (2004), kdy *zážitková pedagogika* je teoretickou disciplínou zabývající se výchovou prožitkem jako pedagogickým jevem.

Uvedené vymezení chceme podpořit našimi tezemi představenými v následujících kapitolách, kdy se budeme zabývat *zážitkovou pedagogikou* z hlediska pedagogického i didaktického i z pohledu východisek a teorií, které její podobu utvářely a utvářejí.

Jak zmiňuje Kolb (1984, s. 3–4), *zážitková pedagogika*¹⁰ „nabízí něco zásadního a trvalejšího: nabízí základ pro vzdělávací a učební přístup jako celoživotní proces, který je náležitě ukotven v intelektuální tradici sociální psychologie, filosofie a kognitivní psychologie.“ *Zkušenostní učení* přesahuje rámec školního

¹⁰ V originále theory of experiential learning.

vzdělávání, neboť umožňuje „posílení rozhodujícího propojení mezi vzděláním, prací a osobnostním rozvojem,“ čímž „zdůrazňuje zásadní vazby mezi školou a ‚opravdovým světem‘, které mohou být rozvíjeny pomocí zkušenostního učení.“ (ibid.)

Zážitková pedagogika obsahuje významný vzdělávací potenciál, její aplikovaná podoba, *výchova prožitkem* nachází ve výchově a vzdělávání široké uplatnění – výraznou předností je všestrannost a aplikovatelnost napříč vzdělávacími oblastmi. Zážitek jako centrální kategorie je svým charakterem nevázaný na specifické jevy a situace, naopak je dostupný ve variabilním prostředí, pedagogům umožňuje vzdělávané jedince více motivovat, vzdělávaným zase nabízí prostor pro lepší uvědomění si významu teorie pro praxi.

Vzdělávací potenciál, významné historické prameny i intenzivní rozvoj praxe v různých oblastech vzdělávání jsou jedny z požadavků začlenění zážitkové pedagogiky do struktury obecné pedagogiky. (Jirásek, 2004, 2014; Neumann, 2014) Vznáší je autoři, kteří si uvědomují její vzdělávací potenciál a vlivnost historických pramenů. Obě tyto skutečnosti není možné ignorovat – zážitkovou pedagogikou a zkušenostním učením se pedagogické směry systematicky zabývají od počátku 20. století. Současný zájem o zážitek neroste pouze s rozvojem pedagogiky volného času. Nacházíme množství monografických odborných prací, vzdělávacích projektů a dokonce univerzitních předmětů, které s pojmem zážitková pedagogika pracují.

Oblibu na akademickém poli dokazuje mj. i počet odborných prací, které na toto téma každoročně vznikají, uspořádaných konferencí, vydaných odborných i popularizujících monografií a stoupající počet vysokoškolských předmětů nebo monotematických kurzů, které učí zážitkové pedagogice a jejím principům.

Tab. 1. Výskyt slovních spojení podle tematických oblastí na Web of Science k 11. 2. 2014. Upraveno dle Jirásek (2014).

	Learning	Education	Therapy	Leadership	Pedagogy	Recreation
Experiential	7257	5516	1765	253	244	51

V současné době eviduje národní registr závěrečných prací (Theses.cz) kolem 850 závěrečných prací zaměřených na zážitkovou pedagogiku¹¹. Významný je také počet odborných příspěvků s klíčovým slovem *experiential* (zkušenostní, zážitkový) na Web of Science – celkem se jedná o 15 086 prací (viz Tab. 1). Nejvíce

¹¹ Dostupné z <https://theses.cz>, [cit. 12. 11. 2014].

spojení nacházíme mezi pojmy *experiential* vs. *learning* (učení) a *experiential* vs. *education* (výchova a vzdělávání). Zážitek a zkušenost jsou v odborných kruzích stále vnímány především v kontextu vzdělávání a výchovy, marginálně v oblasti rekreace.

Každá *pedagogická disciplína* je jako část vědního oboru pedagogika vymezena „relativně samostatnými teoriemi a metodami“. (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 54) Z hlediska horizontálního členění¹² dělí Průcha (2009) pedagogické disciplíny na základní a hraniční. Za *základní* pedagogické disciplíny považuje následující.

- Dějiny pedagogiky a dějiny školství.
- Obecná pedagogika.
- Srovnávací pedagogika (komparativní pedagogika).
- Filozofie výchovy.
- Teorie výchovy.
- Sociologie výchovy.
- Pedagogická antropologie.
- Ekonomie vzdělávání.
- Pedagogická psychologie.
- Speciální pedagogika (rozdělena do podoborů).
- Sociální pedagogika.
- Pedagogika volného času.
- Andragogika.
- Obecná didaktika.
- Oborové a předmětové didaktiky.
- Technologie vzdělávání.
- Pedagogická evaluace.
- Pedagogická diagnostika.
- Pedeutologie.
- Teorie řízení školství.
- Vzdělávací politika.
- Pedagogická prognostika.

Mezi *hraniční disciplíny* zahrnuje uvedené:

- Pedagogická psychologie.
- Sociologie výchovy.
- Ekonomie vzdělávání.

¹² Horizontální dělení – dle obsahu disciplín, vertikální dělení – dle věku edukovaných jedinců.

Zážitková pedagogika se jako hraniční pedagogická disciplína pohybuje na pomezí pedagogiky volného času a kinantropologie, v nichž se výchova prožitkem uplatňuje zcela přirozeně a v nichž se česká zážitková pedagogika v minulosti rozvíjela.

Jako pedagogická disciplína zahrnuje základní pedagogické kategorie a pojmy, jež se v určitých rovinách překrývají s jinými pedagogickými disciplínami a v dalších rovinách se realizují zcela charakteristicky pro disciplínu zážitkové pedagogiky. Vymezením a specifikací jednotlivých kategorií se zabýváme v následujících kapitolách.

2.2.1 Pedagogické kategorie a jejich vztah k zážitkové pedagogice

V pedagogice rozlišujeme základní pedagogické kategorie (dělení stanoveno na základě studia odborné literatury, viz blíže Průcha 2009, 2013), které se různou měrou podílejí na realizaci výchovně-vzdělávacího procesu. Zahrnujeme mezi ně tyto kategorie:

- edukace,
- výchova,
- vzdělávání,
- edukační cíl,
- edukační činitelé,
- edukační prostředky,
- edukační formy,
- pedagogické metody,
- pedagogické principy.

Edukace (lat. *educatio* – vychovávání) je v současnosti chápána jako nadřazený pojem zahrnující jak výchovu, tak vzdělávání. V užším pojetí se jedná pouze o synonymum vzdělávání a vztahuje se ke školnímu vzdělávání¹³.

Výchovu můžeme vymežit jako „proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jeho vývoji.“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 345) Tři základní hlediska nazírají na proces výchovy podle role učitele a žáka – pedeutocentrické pojetí určuje pedagoga (popřípadě formální instituci) jako nositele výchovného procesu; pedocentricky orientované pojetí zdůrazňuje aktivitu vychovávaného jedince a třetí, interaktivní pojetí, vyvažuje role vychovávajícího i vychovávaného.

Zážitková pedagogika vychází z pragmatické pedagogiky a Deweye (1932, s. 104), v jehož pojetí je výchova vymezena jako „rekonstrukce nebo reorganizace

¹³ Srov. Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 63.

zkušenosti, která dodává zkušenosti smysl a která zvyšuje schopnost řídit průběh následující zkušenosti.“

Výchova prožitkem je proces působení záměrně navozeného prožitku, jenž se prostřednictvím reflexe a cíleného zpracování mění ve zkušenost s cílem dosáhnout harmonického rozvoje osobnosti.

Pragmatická pedagogika vnímá procesualnost výchovy¹⁴, čímž vyjadřuje potřebu neustálého přehodnocování cílů, metod a prostředků výchovy, které „musí být pružné a připravené k neustálé revizi v souvislosti s novými poznatky a změnami v prostředí.“ (Singule, 1991, s. 36) Vlastní zkušenost jedince by měla vycházet z přímého kontaktu se skutečností (sociální i materiální) a z jejího poznávání. Tento proces probíhá celoživotně, neboť neustále provádíme rekonstrukci naší zkušenosti na základě zkušeností předešlých.

Dewey ve svém spisu *Demokracie a výchova* (1932) zdůrazňuje sociální stránku výchovy a vzdělávání. Výchovu popisuje jako „úkon společenský“, v němž jednak společnost vychovává jedince a zároveň je dobrá výchova základem sociální proměny. K rozvoji schopností a dovedností nejlépe dochází v přirozeném prostředí bez explicitního vlivu výchovy; jedinec se svou činností podílí na činnosti společnosti a jednotlivých sociálních skupin, osvojuje si účel své činnosti a seznamuje se s metodami i obsahem.

Aby docházelo k pozitivnímu vlivu, měla by se transformovat společnost především směrem k tvorbě harmonického a podnětného prostředí pro tvořivou činnost a systematický rozvoj schopností, dovedností a znalostí nedospělých jedinců. (Dewey, 1932)

Budoucnost společnosti je přímo závislá na současném stavu – výchova a vzdělání poskytované dětem a mládeži bude ovlivňovat hodnoty společnosti v době produktivity současné mladé generace. Počátečním stavem rozvoje je nezralost, jež zahrnuje potenciál tohoto rozvoje.

Nezralost Dewey chápe jako pozitivní jev, neboť umožňuje jedinci využít své možnosti k budoucím činům. Jeho síla spočívá ve „způsobivosti vyvíjet se“. (Dewey, 1932, s. 59) Dětství a mládí má unikátní hodnotu, nejedná se o stav přechodu od nedokonalého k dokonalému. Stejně tak školní výchova a vzdělávání není pouhou přípravou na dospělý život, nýbrž plnohodnotnou vývojovou fází jedince. Dítě není pasivním příjemcem péče dospělého, ale aktivní činitel schopný sociální participace.

¹⁴ Jedna z kapitol v díle *Demokracie a výchova* nese název *Výchova jako vzrůst* (Dewey, 1932).

Deweyovo pojetí bylo ovlivněno funkcionalistickou psychologií¹⁵, která se zajímala o průběh psychických činností (mentálních procesů, chování) a jejich funkce v rámci celkové činnosti jedince (motivace, proces učení, řešení problémů aj.).

Z psychologického funkcionalismu vychází Deweyovy principy založené na *zájmech* a *aktivitě* žáků. Myšlení v jeho pojetí nezastává funkci nástroje poznání, ale prostředku podílejícím se na regulaci lidského jednání a řešení problémových situací. Učení podle něj probíhá skrze činnost a naopak:

- to do by knowing = pracovat na základě poznání,
- to know by doing = poznávat činností.

Výchovu v Deweyově pojetí můžeme shrnout prostřednictvím několika základních tezí, které vychází z jeho základního pedagogického spisu *Demokracie a výchova* (1932).¹⁶

- Výchova je neustálý proces rekonstrukce zkušenosti jedince.
- Výchova směřuje k růstu, který je cílem i prostředkem.
- Výchova je interaktivní společenský proces – výchova je ovlivněna prostředím a výchova (respektive vychovávání jedinci) ovlivňuje společnost.
- Výchova se podílí na celospolečenském pokroku.
- Výchova je demokratická.

2.2.2 Edukační cíle výchovy

Výchovný cíl představuje základní pedagogickou kategorii, která je současně kategorií historickou, proměnlivou v kontextu společnosti, kultury a filozofie. Pod označením cíl výchovy rozumíme ucelený společenský ideál „předpokládaných a očekávaných vlastností člověka, které lze získat výchovou.“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 34) Vedle výchovných neboli edukačních cílů rozlišujeme také cíle výukové, jež jsou základní kategorií didaktickou.

Tříděním výchovných cílů se v českém prostředí zabýval jako první O. Kádner (1925). Současné pojetí akcentuje různorodá kritéria, podle nichž cíle klasifikuje následovně jako cíle:

- individuální a sociální,
- obecní a specifické,
- materiální a formální,

¹⁵ Stojí v protikladu k psychologickému strukturalismu, který zkoumá elementy psychických procesů (počítky, představy) a jejich vzájemné kombinace.

¹⁶ Další jeho pedagogické teze nalezneme také v dalších dílech, které akcentují různá hlediska učení, vzdělávání a výchovy – blíže viz Singule (1991), Hunt (1995).

- adaptační a anticipační,
- teoretické a praktické,
- autonomní a heteronomní.

(Grecmanová, Holoušová & Urbanovská, 1999)

Blížkovský (1992) rozlišuje cíle vnější, se kterými se vychovávaný jedinec zatím neztotožňuje, a vnitřní, jež vycházejí z osobnosti jedince. Dle funkcí rozděluje cíle na:

- orientační a anticipační,
- motivační a stimulační,
- realizační,
- regulační.

Cílem výchovy je podle pragmatické pedagogiky především *růst* – základním návykem, který jedinec učním a rozvojem získává, je *schopnost učit se* – cílem výchovy je tedy rozvoj schopnosti učit se tak, aby docházelo k neustálému růstu. Dewey (1932) kritizuje pojetí výchovy, v níž je vývoj chápán jako pohyb ke stanovenému cíli – jeho pojetí cíle se zakládá na ideji, že *rozvoj a růst jsou cíli sami o sobě*.

Růst je projev života, výchova splývá s růstem a nemá tudíž jiný cíl než sebe sama. (Dewey, 1932, s. 73) Z nesprávného pochopení růstu plynou další omyly, zejména posuzování nezralosti jako nedokonalého vývojového stupně nebo nadhodnocování mechanické stránky návyku. Zásadní změnu přináší pohled na unikátnost dané fáze a její maximální využití ve prospěch jedince i společnosti.

Na základě těchto tezí by každý vývojový stupeň jedince měl být považován za unikátní a podporován adekvátním způsobem. Zejména v raném věku a nižších stupních vzdělávání by učení mělo probíhat v souladu s dětským sklonem k prezentismu¹⁷. Primárním zájmem by neměla být příprava na budoucnost, budoucí období a vyšší stupně, nýbrž *podpora projevů pro danou fázi typických*. Na vrcholu by měl stát *rozvoj touhy po poznání* a objevování, tedy touhy učit se v nejširším slova smyslu.

Obdobnou roli vidíme u výchovy prožitkem, která využívá vnitřního prožívání a bezprostřední jedincovy zkušenosti k tomu, aby skrze uvědomělé zpracování (reflexi) umožnila uchopit prožitek a využít jej pro další rozvoj. „Emoce (ať už pozitivní nebo negativní) ovlivňují poznávací procesy u lidí, zejména jejich učení.

¹⁷ Vnímání času jako atemporální veličiny. Dítě žije pouze v přítomnosti, koncentruje se na aktuální stav, očekávání lokalizované do vzdálenější budoucnosti nemá větší subjektivní význam. (Vágnerová, 2012)

Nepůsobí přímo, ale zprostředkovaně. Oním prostředkem bývají jak aktuální zájmy jedince, tak jedincovy osobní cíle.“ (Mareš, 2013, s. 77)

Výchova, jež se orientuje pouze na budoucí cíle, veškeré činnosti podřizuje nadcházejícím obdobím bez vazby na přítomné možnosti, jednak vytváří v jedinci pocit nedokonalosti a nedostatečnosti, který vede k vnitřnímu napětí, jednak má pro vychovávaného jedince *abstraktní* charakter. Vzdálené ideální cíle musí být podporovány hrozbou nebo slibem, neboť samy o sobě neposkytují dostatek uspokojení. Opačně je tomu u konkrétních činností, za jejichž cíl pokládáme samotnou činnost, která je zdrojem přítomného prožitku a přímé zkušenosti.

Přestože cíl výchovy je ve výchově samotné, výchova je bezesporu nástrojem přípravy na budoucnost, aniž bychom popírali tezi, že jejím cílem není budoucí stav – hlavní rozdíl tkví v uchopení přítomnosti. Ta se buď stává hodnotným okamžikem nabytým zkušeností, nebo nástrojem budoucnosti a nedosažitelných ideálů. Vývoj a růst v sobě zahrnuje budoucnost, nicméně k přeměňování přítomnosti, respektive přítomného prožitku ve zkušenost a návyk, dochází postupně. Ideální postupnost může být vyjádřena ve stoupající spirále, kde jsou prožitky transformovány v abstraktnější zkušenosti a trvalejší návyky.

Úkolem školní výchovy je zabezpečení dalšího vývoje žáka a studenta, kompetence k učení v celoživotním rámci. Účinnost školní výchovy pak posuzujeme podle toho, do jaké míry vzbuzuje touhu po růstu a jakým způsobem zajišťuje, aby se touha k rozvoji materializovala v konkrétních výchovných metodách a dílčích cílech. (Dewey, 1932) Výchova je procesem transformace zkušenosti, znásobuje její význam a pomáhá řídit směr zkušenosti následující. (ibid., s. 104)

Současná školní výchova reaguje na tyto poznatky prostřednictvím stanovování dílčích výstupů platných pro daný stupeň a kompetenčních profilů společných pro všechny stupně vzdělávání a výchovy. Na hierarchické stupnici by nicméně měl být umístěn požadavek na schopnost učit se a celoživotně se rozvíjet.

Kvalitu výchovných cílů můžeme podle Deweye (1932) posoudit na základě následujících znaků:

- cíle vycházejí z aktuálního stavu a z potřeb jedince, k němuž se vztahují,
- cíle jsou flexibilní ve vztahu k situacím, v nichž jsou naplňovány,
- cíle jsou spojeny s prostředky, kterými se cíle dosahuje, neboť prostředek je do doby dosažení původního cíle dočasný cíl.

V rámci zážitkové pedagogiky můžeme sledovat různé třídění cílů. Charakteristiku zážitkové pedagogiky jako první v českém prostředí podává Vážanský a Smékal (1995). Pelánek (2008, s. 11–12) stanovuje několik základních cílů takzvaných *zážitkových akcí*:

- Nové sociální kontakty, stmelování týmů,

- rozvoj sociálních dovedností,
- rozvoj fyzické kondice, obratnosti,
- rozvoj tvořivosti, fantazie, představivosti,
- pobyt v přírodě, kontakt s přírodou, poznávání přírody,
- sebepoznání, vytržení ze stereotypu, zamýšlení se nad sebou,
- inspirace, nové náměty pro život, motivace pro změny,
- zábava, dobře strávený volný čas.

Jak vidíme, cíle nejsou do procesu formální edukace přenositelné bez výhrad a beze změn. Za prvořadý cíl zážitkové pedagogiky, bez ohledu na prostředí, v němž se uplatňuje, považujeme *harmonický a všestranný rozvoj osobnosti*, který může být nahlížen skrze starořecký ideál krásy – kalokagathia¹⁸. (Jirásek, 2004, 2005; Franc, Zounková & Martin, 2007; Martínková, 2012) Komplexní rozvoj jedince se pomocí zážitkové pedagogiky realizuje především skrze rozvoj:

- tvořivosti, představivosti a abstraktního myšlení,
- schopnosti řešit problémy,
- kritického myšlení,
- reflexe a sebereflexe,
- sociálních kompetencí,
- rozvoj sebepojetí a sebedůvěry,
- emocionální,
- psychomotorický,
- schopnosti aplikovat získanou zkušenost v dalších oblastech a rovinách činnosti.

2.2.3 Pedagogické principy

Pedagogické principy (zásady) „vyjadřují vztah mezi cílem, obsahem, podmínkami a prostředky výchovy a vyplývají z poznání vztahů uvnitř výchovného procesu.“ (Grecmanová, Holoušová & Urbanovská, 1999, s. 144) Jedná se o obecné požadavky, pravidla a zásady, které vycházejí z edukačního procesu a působí směrem k efektivitě a kvalitě výchovného působení. Tříděním a formulací pedagogických principů se v minulosti zabývali například J. A. Komenský, J. H. Pestalozzi, H. Spencer nebo J. Dewey. V českém prostředí systematizoval

¹⁸ Z řečtiny, „krásný“ (kalos) „a“ (kai) „dobrý“ (agathos). Přesvědčení o vzájemném vztahu mezi krásou a dobrem.

pedagogické principy Jůva (1999), jehož kategorizace obsahuje devět základních zásad:

- Princip cílevědomosti,
- princip soustavnosti,
- princip aktivity,
- princip názornosti,
- princip uvědomělosti,
- princip trvalosti,
- princip přiměřenosti,
- princip emocionálnosti,
- princip jednotnosti výchovného působení.

Grecmanová, Holoušová & Urbanovská, (1999) uvádí další principy, které by neměly být opomíjené:

- Princip vědeckosti,
- princip spojení výchovy se životem,
- princip úcty ke každému člověku,
- princip demokratického vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným,
- princip opírání se o kladné vlastnosti vychovávaného,
- princip systematičnosti,
- princip všestranného rozvoje osobnosti vychovatele,
- princip spolupráce vychovatelů.

Ačkoli se jedná o základní obecná pravidla, současně je systém principů otevřený a měl by vycházet z aktuálních požadavků na moderní edukaci. Kromě základních principů můžeme nalézt další rozšiřující, které jsou sice uváděny v souvislosti s alternativním školstvím, nicméně se stávají v podstatě zásadami základními:

- Princip svobody,
- princip činnosti a tvořivé aktivity.

Dewey (1938, s. 19–20) popisuje filozofii nových vzdělávacích přístupů na základě několika zásadních principů, které formuluje polárním vymezením:

- namísto nařizování shora stojí v popředí exprese a kultivace jedince,
- oproti vnější disciplíně stojí svobodná aktivita,
- místo učení z textů a prostřednictvím učitele probíhá učení skrze vlastní zkušenost,
- místo získávání izolovaných dovedností a schopností drilem stojí získávání dovedností jako prostředků k dosažení kýchých cílů,

- namísto přípravy na více či méně vzdálenou budoucnost je využívání příležitostí přítomného života,
- oproti statickým cílům a materiálům stojí obeznámenost s proměnlivým světem.

V rámci zážitkové pedagogiky nalézáme různě formulované principy, které odráží výchovně-vzdělávací potřeby a záměry daného přístupu. Zásady pro fungování kurzů v rámci soukromých škol v Německu formuloval K. Hahn (Hanuš & Chytilová, 2009) s důrazem na objevování sebe sama, jak skrze úspěchy a neúspěchy, tak prostřednictvím ticha. Zdůrazňuje také týmovou práci, pohyb a hry, v neposlední řadě také skromnost a pokoru. Hahnova škola byla východiskem pro metodiku organizace Outward Bound¹⁹, která zformulovala 10 principů zkušenostní výchovy:

1. Prvořadost sebepoznání.
2. Rozvoj představivosti.
3. Zodpovědnost za učení.
4. Důvěrnost a zájem.
5. Úspěch a neúspěch.
6. Spolupráce a soutěžení.
7. Rozmanitost a různorodost.
8. Přírodní prostředí.
9. Služba a účast.
10. Osamělost a reflexe.

(citováno dle Hanuš & Chytilová, 2009, s. 25–26)

Tříděním principů a prostředků zážitkové pedagogiky se v českém prostředí zabývá Fidrmucová (2011), která stanovuje (s důrazem na český kontext) následující principy:

- Cykly zkušenostního učení – zážitek, prožitek, zkušenost, reflexe, zpětná vazba.
- Plynutí (flow).
- Komfortní zóna.
- Dramaturgie.
- Aktivnost.
- Tvořivost.
- Svoboda.
- Individuálnost prožitku.

¹⁹ Outward Bound – původně škola, kterou založil Kurt Hahn, později organizace působící na rozvoj jedince prostřednictvím intenzivních zážitkových pobytů v přírodě. (Vážanský, 1995)

- Skupinová dynamika.
- Motivace.
- Reflexe.
- Koncept nereálně reálných situací.

Domníváme se, že některé z principů by měly být hodnoceny spíše jako teoretická východiska nebo metody.

V zážitkové pedagogice vymezujeme následující *principy*, které jsme stanovili jednak na základě studia odborné literatury, jednak z přímé zkušenosti se zážitkovou pedagogikou a výchovy prožitkem:

- Princip ukotvení zážitku v procesu učení,
- princip reflexe a zpětné vazby,
- princip propojení výchovy s reálným životem,
- princip respektování individuálnosti,
- princip participace a aktivity,
- princip tvořivosti,
- princip demokratičnosti a svobody,
- princip komplexnosti působení na jedince,
- princip kooperace.

2.2.4 Metody zážitkové pedagogiky

V pedagogice rozlišujeme tři typy metod:

1. Metody edukační (výchovné).
2. Metody výukové.
3. Metody vědecko-výzkumné.

Z hlediska metod *edukačních* můžeme v rámci zážitkové pedagogiky vymezit specifické metody, které se podílejí na zkušenostním učení a výchově prožitkem:

- metoda reflexe a zpětné vazby²⁰,
- metoda dramaturgie²¹,
- metoda hry²².

²⁰ Monografie na téma zpětná vazba viz autoři Kubeš & Šebestová (2008), Reitmayerová, & Broumová (2007), Nehyba (2014).

²¹ „Dramaturgie je charakteristikou určitého kurzu, vypovídá o jeho časovém režimu a programové koncepci, proporcí a zastoupení (preferencí) jednotlivých programových oblastí a v neposlední řadě o výběru konkrétních programů.“ (Holec, 1994, s. 37.) Dále se metodou zabývá Činčera, (2007); Franc, Zounková & Martin, (2007).

²² Na hru jako základní metodu využívanou v oblasti zážitkové pedagogiky a neformálního vzdělávání se zaměřuje mnoho monografií (blíže viz Hanuš & Hrkal, 1998; Vaňková, 2002; Zounková, 2007; *Fond her: 52 nejlepších her z akcí a kurzů.*, 2007)

Metody zážitkové výuky

Metodu v didaktice chápeme především v kontextu vyučovacího procesu, tedy jako metodu výukovou (dříve též vyučovací). Výuková metoda je „komplexním edukačním fenoménem“, který vymezujeme jako „uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů.“ (Maňák & Švec, 2002, s. 23)

Některé tradiční modely ztotožňovaly výukovou metodu pouze s učebními činnostmi učitele. Proti nim stojí opačné pojetí, kdy výuková metoda akcentuje pouze aktivitu učícího se jedince bez zásahů pedagoga. Ačkoli by role učitele ve výuce neměla dominovat roli a aktivitě žáka, je to učitel, kdo žakovu činnost usměrňuje, facilituje, rozčleňuje a pomáhá mu k osamostatňování. (ibid.)

V rámci zážitkové pedagogiky vymezujeme *zážitkové výukové metody*, které v souladu s obecnou didaktikou chápeme jako systém *takových vzdělávacích činností pedagoga (instruktora, lektora) a učebních aktivit jedinců, které využívají záměrně navozeného a cíleně zpracovaného zážitku za účelem dosažení edukačních cílů.*

Dewey poznamenává, že vyučovaný obsah musí být v souladu s vyučovacími metodami – metoda účinně využívá látky, kterou se snaží efektivně předat. (Dewey, 1932) Vyučovaný obsah a metody tvoří neoddělitelnou jednotu, oddělení je realizovatelné pouze teoreticky, neboť obsah není možné předávat bez metody, stejně jako jsou vyučovací metody nástroji předávání učiva žákům.

„Rozdíl mezi generacemi je tak významný, že učivo, metody výuky i metody učení jsou pro schopnosti mladých lidí zcela cizí. Obsah výuky, metody i učitelé nejsou s to obsáhnout zkušenost, kterou mladá generace vzdělávaných už dávno vlastní.“ (Dewey, 1997, s. 19)

Pragmatická pedagogika odmítá *memorování*, jako nástroj poznávání navrhuje metodu řešení problémů. Poznávání se neděje na základě recepce abstraktních poznatků, ale ve spojitosti s konkrétní realitou. Je tedy prostředkem pro poznávání neustále se měnící skutečnosti a má hodnotu teprve při aplikaci, což jasně ukazuje na nepostradatelnost osobní zkušenosti žáka v procesu učení. Žák svou aktivitou zasahuje jak do své zkušenosti, tak do reality a ovlivňuje tím svoji subjektivní pravdu. „Pravda nespočívá jen v korespondenci s vnější realitou, protože realita není nezávislá na idejích, jež si pragmatismus vytváří, aby ji vysvětlil, nýbrž poznání je transakcí mezi člověkem a jeho prostředím.“ (Singule, 1991, s. 38)

Projektová metoda plně využívá hesla *learning by doing*, neboť propojuje činnost žáků s poznáváním, zároveň poskytuje spojnici mezi školou a reálným životem. Vztah k žakovským potřebám a k jejich zájmům je silným motivačním faktorem. Cílem a požadavkem výuky bylo zaujetí pro činnost cele, celým srdcem

(wholehearted doing). Svoji projektovou metodou chtěl Kilpatrick dosáhnout všestranného rozvoje dětské osobnosti, méně již pak rozvoje vědění. Kritické hlasy správně poukazovaly na fakt, že výuka je příliš jednostranně naplněná diskuzí a aktivním tvořením než poznáváním teorie a myšlením. Ani Dewey se neztotožňoval s aplikací výhradně problémového učení na všech stupních školy.

Podstatným rysem pragmatického přístupu je podpora týmové spolupráce – škola by neměla vyvíjet u žáků sobectví a individualismus, ale měla by je vést k aktivnímu sociálnímu životu, k naplněným vztahům s okolím.

2.2.5 Edukační prostředky

Zážitková pedagogika využívá řadu specifických prostředků, které se podílí na efektivním procesu výchovy prožitkem a zkušeností. Můžeme mezi ně zařadit následující prostředky, které jsou uplatnitelné v různých výchovně-vzdělávacích situacích a kontextech:

- prožitek, zážitek, zkušenost,
- pohyb a fyzická námaha,
- dobrodružství,
- hra,
- atmosféra,
- motivace,
- příroda,
- umění,
- sociální interakce.

Hanuš a Chytilová podávají obsáhlou klasifikaci a třídění prostředků zážitkové pedagogiky, zabývají se jimi z hlediska různých kategorií. Mezi základní prostředky výchovy prožitkem zahrnují tyto činnosti:

1. Pohybové aktivity – sporty v přírodě, turistika, rekreace v přírodě, tábornická praxe a jiné.
2. Umělecké aktivity – literatura, výtvarné umění, hudba, zpěv, tanec, film, divadlo, fotografování.
3. Sociálně-psychologické aktivity – komunikativní, sebepoznávací, tvořivostní, intelektuální, sociální.
4. Společenské aktivity – moderní společenské hry, happeningy, slavnosti a rituály, moderní deskové hry.
5. Kognitivní aktivity – pozorování a monitoring, poznávání, experiment.
6. Technické aktivity – konstrukce, zručnost, technika, vlastní praxe.
7. IT a mediální aktivity – hry, programování a tvorba, vyhledávání, mediální tvorba.

2.2.6 Edukační činitelé

Edukačního procesu se účastní osoby a prostředky, které shrnujeme pod pojem *edukační činitelé*. Na tomto místě se budeme věnovat především osobě pedagoga z hlediska pragmatické pedagogiky.

Osoby, které se na výchovně-vzdělávacím procesu podílí, můžeme dělit podle směru výchovného působení na:

- vychovávajícího – osoba pedagoga, instruktora, lektora, tým instruktorů,
- vychovávaného – žák, student, účastník kurzu.

Z hlediska *vychovávajícího* rozlišujeme:

- instituce – škola, jiná vzdělávací nebo výchovná instituce (dům dětí a mládeže aj.),
- organizace – organizace zabývající se výchovou a vzděláváním (neziskové organizace),
- skupina osob – tým instruktorů, kolektiv pedagogů, skupina lektorů atp.,
- jednotlivec – pedagog, instruktor, lektor, vychovatel aj.

Základní rolí pedagoga je kontrolování výchovného procesu ve smyslu na-směrování působení zkušenosti ve směru rozvoje jedince a jeho dalšího růstu. (Vaccarda, 2009) „Nepodaří-li se nám ovládnout motivační sílu zkušenosti tak, abychom o ní rozhodovali a řídili ji v oblasti, do níž směřuje, znamená to zpronevěru principu zkušenosti samé.“ (Singule, 1991, s. 170)

Dewey (na rozdíl od Kilpatrickova pojetí) nesnižuje roli pedagoga, který je důležitým činitelem v procesu rozvoje žákovského poznání. Jeho hlavní činnost spočívá podle Deweye (1938) v několika hlavních výchovně-vzdělávacích činnostech:

- kontrole podnětného vzdělávacího prostředí,
- stanovování důležitých cílů, jež žáci nejsou s to vymezovat,
- vedení a podpora žáků v naplňování vzdělávacích i osobních cílů,
- vytváření problémových učebních situací, které vycházejí z běžného života žáků a které jim umožní jak rozvoj osobnosti, tak rozvoj poznání,
- podpora motivace a zvědavosti na základě zohlednění žákovských potřeb a zájmů.

Jakýkoli vyučovací předmět, koresponduje-li jeho náplň se situacemi, které žáky potkávají v mimoškolním světě, pro ně může být atraktivní. I abstraktní a teoretické vzdělávací obsahy by měly být transformovány na konkrétní zkušenost (i hypotetickou). „Rozhodující jednotou nové filosofie se nachází v ideji, že mezi procesem získávání reálné zkušenosti a mezi procesem výchovy a vzdělání je úzký a nevyhnutelný vztah.“ (Dewey, 1938, s. 19– 20)

Edukační formy zážitkové pedagogiky

Jelikož se výchova prožitkem realizuje i v jiných prostředích než ve školním, je dělení oproti výukovým formám značně odlišné. Formy výuky (nebo také organizační formy výuky, vyučování) můžeme chápat jako „způsoby organizace výuky vztahující se k uspořádání prostředí, způsobům organizace činností učitele a žáka“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 79).

Pod pojmem edukační *formy zážitkového vzdělávání* rozumíme způsoby realizace výchovně-vzdělávacích akcí, které jsou utvořeny podle principů, metod a prostředků zážitkové pedagogiky.

Rozlišujeme tyto formy zážitkového vzdělávání:

- Školní a mimoškolní (autorské kurzy; jiné volnočasové aktivity).
- Strukturované a méně strukturované.
- Materiální a nemateriální prostředí.
- Vnitřní prostředí (školní prostředí, indoorové kurzy, školení) a vnější (příroda, terén, hřiště).

Podle *časového rozsahu a intenzity* výchovného působení:

- *Dlouhodobé* – časově i strukturálně propracované projekty s plným uplatněním principů a konceptů (skupinová dynamika, dramaturgie, fyzické, psychické i tvořivostní aktivity) – autorské kurzy, série autorských kurzů nebo školení (PŠL), dlouhodobé školní projekty (roční, semestrální a podobné)
- *Krátkodobé* – kratší uzavřené celky s kratší časovou dotací, s omezeným uplatněním principů a prostředků (skupinová dynamika, výrazové prostředky) – workshop, zážitkový výukový program (Pelánek, 2010), vyučovací hodina, projektový den.

2.2.7 Teoretické koncepty

Východiska zážitkové pedagogiky nalezneme nejen ve filozofických a pedagogických přístupech, ale také v teoretických konceptech, které poskytují oporu pro uplatňování dílčích metod a přístupů.

Mezi teoretické koncepty patří:

- teorie zkušenostního učení²³,

²³ Zkušenostní učení není výhradní doménou zážitkové pedagogiky, můžeme jej nalézt v dalších výukových metodách a konceptech – aktivní učení, problémové učení, projektová výuka a další. (Neuman, 2014)

- teorie optimálního prožívání (flow)²⁴,
- teorie mnohočetných inteligencí²⁵,
- teorie potřeb a vrcholného prožitku podle Maslowa²⁶,
- teorie komfortní zóny²⁷,
- teorie skupinové dynamiky²⁸,
- teorie vyhledávání mimořádných prožitků²⁹,
- zvrátová teorie³⁰.

2.3 Východiska a tradice zážitkové pedagogiky

V následující kapitole chceme zaměřit pozornost na teoretická východiska, z nichž pramení zážitková pedagogika. Budeme se věnovat základním historickým pramenům, které zjevně ovlivňují současnou podobu zážitkové pedagogiky – jedná se především o *pragmatickou pedagogiku* a pojetí Johna Deweye, dále přístupy Kurta Lewina a Davida Kolba.

Zkušenostní učení a učení založené na zážitku je staré, případně dokonce starší než formální vzdělávací systém sám – propojení praktických činností s učením či učení se prostřednictvím řemeslné praxe jsou založené na získávání zkušenosti všeobecně známé a zahrnuté do vzdělávacího systému prostřednictvím vlastní činnosti. V procesu zkušenostního učení dochází k úzkému kontaktu mezi *učícím se subjektem* a *objektem* neboli studovanými fakty. Setkání je daleko těsnější než v případě, kdy student o fenoménech a jejich studiu pouze přemýšlí nebo kdy zvažuje možné varianty manipulace s fakty. (Kolb, 1984, s. 5)

Pokud bychom pátrali po prvních pramenech zkušenostního učení, našli bychom základní principy již v antice – kalokagathia jako ideál rozvoje osobnosti je základním cílem pedagogiky. Vlivné myšlenky formující teorii zkušenostního učení podává i Aristoteles (rozvíjení ctnostní skrze učení a vlastní zkušenost). Výrazným zdrojem výchovných principů a metod může být také Komenský, který podrobně rozpracoval dodnes aktuální systém pedagogických zásad. Stejně tak další pedagogové a jejich pojetí můžou přispět k rozvoji teoretické báze zážitkové pedagogiky (L. N. Tolstoj, J. J. Rousseau, K. D. Ušinskij nebo I. Kant).

²⁴ Csikszentmihalyi (1990)

²⁵ Viz Gardnerovo dílo, např. Gardner (1999)

²⁶ Maslowova teorie naplňování potřeb a potřeba vrcholného prožitku, např. Kirchner (2009).

²⁷ Např. Hanuš & Chytilová (2009), Franc, Zouňková & Martin (2007).

²⁸ Blíže viz práce Kurta Lewina.

²⁹ Sensation Seeking Tendency blíže viz Kirchner (2009).

³⁰ Ibid.

Tab. 2. Přehled kategorií zážitkové pedagogiky podle obecně pedagogického členění.

Kategorie zážitkové pedagogiky	
Výchova	Výchova prožitkem
Edukační cíle	<p>Všestranný rozvoj z hlediska jedince a jeho:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Tvořivosti, představivosti a abstraktního myšlení, – schopnosti řešit problémy, – kritického myšlení, – reflexe a sebereflexe, – sociálních kompetencí, – postojů a hodnot, – emocionálního prožívání, – psychomotoriky, – schopnosti aplikovat získanou zkušenost v dalších oblastech a rovinách činnosti.
Edukační principy	<ul style="list-style-type: none"> – Princip ukotvení zážitku v procesu učení, – princip reflexe a zpětné vazby, – princip propojení výchovy s reálným životem, – princip respektování individuálnosti, – princip participace a aktivity, – princip tvořivosti, – princip demokratičnosti a svobody, – princip komplexnosti působení na jedince, – princip kooperace.
Edukační metody	<ul style="list-style-type: none"> – Metoda reflexe a zpětné vazby, – metoda dramaturgie, – metoda hry.
Edukační formy	<ul style="list-style-type: none"> – Školní a mimoškolní. – Vnitřní a vnější. – Dlouhodobé a krátkodobé. – Strukturované a méně strukturované.
Edukační prostředky	<ul style="list-style-type: none"> – Prožitek, zážitek, zkušenost, – pohyb a fyzická námaha, – dobrodružství, – hra, – atmosféra, – motivace, – příroda, – sociální interakce.

Edukační činitelé	Podle směru výchovného působení: <ul style="list-style-type: none"> – Vychovávaný a vychovávající. Podle vychovávajícího: <ul style="list-style-type: none"> – Instituce, – organizace, – skupina, – jednotlivec.
Edukační teorie	<ul style="list-style-type: none"> – Teorie zkušenostně-reflektivního učení, – teorie optimálního prožívání (flow), – teorie mnohočetných inteligencí, – teorie potřeb podle Maslowa, – teorie komfortní zóny, – teorie skupinové dynamiky, – teorie vyhledávání mimořádných prožitků, – zvrátová teorie.

Zkušenosti se jako základní kategorii lidského poznávání a učení dostává pozornosti ze strany filozofických, pedagogických i psychologických směrů a přístupů. Filozofickými východisky zážitkové pedagogiky, respektive zkušenostního učení, se zabývají různí zahraniční i čeští autoři (Crosby, 1995; Hunt, 1995; Jirásek, 2001, 2004). Jirásek (2004) zmiňuje jako další inspirační prameny představitele psychoanalýzy C. G. Junga, A. Adlera a E. Fromma, zástupce frankfurtské školy, psychology z oblasti humanistické, organistické nebo holistické psychologie A. H. Maslowa a C. Rogerse, představitele transpersonální psychologie a další³¹

2.3.1 Pragmatická pedagogika jako základní východisko zážitkové pedagogiky

Pragmatická pedagogika je jedním ze základních východisek pro naši práci. Jako hlavní inspirativní pramen zážitkové pedagogiky a zkušenostně pojaté výchovy ji uvádí mnohé koncepce a autoři (Kolb, 1984; The Theory of Experiential Education, 1995; Hanuš & Chytilová, 2009).

Pragmatická pedagogika je *pedagogický směr* rozvinutý na konci 19. století v Americe jako originální pedagogický přístup. Do této doby byla pedagogika vázaná a přímo závislá na vlivech z Evropy, koncem 19. a počátkem 20. století však došlo pod tlakem společenských a ekonomických událostí k rozvoji samostatného pedagogického myšlení. Ačkoli na vývoj pragmatické pedagogiky působily i někte-

³¹ Směry, které se snaží aktualizovat současné paradigma – například model vědomí v podobě hologramu (K. H. Pribram), pojetí explikátního a implikátního řádu (D. Bohm), teorie morfogenetického pole (R. Sheldrake), propojování vědy a duchovna (Z. Neubauer).

ré evropské směry a klasikové evropské pedagogiky³², základním ideovým pramenem jí byla *pragmatická filozofie* neboli pragmatismus, jenž se rozvíjel paralelně a v těsné součinnosti s pragmatickou pedagogikou.

Hlavním představitelem obou směrů byl *John Dewey* (1859–1952), filozof pragmatismu a nejvýznamnější americký pedagog 20. století. Základním dílem pragmatické pedagogiky se bezesporu stala jeho *Demokracie a výchova*, která překračuje rámec pragmatické pedagogiky a je významným pramenem také pro pragmatickou filozofii. Dalšími zásadními díly, jež výrazně ovlivnily americké školství, jsou Deweyovy spisy *How we think*, *Experience and Education* nebo *Experience and Nature*.

Vznik pragmatické pedagogiky se datuje do období působení J. Deweye na Chicagské univerzitě v letech 1894 až 1905. Do roku 1916 byla napsána všechna zásadní díla, jimiž byly položeny základy pragmatické pedagogiky.

Geneze pragmatické pedagogiky je reakcí na společenské a ekonomické problémy způsobené hospodářskou krizí a celospolečenskými změnami. Výchova byla ustanovena jako nejefektivnější řešení vzniklých problémů i jako nástroj pro vytvoření pozitivní budoucnosti. Cílem *progresivní výchovy*, jak byla také pragmatická pedagogika nazývána³³, bylo přispět k rozvoji demokracie a k řešení některých problematických výchovných a společenských jevů (kriminalita mládeže, vyčleněnost imigrantů a podobně). Výchova nové americké generace na sebe začala brát nové požadavky a měla se stát lékem na celospolečenské problémy.

Vývoj pragmatické pedagogiky je možné rozdělit do dvou období. První období souvisí s Deweyovým působením na Chicagské univerzitě (1894–1905), kdy vznikla první experimentální škola pro ověření nových poznatků a kdy zároveň vyšel první zformulovaný program pod názvem *Mé pedagogické krédo* (1897), který podává všechny hlavní myšlenky nového pedagogického směru. V prvním období vydal Dewey také spis *Škola a společnost*, kde své názory podkládá zkušenostmi z experimentální školy.

Druhé období v letech 1905–1916 se váže na dobu, kdy byl Dewey profesorem na univerzitě v New Yorku. Z této periody pochází jeho kniha *Jak myslíme* (*How we think*, 1910), která podrobným a až didaktickým způsobem pojednává o procesu myšlení, logice a procesech spojených s učením a myšlením. V díle *Školy zítřka* (1915) podává popis praxe experimentálních škol. Rozsahem kratší, avšak obsahově hutné je dílo *Zkušenost a výchova* (*Experience and Education*, 1910).

³² Nejzjevněji J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi a J. F. Fröbel.

³³ Název progresivní výchova je v americké pedagogické literatuře častějším označením než pragmatismus. (Singule, 1991)

Zásadním textem z této doby a stěžejním spisem pro pragmatickou pedagogiku i filozofii vůbec však zůstává *Demokracie a výchova* (Democracy and Education, 1916). „Dílo Deweyho, bez pochyb jednoho z nevlivnějších teoretiků vzdělávání 20. století, které nejlépe formuluje vůdčí principy (nejen) pro vysokoškolské vzdělávání“. (Kolb, 1984, s. 5)

Ještě do roku 1894 jsou jeho názory silně ovlivněné herbartismem a Hegelovou filozofií. Myšlenky pragmatické pedagogiky stavěly na progresivních jevech ve výuce, její inovativnost pomohla při překonávání herbartismu a formalismu a dodnes je vnímána jako zásadní přínos pro rozvoj pedagogických reforem na počátku 20. století. Díky studiu některých výrazných osobností české pedagogiky (V. Příhoda, St. Velemínský a J. Uher) se pragmatická pedagogická teorie i praxe rozšířila od 20. let 20. století i u nás. (Singule, 1991)

Kromě evropských vlivů můžeme za pramen inspirace považovat také hnutí *progresivní výchovy* vyvíjející se v USA od 70. let 19. století. V souvislosti s progresivní výchovou začaly vznikat další termíny s obdobným významem – progresivní vyučování, progresivní školy, metody, učitelé.

Hlavním představitelem hnutí byl Francis W. Parker, který ve svých nových metodách navazoval na Fröbela. Jeho systém rozšířil o mnoho inovativních prvků ve výuce (gesta, hudba, malování, modelování), stále však vycházel z morálnosti výchovy a vzdělávání. Naopak zastával názor, že škola má podporovat spolupráci žáků, ohodnocovat jejich individuální i společné úspěchy nejen formou známkování. Vystupoval proti ponižujícím tělesným trestům i proti soutěživě pojaté výuce založené pouze na odměnách a trestech. Pod kritikou se ocitl důraz na paměťové učení i na politizované a tendenční vyučování.

Pokračovatelem Deweye a interpretem jeho pedagogické teorie, který zároveň jeho pojetí dovedl do krajních podob, co se aktivity a iniciativy žáků týče, byl *William Heard Kilpatrick* (1871–1965). Jeho pedagogický systém vychází z principů popsaných v dílech *Projektová metoda* (The Project Method, 1918) a *Filozofie výchovy* (Philosophy of Education, 1951). Ačkoli mnohé z jeho idejí jsou již dnes překonány, neopomenutelným přínosem pro obecnou didaktiku bylo zavedení a rozvoj projektové metody³⁴, jejíž obliba neupadá dodnes.

2.3.2 John Dewey a teorie reflektivně-zkušenostního učení

Jedním z klíčových cílů učení je podle Deweye schopnost učit se myslet: „Learning is Learning to Think.“ (Dewey, 1933, s. 78) Vzdělávání se nezbytně zabývá

³⁴ Projektová metoda nebo projektová výuka je komplexní výuková metoda, v níž žáci samostatně pracují na zadaném tématu, které překračuje rámec výuky, přičemž projekt ústí v konkrétní výstup. (Maňák & Švec, 2003)

kultivací myšlení, nicméně důraz musí spočívat v myšlení *kritickém, reflektivním*. Neboť jak Dewey sám poznamenává, pověra je stejně přirozené povahy jako věda (1933, s. 24). Kritické myšlení by mělo být výukou podporováno tam, kde již existuje nebo měnit vágní metody myšlení v přesnější, je-li třeba.

Vzdělávání se neomezuje pouze intelektuální stránku a její rozvoj, nýbrž zahrnuje také praktické přístupy formující jedince, morální aspekty nebo estetické vyjádření a porozumění, které jedince kultivuje. Každý z těchto aspektů je přinejmenším součástí procesu uvědomělého myšlení – jinak se praktická aktivita stává mechanickou a rutinní, namísto morálky nastupuje moralizování a z estetické recepce zbývá pouhý sentimentální výlev. „Musíme důrazně konstatovat, že po intelektuální stránce vzdělání spočívá ve formování bdělého, pečlivého, svědomitého návyku myšlení.“ (Dewey, 1933, s. 78)

Reflektivní myšlení je proces *aktivního, soustavného a pečlivého zvažování* každého názoru či jiné formy domnělých fakt, jejich zhodnocení z hlediska důvodů, které podporují jejich potvrzení, i z hlediska dalších závěrů, ke kterým mají názory a fakta tendenci. (srov. Dewey, 1933, s. 9)

Dewey popisuje reflektivní myšlení (1933) jako druh myšlení, který spočívá v procesu uvažování o určitém tématu a následném stanovení vážné a souvislé úvahy. Vztaheno k jiným procesům myšlení, reflektivní myšlení je specifické především ve dvou charakteristických rysech:

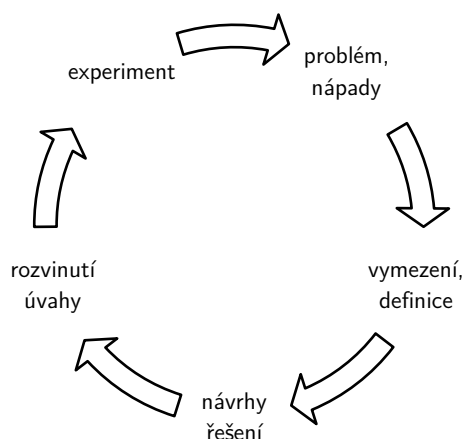
- stav pochyb, váhání, nepochopení, složitosti a mentálních obtíží, v němž vzniká myšlení,
- akt hledání, zvědavosti a potřeby zvědavost ukojit a tudíž vyřešit pochybnosti, odstranit zmatek a nastolit pochopení. (Dewey, 1933, s. 12)

Pochyby a nejasnosti jsou subjektivně prožívané jevy, které iniciují potřebu jednání a následně uvažování – hledání řešení. Požadavek na vyřešení prožívaného nepochopení je stabilizující a vedoucí faktor v rámci komplexního procesu reflexe. (srov. Dewey, 1933, s. 14) „Funkce reflektivního myšlení je transformace takových situací, které obsahují nejasnosti, pochyby, konflikt nebo rušivý podnět, jež jsou recipientem pocíťovány, v takové situaci, jejichž povaha je jasná, koherentní, ukotvená a harmonická.“ (Dewey, 1933, s. 100)

Proces transformace rozkládá Dewey do pěti propojených fází, které mohou být nicméně různé časové délky i významnosti. Celkový proces může proběhnout v rozpětí několika vteřin, minut, hodin až měsíců. V oblasti vzdělávání upotřebíme takový průběh, jenž je ohraničen minutami.

Postup od prožívaného nesouladu až po aktivní implementaci inovativního návrhu reprezentuje 5 postupných kroků (viz Obr. 2):

1. *Problém, nápady* – pocitování potíže; vizualizace prvotních návrhů, které se objevují jako reakce na problémovou situaci; představování si možných řešení.
2. *Vymezení otázky* – intelektualizace složitosti nebo neuchopitelnosti, která byla pocitována, a jejich transformace v problém, který má být vyřešen. Stanovení otázky, na niž musí být nalezena odpověď.
3. *Řešení* – procházení jednotlivých návrhů, tvorba hypotéz a zahájení pozorování a další operace, které vedou k získání fakt.
4. *Zvažování nápadu či domněnky* – mentální úvahy.
5. *Testování* – experimentální ověřování domněnky přímou akcí nebo prostřednictvím imaginace.



Obr. 2. Proces reflektivního myšlení.

Iniciátorem celého procesu není problém samotný, ale jeho vnímání a pocitování subjektem jako potíže a vnitřní potřeba situaci vyřešit. První krok je náhrada za přímou akci; subjekt prožívá nesoulad, který v něm vytváří potřebu jednat – ta se realizuje prostřednictvím nápadů nebo návrhů, jak danou situaci vyřešit. Druhým krokem dochází k intelektualizaci problému, jeho rozložení na uchopitelné sekvence. Vymezení nebo lokalizace příčiny usnadňuje proces reflexe, neboť správně položená otázka je z poloviny zodpovězená. Třetí krok zahrnuje konkretizaci nápadů, které se objevily v prvním kroku a jejich transformaci v hypotézu, která je následně podrobena ověření. Pozorování a zvažování může odhalovat další fakta a data, která postupně podporují nebo vyřazují jednotlivé domněnky.

Pozorování je přirozeným jevem, jímž jsou utvářena fakta, tato fakta následně usměrňují tvorbu dalších návrhů, nápadů a hypotéz a současně testují je-

jich pravděpodobnou hodnotu v procesu řešení dané situace. Myšlenky a nápady, které se vynořují v mysli při přemítání o problému, mají potenciál dalšího rozvoje v závislosti na celkové informovanosti jedince, na schopnostech operovat s podobnými situacemi a na jiných předchozích zkušenostech, které mu mohou proces řešení usnadnit.

Cílem poslední páté fáze je experimentální ověření nepodložené ideje prostřednictvím přímé akce. Zatímco předchozí fáze následky jenom zvažují, jedná se pouze o domněnky, které jsou v poslední fázi potvrzeny, nebo vyvráceny. Někdy pro ověření platnosti hypotézy postačuje pouhé pozorování, jindy je nutný experiment.

Samozřejmě ne vždy experiment potvrdí domnělý směr vývoje, nicméně neúspěch není pro proces reflektivního myšlení pouhým neúspěchem – naopak může být pro jedince stejně přínosný jako verifikace hypotézy. Nezdár ukazuje, ve kterých směrech mohou být provedeny modifikace a úpravy, často dochází k odhalení nových otázek a faktů, současně dochází k vymezení a upřesňování zkoumaného jevu. Potenciál, který v sobě obsahují chyby a slepé uličky, může být pro jedince daleko užitečnější, než je tomu u úspěšného a bezproblémového řešení. (Dewey, 1933)

Deweyho popis procesu reflektivního myšlení může být vztažen jak k běžným situacím, se kterými se jedinec v životě setkává, tak může být využit ve vzdělávacím procesu, kde prostřednictvím cílené reflexe vedeme žáky k uvědomování si procesu učení. V neposlední řadě Dewey zmiňuje proces reflexe probíhající při vědeckém výzkumu.

Je-li naším záměrem učit (se) prostřednictvím zkušenostně-reflektivního učení, potřebujeme rozvinout určité dispozice a postoje. Znalost metod a technik ani dispozice samotná nezabezpečí úspěšnost procesu, do akce se musí vložit chuť a vůle tyto předpoklady použít. Dewey (1933) uvádí 3 základní přístupy, které by měly být kultivovány a následně použity v procesu zkušenostního učení:

- *Otevřenost (open-mindedness)* – myšleno je nejen pasivní přijímání nabízeného, ale aktivní participace a otevřenost k více možnostem řešení.
- *Plné zaujetí (whole-heartedness)* – zájem o téma a nadšení pro věc není záležitostí pouze při praktických činnostech nebo morálních tématech – nutné jsou také při rozvoji intelektu a v kognitivních procesech. Aktivní zapojení vzbuzuje potřebu dozvědět se více, klást otázky a pronikat do podstaty.
- *Zodpovědnost (responsibility)* – přestože může být zodpovědnost chápána spíše z pohledu morálního, její rozměr je také intelektuální. Být zodpověd-

ný po stránce intelektuální znamená zvažovat následky plánovaných kroků a převzít na sebe dopady svých rozhodnutí.

2.3.3 Zážitek, prožitek, zkušenost

Zážitek je centrální kategorií zážitkové pedagogiky, výchovné působení nesměruje pouze k jeho navození, ale především k jeho zpracování. Z psychologického hlediska je zážitek „každý duševní jev, který jedinec prožívá, je vždy vnitřní, subjektivní, citově provázaný. Je to zdroj osobní zkušenosti, hromadí se celý život a skládá jedinečné duševní bohatství každého člověka.“ (Hartl & Hartlová, 2010, s. 701) Zážitek je každý duševní jev, který jedinec prožívá (vnímání, myšlení, představitost). Zážitek také můžeme chápat jako spontánní, vyzkoušený i experimentální přisvojený vnitřní stav (Vážanský, 1992), který se váže ke konkrétní životní situaci, sled rozličných smysly zaznamenávaných vjemů, komplexní vnímání situace, které věnujeme plnou pozornost (Kubala, 2008).

Zážitek je „vjem, který osoba správně zachytí, postřehne, vnímá, nebo který má vysokou kvalitativní hodnotu (pravý nebo opravdový zážitek), nebo neobyčejné přírodní divadlo (jako západ slunce nad mořem apod.).“ (Vážanský, 1993, s. 26)

Zážitek můžeme chápat jako spontánní, vyzkoušený i experimentální přisvojený vnitřní stav (Vážanský, 1992), který se váže ke konkrétní životní situaci, sled rozličných smysly zaznamenávaných vjemů, komplexní vnímání situace, které věnujeme plnou pozornost (Kubala, 2008). Slavík (2001) odkazuje na procesualnost a komplexnost zážitku, když jej popisuje jako „...individuálně vnímaný, prožívaný a zapamatovatelný životní obsah pocíťovaný jako významový celek – příběh, v němž je z pohledu zažívajícího jedince zachycena skutečnost.“

Zážitek je jev, který má několik základních charakteristik – v životě člověka má nenahraditelné místo, není možné jej zaměnit za jiný, zážitek je osobní zkušeností, má tedy individuální charakter, je nepřenositelný z jednoho člověka na jiného a vyznačuje se komplexností při získávání (Hanuš & Chytilová, 2009). Vzdělávání zážitkem se vyznačuje zapojením všech rovin člověka – fyzických a intelektuálních sil, emocí, smyslů včetně jeho předcházejících zkušeností a následné reflexe prožitého (Andersen, Boud & Cohen, 1995). Pravý zážitek vzdělání nevidí rozdíl mezi užitečností a zábavou, procesem a výsledkem (Dewey, 1997).

Na rozdíl od klasických kognitivních a racionalistických teorií, kde je kladen důraz na získávání, schopnost používání a definování abstraktních pojmů a které popírají jakoukoli roli individuálního prožitku v procesu učení, staví zážitková pedagogika zážitek a zkušenost do svého středu. Zážitková pedagogika není chápána jako alternativa k behavioristickému nebo kognitivnímu přístupu, nýbrž se snaží o spojení zážitku, percepce, poznávání a reakce. (Kolb, 1984)

Rozdíl mezi prožitkem a zážitkem specifikoval Jirásek (2004) – zatímco prožitek vyjadřuje přítomnou aktivitu (praktická výchova prožitkem), zážitek se váže k minulosti v podobně vzpomínky (teoretická zážitková pedagogika).

Psychologický slovník vymezuje několik základních hledisek prožitku a prožívání (Hartl & Hartlová, 2010):

- *Prožitek autentický* – je základním obsahem psychiky, který může být nahlížen buď jako „citově zabarvené vnímání aktuálního, často dramatického životního okamžiku“ nebo „náhlé poznání“, které se člověku dostává na základě reflexe skutečnosti. (ibid., s. 342)
- *Prožitek emoční* – nebo také „citový zážitek“ je popisován jako jev, „v němž událost vyvolává autonomní aktivaci a kognitivní hodnocení vedoucí k vnímané aktivaci a emočnímu přesvědčení“. (ibid., s. 452)
- *Prožívání* – jedná se o „psychický jev charakterizovaný emocionálně zabarveným proudem vědomí každého více či méně uvědomovaného duševního obsahu a pojmového myšlení“, přičemž je záležitostí zcela individuální. (ibid., s. 45)

Jak vidíme, prožitek je neoddělitelně spjat s emoční rovinou, významnou roli hrají také vnější podmínky zpracovávané subjektem. Prožitek má kontextuální charakter, nicméně jak popisuje Nakonečný (1995), prožívání, ať už vědomé či nevědomé, je přísně individuální proces ovlivněný jak vlohami jedince, tak vnějším prostředím.

Specifičnost prožitku tkví v jeho základních charakteristikách:

- Nenahraditelnost – prožívání má pevné místo v lidském životě.
- Komplexní charakter – prožívání se dotýká jak emocionální, tak mentální i fyzické roviny.
- Unikátnost – nezaměnitelnost za jiný zážitek nebo událost.
- Individualizovanost – prožívání je individuální a individualizovanou záležitostí.
- Intencionálnost – neoddělitelnost od svého obsahu, vazba prožitku ke konkrétnímu subjektu a události.
- Neopakovatelnost.
- Nepřenositelnost – ani verbální ani ve fyzickém smyslu.

(upraveno dle Hanuš & Chytilová, 2009)

Prožitek může být jednak cílem, jednak prostředkem. Estetický, potažmo čtenářský prožitek, jenž člověk v procesu recepcie uměleckého díla získává, je smysluplný sám o sobě. Estetické prožívání může být využito k dalším cílům, výchovným, vzdělávacím či k rozvoji osobnosti žáka.

Čtenářský prožitek je prostředkem k rozvoji vztahu k četbě, k literatuře nebo k rozvíjení kompetencí a osobnosti žáka včetně rozvoje čtenářské gramotnosti. Uvědomění si prožitku může žáky vést k vyhledávání dalších čtenářských prožitků. Jedinci v období puberty se z hlediska čtenářství nacházejí v přelomovém období, kdy se často mění jejich čtenářské preference a kdy mají sami problém najít vhodnou četbu, která by nebyla příliš naivní a dětská ani příliš složitá. Reflexe čtenářského prožitku může pomoci v procesu hledání optimální literatury.

Zkušenost

„Základním faktorem vývoje a formování osobnosti je zkušenost. Zkušenost není pasivní sklad, nýbrž aktivní činitel.“ (Nakonečný, 1995, s. 127) „Zkušenost (empirie), hlavní a prvotní zdroj poznatků člověka o světě, vznikající během jeho praktické činnosti.“ (Hartl & Hartlová, 2010, s. 240) Zkušenostní učení je pak „učení prostřednictvím reflektování činnosti, zkušenosti, na rozdíl od mechanického učení z paměti.“ (ibid., s. 641)

Zkušenost hraje v pragmatické filozofii podstatnou roli, pro Deweye se stala základem jeho instrumentalistického pojetí pragmatické filozofie i jeho pedagogiky. Na principu *learning by doing*, činnostně pojatém zkušenostním učení staví svoji pracovní školu. „Zkušenost je však také jedním z nejmohavějších pojmů v Deweyově filozofii; zahrnuje totiž jak to, co se ve zkušenosti vnímá, tak i subjekt vnímání a samotný fakt vnímání.“ (Singule, 1991, s. 30)

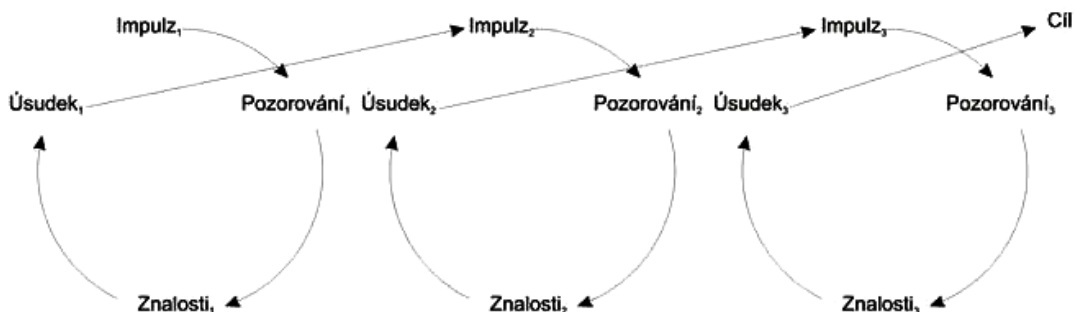
Zkušenost se v Deweyově pojetí podílí jak na tvorbě zvyků a návyků, tak na procesu osobního rozvoje, v němž jedinec objevuje sám sebe i okolní svět. Skrze zakoušení zkušenosti probíhá transformace jedince, která determinuje každou nadcházející zkušenost. Deweyův princip kontinuity zkušenosti znamená, že „každá zkušenost přijímá něco z toho, co probíhalo předtím, a modifikuje určitým způsobem kvalitu toho, co přijde později.“ (Dewey, 1997)

2.3.4 Zážitek a zkušenost v pragmatické pedagogice

Zážitek, zkušenost a experiment jsou klíčovými jevy v pragmatickém pojetí výuky – žák vycházející z minulé zkušenosti experimentuje a tím neustále rekonstruuje svoji zkušenost. Proces řešení problémů není pouze vyhledávání funkčních vědomostí a fakt, ale je třeba na něj pohlížet jako na „neustálé zápolení s učivem. Toto zápolení se má chápat ne jen jako fyzický pohyb, jako zacházení se zkumavkami, počítání peněz apod., ale především jako kritické myšlení a rekonstrukce dříve přijatých myšlenek.“ (Dewey, cit dle Singule, 1991, s. 40)

Pragmatická pedagogika jako základní metody chápe „osobní jednání, subjektivní praktická činnost, experimentace, zkušenost.“ (Singule, 1991, s. 30) *Zkušenost* zaujímá v pragmatické filozofii centrální postavení, které odkazuje

k Deweyho instrumentalistickému pojetí „learning by doing“ – *učení se činností*, jež aktualizuje v pragmatické filozofii i v pedagogice.



Obr. 3. Deweyho cyklus učení
(Dočekal, 2011).

Závěry, ke kterým dochází jedinec v procesu řešení problémových situací nebo učebních úloh, nevypovídají o zkoumané nebo reflektované realitě – existují jako instrumenty dalšího poznání a řešení dalších situací. Proces učení tak vychází z vlastní aktivity, experimentování, zkoušení a zakoušení.

Její kontinuální charakter Dewey vyjadřuje, když tvrdí, že „každá zkušenost přijímá něco z toho, co probíhalo předtím, a modifikuje určitým způsobem kvalitu toho, co přijde později.“ (Dewey, citováno dle Singule, 1991, s. 30) Tento proces Dewey následně rozpracovává v modelu, který je označován jako cyklus zkušenostního učení. Model procesu učení se později stává východiskem pro další pedagogické směry, koncepce i pojetí, v nichž jednou z hlavních fází v procesu učení je zkušenost nebo prožitek učícího se jedince.

Dewey překračuje i rámec pedagogiky a navrhuje experimentální postup při řešení vědeckých otázek nebo společenských problémů. Celý systém vědy včetně terminologie a teorie chápe Dewey pouze z hlediska její aplikovatelnosti a pragmatičnosti, na jejichž základě lze usuzovat její hodnotu.

Formování záměru je komplexní intelektuální operace, která zahrnuje následující kroky:

- pozorování prostředí a podmínek,
- uvědomění si minulých situací obdobného charakteru, vzpomínek, rad a dalších informací vztahujících se k dané situaci,
- závěr utvořený na základě pozorování i informací vyvolaných z paměti.

Naplnění záměru nebo cíle je dosahováno skrze transformaci původního impulsu či přání v plán, jež zahrnuje použití konkrétních metod a způsobů za da-

ných podmínek a na základě předvídání důsledků a dopadů akce. (Dewey, 1938, s. 69)

2.3.5 Zkušenostní učení v pojetí Davida Kolba

Kolb svým pojetím reaguje na aktuální potřeby současné společnosti – uvědomuje si, že globalizace, zvyšující se tempo nebo exponenciální narůstání informací vede k potřebě učit se, jak „přežít“. Rychlé proměny skutečnosti související se změnou paradigmat kladou na jedince požadavek přizpůsobování se, základní schopností tak i dnes zůstává schopnost učit se – „*učení se* je stále častější profese nás všech; zůstat v každém aspektu našeho života i práce v obraze a udržovat si své schopnosti a dovednosti na nejmodernější úrovni vyžaduje stále více a více našeho času i energie.“ (Kolb, 1984, s. 2)

Zkušenostní učení hraje čím dál podstatnější roli v kurikulu vysokoškolských i profesních oborů – studenti se učí prostřednictvím vlastní zkušenosti na stážích, studijních projektech, výzkumech v terénu a podobně. „Učení vycházející ze zkušenosti se stalo široce přijímanou vyučovací metodou na vysokých školách napříč celou zemí [USA].“ (Kolb, 1984, s. 3)

Navzdory četnému užívání a všeobecnému přijímání má zkušenostní učení své kritiky – někteří se domnívají, že jde pouze o módní výstřelek nebo efektní doplněk výuky, spíše spojený s procesem a technikou než s obsahem výuky. Pro akademicky smýšlející jedince se zkušenostní učení jeví jako příliš pragmatické, antiintelektuální a spjaté s praktickým vyučováním. Nicméně je nutné poznamenat, že bez podpory teorie, východisek a vodicích principů by se zkušenostní učení opravdu stalo dalším výstřelkem, pouhou doplňkovou technikou v učitelově „brašně nápadů“.

Zkušenostní učení tedy není ani sada vzdělávacích metod ani série technik, které může pedagog aplikovat ve své praxi, nýbrž program pro zásadní obnovení našich osobních životů a sociálního systému. (Kolb, 1984)

V souvislosti s procesem učení zavádí Kolb (1984) pojem cyklus učení. Cykly zkušenostního učení jsou *schematické modely*, které popisují proces učení založený na vícefázovém zpracování zážitku. Modely nachází uplatnění v rámci výchovy i vzdělávání, v oblasti volnočasového i školního vzdělávání, pro potřebu vzdělávacích programů, kurzů a tréninků. Strukturovanost usnadňuje pochopení procesu učení a usnadňuje cílené využívání základních principů.

Ačkoli nám cykly mohou přiblížit jednotlivé fáze učení, je nutné k nim přistupovat kriticky, jako ke schematickým modelům, které jsou v procesu učení pouze nástroji. Špatně použitý nebo nesprávně pochopený model může působit kontraproduktivně. (Hanuš & Chytilová, 2009)

Jednotlivé cykly učení se navzájem odlišují počtem fází. Kolb (1984) představuje 4 modely učení včetně svého, Neil (2003) uvádí výčet modelů od jednostupňových po šestistupňové, kdy jednofázový model pracuje pouze se samotným zážitkem, pěti a šestifázový model pak využívá dalších mezistupňů a konkrétních myšlenkových operací (dedukce, indukce, přezkoušení a jiné).

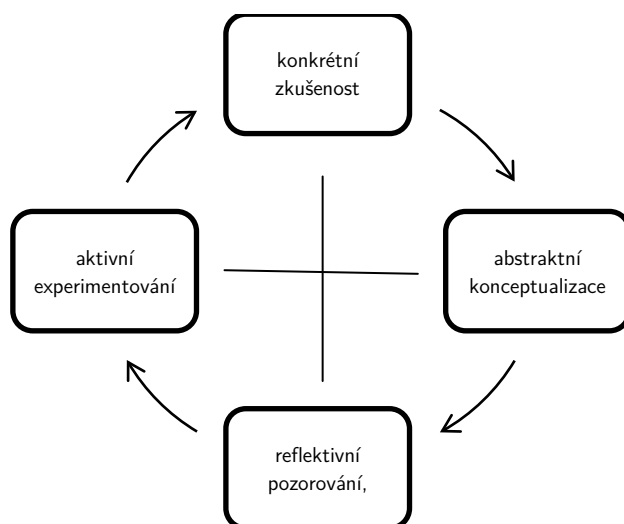
Kolbův model zkušenostního učení obsahuje dvě základní osy, na nichž jsou umístěny protichůdné způsoby pojetí a zpracování zkušenosti. První osa (na Obr. 4 vertikální) zahrnuje způsob pojetí zkušenosti – ta může být chápána jako:

- konkrétní zkušenost,
- abstraktní konceptualizace.

Horizontální osa zobrazuje způsob transformace zkušenosti, který je dvojitý:

- reflektivní pozorování,
- aktivní experimentování.

Proces zkušenostního učení probíhá na základě interakce a tvůrčího napětí mezi jednotlivými prvky cyklu, potažmo spirály.



Obr. 4. Cyklus zkušenostního učení
(upraveno dle Kolb, 1984, 2014).

Kolb (1984, 2014) zdůrazňuje především 2 aspekty zkušenostního učení – *unikátnost konkrétního osobního prožitku* (a zkušenosti) a *vliv zpětné vazby*. Jedinčnost subjektivního prožitku tkví v jeho mnohostrannosti, která se v procesu učení transformuje v abstraktní koncepty a následně zhmotňuje v nových kontextech a (nejen) učebních situacích. „Bezprostřední subjektivní prožitek se stává centrálním bodem učení, propůjčuje život, strukturu a subjektivní význam abstraktním konceptům a současně poskytuje konkrétní veřejně sdílený odkaz pro ověřování dopadu a platnost idejí vytvořených v procesu učení.“ (ibid.)

2.3.6 Kurt Lewin a teorie skupinové dynamiky

Kurt Lewin (1890–1947), zakladatel *americké sociální psychologie*, se v oblasti zážitkové pedagogiky zasloužil především o rozvoj *skupinové dynamiky*. Jeho dílo je významné jak šíří výzkumu, tak vlivem, který mělo na sociální psychologii a na její aplikaci – na chování lidí v organizacích a skupinách.

Základní charakteristikou Lewinova přístupu je úzké propojení teorie s praxí, neboť jak sám poznamenal, „nic není tak praktického, jako dobrá teorie.“ (Kolb, 1984) Důkazem je například rozvoj metodologie *akčního výzkumu*, který v sobě snoubí vědecké přístupy i praktické řešení (sociální) reality.

V rámci výzkumů skupinové dynamiky vznikla metoda laboratorního tréninku a metoda T-skupiny. Metodologie T-skupin pomohla rozvinout dva směry s výsadním postavením v zážitkové pedagogice – jeden směr z hlediska hodnot a druhý z hlediska technologie. T-skupiny a metoda laboratorních tréninků vyzdvihly hodnotu *subjektivního zážitku a zkušenosti v procesu učení*. Současně zdůraznily ostrý protiklad k behavioristickým teoriím a klasickým fyzikálním pojetí osvojování vědomostí, které je vnímáno jako neosobní a zcela logický proces založený na chladném a objektivním pozorování.

Trénink v T-skupinách poskytoval účastníkům nejprve jednoduché úkoly, posléze přibývala další strukturovanější zadání, z nichž se postupně stala škála úkolů, aktivit, strukturovaných úloh, simulací, případů, her, pozorovacích nástrojů, rolových her.

Společným jmenovatelem všech těchto aktivit je snaha o simulování takové situace, která vytvoří *zážitek*, jenž slouží jako *podnět pro další otázky, interakce a porozumění*. (Kolb, 1984, s. 11) Dané metody měly zásadní vliv na vzdělávání, zejména v oblasti andragogiky. Metody a techniky jsou nicméně v současnosti využívány v rámci výchovy i vzdělávání všech věkových kategorií v rámci školní i mimoškolní edukace.

Učení probíhá nejlépe v takovém prostředí, kde dochází k *dialektické tenzi* mezi bezprostředním konkrétním zážitkem či zkušeností a analytickým odstupem, kdy v procesu učení dochází k vzájemné výměně pohledů ze stran osob, které učí i těch, které jsou učeny. (Kolb, 1984)

S výše uvedenými modely pracuje zážitková pedagogika dodnes – simulační techniky umožňují přiblížit účastníky a studenty reálným situacím, případně je do reálných situací staví – jsou jimi například *malostrukturované hry*, které počítají se skupinovou dynamikou; *hry na role*, které vtahují účastníky do děje, *problémové úlohy* aktivizující zvědavost a kreativitu účastníků nebo *projektová výuka*, která účastníkům či žákům předkládá reálné výzvy a situace.

Přínos Kurta Lewina tkví také v oblasti metodologie výzkumu v humanitních a společenských vědách – jako první zavedl pojem *action research*, takzvaný *akční výzkum*, rozpracoval jeho metodologii a úspěšně jej uvedl do praxe. (viz kapitola 5)

Teorie skupinové dynamiky

Lewinovy experimenty v rámci laboratorních testů a T-skupin přispěly k teoretickému ukotvení *skupinové dynamiky*. V jejím rámci vymezuje dva základní jevy – vzájemnou provázanost *osudu* (Interdependence of fate) a *vzájemnou provázanost úkolů* (Task interdependence). Zatímco provázanost osudu může být u mnoha skupin poměrně slabá, vzájemná závislost úkolů je daleko více signifikantní, neboť se vyskytuje u běžných skupin různé velikosti. Princip tkví ve vzájemné závislosti úkolů na dosažení společného cíle. Silná dynamika se vytvoří v případě, že jsou úkoly rozděleny ve skupině tak, aby splnění cíle záviselo na každém jednotlivém členu skupiny. (Smith, 2001)

Jev může nabývat pozitivní i negativní realizace – úspěch některého člena skupiny může podporovat úspěch dalších členů (princip kooperace), stejně tak úspěch jednoho může znamenat neúspěch druhého (princip soutěžení). Podle zásady, že skupina je tak rychlá jako její nejpomalejší člen, může docházet jak k brzdění potenciálu rozvinutých členů skupiny, tak naopak k rozvoji a facilitaci slabších členů.

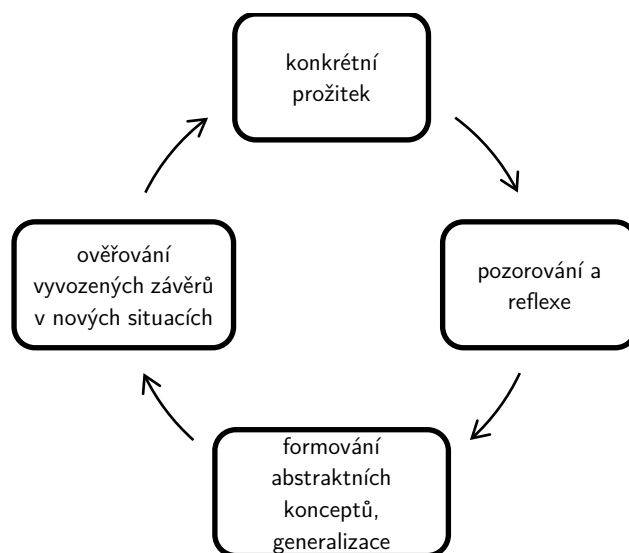
Zážitková pedagogika využívá těchto principů v tom smyslu, že skupina je explicitně nebo implicitně stavěna před úkoly či výzvy, které je nutné zvládat společně. V různých fázích se tak rozvíjí princip soutěžení nebo princip kooperace, který pokud je správně skupinou reflektován, může pomoci jednak v dalším postupu při dosahování cíle, jednak pro individuální rozvoj jednotlivce.

Jev vzájemné provázanosti úkolů také způsobuje, že se skupina chová *jako dynamický celek* – změny, které se přihodí jednotlivci či subordinované jednotce, ovlivňují celou skupinu. Deutch (1949) na základě výzkumů dále poznamenává, že skupiny řízené pozitivní vzájemnou provázaností byly více komunikativní, využívaly diskuzi, byly produktivní a více spolupracovaly než skupiny, kde převažovala negativní závislost úkolů. (In Smith, 2001)

Cyklus zkušenostního učení podle Lewina

Lewinův model zkušenostního učení se vyvíjel v rámci realizace akčního výzkumu a laboratorní metody. Díky experimentům byly odhaleny určité fáze procesu učení, vývoje, změny, které probíhaly vycházející z konkrétního prožitku či zkušenosti. Po nich následuje sběr dat vázaných k prožitku, prostřednictvím pozorování a prvotní uvědomování si prožitého. V průběhu dalšího uvědomování dochází ke

konceptualizaci a generalizaci prožitku tak, aby závěry podložené údaji konkrétními (prožitek, pozorování) i abstraktními (abstraktní koncepty, domněnky) posloužily pro testování v nových podmínkách a situacích. Čtyřem fázím dominuje konkrétní prožitek, zkušenost, která je na vrcholu a k níž vývoj vždy směřuje.



Obr. 5. Lewinův cyklus zkušenostního učení (upraveno dle Kolb, 1984).

Druhým významným jevem přesahujícím oblast vzdělávání je proces reflexe a zpětné vazby. Klíčovým krokem v Lewinově je *reflexe a zpětná vazba*. V průběhu řešení problémů pomáhá zpětná vazba odhalovat, k jakým odchylkám došlo oproti plánovaným nebo kýženým cílům. Zpětná vazba poskytující relevantní informace poskytuje základ pro kontinuální proces učení zaměřený na konkrétní cíle.

2.3.7 Další východiska zážitkové pedagogiky

Historická východiska zážitkové pedagogiky nacházíme v práci Deweye, Lewina a Piageta, kteří se věnovali jak teorii, tak praxi zkušenostního učení. Vedle nich považuje za přínosné koncepce Kolb (1984) psychoanalýzu Carla Junga, humanistickou psychologii Carla Rogerse, gestalt terapii Fritze Perlse nebo psychologii sebeaktualizace Abrahama Maslowa.

Jean Piaget působil především na poli vývojové psychologie, nicméně jeho přínos pro pedagogiku je významný z hlediska kognitivního vývoje jedince. Vyučování, které svým žákům poskytl Piagetův model, změnilo vyučovací proces ve dvou zásadních oblastech – jednak došlo ke změně *obsahu kurikula*, neboť díky novým metodám vyučování mohly být zpracovány daleko náročnější a sofistikovaná témata, která se dříve zdála pro mládež příliš pokročilá; dále byl upraven

vyučovací proces a způsob, jakým se žáci a studenti vypořádávali s těmito předloženými tématy a vyučovacími obsahy. (Kolb, 1984, s. 14)

Prostřednictvím zkušenostního učení získává jedinec motivaci, koncentraci a zápal potřebný pro zvládnutí i obtížnějších úkolů. Přestože zavedený model vykazoval podstatné výhody, čelil také kritickým útokům, které poukazovaly především na to, že spolu s novým obsahem a metodami je nezbytné změnit vyučovací přístup, který aplikaci nového umožní.

Maslow, který od behaviorismu přechází k humanismu, chápe, že vzdělání musí rozvíjet seberealizaci jedince a umožňovat mu tak stát se lidskou bytostí a vystupuje proti behavioristickému chápání učení, které definuje obecný systém vzdělávání a učení. Kritizuje efektivní přístupy ke vzdělávání, jehož cílem je pouze rozvoj kognitivních schopností a sumy vědomostí jedince, což výuku odtrhuje od reálného života. Vnitřní učení neboli seberealizace stojí na vrcholu pomyslné vzdělávací pyramidy a mělo by být smyslem výchovy a vzdělávání. (Bertrand, 1998, s. 30)

Obhájcem zkušenostně pojatého učení je také psycholog C. R. Rogers. Tvrdí, že pouze při angažovaném učení dochází nejen k fixaci poznatků, ale také k proměně vzorců chování, změn hodnot a postojů. Pokud se žák ztotožňuje s cíli výuky, snadněji se zapojuje do učebního procesu a je ochoten přebrat část zodpovědnosti, což mu zpětně umožní udržovat vnitřní i vnější motivaci. Takzvané autodeterminované učení vychází z řízení učebního procesu subjektem, v němž se žák podílí na formulování problémů a cílů, na určování postupů a výběru metod, pomocí kterých daných cílů dosáhne, a v jehož rámci současně nese zodpovědnost za svá rozhodnutí. (Bertrand, 1998; Rogers & Freiberg, 1998) Pokud proces hodnocení a sebehodnocení přebírá z velké části žák, získává větší nezávislost na hodnocení okolí.

V německé oblasti vyniká především jméno Kurta Hahna (1886–1974) a jeho salemské školy, kde uvedl do praxe základní principy zážitkové pedagogiky, jako je propojení promyšlené a efektní stavby výuky, fyzické i psychické zátěže a cílené zpětné vazby. Proti rozšiřování negativních jevů ve společnosti, jako například pokles aktivity nebo nedostatek empatie a odpovědnosti, vytvořil ve své škole v Salemu takzvanou prožitkovou terapii, která sestávala z tělesné přípravy, vzájemné pomoci a projektové výuky.

Program této terapie se zakládá na promyšlené a cílené struktuře, jež účastníkům navozuje zážitky a vytváří prostor pro zpětnou vazbu. Tyto základní ideje a principy Hahn využil i v projektu *Outward Bound*, který založil ve Velké Británii a který funguje dodnes.

Významným propagátorem zážitkově pojatého vzdělávání je v rámci americké linie Project Adventure, který od roku 1971 vyvíjí koncepty pro dobrodružné vyučování (Adventure in Classroom).

Česká linie se vyvíjela především v prostředí spojeném s trampíngem a výchovou v přírodě (Junák – český skaut, Lesní moudrost, Foglarovy čtenářské kluby). Nejvýraznějšími osobnostmi české zážitkové pedagogiky jsou P. Tajovský a psycholog A. Gintel, kteří stáli při zrodu Prázdninové školy Lipnice, jež se brzy stala synonymem zážitkové pedagogiky a outdoorových aktivit. Za dobu svého působení (od roku 1977) vypracovala obsáhlou metodiku vedení a realizování autorských zážitkových kurzů, které se staly inspirací a potřebou pro budování teoretické základny oboru.³⁵ Historií zážitkové pedagogiky v českém kulturním prostředí se zabývá více autorů (Franc, Zounková & Martin, 2007; Pelánek, 2008; Hanuš & Chytilová, 2009).

2.4 Didaktické hledisko zážitkové pedagogiky

Výuka, kterou nazýváme zážitkovou, netkví v používání méně obvyklých přístupů, her nebo prostředků, které jsou rádoby líbivé – nýbrž v promyšlené struktuře vyučovacích hodin, která vychází ze základních principů zážitkové pedagogiky. Její smysl „není pobavit ani co nejméně bolestně poučovat, ani získávat zručnost, ač je dobře možné, že i tyto výsledky přibudou jakožto vedlejší zplodiny, nýbrž i rozšiřovat a obohacovat rozsah zkušenosti a zájem o duševní pokrok zachovávat živý a účinný.“ (Dewey, 1932, s. 315)

Aplikací principů a prvků zážitkové pedagogiky do školní výuky a vzdělávání se zabývá více autorů, kteří ukazují, že principy, metody nebo celé zážitkové programy jsou využitelné na různých stupních vzdělávání. (Pelánek, 2010; Šlejškova, 2011; Andresová, 2013) Primární stupeň nabízí pro zkušenostní učení žáků prostoru nejvíce, nicméně i sekundární nebo terciární škola je prostorem, kde se zážitková výuka může realizovat. Množství učiva na druhém a třetím stupni sice neumožní neustálé využívání zážitkových metod, je však možné na základě obecných principů formulovat směřování, cíle, přístupy nebo konkrétní metody v jednotlivých předmětech.

Zážitková pedagogika, potažmo zážitková výuka je *komplexní přístup k žákům*, k vyučovacímu procesu a ke vzdělání. Pedagogové díky ní mohou vytvářet a realizovat výuku postavenou na ideálech humanizované školy a moderního kompetenčního pojetí zacíleného na všestranný rozvoj osobnosti žáka; v širším pojetí může být zážitková pedagogika inspirací pro vlastní rozvoj a osobní život pedago-

³⁵ Vedle PŠL působí v oblasti zážitkové pedagogiky celá řada organizací, které více či méně využívají jejich základních principů, například Velký vůz, Instruktoři Brno, Hnutí Brontosaurus a jiné.

ga a tím zajistit kvalitnější výuku pro žáky a studenty. Neboť nadchnout a inspirovat ostatní může jen ten, kdo je sám nadšený.

Velmi podnětnou se stává už sama snaha o vytvoření takových situací, které působí na emoční rovinu žáků – žáci získávají prožitek. Pokud mluvíme o zážitkových výukových metodách, je tento prožitek včleněn do cyklu zkušenostního učení, v němž se stává prostředkem výchovy prožitkem.

Přestože principy zážitkové pedagogiky byly primárně rozvíjeny a uplatňovány v rámci aktivit v mimoškolní a volnočasové výchově a vzdělávání, charakteristika takzvaných zážitkových akcí může být podnětným východiskem pro školní výuku. Pelánek (2008) představuje charakteristiku zážitkových akcí skrze jejich formální a obsahovou stránku:

- Časově ohraničená událost (probíhá bez přerušení obvykle od několika hodin po tři týdny).
- Získávání zážitku (prostřednictvím dobrodružství a netradiční činnosti). Zážitky se rozebírají prostřednictvím řízené zpětné vazby (reflexe).
- Instruktoři (tým instruktorů, který předem připravuje akci).
- Účastníci (přesně vymezená skupina lidí, většinou v menším počtu než třicet, která v průběhu pobytu vytváří soudržnou skupinu).
- Prostředí (pěkná příroda nebo jiném zajímavé prostředí).
- Program (intenzivní činnost organizovaná instruktory, program připraven pečlivě a systematicky tak, aby sledoval zvolené cíle).
- Pestrost (různé typy aktivit, například pohyb, tvorba, vzdělání).
- Atmosféra (silná atmosféra, účastníci zažívají tajemno, romantiku, překvapení).

Domníváme se, že výše uvedené vymezení může poskytovat užitečnou oporu při realizaci zážitkových kurzů a aktivit, nicméně pro využití ve školním prostředí je charakteristika příliš úzce definována prostředím a časovým vymezením. Základní osnova přesto může sloužit při specifikaci zážitkových výukových programů, které svým pojetím ukazují na možnosti využití ve školní výuce od běžného vyučování po projektové dny.

Pro zážitkovou výuku vymezujeme základní prvky a principy platné napříč vzdělávacími stupni, oblastmi i prostředími:

1. *Prožitek, zkušenost.* Vytvořit podnětné učební situace, které umožní žákům zapojit emoce a prožívání. Poskytovat četnou bezprostřední zkušenost s učebním obsahem. Vést žáky k uvědomování si významu prožitků, ke

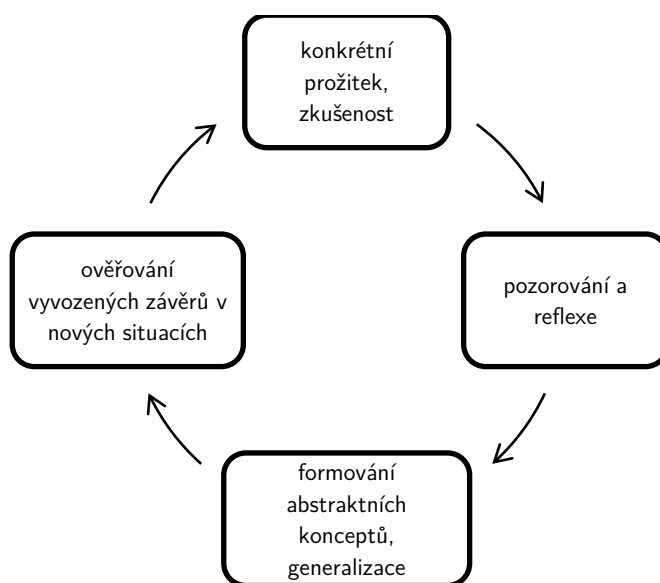
schopnosti aplikovat a upotřebit získané zkušenosti i mimo oblast školní výuky.

2. *Cíle a komplexnost.* Systematicky pracovat s výukovými cíli, s tematickou linií, z činností a metod sestavit koherentní a logicky propracovaný celek.
3. *Téma a dramaturgie.* Mít na zřeteli tematickou i metodickou provázanost jednotlivých činností i prvků a jejich pospojování v jeden harmonický celek, jak v rámci jedné vyučovací jednotky, tak v dlouhodobém horizontu (měsíc, čtvrtletí, rok).
4. *Individualizace.* Přizpůsobovat výuku po tematické i metodické stránce aktuální skupině žáků, ideálně i s ohledem na jejich zájmy a preference.
5. *Motivace a výrazové prostředky.* Posílit motivaci žáků a podpořit atmosféru vážící se k tématu hodiny nebo literární ukázky prostřednictvím využívání různých efektních prvků – hudba, obrazové materiály, tematické doplňky, citáty, videa, kostýmy, zabarvení řeči a další.
6. *Variabilita a pestrost.* Střídat různé formy a činnosti žáků i v průběhu jedné vyučovací jednotky – individuální práce, spolupráce ve dvojicích, v menších skupinkách, diskuze nebo předčítání ukázky v kruhovém uspořádání třídy a další.
7. *Kooperace.* Začlenit do výuky prvky spolupráce a podpořit tak rozvoj sociálních a komunikačních dovedností – projektová výuka, práce s textem ve skupinkách, řešení problémových úkolů ve skupinkách.
8. *Aktivnost a exprese.* Umožnit žákům aktivně se podílet na utváření výuky i na kognitivních procesech. Vytvořit prostor pro vyjadřování a seberealizaci, které jsou respektovány.
9. *Reflexe.* Uvědomovat si důležité postavení reflexe – vnímání textu i konkrétních činností ze strany žáků.
10. *Zpětná vazba.* Zařadit v závěrečné fázi hodiny zpětnou vazbu, prostřednictvím níž se mohou žáci vyjádřit k důležitým bodům výuky, k použitým vyučovacím metodám a jejich účinku, ke konkrétním činnostem, spolupráci a dalším jevům.
11. *Osobnost pedagoga.* Dbát o svůj rozvoj z hlediska pedagogických a didaktických schopností a dovedností, rozvíjet svou tvořivost, kritické myšlení a expresi. Na základě zdravého sebepojetí kriticky hodnotit edukační procesy z hlediska naplnění cílů i smysluplnosti pro rozvoj žáků a studentů.
12. *Bezpečná a podnětná atmosféra.* Vytvářet svým působením zdravou, podporující a tvořivou atmosféru, která umožní žákům z učebního procesu vytěžit maximální přínos po stránce kognitivní, psychomotorické i afektivní, z hlediska individuálního i sociálního.

2.4.1 Cykly zkušenostního učení ve výuce

Jeden z častých omylů, na který Dewey upozorňuje, ale který je stále rozšířen i v dnešní škole, je domněnka, že žáci mají „základ přímého uvědomování si pravého stavu věcí, který stačí k nástavbě zástupné zkušenosti budované ustáleným vyučováním ve škole.“ (1932, s. 314) Žák je často stavěn pouze před zkušenost nepřímou, zprostředkující, kdežto bezprostředního kontaktu s učební látkou se mu dostává zřídka. Klasické vyučovací metody opomíjejí některé z fází v rámci cyklu zkušenostního učení.

Pozornost je zaměřena na abstraktní koncepty, teorie, obecné pojmy a již hotová fakta, která jsou žákům předávána s určitým předpokladem, že empirickou zkušenost získali mimo výuku. Upevňováním poznatků je cyklus završen, ověřování v nových kontextech nebo k experimentování s naučenými fakty, schopnostmi dochází v omezené míře (například ověřování formou testu). Celkově je kladen malý důraz na kontextuálnost, propojenost vědomostí a dovedností, jejich souvztažnost s realitou sahající za hranice školní výuky.



Obr. 6. Cyklus učení ve školní edukaci (upraveno dle Kolb, 1984).

Přirozené zohledňování jednotlivých fází zkušenostního učení nalezneme především v předmětech a vzdělávacích oblastech, kde experiment má své tradiční místo (přírodní vědy) nebo kde dochází k intenzivnímu propojení psychické a fyzické činnosti (pracovní a praktické činnosti, tělesná výchova). Princip učení ze zkušenosti se nabízí také ve vzdělávacích oblastech, které podporují senzomotoriku žáků a zapojují smyslové vnímání – řeč je o estetických výchovách. Zkušenost (i estetická) nicméně ani v těchto oblastech nedosahuje takové pozornosti, aby

byla učitelem záměrně včleněna v cyklus zkušenostního učení a aby pro její zpracování docházelo k postupné aktualizaci všech fází v cyklu.

Výsledkem správně pojaté výuky se stává učení vycházející z vnitřní motivace a potřeb. Zážitková pedagogika se snaží v žácích prostřednictvím přiměřeně náročných úkolů vyžadujících iniciativu a vlastní přínos vybudit vnitřní motivaci, která je následně hybatelem dalších procesů, ať už v rámci skupiny nebo při individuálních učebních činnostech.

2.4.2 Výukové metody zážitkové výuky

Ve výuce realizované na bázi zkušenostního učení nejlépe uplatníme takové metody a postupy, které zahrnují nebo přímo podporují aktivní a tvořivou činnost žáků, umožňují jim propojit činnost s kognitivními a emočními procesy. Přestože klasické výukové metody podle dělení Maňáka a Švece (2003) zahrnují i metody takového charakteru, významným metodicko-didaktickým pramenem jsou *alternativní metody a postupy*. (Maňák & kol., 1997)

Alternativní výukové metody můžeme charakterizovat jako „méně známé, neobvyklé, neznámé nebo málo používané prvky v práci školy.“ (ibid., s. 9) Hlavními rysy těchto metod je podpora vnitřní motivace žáka, aktivní účast žáka nebo uvolněná atmosféra. Vytváří prostor pro vznik diskuze, nekonvenčních postupů a řešení.

Proti tradičnímu pojetí školy, které vzdělávání buduje skrze zdůrazňování role obsahu, nadhodnocování paměťového učení nebo udržuje disciplínu skrze mocenskou autoritu učitele, a které hodnotí okamžitý výkon žáka, stojí *humanizovaná škola*. (Skalková, 2007)

Mezi hlavní rysy alternativních vyučovacích metod můžeme zařadit zejména tyto:

- Pozitivní přístup k žákům,
- individualizace výuky,
- vlastní činnost žáka,
- variabilita v přístupu, postupech a činnostech,
- svoboda,
- kooperace,
- konstruktivní přístup³⁶,
- smysluplnost a srozumitelnost,

³⁶ Konstruktivistické pojetí výuky staví žáka do role, kdy konstruuje své vlastní poznání na základě svých schopností, vědomostí a dovedností i předchozích zkušeností.

- propojení s reálným životem,
- hravost,
- zdravotní aspekt,
- globální pojetí.

(Maňák & kol, 1997)

Z hlediska *procesuálního* rozlišujeme metody dle jejich uplatnění v jednotlivých fázích edukačního procesu na metody:

1. Motivační.
2. Expoziční.
3. Fixační.
4. Diagnostické.
5. Aplikační.

(Maňák, 1995)

2.4.3 Fáze zážitkové výuky

Každá z fází výuky má ve vyučovacím celku specifickou roli a cíle, které učitel realizuje pomocí vhodných výukových metod, forem, prostředků a jednotlivých učebních činností a úloh. Vyučování vytváří komplexní celek.

Pro zážitkovou výuku jsme vymezili tři základní fáze, které odpovídají struktuře jiných aktivit uplatňovaných při výchově prožitkem (např. v rámci zážitkových autorských kurzů, zážitkových programů).

1. Fáze motivační.
2. Fáze expoziční.
3. Fáze reflektivní.

Fáze motivační.

V počáteční fázi výuky je základním kamenem *motivace*, která může být realizována různými prostředky. Hanuš a Chytilová (2009) uvádí řadu motivačních prostředků, jež je možné využít v různých fázích, prostředích, typech akcí nebo edukačních situacích. Tyto prostředky motivace jsme rozčlenili podle různých kategorií a doplnili o další konkrétní příklady.

Podle typu *vyjádření*:

- literatura a literární text (báseň, povídka, příběh, legenda, pověst, kniha, motto, citát, myšlenka, vtip, úryvek z novin a jiné),
- výtvarné umění a zobrazení (umělecké obrazy, fotografie, obrázky),

- hudba (hudební skladba, píseň, zvuky, hraní na hudební nástroj, zpěv a jiné),
- film (film, filmový dokument, video, videoklip),
- drama (scénka, dramatizace, divadelní hra, kostým, maska),
- multimédia (multimediální prezentace, interaktivní tabule, multimediální aplikace a podobně),
- mluvené slovo (rozhlasová hra, audiokniha, přednáška a další),
- jiné výrazové prostředky (světelné podmínky, artefakty, vnější prostředí, příroda).

Podle náročnosti *provedení a realizace*:

- dostupné (literární texty, myšlenka, motto, poslech hudby, zvukových nahrávek, dramatizace, hra, aktivizační metoda a jiné)
- náročné na přípravu a materiální podmínky (využití multimédií a interaktivních prezentací, promítání filmu, videa, promítání dia snímků, hra na hudební nástroj a jiné)
- náročné na přípravu a podmínky (externí lektor, setkání s osobností, přírodní nebo jiné prostředí, využití světla a tmy a podobně)

Ačkoli tyto prostředky uvádíme u úvodní, motivační fáze, můžeme je podle zvolených výukových cílů nebo metod využívat v různých částech vyučování.

Fáze expoziční.

V expoziční fázi vyučovacího celku je na místě využívat metody s vysokou mírou zapojení žáků a studentů a rolí učitele jako facilitátora a motivátora. Jsou jimi jednak metody slovní – dialogické, metody dovednostně-praktické, metody aktivizující. Z hlediska organizačních forem výuky velmi dobře uplatníme různé pracovní seskupení žáků – skupinové a kooperativní vyučování, workshopy, projektovou výuku nebo vyučování v jiném prostředí – exkurze, příroda, a jiné. (Skalková, 2007)

Komunikace je klíčovým jevem ve výuce orientované na žáka. Realizuje se v rámci metod slovních, při využívání metod slovních primárně uplatníme *metody dialogické*, které jsou „založeny na přímé interakci mezi vyučujícím a žáky nebo mezi žáky navzájem.“ (Skalková, 2007, s. 190) Podstatným záměrem metod je přímá aktivizace žáků, rozvoj emocionálně motivačních rovin a komunikativních dovedností. Skalková (2007) mezi dialogické metody zařazuje čtyři hlavní:

- rozhovor,

- dialog,
- diskuze,
- brainstorming.

Primárním kritériem pro výběr výukových metod, forem a dílčích činností by vždy měly být výukové i edukační cíle, které specifikujeme nejen pro daný vyučovací celek, ale také z hlediska dlouhodobějšího (měsíc, pololetí, rok).

Fáze reflektivní.

Závěrečnou část vyučovacího celku tvoří několik dílčích procesů, které jsou zahrnuty vzhledem k učebním úlohám, situacím a v neposlední řadě vzhledem k výukovým cílům.

Fixace – k upevnování získaných vědomostí a poznatků dochází, pokud jsou kognitivní cíle dominujícími cíli v daném vyučovacím celku – nemusí k tomu docházet vždy, neboť hlavním záměrem některých vyučovacích hodin může být především rozvoj hodnotových nebo postojoyých cílů, kompetencí a dovedností.

Reflexe a zpětná vazba – jako základní metoda a dílčí proces v cyklu zkušenostního učení má reflexe i ve vyučovacím procesu své neopomenutelné místo. Proces reflexe umožňuje žákům přenést prožitky z předchozích fází výuky do vědomé roviny a za pomoci pedagoga je ukotvit do cyklu zkušenostního učení, aby byly aplikovatelné v jiných situacích nebo kontextech, které přesahují rámec výuky. Zpětnou vazbu charakterizujeme jako sdělení nebo informaci, jež upozorňuje, zda projevy (chování, procesy, výsledky) jedince nebo skupiny jsou nebo nejsou v souladu se stanovenými cíli či vnímáním osoby, která zpětnou vazbu podává. (rozšířeno dle Reitmayerová & Broumová, 2007, s. 9)

Typy zpětné vazby můžeme rozdělit podle uvedených kategorií:

- Kvalitativní vs. kvantitativní,
- pozitivní vs. negativní,
- hodnotící vs. nehodnotící,
- přímá vs. nepřímá,
- okamžitá vs. s časovým odstupem,
- soustředěná na osobu vs. soustředěná na sdělení,
- kritická vs. podporující,
- málo vs. vysoce monitorovaná,
- vyžádaná vs. nevyžádaná,
- průběžná vs. závěrečná,
- přímá vs. symbolická.

(upraveno dle Hanuš & Chytilová, 2009; Reitmayerová & Broumová, 2007).

Mezi prostředky zpětné vazby řadíme prostředky verbální a neverbální, rolové, výtvarné, symboly, metafory, písemné, testy, hry.

Zpětná vazba může být realizována pomocí tří typů otázek (Hanuš & Chytilová, 2009):

1. Rovina faktů – co se odehrálo?
2. Rovina prožívání, vjemů – jaké to v tobě vyvolalo pocity?
3. Rovina postojů, hodnot, učení a přínosu – co to pro tebe znamená?

Hodnocení – můžeme popsat jako určité stanovisko vyjadřované vůči různým žákovským výkonům a činnostem. Hodnocení může probíhat také ve více směrech, než je standardní postup, kdy učitel hodnotí žáky. Proces hodnocení může probíhat také vzájemně mezi žáky, mezi skupinami žáků nebo od žáků směrem k učiteli.

- Hodnocení by mělo mít určitá pravidla:
- Hodnocení pozitivních výsledků – nejprve hodnotíme pozitivní aspekty (co se podařilo, bylo dobré).
- Hodnocení nedostatků – nedostatky pojmenováváme přesně, jasně, věcně a ohleduplně, naznačíme možnosti zlepšení nebo alternativního řešení, nepoužíváme ke kárání.
- Konkrétnost – hodnotíme konkrétní žáky a jejich výsledky nebo činnosti.
- Cíle – cílem hodnocení je pozitivní změna u žáků, ne jejich zastrahování.
- Způsoby hodnocení – závislé na cílech výuky.
- Sebehodnocení – hodnocením se snažíme podporovat proces zdravého sebehodnocení a sebepojetí žáků.

(upraveno dle Šlejšková, 2011).

Zážitková výuka tedy nepředstavuje nahodilý soubor vyučovacích metod nebo pro žáky atraktivních aktivit – jedná se o komplexní a propracovaný systém, který nachází významnou oporu jak v teorii, tak v praxi. Svými příspěvky v oblasti mimoškolní výchovy a vzdělávání může školskou praxi značně obohatit, neboť zohledňuje různé potřeby jedinců, zejména však potřebu prožívat a zakoušet. Ty jako nástroje využívá pro další rozvoj.

Aplikace principů zážitkové pedagogiky do školní edukace a využití výchovy prožitkem v zážitkové výuce v rámci sekundárního vzdělávání byl jeden z cílů naší práce. V její počáteční fázi jsme vytvořili soubor metod, který byl implementován do výuky experimentální třídy, kde jsme realizovali výuku literární výchovy. Podrobný popis zážitkové výuky *literární výchovy* představujeme v kapitole 4.

3 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A ČTENÁŘSTVÍ

3.1 Vymezení čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost a s ní úzce spojené čtenářství nabývají v současné době na významu nejen v souvislosti s aktuálními výsledky studie PISA³⁷. Ačkoli na základě výzkumů čtenářství zjišťujeme, že mladí lidé čtou, jejich výsledky v testech čtenářské gramotnosti dosahují v mezinárodní komparaci nízkých hodnot. Problémem je nejen porozumění textu, ale také jeho interpretace, schopnost kritického přístupu a myšlení. (blíže viz Trávníček, 2008; Vala, 2014)

Při nárůstu užívání moderních komunikačních technologií, stejně jako proměny ve výchově čtenáře, kdy přestávají být klíčové cíle výuky a kdy se pozornost se obrací k individualitě žáka (Řeřichová, 2007), považujeme nadále za aktuální zabývat se tematikou čtenářské gramotnosti. Je nutné nazírat téma z nových hledisek, pronikat do procesů týkajících se recepce a interpretace textu a s porozuměním hledat nové možnosti ke zvyšování čtenářské gramotnosti.

Čtenářská gramotnost jako součást funkční gramotnosti, jež spočívá ve „využívání tištěných a psaných informací potřebných k fungování ve společnosti v zájmu toho, aby jedinec dosáhl svých cílů a aby se rozvíjely jeho znalosti a potenciál.“ (Rabušicová, 1998, s. 16) Současně je zdůrazněn kulturní kontext a jemu odpovídající „obsah a náročnost gramotnostních dovedností.“ (Rabušicová, 2002)

Vymezení pojmu čtenářská gramotnost může být nahlíženo z několika hledisek a v různé šíři pojetí. Definice studií PISA a PIRLS³⁸, které stanovují a testují měřitelné položky čtenářské gramotnosti, ji vymezují v první řadě z hlediska porozumění a používání psaného textu: „Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“ (Straková, 2002)

Pedagogický slovník vyzdvihuje propojení s běžným životem, když čtenářskou gramotnost popisuje jako „komplex vědomostí a dovedností jedince, které

³⁷ Projekt Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj PISA (Programme for International Student

Assessment), cílem projektu je pravidelné zjišťování vědomostí, prvotně se zaměřuje na zjišťování úrovně funkční gramotnosti v oblasti čtení, matematiky a přírodních věd. Palečková, J., & Tomášek, V. (2013)

³⁸ Mezinárodní šetření PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je zaměřeno na testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku ZŠ a opakuje se v pětiletém cyklu. Blíže viz *Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS 2001: Koncepce hodnocení* (2001).

mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi,“ přičemž nejde pouze o čtenářské dovednosti, ale také samotnou dovednost čtení a porozumění nebo dovednost „vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 42)

Studie PIRLS akcentují kromě porozumění také sociální a socializační funkci literatury a čtenářské gramotnosti: „Čtenářská gramotnost je schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů, a také pro zábavu.“ (Potužiková, 2011, s. 11)

Studie PIRLS (ibid.) dále rozlišuje tři aspekty čtenářské gramotnosti:

- účely čtení (čtení pro získání literární zkušenosti a pro získání a používání informací),
- postupy porozumění (vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace, posuzování textu),
- čtenářské chování a postoje.

Toto vymezení může být funkční pro potřeby mezinárodní komparace a směrodatné především ve smyslu rozvoje takových kompetencí, které žákům umožní lépe absolvovat testy. Definice však opomíjí například *vztah ke čtení*, který vnímáme jako klíčovou bázi pro rozvoj čtenářských dovedností žáků.

Výzkumný ústav pedagogický (VÚP) vymezuje čtenářskou gramotnost na základě výsledků výzkumu PISA z roku 2010, akcentuje i další úrovně čtenářské gramotnosti, které se na jejím utváření podílí. Čtenářská gramotnost je zde nahlížena z komplexního hlediska, a sice jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“ (*Gramotnosti ve vzdělávání: Soubor studií*, 2011, s. 9)

Na základě uvedené definice specifikuje *Soubor studií* několik rovin čtenářské gramotnosti, které vykazují rovnocenný význam, nemělo by tedy docházet k upřednostňování nebo opomíjení některé z nich. Rozvoj čtenářské gramotnosti je jedním z cílů vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* – ne však v jejím omezeném pojetí, ale systematickým a rovnovážným rozvíjením všech jejích rovin, neboť „dovednosti získané ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání.“ (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2013, s. 20)

Přestože se může zdát vymezení VÚP poměrně široké, domníváme se, že jen komplexní pohled na problematiku umožňuje harmonický rozvoj *všech aspektů čtenářské gramotnosti* a čtenářství i nad rámec školní edukace.

Častou chybou ve výuce je nadhodnocování dovednosti číst a povrchně porozumět textu ve smyslu funkční gramotnosti. Utváření vztahu ke čtení, hloubkovému porozumění textu skrze interpretaci nebo dovednosti reflektovat a sdílet čtenářské prožitky, není z našeho pohledu věnována dostatečná pozornost. Při stanovování strategií, metod a prostředků v rozvíjení čtenářské gramotnosti je nutné především „*nepodceňovat neměřitelné, ale ověřitelné cíle*“, mezi něž můžeme zahrnout:

- vnitřní motivace pro četbu (například žák čte se zaujetím),
- metakognitivní cíle (například žák vědomě využívá strategie, které mu pomohou porozumět složitému textu),
- hlubší porozumění textu (například žák vysuzuje, jak různě mohou témuž textu rozumět různí čtenáři),
- posouzení textu (například žák posuzuje autorův záměr),
- individuální recepce, interpretace a hodnocení textu.

(*Gramotnosti ve vzdělávání: Soubor studií*, 2011, s. 19)

V oblasti čtenářství a čtenářské gramotnosti navazujeme především na výzkumy realizované v uplynulých letech, podkladem pro naši práci jsou také výsledky z mezinárodních průzkumů PISA a PIRLS, které podávají základní obraz o úrovni čtenářské gramotnosti.

Hejsek (2014) systematizuje výzkumy čtenářství dle následujících kritérií:

- Výzkumy zaměřené na čtenářství a jeho podporu.³⁹
- Výzkumy zaměřené na problematiku počátečního čtení (a psaní).⁴⁰
- Výzkumy čtenářských strategií žáků.⁴¹
- Výzkumy zaměřené na zjišťování úrovně porozumění textu žáky.⁴²
- Výzkumy zaměřené na vyučující a jejich způsoby práce s textem.⁴³
- Výzkumy orientující se na žáky s problémy se čtením (zejména dyslexií).⁴⁴
- Výzkumy učebnic a didaktických textů z hlediska jejich didaktické vybavenosti, obtížnosti a podobně.⁴⁵

³⁹ Např. Gabal a Helšusová, Trávníček, Lederbuchová, Gejgušová.

⁴⁰ Např. Wágnerová, Švrčková, Doležalová, Wildová.

⁴¹ Např. Najvarová. Košťálová, Whitcroft.

⁴² Např. RLS, PISA, PIRLS, KALIBRO, Gavora.

⁴³ Např. PIRLS, Grecmanová, Urbanovská, Hejsek.

⁴⁴ Např. Balharová, Matějček, Zelinková, Wágnerová.

⁴⁵ Např. Průcha, Pluskal, Hrabí.

Převážná většina výzkumů analyzujících čtenářskou gramotnost a čtenářství má kvantitativní charakter. Dozvídáme se, jak často respondenti čtou, kolik knih přečtou za určitou časovou jednotku, jaký počet knih obsahuje jejich knihovna, jakého hodnocení v rámci výuky literární výchovy žáci dosahují, jakých výsledků dosahují v testech čtenářské gramotnosti a podobně, přičemž je zkoumána souvislost těchto a řady dalších faktorů s úrovní čtenářství. Blíže viz Chaloupka (2002), Toman (1995), Lederbuchová (1996–1997, 2002, 2004), Trávníček (2008, 2011), Bubeníčková (2011), Hejsek (2014) a jiní. Problematičností kvantitativního vymezování čtenářství se více zabývá Homolová (2011).

V naší práci se zaměřujeme na komplexní pohled na čtenářskou gramotnost a kvalitativní aspekty čtenářské gramotnosti coby podstatné předpoklady pro její rozvoj. Jako primární rovinu chápeme *vztah ke čtení* – jev, který umožňuje nebo nejméně usnadňuje rozvoj všech dalších aspektů čtenářské gramotnosti. Naším výzkumným záměrem je nazírat problematiku vztahu ke čtení z hlediska kvantitativních i kvalitativních dat, která umožňují jak popis a charakteristiku výzkumného problému, tak hlubší náhled na něj.

3.1.1 Roviny čtenářské gramotnosti v kontextu literární výchovy

Čtenářská gramotnost sestává dle vymezení VÚP (*Gramotnosti ve vzdělání: Soubor studií*, 2011) ze šesti rovin:

- vztah ke čtení,
- doslovné porozumění,
- vysuzování a hodnocení,
- metakognice,
- sdílení,
- aplikace.

V praxi se můžeme často setkat s výukou orientovanou faktograficky a popisně. Metody a učební činnosti jsou primárně směřovány k paměťovému zvládnutí fakt, k rozvoji dovednosti čtení, ke zvládnutí ustálených postupů analýzy formální a obsahové stránky uměleckého textu, k přečtení stanoveného výběru literárních děl a jejich interpretace a hodnocení. Výuka podobného charakteru odpovídá rovině *doslovného porozumění* a rovině *vysuzování a hodnocení* – a to ještě v okleštěné a schematické podobě.

Doslovné porozumění textu je zaměřováno za uměleckou interpretaci literárního díla, žáci jsou vedeni ke zvládnutí porozumění textu, aniž by u nich byl rozvíjen cit pro jeho estetickou hodnotu. Doslovné porozumění by mělo být cílem u textů informativního rázu, naopak při práci s beletrií by měl být důraz kladen na prožitek, který není nutně spojen s porozuměním, ale který aktivizuje participaci čtenáře na díle.

Vysuzování a hodnocení textu se ve výuce realizuje prostřednictvím analýzy a popisu díla a jeho interpretace, většinou dochází pouze k analyzování formální stránky díla, šablonovité interpretaci a hodnocení. K úzce omezené práci s literárním dílem jsou žáci směřováni nejen při vyučování, ale i v rámci zpracovávání čtenářských a kulturních deníků. Nejčastější způsob interpretace textu spočívá v zodpovídání otázek typu „*Co nám tím chtěl autor sdělit?*“ Žáci nejsou vedeni k penetraci do smyslu díla, ani k formulování argumentů pro jejich stanoviska týkající se literatury.

Ačkoli je literární výchova v rámci sekundárního vzdělávání (na ZŠ i všeobecných gymnáziích) méně zatížena výukou faktů, dat a pojmů, než je tomu v rámci terciárního vzdělávání, stále neodpovídá požadavkům adekvátně uplatňovat metody a činnosti vedoucí k rozvoji všech aspektů čtenářské gramotnosti. Že podoba výuky literární výchovy neodpovídá moderním trendům ani nárokům předmětu s esteticko-výchovnou funkcí, vyplývá i zkušenosti začínajících učitelů. (Hník, 2010/2011)

U žáků jsou rozvíjeny kompetence související s porozuměním textu a jeho základní interpretací, postihnutím formální, jazykové a obsahové stránky textu, se zařazením textu k literárním druhům, žánrům, uvědoměním si historického kontextu díla, popřípadě související s analýzou a interpretací hlavních motivů díla a postav.

Obvyklá je stereotypní podoba výuky literatury, kdy se těžiště výuky nachází v práci s čítankou – žáci nejprve hlasitě nebo individuálně předčítají texty, následuje jejich rozbor spočívající v zodpovídání otázek týkajících se obsahu a formální stránky textu, případně pseudo-odhalování významu textu, neboť jeho smysl je stanoven tradičními interpretacemi dopředu a tudíž neposkytuje žákovi prostor pro jeho individuální výklad. Proces práce s textem je završen zápisem do sešitu, kdy je žákům předložena ustálené interpretace uměleckého díla. Ostatní roviny čtenářské gramotnosti rozvíjející čtenářské a metakognitivní strategie žáků, jsou ve výuce literární výchovy akcentovány spíše sporadicky.

3.1.2 Roviny čtenářské gramotnosti rozvíjející čtenářství

Pro rozvíjení čtenářství nestačí s žáky jen číst a využívat texty jako zdroje informací – čtenářství je nutné vyučovat a především rozvíjet systematicky, cíleně, promyšleně. Současně rozvíjet *čtenářské dovednosti* i *postoje*, umožnit žákům kontakt s různými typy textů, s různými literárními druhy a žánry. V neposlední řadě učit žáky chápat proces čtení a umět si zvolit vlastní cestu čtenáře.

Jako základní bázi, od níž se odvíjí všechny ostatní aspekty čtenářské gramotnosti, vnímáme *vztah ke čtení*. Mají-li žáci vztah ke čtení, vyskytuje-li se u nich vnitřní potřeba číst a získávat čtením jak informace, tak estetický prožitek,

bude snadnější na jejich vlastní motivaci navázat i dalšími vzdělávacími cíli, jakými jsou dovednost číst a porozumět textu nebo paměťové zvládnutí literární teorie a historie.

Je to právě vztah ke čtení, který se začíná rozvíjet v raném věku dítěte. Dávno před tím, než se dítě naučí číst, utváří si vztah ke knihám a ke čtení zprostředkovaný osobami, které na něj působí. Vytváří si také prekoncepty⁴⁶ a základní dovednosti, které následně pomáhají čtenářskou gramotnost rozvíjet (chápaní kontinuity, převyprávění příběhů a básní, rozlišování písmen a podobně)

Úkolem literární výchovy není plošně u žáků vytvářet motivaci k četbě, ale umožnit všem žákům nalézt svoji vlastní míru a pojetí čtenářství a adekvátními způsoby prohlubovat vztah ke čtení u těch žáků, kteří vykazují hlubší zájem o četbu.

Pro vytvoření vztahu ke čtení je ze strany výuky a pedagoga žádoucí poskytnout žákům možnost penetrace do smyslu díla a získání čtenářského prožitku. Absence prožitku z četby znesnadňuje rozvoj také dalších kompetencí – žákům chybí vnitřní motivace a jejich čtenářská aktivita je spojena pouze s vnějším motivováním školními úkoly, často dochází k jejich zklamanému očekávání, které není z různých důvodů četbou naplněno.

K *metakognici* jako k dovednosti reflektovat záměr vlastního čtení, volit si adekvátní texty, vyhodnocovat vlastní porozumění textu a překonávat obtížnosti obsahu i vyjádření, je cesta v rámci výuky literární výchovy v horizontu dlouhodobého a spíše méně specifikovaného působení. Učitel však může volbou vhodných metod podporovat u žáků dovednost vybírat si texty a literární díla přiměřená jejich preferencím a úrovni dovedností, stejně tak pomocí rozličné práce s textem učit překonávat složitosti jednotlivých aspektů literárního díla.

Potřebu komunikace a sdělování čtenářských prožitků představuje rovina *sdílení*. Literární výchova by se měla stávat prostorem pro otevřenou diskuzi a reflexi názorů, prožitků, emocí vztahujících se k literatuře a literárním textům. Žáci se nejen cvičí ve schopnosti formulace svým vnitřních procesů nebo postojů, ale jsou vystaveni konfrontaci názorům druhých, s nimiž mohou tříbit své vyjadřování a kritické myšlení.

Transformace čtenářské zkušenosti se týká rovina *aplikace*, která souvisí s požadavkem propojovat učební situace a úlohy s reálným životem a jejich působením směřovat k rozvoji kompetencí prakticky využitelných v životě žáků. Rozvoj čtenářské gramotnosti v tomto ohledu můžeme vnímat jako rozvoj schopnosti aplikovat přečtené informace různého charakteru – ať už konkrétního (data, fakta,

⁴⁶ Naivní teorie dítěte, s nimiž vstupuje do kognitivních procesů a na jejichž základě rekonstruuje nové pojmy. (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 164)

věcné informace) nebo abstraktního (vnímání různých lidských charakterů, hodnot, vztahových modelů a podobně).

Chceme-li, aby proces zvyšování čtenářské gramotnosti prostřednictvím čtenářství byl úspěšný, je nutné pochopit žáky – jejich potřeby, motivace, preference v oblasti čtenářství. Na základě pochopení, kteří činitelé utvářejí čtenářskou gramotnost současných žáků, můžeme hledat cesty dalšího vývoje. V rámci našeho výzkumu se právě na tuto oblast koncentrujeme – hledáme odpověď na otázku, *jak je utvářeno žákovské čtenářství a jak je možné jej rozvíjet (nejen) v edukačním procesu* (viz kapitola 4).

3.2 Čtenář, čtenářské strategie a proces čtení

Čtením rozumíme niternou a záměrnou činnost jedince, při níž dochází k dekodování textových znaků. Můžeme ji chápat také jako činnost, která je „vědomě intencionální a primárně niterná, tedy duchovní.“ (Nünning, Trávníček & Holý, 2006, s. 112–113)

Z typologického hlediska můžeme rozlišit několik *druhů čtení*:

- kritické čtení, jež si zaujímá odstup vs. identifikující čtení,
- kurzorické vs. důkladné čtení,
- čtení slov vs. čtení smyslu,
- čtení nahlas vs. tiché čtení,
- předčítání před skupinou vs. čtení o samotě,
- literární čtení vs. čtení pragmatické,
- čtení statarické vs. čtení selektivní.

(Blíže viz Maňák & Švec, 2003; Nünning, Trávníček, & Holý, 2006)

V *procesu čtení* využívá čtenář svých schopností a dovedností, zejména:

- jazykové dovednosti,
- kognitivní a metakognitivní strategie,
- získané vědomosti a zkušenosti,
- předchozí čtenářské zkušenosti.

Výzkum čtení se v historii věnoval čtenáři z hlediska konkrétních čtenářských aktivit a proměně způsobů čtení (hlasité vs. tiché čtení nebo společné předčítání před skupinou; předčítání před skupinou vs. čtení o samotě), proměně postojů ke čtení a jeho motivů, zaměřoval se na výzkum čtenářských skupin podle stavů nebo vrstvy, stáří a pohlaví, jako například ve studiích věnovaných ženské a dělnické četbě, na rozvoj typologií čtenáře, například podle volby látky s rozlišením na čtenáře kriminálních románů a čtenáře naučných knih, podle médií na čtenáře novin vs. čtenáře knih, podle četnosti četby, kde stojí knihomol

proti příležitostnému čtenáři, a na funkce četby. (Nünning, Trávníček & Holý, 2006, s. 112–113)

Z hlediska přístupu k textu a k jeho porozumění jsou využívány *čtenářské strategie*, které představují „strategie kontroly a monitorování vlastního porozumění textu.“ (Palečková & Tomášek, 2005)

Čtenářské strategie můžeme klasifikovat podle různých kritérií (Hejsek, 2014):

- dle přístupu k učení se z textu,
- dle typu čtení,
- dle fází práce s textem,
- dle typu přiřazení,
- další čtenářské strategie.

Základní charakteristikou procesu čtení je *akt komunikace*. Znak v podobě literárního díla vytváří autor, který prostřednictvím díla komunikuje s recipientem, čtenářem. Čtenář na základě svých osobnostních charakteristik a životních zkušeností dílo-znak dekoduje. (Petrů, 2000) Proces dekodování v sobě obsahuje jak proces recepce, tak interpretace, uvnitř nich probíhá také aktualizace a konkretizace uměleckého textu čtenářem. (Ingarden, 1967)

Proces *literární komunikace* se realizuje v několika fázích, které se mohou odehrávat současně, s různým trváním a bez uvedené posloupnosti. Fáze specifikuje Lederbuchová (1995):

1. Percepce – první kontakt s textem (čtení, poslech).
2. Apercepce – evokování vlastních představ a vnitřních imaginativních obrazů, které obsahují vlastní zážitky a zkušenosti.
3. Interpretace – literární komunikace, proces rozkrývání imanentních významů textu.
4. Konkretizace textu – využití významů díla v jiných kontextech, především při integraci do vlastního světa hodnot, chování, postojů.

Jednotlivé kroky se mohou realizovat v různé časové posloupnosti – k procesu apercepce může docházet například ještě před seznámením se s knihou, pouze na základě vnímání obalu knihy, titulu nebo recenze.

Prekoncepty (blíže viz Homolová, 2009), se kterými čtenář k textu (často nevědomě) přistupuje, významně ovlivňují proces vnímání a interpretování uměleckého textu.

3.2.1 Čtenář a pubescentní čtenář

Čtenáře můžeme charakterizovat jako osobu, která:

- se podílí na utváření významu textu,
- ovládá efektivní čtenářské strategie,
- umí uvažovat o tom, co si přečetla,
- má pozitivní vztah ke čtení a aktivně čtení vyhledává,
- je schopna číst různorodé texty.

(Potužiková, 2011, s. 12)

Jednotlivé etapy vývoje čtenáře jsou specifické vzhledem k ontologickému vývoji jedince. Etapy dětského čtenářství nemusí nutně korespondovat s jeho biologickým věkem, neboť čtenářství je utvořeno dětskými zájmy, preferencemi, předchozími zkušenostmi i celkově individualitou dítěte. Čtenářství dítěte determinují jak vnitřní vlivy, tak vnější, mezi něž řadíme rodinu, školu a výchovu obecně.

Toman (1992) dělí dětské čtenářské etapy na:

- 1) Předčtenářskou
 - a) předškolní věk mladší (do 3 let),
 - b) předškolní věk starší (3–6 let).
- 2) Čtenářskou
 - a) mladší školní věk, 1. fáze (6–8 let),
 - b) mladší školní věk, 2. fáze (9–10 let),
 - c) starší školní věk, 1. fáze (11–12 let),
 - d) starší školní věk, 2. fáze (13–15 let).

Období staršího školního věku a puberty (11–14/15 let) se podobně jako dětské čtenářství vyznačuje typickými rysy, které se vztahují k psychosociálnímu vývoji pubescentního jedince. Pubescentní jedinec se ocitá na předělu mezi dětstvím a dospělostí, jeho hodnoty a zájmy se přehodnocují, velký vliv hrají vrstevnické skupiny a nově se utvářející vztahy s osobami opačného pohlaví.

Pubescentního čtenáře můžeme charakterizovat na základě několika uvedených rysů

- *Oslabení emocionality* – pubescent často záměrně potlačuje svou citlivost a snaží se o racionalizaci, která postihuje i jeho vztah k četbě, „vnáší do obrazové výstavby díla jistá rozumová kritéria, začíná si uvědomovat jeho významové dosahy, které zprostředkovaně poukazují k životní skutečnosti okolo čtenáře“ (Chaloupka, 1971, s. 15).
- *Touha po poznání* – pubescent hodnotí text skrze míru informací a líbivosti, které mu text přináší, pro pubescenta má „poznávací a citový význam díla větší přitažlivost než estetické kvality textu: dítě prožívá literaturu ja-

ko zprostředkování, nikoli jako svébytný umělecký čin, hodnotí esteticky text, jakoby to byla mimoumělecká skutečnost, která sama o sobě vyvolává pocit libosti či nelibosti“ (Lederbuchová, 2004, s. 33)

- *Individuální recepce a interpretace* – v souladu s poznatky recepční estetiky vnímá i pubescentní čtenář literární dílo svébytným způsobem, text aktualizuje na základě svých dosavadních zkušeností a svého pojetí skutečnosti. Jeho interpretace tak mohou být odlišné od naivní dětské interpretace textu, tak od zkušeného dospělého vnímání. „Pubescent vkládá do struktury díla vlastní záměrnost, která, diktovaná apriorním postojem pubescentního egocentrismu, se nemusí krýt s autorskou záměrností textu, ba nemusí ji v recepci vůbec respektovat. Text je pro dítě především materiálem navozujícím situace vhodné k přijetí jako modelové a otevřené pro sebeprojekci a identifikaci“ (Chaloupka, 1971, s. 58)
- *Vliv vrstevníků* – období puberty je charakteristické pro osamostatňování dítěte z vlivu rodičů, které s sebou nese navazování a rozvoj intenzivních vztahů s osobami stejného i opačného pohlaví. (Langmeier & Krejčířová, 2006) Vliv vrstevnické skupiny může být patrný i v jeho čtenářství. Dítě se ocitá pod silným vlivem vrstevnické skupiny, která působí mj. i na jeho čtenářský vývoj.

Jakým způsobem se jednotlivé rysy pubescentního čtenářství promítají v procesu recepce a interpretace literárních děl žáků-pubescentů včetně činitelů, které utvářejí pubescentní vztah ke čtení, prezentujeme v empirické části práce (kapitoly 6 a 7).

3.3 Funkce a hodnota literatury

Na literaturu jako *umění slova*, které je založeno na jazyce, pohlížíme jako na soubor všech písemných dokumentů, k nimž Petrů (2000) řadí také ústní slovesnost.

Můžeme rozlišit 3 základní funkce literatury (Petrů, 2000):

1. *Informativní funkce* – schopnost literárního díla poskytovat informace o realitě, která je v textu reflektována.
2. *Formativní funkce* – schopnost literárního díla formovat recipienta jak po stránce afektivní, tak z hlediska jeho budoucího chování a jednání.
3. *Funkce estetická* – taková schopnost literárního díla, kdy je recipientovi poskytován prostor pro estetické prožívání literatury.

Estetickou funkcí Mukařovský (1936) rozumí „princip organizující naše vnímání skutečnosti.“ Jeho pojetí estetické hodnoty textu (či jiného uměleckého artefaktu a umění obecně) nestanovuje ostrý předěl mezi oblastí estetickou a mimoestetickou. Nositeli estetické funkce se mohou stát také texty běžně nezačleňované do literárního kánonu. „Aktivní způsoblost k estetické funkci není reálnou vlastností předmětu, byť záměrně vzhledem k ní stavěného“ (Mukařovský, 1936, s. 10), nýbrž jeho estetická hodnota nalézá svou realizaci teprve v sociálním kontextu.

Přestože v souvislosti s rozvojem čtenářské gramotnosti a charakterem školní výuky bývají především vyzdvihovány funkce informativní a formativní, žáci by prostřednictvím literární výchovy měli být vedeni k identifikaci funkce estetické a k postupnému uvědomování si estetické hodnoty literatury. Žáci a studenti by se naučili umělecká díla poznávat pouze kognitivně, ale učili by se k umění zaujímat estetický postoj, zakoušet estetický prožitek a svou estetickou zkušenost reflektovat, „Aby se totiž z pouhého bezprostředního zážitku smyslů stala estetická zkušenost, musí být prožita jeho sebereflexe,“ pod níž rozumíme „vědomé prodlévání u daného prožitku, jeho záměrné prohlubování.“ (Vaněk, 1997, s. 61–62)

Estetická funkce tak může zaujímat primární postavení (v umění) nebo být až funkcí druhotnou, nezáměrnou. Například u literatury může nad funkcí estetickou dominovat funkce sdělovací. I když se umělecké normy a hodnoty proměňují, ať už v závislosti na subjektu nebo na společnosti, přetrvává jediná konstanta – *estetická funkce*.

Funkce jednotlivých estetických objektů se podle Mukařovského (1936) realizuje na základě postoje člověka. Určuje celkem čtyři postoje – praktický, teoretický, nábožensko-magický a estetický. Funkce jednotlivých objektů se z hlediska jejich postojů k nim významně proměňují – třeba na příkladu tělesného cviku; je-li vnímán z hlediska praktického, bude činnost posuzována vzhledem k výsledkům cvičení. Pokud však cvik pojmáme ze zřetele *estetického*, každý úkon, všechny etapy a podrobnosti nabudou významu samy o sobě.

Podstatou proměny je fakt, že skutečnost, na kterou je upírána pozornost člověka, se v rovině estetické stává *znakem*. Rozkrývá se celé spektrum vlastností objektu, jeho složitost a bohatost, vztah mezi člověkem a vnímanou skutečností. Touto skutečností může být jakýkoli předmět, kterýkoli prožitek v širí lidské zkušenosti, neboť významnou charakteristikou znaku je „poukazovat k něčemu mimo sebe.“ (Mukařovský, *ibid.*) Estetický postoj předjímá směr pohledu na skutečnost, v případě uměleckých děl, jejichž cílem je estetický prožitek navozovat, se tento rys ještě zveličuje.

Estetickým znakem se může stát jakýkoli objekt, ať už konkrétní či abstraktní, vjem smyslový i vjem myslí, pokud zaujímaný postoj není ani praktického rázu (například potřeba zasahovat do předmětu) ani teoretického (potřeba uchopit jej v kontextu jeho vlastností a pojmově vymezených struktur), dokonce ani náboženského (symboličnost zobrazující transcendentální síly).

K uměleckému dílu, znaku zaujímané postoj, který Mukařovský (1936) nazývá *estetický*. Ten vzniká, pokud upíráme pozornost na samotný objekt vnímání, kdy cílem se stává předmět sám o sobě, jeho celistvost, soubor jeho vlastností, charakteristik, rysů. Současně dochází k *estetickému vnímání* vyvolání lihosti u subjektu.

Literární *dílo* coby estetický objekt existuje pouze ve vědomí čtenáře, „jinak existuje prostě jako věc, jako artefakt, kolem kterého můžeme projít, aniž by nás nějak zaujal. Teprve až ho začneme číst, když nás nějak zaujal a když ho začneme interpretovat, se v našem vědomí vytváří umělecký znakový objekt.“ (Miko & Popovič, 1987) Literární dílo v Ingardenově pojetí si přivlastňuje právo na svou uměleckost, jeho smyslem je umožnit čtenáři „vněm estetického předmětu.“ (Ingarden, 1967, s. 8)

Literární dílo může nést další funkce, především *relaxační* neboli zábavnou, *imaginativní*, *empatickou*, *emocionální*, *magickou* a *agitační*.

Charakteristickou vlastností literárního díla je jeho rozpětí, vymezenost v rámci daného rozměru s počátkem i koncem, s vlastní uspořádaností prvků a jednotlivých fází, které působí na dynamiku a kompozici díla. Literární dílo nese rysy schematičnosti, přičemž konkrétní podoby nabývá teprve prostřednictvím čtenáře (takzvaná konkretizace), kterou můžeme chápat jako individuální abstraktní objekt, jako výsledek čtenářovy recepce. Dílo jako schematický produkt v sobě zahrnuje specifická prázdná místa, tedy místa nedourčenosti, jejichž zaplnění nebo dourčení je právě výše zmíněným procesem konkretizace. (Ingarden, 1967)

Mukařovský (1936) rozlišuje dva aspekty literárního díla podle dvou způsobů jeho existence – *dílo-věc*, *artefakt*, text vyprodukovaný autorem se záměrem nést estetický účel a funkci. Text může splňovat svou funkci pouze díky čtenáři, který je adekvátně vybaven a který je schopen transformovat znaky a jejich vztahy do systému se strukturovaným významem. Tento význam může být následně vnímán a hodnocen z hlediska estetického – jako *estetický objekt*.

Podle Bachtina dílo-artefakt vyžaduje čtenářovu aktivní konkretizaci artefaktu jako estetického objektu spojenou se čtenářovou aktuální realitou. (Bachtin, 1988) „Životní situace jsou vždy reálné, literární texty oproti tomu vždy fiktivní; proto je lze zakotvit pouze v procesu čtení, a nikoli ve světě.“ (Iser, 2001, s. 43)

V literárním díle jako v objektu víceúrovňovém rozlišujeme několik úrovní, mezi kterými existuje spojitost a z nichž vyplývá strukturálnost díla:

- Vrstva slovních zvukových výrazů, jazykově zvukových útvarů.
- Významová vrstva, jež je tvořena větami a jejich smysly, které vstupují do struktury díla.
- Vrstva schematických aspektů zobrazující předměty v díle.
- Vrstva prezentovaných předmětů.

(Ingarden, 1967, 1989)

Každá úroveň předpokládá potenciál nabývat estetických kvalit, které ve vzájemné součinnosti v díle vytváří specifickou „polyfonní harmonii estetických kvalit.“ (Ingarden, 1967, s. 11)

Literární, potažmo každé umělecké dílo můžeme charakterizovat skrze jeho obecné vlastnosti, které nabývají konkrétních rozměrů v realizovaném artefaktu. Mukařovský (1936) rozlišuje tři základní vlastnosti:

- estetickou normu,
- estetickou hodnotu,
- estetickou funkci.

3.3.1 Estetická hodnota literárního díla

Mukařovský rozlišuje tři základní druhy *estetické hodnoty*:

- aktuální (bezprostřední),
- obecnou (univerzální),
- vývojovou.

Aktuální hodnota se vytváří v procesu komunikace mezi dílem a čtenářem, jenž je ovlivněn kulturně-sociálními normami v aktuálním kontextu. Tím může být jak doba vzniku díla, pozdějšího období nebo jiného kulturního kontextu; vždy tak vzniká jiný estetický objekt nesoucí jiné aktuální estetické hodnoty. Pokud je dílo esteticky hodnotné pouze v konkrétním časovém nebo kulturním období, je jeho hodnota aktuální; jakmile se jeho hodnota stává platnou i v jiných podmínkách a kontextech, dosahují hodnoty obecné (univerzální). Vývojovou hodnotou se rozumí novátorství konkrétního díla ve srovnání s díly a konvencemi daného období a kultury.

Ačkoli se může zdát, že uvedené koncepce se orientují výhradně na autora jako nositele a původce estetické hodnoty, Mukařovského koncepce aktuální estetické hodnoty vychází ze čtenáře a jeho hodnocení díla, aniž by docházelo k popírání autora jako subjektu, který dílo vytváří a z historického hlediska hod-

notí. Vývojová estetická hodnota a její pojetí naopak s autorem jako tvůrcem nadčasové literární hodnoty přímo počítá. (Striedter, 2001)

Hodnota literárního díla je možná pouze za podmínky, že na něj čtenář odpovídá a reaguje, přičemž prostřednictvím své reakce rekonstruuje fiktivní svět literárního díla včetně hodnot, daným dílem reprezentovaných. Hodnotí také to, zda je dílo schopné nabývat estetické působivosti, tedy naplňovat estetickou funkci. (Bachtin, 1988)

Čtenář odpovídá na dílo, „konstrukt vymyšlený a sestrojený umělcem za účelem vnímání a hodnocení v podobě estetického objektu“ (Striedter, 2001, s. 146), do čtenářova hodnocení je také zahrnuta schopnost literárního artefaktu dosahovat estetické funkce a působivosti. „Čtení téhož artefaktu, má-li zachovat jeho platnost, jeho aktuálnost a jeho kanonické funkce, se musí přizpůsobit rozdílným potřebám a očekáváním.“ (ibid.)

Do procesu hodnocení estetické působivosti a estetické funkce vstupuje více faktorů – ať už nejasně určené hranice mezi estetickou a mimoestetickou oblastí, nebo takzvaná *estetická citlivost jedince*, která souvisí s jeho aktuálním stavem fyzickým, psychickým i sociálním.

Vzhledem k subjektivní, sociální, potažmo kontextuální determinaci estetické funkce nelze s konečnou platností stanovovat její univerzální rozměr. Otázka estetické hodnoty umění je na rozdíl od estetické funkce postihnutelná ve své obecnosti, zatímco i nápis na stěně budovy nebo krátké sdělení ve formě SMS může splňovat estetickou funkci, zdaleka však nemusí dosahovat estetické hodnoty.

Gadamer (2010) v souvislosti s hodnocením hovoří o usuzování na vlastnosti celku z konkrétního případu, neboť „každý soud o nějaké v konkrétní individualitě míněné věci (...), je přísně vzato soudem o zvláštním případě. To však neznamená nic jiného, než že posouzení případu nepoužívá jednoduše měřítko obecné, podle něhož se toto obecně spoluurčuje, doplňuje a upravuje.“ (ibid, s. 51)

Proces recepce není závislý na pojmech a estetický prožitek nevzniká pouze skrze smyslové vnímání ani prostřednictvím znalosti pojmu: „Neboť můžeme obecně říci, ať se to týká krásy přírody nebo umění: krásné je to, co se líbí v pouhém posouzení (ne ve smyslovém počítku, ani prostřednictvím pojmu).“ (Kant, 1975, s. 124)

3.4 Proces recepce a interpretace textu

3.4.1 Recepce a recepční estetika

Porozumět procesu recepce a interpretace z hlediska žáků sekundární školy je jedním z cílů empirické části práce (výsledky výzkumu představujeme v kapitole 6).

Jakým způsobem recepce a interpretace z širšího úhlu probíhá podle různých pojetí, se budeme zabývat na tomto místě.

Recepčí rozumíme účinek textů na čtenáře i způsob vnímání literatury čtenářem (Nünning, Trávníček & Holý, 2006, s. 661), který se nezáměrně i záměrně uskutečňuje v procesu čtení. Zájem o pojetí estetiky orientované na recepci stoupl po zásadní přednášce Hanse Roberta Jausse⁴⁷, kdy vyslovil výzvu pro literární historii zabývat se dějinami literatury, literární produkcí i zobrazováním z hlediska recepce. Do té doby byla recepce nahlížena ze dvou polárních bodů – z hlediska strukturalismu a formalismu, tedy na základě *jazykové analýzy* a organizace struktur díla, nebo za druhé z hlediska marxistické estetiky, která legitimizovala funkci literatury, pokud byla věrným zobrazením reality.

Jauss jako první odmítá stanovování pouze jediného možného výkladu literárního díla, poukazuje na potřebu „otevřenosti významového horizontu literatury a recipienta, jenž tuto otevřenost jako první realizuje a vyjadřuje.“ (Stierle, 2001, s. 199)

Recepční estetika⁴⁸ je literárně-teoretický koncept, který v 60. letech 20. století vzniká jako reakce na formalistickou a strukturalistickou literární vědu. Centrální postavení zaujímá čtenář, jehož role spočívá v aktualizaci a konkretizaci uměleckého textu, tedy v uskutečňování a dokončování uměleckého textu v procesu čtení.

Vycházíme-li z recepční estetiky, pohlížíme na literární dílo jako na *komunikační prostředek*, kdy na jedné straně komunikačního procesu stojí autor a na druhém čtenář. Umělecké, potažmo literární dílo je bez čtenáře neúplné, teprve skrze něj, jeho recepci a interpretaci se plně realizuje a nabývá rozměru. „Literární dílo není žádný nezávislý objekt, který každému pozorovateli kdykoli skýtá stejný pohled.“ (Jauss, 2001, s. 10)

Literatura nezobrazuje svět v jeho reálných podobách, nýbrž vytváří svět fiktivní a svět hodnot. Recepce musí vždy vzít v potaz čas produkce díla a čas jeho recepce. Současní čtenáři budou na dílo nahlížet jinak než pozdější, kteří budou mít jednak potřebu jej adaptovat na svůj aktuální kontext a zároveň si budou vědomi vývoje od vzniku díla. (Stridter, 2001)

3.4.2 Proces interpretace textu

Interpretace textu je klíčovým procesem probíhajícím při recepci textu, její role je zásadní při estetického prožitku a porozumění dílu. Z nejobecnějšího hlediska se jedná o „proces a výsledek výkladu ústních, písemných a obrazově znakových

⁴⁷ Přednáška proběhla v Kostnici v roce 1967.

⁴⁸ V angličtině reception theory, reader-response criticism.

vyjádření, jež se odehrávají na základě rozumění (...), v užším smyslu metodicky reflektovaný výklad písemných (...) a uměleckých děl.“ (Trávníček & Holý, 2006, s. 347)

Interpretaci můžeme chápat jako *proces*, kdy reflektujeme celkové vnímání díla, takzvanou *apercepci*, postihnutí kvalitativní stránky díla a prožitek z něj. Bezprostřední estetický prožitek je reflektován, hodnocen, je pro něj vytvořen domnělý či předpokládaný význam díla v jeho aktuální podobě. „Aktuální smysl je dán perspektivou, z níž je význam nahlížen v situaci kontaktu s dílem. Vzhledem k historické proměnlivosti těchto situací (a kompetencí příjemce) uměleckého sdělení nelze aktuální smysl definitivně určit, je třeba ho vždy znovu navrhovat. Takto pojat je umělecký význam (estetická hodnota) nevyčerpatelný.“ (Haman, 1999, s. 138)

Proces interpretace literárního díla můžeme chápat z několika úhlů podle role čtenáře, kterou v procesu čtení textu a jeho interpretování zaujímá. *Umění interpretace* se nás snaží přesvědčit, že význam textu spočívá v něm samotném, proces interpretace pak sestává z postupného odhalování předem již daného významu. „Kdyby texty skutečně měly jen významy, které vyprodukuje interpretace, už by čtenáři mnoho nezbylo. Mohl by je pouze přijmout, nebo zavrhnout.“ (Iser, 2001, s. 39) Jaké děje se však odehrávají mezi textem a čtenářem? Pokud bychom předpokládali, že významy jsou v textu uloženy, z jakého důvodu se záměrně ukrývají? Čeká význam pouze na to, až bude čtenářem odhalen a správně interpretován? Čtenář se ocitá v roli pasivní loutky, které je předkládána jediná správná cesta pro interpretaci textu.

Z čeho ovšem tyto významy vycházejí? Jedná se o významy dané autory samotnými? Většinou je význam tvořen v rukou literární vědy s přihlédnutím k daným okolnostem vzniku díla a otázkami, na které zřejmě text odpovídá. Záměr autora tomu nutně nemusí odpovídat. Podle výše popsaného pojetí by čtenář nepronikal do významu díla, ovšem jen přijímal význam určený literární vědou a kritikou.

Na straně druhé leží jako protipól zcela autonomní čtenář, jenž není omezen ani historickými kontexty díla, ani autorovým záměrem, ani interpretacemi literární vědy. Podle pojetí, kdy k aktualizaci textu dochází prostřednictvím četby, se „text (...) k životu probudí až tehdy, když je čten.“ (Iser, 2001, s. 40) Interpretaci pak můžeme chápat jako *čtenářský zážitek*, v jehož průběhu je generován význam textu. Iser předkládá zásadní problém takového pojetí interpretace, kdy je význam pouze jeden – pokud bychom literární text omezili na právě jeden význam, pak by byl text nutně obrazem tohoto významu, „jehož status je určen skutečností, že existuje i nezávisle na textu.“ (ibid.) Literární text by se tak zre-

dukoval na aktualizaci svého původně zamýšleného významu (obraz historické doby, ilustrace momentální nálady, exprese autorova vnitřního pocitu a další).

Interpretace nachází svébytné postavení sama o sobě, není pouhým prostředkem, ale samostatným cílem. Interpretující subjekt nalézá uspokojení v procesu interpretace, nikoli v cíli, kterým je rozumění.⁴⁹

Aby mohlo dojít k *aktualizaci* textu čtenářem, musí literární text nutně obsahovat prostor nebo možnost, v níž čtenář aktivně vstupuje do procesu interpretace. Poskytnutý rámec musí být dostatečně široký, aby mohlo dojít k imaginaci a spoluuskutečňování významu, na druhou stranu by hranice neměly být absolutně nevymezené, neboť by čtenář nebyl schopný postihnout původní intenci a spíše by se v nedourčenosti ztratil. Význam textu před čtenářem vyvstává v procesu čtení, nedochází pouze k potvrzování původní intence autora, ale také k nově konstruovanému významu, který je závislý na čtenářově předporozumění, zkušenostech, očekávání i na jeho čtenářských dovednostech.

Smysl *nedourčenosti* spočívá v možnosti propojit vlastní zkušenost s textem, konfrontovat své představy a očekávání a tímto způsobem realizovat sebe sama. Funkce nedourčenosti leží v přizpůsobivosti textu „individuálním čtenářským dispozicím“ (Iser, 2001, s. 44), která je základním znakem literárního textu. Jako váhy „kolísá sem a tam mezi světem reálných předmětů a zkušenostním světem čtenáře.“ „Každé čtení se tak stává aktem připoutání oscilujícího textového útvaru na významy, jež jsou zpravidla vyprodukovány přímo v procesu čtení.“ (Iser, 2001, s. 45)

Čím více se čtenář vkládá do procesu rozkrývání významu, tím více se posiluje jeho vztah k textu, což opět působí na jeho otevřenost vůči textu a snadnější penetraci do díla. Čtenář skrze účast na konstituování díla činí z cizí zkušenosti *zkušenost individuální*.

Jak se mění vztah čtenáře k textu, tak se současně s ním odhaluje vztah čtenáře k sobě sama, ke svým představám a očekáváním. Interpretace textu tak napovídá mnoho o čtenáři, zpětná reflexe interpretačního procesu zprostředkovává bližší kontakt s vnímáním a interpretací reality.

Aktuální význam uměleckému dílu přisuzuje čtenář, který jej svou individualitou přetváří. Holland (2009) uvádí, že každý čtenář dílo čte a interpretuje svým charakteristickým způsobem odlišným od ostatních, „Hamlet“ neboli jeho interpretace jednoho čtenáře je odlišný od „Hamleta“ jiného čtenáře. Holland roz-

⁴⁹ Greish (1995) zdůrazňuje moment interpretace, který jako střední spojující cesta absorbuje dvě proti sobě stojící linie současné hermeneutické filosofie, jež je vymezena skrze dva základní pojmy – rozumění a interpretace. Zatímco epistemologická linie zastoupena Diltheyem staví na dvojčlenu vykládat-rozumět, ontologická linie Heideggera i Gadamera vyzdvihuje rozumění.

lišuje interpretaci s ohledem na čtyři základní roviny tvořící individuální styl interpretace:

1. První rovina má charakter báze, kdy se setkáváme se svým okolím skrze *smysly*, kterými své okolí vnímá každá normální zdravá bytost.
2. V rámci druhé roviny uchopujeme své okolí prostřednictvím naší *kultury* – jsme schopni rozeznat ustálené symboly a předměty včetně jejich užívání. Tato kulturní rovina je stejná například v rámci kulturního prostředí označovaného jako západní civilizace.
3. Třetí rovinu popisuje Holland skrze příslušnost k *interpretativním komunitám* – což mohou být neformální skupiny (knižní kluby), sociální i politická uskupení i literární školy. Členi těchto komunit budou interpretovat podobným způsobem.
4. Čtvrtá rovina se váže k *individualitě* – k vzpomínkám, zájmům a potřebám jedince, které se mohou objevovat jak na vědomé, tak na nevědomé úrovni a které se podílí na literární zkušenosti individua.

Zatímco všichni lidé sdílí nejnižší roviny a někteří i vyšší, nejvyšší rovina je plně dostupná jen danému jedinci. Nižší roviny umožňují, ale zároveň omezují používání vyšších rovin. Mluvíme-li o *objektivních rysech literárního díla*, máme na mysli takové znaky, se kterými souhlasí příslušníci dané kultury.

3.4.3 Interpretace v rámci estetické a literární výchovy

Východiskem pro recepci uměleckého díla se stává osobnost jedince – čtenáře, který dané umělecké dílo vnímá. Vjemy získávané recepcí jsou současně interpretovány na základě specifických charakteristik jedince, přičemž proces interpretace neprobíhá odděleně od recepce. Proces interpretace se zahajuje bezprostředně po setkání s dílem, textem (například již při přečtení titulku textu, při vnímání obalu knihy si utváříme první dojmy, interpretace).

Lederbuchová (1995, s. 10) rozlišuje *interpretaci uměleckou* a *didaktickou* – zatímco umělecká se realizuje jako „čtenářské nalézání významovosti znakových struktur textu v jejich vzájemných vztazích“ (ibid.), didaktická interpretace si klade za cíl podporovat čtenářské a komunikační dovednosti žáka.

Text nabývá charakteru jak cíle výuky (estetická recepce textu a estetický prožitek), tak prostředku (rozvoj kompetencí, dílčích úrovní čtenářské gramotnosti), přičemž funkce jsou rovnoměrně rozděleny. „Při dobře vedené didaktické interpretaci text osciluje mezi oběma funkcemi (umění a učiva).“ (Lederbuchová, 2001, s. 83)

Podle *rovin* díla, kterou analyzujeme, můžeme rozlišit analýzu:

- textovou (poetika, stylistika, lexikální rovina a podobně),

- analýzu tematickou (autorský postoj, postavy, motivy, zápletka).

Z didaktického hlediska můžeme metody interpretace nahlížet podle míry aktivity žáků. U metody *informačně-receptivní* se žáci nacházejí v roli posluchače, učitel prezentuje hotové informace (typické při analýze básnických textů, které mají ustálený výklad, výklad životopisných dat spisovatele a podobně). (Lederbuchová, 1995)

Metoda *reproduktivní* omezeně zapojuje žáka do procesu interpretace, řídí se ustálenými modely a učitel přisuzuje konečný verdikt (například retrospektivní převyprávění ukázky, kladení otázek k textu, textová a tematická analýza).

Tyto zmíněné způsoby práce jsou pro svoji nenáročnost na přípravu učitele často používané, minimální je však aktivita žáků při interpretaci textů, čímž dochází k distanci mezi žákem a literárním dílem. Pokud ve výuce literatury žák, jeho čtenářství a rozvoj jeho kompetencí dominuje redukováným učebním procesům, je nutné si uvědomovat, že nedílnou součástí interpretace je komunikace.

Dialog se podle Gejgušové (2009) odehrává na dvou úrovních – rovina žáka jako čtenáře ocitajícího se v komunikačním procesu s uměleckým dílem a jeho tvůrcem a rovina didaktické komunikace mezi zmíněnými aktéry komunikace a učitelem, popřípadě dalšími žáky. Učitel vystupuje jako prostředník, který může napomoci čtenářské interpretaci žáků.

Iser (2000) tvrdí, že pokud by „texty měly skutečně jen ty významy, které vyprodukuje interpretace, už by čtenáři mnoho nezbylo. Mohl by je pouze buď přijmout, nebo zavrhnout.“ V procesu čtení text ožívá, interpretace je „kultivovaným čtenářským zážitkem, a tedy pouhou možnou aktualizací textu“, významy jsou „produktem interakce textu a čtenáře a nikoli v textu skrytými veličinami, jejichž vypátrání je vyhrazeno pouze interpretaci, generuje-li význam textu čtenář, je zřejmé, že tento význam se zjevuje v příslušné individuální podobě.“ (Iser, 2000, s. 40)

Čtenář je tím, kdo aktualizuje text, ten již v sobě obsahuje možnosti své individuální aktualizace, neboť stejná díla jsou v různých kontextech a historických periodách chápána odlišně. (ibid.) Neexistuje taková věc jako *obecné literární dílo*, jsou tu pouze miliony potenciálních individuálních čtenářů milionu potenciálních *individuálních literárních děl*.

Ačkoli literární věda již opustila dílocentricky orientovanou interpretaci⁵⁰ ve prospěch čtenáře, literární výchova požadavky ne vždy akcentuje – často převažují formalistní postupy výuky literatury a pozitivistický přístup k literárnímu textu, v němž je recipient pouze pasivní účastník v procesu literární komunikace.

⁵⁰ Z německého *werkimmanent*.

V přípravě budoucích učitelů je zdůrazňován literárně-vědný a literárně-kritický pohled na literaturu a její historii, malá pozornost se dostává procesu recepcí z hlediska čtenáře a komunikační situaci mezi autorem a čtenářem. (Hník, 2010b)

Pokud jsou u budoucích pedagogů rozvíjeny pouze schopnosti literární analýzy a kritiky, bez důrazu na rozvoj interpretačních dovedností a ohledu na individuální estetickou recepci, nemohou být pedagogové následně schopni vést žáky k aktualizaci vlastních významů textu, ale jen k „pseudo-odhalování“ a následné reprodukci závěrů literární vědy a kritiky. Ztrácí se tak zásadní individuální rozměr díla, význam čtenářského zážitku upadá, a tedy nemůže být adekvátně zpracován.

Hník (2010b) na základě průzkumu mezi začínajícími učiteli a studenty středních škol ukazuje na následující jevy v literární výchově (na SŠ), které odpovídají zmíněným tezím o neprogresivní výuce literární výchovy:

- Disproporce literárního a jazykového vzdělávání mezi základní a střední školou (na 2. stupni ZŠ nedostatečně zastoupena literatura, na SŠ naopak jazyk).
- Text v LV plní spíše informativní funkci než funkci esteticky výchovnou.
- Práce s literárním textem se omezuje na rozbor literárně historický, nesměřující k pochopení smyslu díla.
- Reálné literární kurikulum je předimenzované, učitelé se totiž stále drží představy, že musí probírat kvantitu bývalých osnov, mnohdy pro množství rezignují na smysluplnou literární výchovu.
- Dominantní složkou literárního vzdělávání je literární historie.
- Doplnkové formy literárního vzdělávání (návštěvy divadelních představení či filmových adaptací literárních děl, návštěvy knihoven, besedy se spisovateli, čtenářské deníky, čtenářské dílny) přestávají především z časových důvodů plnit svoji funkci nebo se vůbec nerealizují.
- Obsah literárních děl je většinou sdělován (diktován), nikoli nabídnut k reflexi a prožívání. Frontálně vyučovaná fakta vedou k absenci čtenářského zážitku.
- Absence čtenářského zážitku neumožňuje pronikat do podstaty literárního díla, objevovat jeho estetickou funkci a smysl, které mají být vnitřně sdíleny.

Ideálním vyučovacím modelem se jeví takový, jenž zohledňuje jak závěry recepční estetiky, tak kulturní a sociální podmíněnost recepcí. Literární historie by mohla najít své místo paralelně s estetickým pojetím výuky, neztratil by se tak ani *naukový*, ani *prožitkový* rozměr literárně-výchovného vzdělávání.

Prostřednictvím zážitkové výuky se snažíme v žácích podporovat jejich kreativitu, rozvíjet u nich kritické myšlení a umožnit jim prožít a vnímat literární

ukázkou novými způsoby. K těmto aktivitám řadíme například dramatické ztvárnění ukázky, imitaci autorského stylu, dovyprávění příběhu, využití klíčových slov ukázky pro tvorbu nového příběhu, konstrukce fiktivního rozhovoru hlavních postav, vytvoření charakterového profilu postav a podobně. Didaktickou interpretaci rozvíjející systematicky všechny úrovně čtenářské gramotnosti včetně estetické recepce zpracovávají další autoři. (viz blíže Gejgušová, 2009; Hník, 2007, Zeleňáková, 2011; Žilková, 2001)

Zajímavým vodítkem při *didaktické* interpretaci literárního textu může být Hollandův model (2009, viz předchozí kapitola):

1. Smyslové vnímání textu a literárního díla, formálních a vizuálních aspektů (ilustrace, sazba, papír, název knihy, obsah a podobně) včetně seznámení se čtením.
2. Rozeznávání základních motivů a všeobecných znaků díla (žánry, motivy, prostředky).
3. Interpretační postupy a přístupy k literárnímu textu jako celku.
4. Individuálně pojatá recepce a interpretace, možnost spolupodílení se na utváření konečné podoby literárního díla. Zkušenost, kterou žák získá prostřednictvím výuky, se následně podílí na jeho dalších čtenářských strategiích a interpretaci.

Zeleňáková (2011) pro výuku literární výchovy navrhuje třífázový interpretační postup:

1. Zážitekové vnímání díla.
2. Dialog o díle zaměřený na jeho interpretaci.
3. Vlastní interpretační reflexe žáků (v podobě písemných záznamů nebo tvořivých výstupů interpretujících dílo).

Cílem první fáze je probudit v žácích emoční vnímání a prožívání, které jim následně usnadní penetraci do díla. Emoce mohou být evokovány mnoha různými způsoby – v literární výchově se tak děje nejčastěji prostřednictvím textu, který je adekvátní žákům, jejich úrovni myšlení, schopnostem a který akcentuje jejich životní zkušenosti. Dalším obvyklým prostředkem se ve výuce stává využívání aktivit a metod pracujících s textem a jeho tématem.

Druhá fáze splňuje svůj smysl, pomáhá-li žákům uchopit dílo, ať už z pohledu jednotlivců, nebo z pohledu literárně-vědných interpretací a analýz. V ideálním případě by měly být obě roviny vyvážené, čímž pokrýváme roviny společenské interpretace, interpretačních komunit a částečně i individuální inter-

pretace (viz Holland). Učitel by neměl bazírovat pouze na zažitých interpretačních strukturách, ani by neměl žáky příliš tlačit k formulování individuálních interpretací. Úkolem pedagoga je žáky prostřednictvím konvenčních interpretací vést k vlastním kreativním a otevřeným expresím a výkladům.

Závěrečná fáze interpretačního postupu je věnována individuálnímu pohledu na dílo a individuálnímu zpracování. Žáci vstupují do role spoluautora díla, vytváří své vlastní interpretace díla svébytným způsobem (kresbou, písemnou reflexí, hudebním nebo divadelním vyjádřením svého postoje).

Důležitou roli v celém interpretačním postupu hraje *učitel*, jeho otevřenost, podpora, schopnost vytvořit kreativní a bezpečné prostředí, stejně jako určitá dovednost nebo zkušenost žáků s podobnými metodami. Rosenblattová (1968) formuluje požadavky na učitele literární výchovy. Výuka se stává záležitostí rozvoje individuální kapacity žáka evokovat v textu význam, přičemž je žák veden k sebekritické reflexi tohoto procesu. Úloha učitele je pečovat o plodné interakce neboli „transakce“ (uskutečnění) mezi individuálními čtenáři a individuálními literárními díly. (ibid., s. 25)

Aktivní role by žákovi měla být propůjčována postupně, ve formě didaktických *schůdků* tvořených z postupného zvykání si na interpretační postup založený na samostatném a aktivním přístupu k dílu. Při zavádění nových metod do výuky je žádoucí pozvolnost, která umožní žákům krok za krokem adekvátně zvládat jak recepci, tak interpretaci nejen poezie.

4 ZÁŽITKOVÁ VÝUKA LITERÁRNÍ VÝCHOVY

O tom, že zážitkově pojatá literární výchova (LV) je realizovatelnou a uplatnitelnou na různých vzdělávacích stupních, hovoří (nejen) didaktické literární výchovy (Gejgušová, 2009; Hník, 2010; Slavík, 2001, Slavíková, Hazuková & Slavík, 2010; Zelenáková, 2011). Hník (2010a, s. 93) zážitkovou literární výchovu popisuje jako „takovou literární výchovu, ve které učitel aranžuje situaci poskytující prostor pro zážitek: především zážitek z četby nebo z tvorby, a dále s tímto zážitkem cíleně pracuje, např. za účelem lepšího porozumění smyslu textu.“

Gejgušová (2009, s. 10) zmiňuje, že práce s uměleckým textem na 2. stupni ZŠ čerpá z „podnětů zážitkové pedagogiky“ a jejím prostřednictvím podporuje žáky v „objevování poznatků a hledání cest k jejich dalšímu využití.“ Nicméně se stále potýkáme s neaktuálním pojetím LV na základní i střední škole, kdy namísto moderních interpretačních přístupů a postupů je vyzdvižováno a upřednostňováno „tzv. hrabákovské vnímání literárního díla v jednotě formy a obsahu a se zaměřením na téma díla.“ (ibid., s. 11)

Zážitková pedagogika v naší práci sloužila jako základní východisko při tvorbě metodiky výuky literární výchovy. Vzhledem ke specifickým předmětu jsme současně významně čerpali z principů *recepční estetiky* a *čtenářsky orientované interpretace*. Uvedené teoretické přístupy i jejich aplikovaná podoba (výchova prožitkem, praktická estetika) umožnily vytvořit metodiku literární výchovy tak, aby naplňovala edukační cíle jak z hlediska moderní pedagogiky, tak aby splňovala požadavky esteticko-výchovných předmětů.

Aplikací tezí z recepční estetiky do výuky literatury by mělo být navození a zpracování estetického prožitku, tudíž vytvoření prostoru pro recepci a interpretaci uměleckých děl. Zážitková pedagogika využívá zážitek nebo prožitek jako prostředek k dosažení předem stanovených cílů, výchovných i vzdělávacích, nejčastěji v rovině rozvoje jedince. Zážitek není cílem, nýbrž způsobem, jímž cílů dosahujeme.

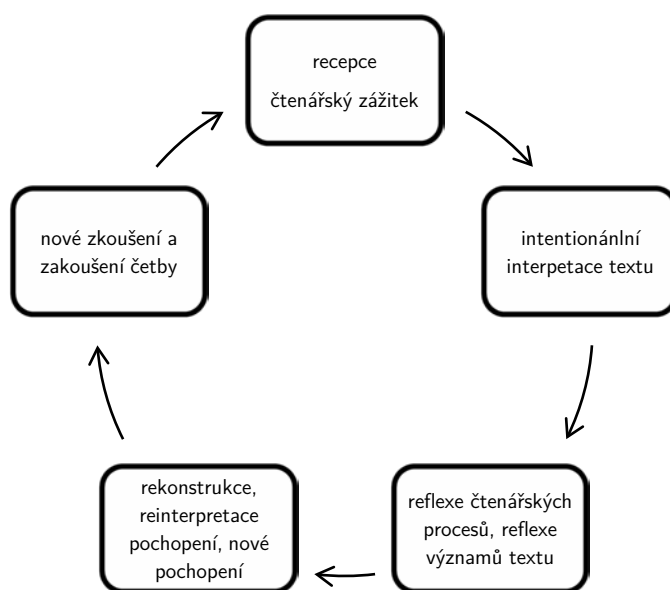
Zakoušení prožitku z četby je a priori cílem samo o sobě, nicméně ve schématu (Obr. 7) vidíme, jak lze cyklus zkušenostního učení aplikovat v procesu čtenářské recepce a interpretace uměleckého textu. Na umělecký text můžeme nahlížet jako na prostředek rozvoje čtenářské gramotnosti, nicméně jeho intencí je *estetická funkčnost a hodnota*.

Zelenáková (2011) stanovuje *zážitkovost* jako metodický princip pro esteticko-výchovné obory. Zážitkové metody ústí do psychosomatického zážitku žáka, umožňují mu prožít pocity neobvyklosti nebo čiré radosti ze hry. Zážitek

v estetické výchově má úlohu pragmatickou, která se odráží v následujících principech:

- Zážitek je prostředkem lepšího pochopení učiva.
- Zážitek stimuluje paměť.⁵¹
- Zážitek je zdrojem zkušenosti.
- Zážitek je osobní i kolektivní událostí.

(Zeleňáková, 2011, s. 79–80)



Obr. 7. Cyklus čtenářského zážitku a recepce.

Uplatnění zážitkové pedagogiky a jejích metod ve výuce literární výchovy je možné především tehdy, je-li naším cílem:

- upevnění kognitivních procesů,
- rozvoj kompetencí žáka,
- rozvoj sociálních vztahů ve třídě,
- komplexní rozvoj osobnosti žáka,
- rozvoj vztahu žáků ke čtení, k literatuře, ke knihám,
- rozvoj schopnosti estetického prožívání,
- rozvoj schopnosti umělecké recepce a interpretace,

⁵¹ „V prožívání se subjekt plně koncentruje na situaci, kterou prožívá a je schopen si významné momenty zafixovat také na základě emocionálního nabití situací a prožívání, které zapojuje více rovin.“ (Zeleňáková, 2011, s. 80)

- zvýšení recepční citlivosti a vnímání uměleckých děl,
- rozvoj schopnosti exprese,
- možnost podílet se na ději, být spolutvůrce, využít svoji fantazii a aktivně se podílet na interpretaci literárního díla.

V procesu recepce a interpretace uměleckého textu žák text zakouší, dle míry predispozice k danému textu jej prožívá (pozitivně i negativně). Emocemi reaguje na některou z rovin textu (jazykovou, stylistickou, kompoziční, obsahovou), interpretuje významy. Individuální práce s básní dosahuje dle dispozic čtenáře k fázi emotivní reakce, interpretace probíhá paralelně, již při prvním kontaktu s textem (popřípadě ještě před četbou). Schopnost reflektovat vlastní vnitřní proces interpretace a vědomě prožívat text se čtenář učí.

Metody zážitkové výuky tak umožňují pochopení vlastních čtenářských strategií, recepčních a interpretačních postupů i na základě sebepoznávání, což následně ústí v rekonstrukci prekonceptů a rozvoji recepční citlivosti i interpretačních dovedností.

Sledovat, jakým způsobem se zážitková výuka podílí na čtenářství žáků, je jedním z cílů empirické části práce. Výsledky působení zážitkové výuky a její zhodnocení předkládáme v kapitole 8.

4.1 Podoba zážitkově pojaté výuky literární výchovy

4.1.1 Zážitkové metody práce s literárním dílem

Metody zážitkové práce s dílem, potažmo zážitkové interpretace můžeme rozdělit podle převažujícího způsobu práce s literárním dílem nebo textem. Vycházíme z prací Hníka (2007, 2010), Gejgušové (2009) a Zeleňákové (2011).

Podle fází výuky, v nichž metody používáme:

1. Motivační.
2. Expoziční.
3. Reflektivní.

Podle forem práce:

- Individuální – žáci se zadaným úkolům věnují samostatně.
- Párová – probíhá spolupráce žáků ve dvojicích.
- Skupinová – do procesu interpretace se zapojují žáci ve skupinách (formou diskuze, sdílení), nebo v celé třídě.

Podle míry tvořivé aktivity žáka:

- Reproductivní – využívání naučených interpretačních postupů a činností, jednodušší aktivity a úlohy, které nevyžadují velkou míru žákova zapojení, kritického nebo tvořivého myšlení (srovnávání textů, vyhledávání klíčových slov v textu a další).
- Reproductivně-produktivní – střední míra tvořivé aktivity, využívání naučených postupů pro dotváření textů (doplňování slov, dovyprávění příběhu, rekonstrukce textu a další).
- Produktivní – vysoká míra tvořivosti a seberealizace, prostor pro expresi a kreativní interpretaci, tvoření nových textů nebo jiných uměleckých artefaktů (tvorba básní, dramatizace textu, interpretace pomocí výtvarné exprese a podobně).

Podle způsobu interpretace:

- Metody slovní interpretace – monologické, dialogické, brainstorming a jiné.
- Metody písemné interpretace.
- Metody interpretace uměním (výtvarná, dramatická, multimediální).

Podle způsobů práce s literárním dílem nebo textem:

1. Přímá práce s textem:

- Využití četby, zvukových kvalit textu, jeho formálních a strukturních aspektů jako základ pro interpretační činnost.
- Využití vstupních částí textu (název, první stránka).
- Využití narativních prvků (pásmo vypravěče a postav, aktualizace příběhu změnou perspektivy).
- Využití rýmu, zvukové stránky.
- Využití mnohovýznamovosti textu (doplňování slov, veršů, postav).
- Komparace textů.
- Vyhledávání prvků v textech.

2. Vlastní tvořivá interpretace:

a) Literární:

- Fabulace příběhu k titulu nebo osnově,
- fabulace příběhu inspirovaná (obraz, fotografie, předmět),
- napodobení stylu, autorského stylu,
- využití pásma postav k tvorbě jejich životopisu, charakteristiky,
- zvažování textových variant (různé začátky nebo konce příběhu, prozaické versus básnické varianty),
- kondenzace textu a redukce obsahu (děj pohádky v pěti větách, formou sms),

- změna druhu nebo žánru textu (z poezie do prózy a naopak, z pohádky text publicistického charakteru a podobně),
 - tvorba recenze, inzerátu, reklamy.
- b) Výtvarná:
- Hledání odpovídajícího obrazu (pohlednice, fotografie, umělecké dílo) k literárnímu textu,
 - interpretace kreslením, malováním symbolů interpretujících text,
 - kreslení, malování hlavního motivu, děje, postavy, klíčových slov,
 - doplnění obrazu básní, textem – popřípadě namalování vlastního obrazu,
 - „malování“ představou – vytváření imaginací, popis děje, prostředí, důraz na barvy, smyslové vnímání.
- c) Hudební:
- Interpretace pomocí hudby, hudebních nástrojů, zvuků,
 - umocnění prožitku podkresovou hudbou – v úvodní fázi, při čtení, v závěrečné fázi, při imaginaci,
 - hledání hudby, písně k textu, k básni,
 - hledání textu, básně, který se hodí k dané hudbě⁵²,
 - srovnávání zhudebněné poezie a původního textu,
 - vlastní zhudebnění básně – pomocí různých drobných nástrojů, rapovaná báseň.
- d) Dramatická:
- Dramatizace literárního textu,
 - dramatická interpretace (tvorba nového příběhu, tvorba skrze jednu z postav, interpretace pomocí gest, pantomimy, živý obraz),
 - převedení textu do jiné dramatické formy (balet, opera, divadlo pro děti),
 - umělecký přednes včetně rekvizit, kostýmů,
 - přednes básně, textu a zároveň pantomima skupiny,
 - přednes básně dle zadání (emoce, různé typy modelových osob a podobně).

⁵² Například vážná hudba (Čtvero ročních období – Vivaldi; Smetana, Dvořák, Bach, Mozart), moderní (Hans Zimmer, Dead Can Dance, Moby), ethno a world music (různé exotické nástroje – didgeridoo, Smeykal; bubny, Jumping Drums; exotické rytmy – Balkán, Bregovič; arabská hudba, africké rytmy).

- e) Jiná:
- Srovnávání filmu s knihou, hledání předností a záporů⁵³,
 - tvorba reklamního videa na knihu,
 - tvorba fotografií, videa k textu, knize,
 - video, ukázka z filmu, videoklip jako motivace, podnět k diskuzi,
 - psaní blogu – recenze knihy, úryvky ze čtenářského deníku,
 - literární projekty a workshopy.

Žilková (2008) ve svém díle příznačně nazvaném *Praktická estetika* hovoří o nutnosti ukázat žákům alternativy k jednoduše dostupnému komerčnímu umění, přičemž se nezaměřuje pouze na klasická díla, ale je nakloněna i méně známým, ale žákům bližším dílům. Cíle praktické estetiky vidí nejen v prožitkové rovině, ale též v interpretaci, vyjádření názoru a vlastní tvořivé činnosti.

Jak vidíme z předchozí kategorizace interpretačních metod, postupů a činností, významným inspiračním zdrojem se stále častěji stávají mezioborové i vnitrooborové vztahy (viz blíže Gejgušová, 2010) nebo expresivně-terapeutické metody – arteterapie, muzikoterapie, dramaterapie, psychodrama a biblioterapie. Řadíme je do kategorie takzvaných *expresivních terapií* a jejich hlavním znakem je práce s *výrazovými prostředky*, které mohou být hudebního, dramatického, výtvarného, literárního nebo pohybového charakteru. (Kantor, Lipský & Weber, 2009) Ačkoli jsou primárně expresivní terapie využívány v terapeutické praxi, můžeme se jimi inspirovat při koncipování zážitkově pojaté literární výchovy.

Na oblast výuky a žákovského vnímání uměleckého díla se zaměřuje artefiletika⁵⁴. Artefiletická koncepce uplatňuje zvláštní zřetel k osobním zkušenostem žáků a heuristicky pojatému vzdělávání. (Slavík, 2001) Jedná se o „reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání a výchovy, které vychází z vizuální kultury nebo jiných expresivních kulturních projevů (dramatických, hudebních, tanečních).“ (*Artefiletika*, 2014)

Tvořivá dramatika a dramaterapie jsou založeny na využití dramatických prostředků – hraní rolí, dialogy, dramatická improvizace ukazují na nepřeberné možnosti propojení s literaturou a využití z hlediska různých výchovně-vzdělávacích a výukových cílů, stejně jako uplatnění v rozličných fázích výuky (motivační, expoziční, reflektivní). Dramatická výchova zpestřuje výuku a působí

⁵³ Například Forrest Gump, Harry Potter, Pán Prstenů, Eragon, Narnie, Alenka v říši divů, Jméno růže, Jana Eyrová, Fimfárum, Slavnosti sněženek, Obsluhoval jsem anglického krále, Báječná léta pod psa, Román pro ženy, Cirkus Humberto, Krakatit, Kytice, Máj, Želary, Žert.

⁵⁴ Název z latinského *ars* – umění a *filetický* přístup ve výchově spojující intelektový a sociálně-emoční rozvoj jedince.

na rozvoj osobnostních kvalit, klíčových kompetencí (komunikační, sociální, k řešení problémů) a na prohloubení zážitku z umění i literatury.

Zážitkový aspekt výuky podporuje také propojení literatury s hudbou a s muzikoterapeutickými metodami. Tyto metody jsou založeny na cíleném využívání hudby a zvuku k terapeutickým účelům, použití při práci s hudebním materiálem a zvukem, nebo z hlediska poznatků o vlivu hudby na lidské prožívání a vnímání. Literatura a hudba se vzájemně doplňují a obohacují; v hodinách literární výchovy můžeme pracovat se zhudebněnými básnickými texty, hudbu můžeme nechat hrát jako kulisu při uměleckém přednesu děl, k dokreslení atmosféry při předčítání literárního textu mohou sloužit i různé zvuky a tóny (reprodukované nebo vytvářené žáky).

4.1.2 Projektová výuka v literární výchově

Projekt můžeme charakterizovat jako *komplexní praktický úkol*, který přesahuje rámec výuky a váže se k reálnému životu. Je třeba jej řešit s pomocí teoretických poznatků i praktické činnosti a na jeho závěru vzniká *konkrétní produkt*. (Maňák, Švec, 2003)

1. Jednorázové, krátkodobé projekty:

- Spolupráce s knihovnou – Noc s Andersenem, autorská čtení.
- Dílna čtení.
- Zapojení se do větších literárních projektů (Celé Česko čte dětem).
- Outdoorová výuka – literární téma, hry a aktivity v přírodě.
- Tvorba třídního almanachu (poezie).
- Vytvoření třídní (školní) knihovničky, tvorba žakovské čítanky.
- Co čte pan starosta? Významné osobnosti z okolí předčítají žákům své oblíbené knihy.
- Spolupráce se zážitkovou agenturou – zadání tématu pro školní výlet, pro adaptační kurz.

2. Tematické projekty:

- Roční období a svátky – literární texty týkající se některého období v roce (podzim, Dušičky, Vánoce, Velikonoce, jaro, filipojakubská noc a jiné).
- Světové události, umělecké období, významné osobnosti – Karel IV., Masaryk, antika, baroko, revoluční roky, období první/druhé světové války, ...

- Různé literární texty obsahující stejný motiv – láska, přátelství, matka, Země, Bůh, voda, moře, radost, smutek, vztah k vlasti, cestování, Praha a podobně.
- Lidský život, některá z jeho fází – narození, dětství, mládí, stáří, smrt.

3. Dlouhodobé projekty:

- Soutěžní projekty – soutěž týmů, sbírání bodů, obdržení výhry.
- S literaturou kolem světa – soutěž „expedičních“ týmů, vedení expedičního deníku, mapa světa – vlaječky u zemí, odkud jednotliví umělci a umělecká díla pocházejí, postup jednotlivých týmů, sbírání bodů za plnění úkolů.
- Měsíc se spisovatelem/knihou – všichni žáci čtou knihy od konkrétního autora nebo přímo danou knihu, v průběhu měsíce se seznamují s jeho životem, dílem, na závěr měsíce diskuze o jeho díle (o dané knize), vyplnění testu prověřující znalosti (otázky k biografickým údajům i k obsahu a významu knihy), úvaha o tématu z knihy, úvaha o autorovi a jeho významu, případně vlastní tvorba v duchu autorova díla a jeho stylu.

V příloze 6 předkládáme popis literárního projektu, který jsme realizovali v rámci zážitkové literární výchovy – tvorbu žakovské čítanky.

4.1.3 Žakovský zápisník v literární výchově

Žakovský zápisník sloužil v našem výzkumném projektu dvojím způsobem – jako metoda sběru dat pro výzkum žakovské recepce uměleckého textu a současně jako součást zážitkově literární výchovy. Reflexe jako nedílná součást zpracování zážitku (estetického či jiného charakteru) byla z velké části uskutečňována právě prostřednictvím žakovských zápisků do zážitkových zápisníků. Jakým způsobem byl dílčí cíl teoretické práce realizován, uvádíme v kapitole 6.3.

Ve výuce esteticko-výchovných předmětů může žakovský sešit naplňovat i jiné role, než jen sloužit jako nástroj pro zápis a uchování vědomostí a poznatků. Sešit v proměněném pojetí nese rysy *zážitkového zápisníku*, jehož smyslem je dát žákům prostor, kde mohou umělecké dílo reflektovat a vyjadřovat své estetické prožitky. Tímto jsou žáci na procesu vnímání a interpretování díla maximálně aktivní a mohou si k umění najít individuální cestu.

Účel *zápisníku* by měl být přizpůsoben charakteru vyučovaného předmět, ve většině případů funkci záznamu věcných informací, popřípadě plnění domácích úkolů. Jediný typ žakovského záznamníku, který obsahuje i vlastní postřehy a

názory žáků, je využíván v literární výchově jako *čtenářský deník*, do nějž si žáci zapisují své dojmy, prožitky a postřehy týkající se knih a literatury. Na podobné bázi je založeno využívání *zážitkového zápisníku* v rámci výuky literární výchovy.

Žáci mohou zápisník využívat k zaznamenávání svých názorů, postřehů, pocitů, prožitků, které se dotýkají uměleckého díla. Skrze reflektování estetického zážitku v zápisnících mohou žáci pronikat do významu a smyslu děl, nejen literárních, ale i výtvarných, hudebních a jiných. Zapisování jim pomáhá uvědomit si dílo nejen jako společenský artefakt, ale jako objekt určený recipientům – čtenářům, divákům, posluchačům.

Zážitkový zápisník naplňuje mnohé *funkce*, které úzce souvisí s cíli výuky estetických předmětů – především z hlediska recepce uměleckých děl, tvorby vlastního názoru na umělecké projevy a vztahu k nim. Pro žáky může zápisník nést funkci:

- reflektivní a hodnotící – reflexe uměleckého díla, jeho hodnocení,
- expresivní, interpretační – zachycování a projevování individuálních názorů týkajících se díla, interpretace různých druhů uměleckých děl,
- introspektivní – vyjadřování svých pocitů, zážitků, myšlenek,
- seberealizační – vlastní tvorba (především v rovině literární).

Funkce zápisníku se však liší ve vztahu k požadovanému *cíli*, jehož chceme prostřednictvím zápisů dosáhnout. V pedagogické praxi může zápisník posloužit také jako prostředek komunikace, poznávání osobnosti žáka, nástroj zpětné vazby a výzkumný nástroj (například pro monitorování vývoje určitého psychologického, pedagogického nebo didaktického jevu).

Pro úspěšné používání zápisníku a smysluplné příspěvky je nutná facilitace učitele. V běžné výuce žáci většinou nedostávají mnoho prostoru pro aktivní reflexi, a navíc písemnou formou. Proto se jeví jako významné žákům smysl a účel zápisníků nejprve objasnit a naučit je jejich využívání: k čemu poslouží pro žáky i pro učitele, co se v něm může objevit – reflexe, vlastní tvorba, reprodukce (opis oblíbených textů, citátů, básní, písňových textů a podobně).⁵⁵

⁵⁵ Po formální stránce se může jednat o klasický sešit s linkami nebo mohou žáci odevzdávat své zápisky zapsané na počítači. V praxi jsme upřednostňovali formu klasického sešitu, který si žáci zvolili dle svého uvážení a podle fantazie si jej vyzdobili. Variantou by mohlo být i vlastní vyrobení si takového zápisníku (třeba v rámci výtvarné výchovy). Forma i účel zápisníku by měly směřovat k tomu, aby si k němu žáci vytvořili vztah, čímž se zvýší jejich motivace dělat si zápisky.

Zavedením zážitkových zápisníků do výuky literární výchovy se žáci rázem stávají těmi, kdo dílo interpretuje, kdo určuje jeho smysl, a tedy se stávají přímo účastni na literárním díle.

EMPIRICKÁ ČÁST

5 STRUKTURA VÝZKUMU

5.1 Předmět výzkumu

Jedním z východisek našeho výzkumu jsou vícefázové výzkumy čtenářství (Trávníček 2008, 2011), výzkumy čtenářské recepce (Klumparová, 2009; Homolová, 2011; Vala 2011, 2013; Vala & Fic, 2013), čtenářské gramotnosti (Hejsek, 2014) a další. Jelikož jsou výzkumy čtenářství a čtenářské gramotnosti orientovány velmi často kvantitativně, rozhodli jsme se pro smíšený přístup; kombinujeme kvantitativní a kvalitativní výzkumný přístup tak, abychom získali komplexní pohled na zkoumané jevy.

Jak z mnoha výzkumů vyplývá, mladí lidé naštěstí stále čtou. Intenzivně se však mění jejich čtenářské návyky a způsob i forma, jakými čtou. Málokdo sáhne po tištěných novinách, velká většina doplňuje svou potřebu informací na internetu. Digitalizace knih a vyhledávání elektronických textů je nejvíce markantní v oblasti vědy, kde se využívání tištěných médií stává přežitkem. Můžeme očekávat, že vývoj knih v době internetu, iPadu a eBooku nebude nadále probíhat lineárně. Ačkoli s poklesem dominance knih dochází ke ztrátě tradic a estetického aspektu knih, nejedná se při používání elektronických médií na místě knih o ztrátu obsahu, nýbrž pouze o změnu formy. (Schwieckard, 2011)

Výzkumy v oblasti literární výchovy se většinou zaměřují na kvantitu a frekvenci čtení (na počty přečtených knih, množství knih ve vlastní knihovně, oblíbené autory, frekvenci návštěv veřejné či školní knihovny apod.), přičemž je zkoumána souvislost těchto a řady dalších faktorů s úrovní čtenářství. Blíže viz Chaloupka (2002), Marhounová (1990), Prudký (1998), Toman (1992, 1995), Lederbuchová (1996–1997, 2001, 2002–2003, 2004, 2005), Trávníček (2007) a další, proto se v našem výzkumu soustředíme především na kvalitativní aspekty čtenářství, které jsou pro rozvoj čtenářské gramotnosti nepostradatelné (*Gramotnosti ve vzdělání: Soubor studií*, 2011). V práci se zabýváme tématem čtenářské gramotnosti a hledáme další činitele, které se na jejím utváření podílejí, současně ověřujeme vliv vyučovacích metod na rozvíjení čtenářské gramotnosti u žáků sekundární školy. Pro náš výzkum jsme zvolili konkrétní aspekty čtenářské gramotnosti, které zkoumáme v rámci smíšeného výzkumu *vztah žáků ke čtení a recepci uměleckého textu*.

Vztah žáků ke čtení je bází pro rozvoj dalších čtenářských kompetencí i pro rozvoj čtenářské gramotnosti jako komplexu. Recepce uměleckého textu hraje podstatnou roli jak při rozvoji vztahu ke čtení, tak při rozvíjení aspektů, které

Národní ústav pro vzdělávání (NÚV) vymezuje jako porozumění, vysuzování a hodnocení. (*Gramotnosti ve vzdělání: Soubor studií.*, 2011)

Vedle kvalitativních aspektů čtenářské gramotnosti se náš výzkum zaměřuje na výukové metody nahlížené především z hlediska optimálního rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků sekundární školy. Pomocí experimentu testujeme použití a vliv výukových metod na zmíněné aspekty čtenářské gramotnosti – vztah žáků ke čtení a recepci textu. V rámci longitudinální studie jsme vytvořili metodiku založenou na principech zážitkové výchovy, kterou jsme v prostředí základní školy srovnávali s klasickými výukovými metodami (Maňák & Švec, 2003).

Na základě studia odborné literatury a výsledků aktuálních výzkumů jsme zvolili dva předměty výzkumu, jimž se v rámci longitudinální intervenční studie věnujeme:

Žáci a jejich vztah ke čtení a recepci uměleckého textu.

Výukové metody a jejich vliv na žákovský vztah ke čtení a k recepci textu.

Souhrnně se v rámci výuky literární výchovy zaměřujeme na tři jevy, které pomocí kvantitativních i kvalitativních metod sběru a analýzy dat zkoumáme. Jedná se o tyto jevy:

- *žákovská recepcí uměleckého textu,*
- *vztah žáků ke čtení,*
- *vliv výukových metod na žákovský vztah ke čtení a recepci poezie.*

V následující části nejprve stručně charakterizujeme jednotlivé zkoumané jevy, výsledky výzkumu jednotlivých jevů prezentujeme v jednotlivých kapitolách.

5.1.1 Vztah žáků ke čtení

Výzkum se zaměřuje na jev, který přesahuje rámec školního vzdělávání a který nabývá na celospolečenské aktuálnosti – nezájem mladých lidí, žáků a studentů o literaturu a čtení a jejich neschopnost s textem pracovat. Mezinárodní výzkum PISA zaměřený na zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků z roku 2009⁵⁶ sledoval tři základní dovednosti práce s textem – schopnost získávat informace, zpracovat je a hodnotit text. V testu byly obsaženy jak literární úryvky, tak sdělovací a reklamní texty.

⁵⁶ Poslední realizovaný výzkum PISA v roce 2012 se zaměřoval na zjišťování matematické gramotnosti žáků. Blíže viz URL <<http://www.pisa2012.cz/>>.

Z vyhodnocení výzkumu vyplývá, že se čeští žáci v oblasti čtenářské gramotnosti zhoršili (ve vztahu k výsledkům z roku 2000) a že se pohybují v datech pod evropským průměrem, která jsou statisticky významná. Mezi 34 zeměmi OECD se ČR umístila na osmém místě od konce. Dotazníky, které žáci současně s testem vyplňovali, ukázaly, jaký mají žáci vztah k výuce českého jazyka a k četbě. Na 35 % žáků uvedlo, že v každé hodině nebo v jejich většině neposlouchají, co učitel češtiny říká. (Čápková, 2011) Vedle toho kolem 30 % žáků se v dotazníku vyjádřilo, že každou nebo téměř každou hodinu je ve třídě hluk a nepořádek, učitel musí dlouho čekat, než se žáci utiší a žáci začínají pracovat až dlouho po začátku hodiny.⁵⁷

Výsledky výzkumu potvrzují, že literární výchova nepřitahuje pozornost žáků a že jim nenabízí dostatečně podnětné učební úlohy, které by jejich koncentraci fixovaly a vzbudily u nich zájem o téma. Uvědomujeme si však, že tento stav může být zapříčiněn řadou faktorů od nezáživné výuky přes podmínky v rodině až po neschopnost žáka najít si knihu, která by odpovídala jeho přáním a potřebám. Výzkum PISA ukázal na fakt, že čtenářská gramotnost je do jisté míry ovlivněna socioekonomickými podmínkami v rodině. V našem výzkumu zkoumáme, jaké další faktory vedle rodinných podmínek se na motivaci žáků k četbě a na úrovni čtenářské gramotnosti podílejí.

Posilování role literární výchovy a literatury vnímáme jako významné nejen v dílčích oblastech, ale vůbec pro komplexní rozvoj žákovy osobnosti – četbou se rozvíjí myšlení, paměť, slovní zásoba a představivost. Práci s texty zvyšujeme čtenářskou gramotnost, prostřednictvím tvořivé interpretace pak vedeme žáky k tvořivému myšlení, kritickému posuzování nebo vyjadřování postoje, skrze čtení se učí žáci vnímat estetický zážitek. Výuka a studium v rámci všech vzdělávacích stupňů je založená na studiu a analýze textů (nejen) odborné literatury. Jako *zásadní úkol literární výchovy* na základní škole chápeme probuzení zájmu o čtení, návyk číst a kriticky nad textem uvažovat a především nalezení vlastní cesty ke čtenářství.

Pozitivní postoj žáků k literatuře chápeme jako klíčový v celém procesu rozvoje čtenářské gramotnosti, stejně tak v dílčí rovině výuky literární výchovy. Pokud mají žáci vlastní motivaci vycházející z pozitivního vztahu k literatuře, dochází k efektivnější realizaci výukových cílů i rozvoji klíčových kompetencí.

Vztah žáků ke čtení včetně jeho proměn v časovém hledisku sledujeme pomocí dotazníku a ohniskových skupin, které zahrnují více typů otázek. Vzhledem k tomu, že pojem *vztah žáků ke čtení* má širokou variabilitu uchopení, koncentrovali jsme se na několik oblastí prezentovaných jednotlivými otázkami

⁵⁷ Hlavní zjištění výzkumu PISA, národní zpráva: <http://www.uiv.cz/clanek/607/1871>

v dotazníku i ohniskových skupinách – jedná se především o žákovskou motivaci k četbě, čtenářské preference, vlastní tvorbu, hodnocení významu čtení a hodnocení literární výuky.

5.1.2 Čtenářská recepce poezie u žáků

V literární výchově na základních a středních školách má zvláště složitou pozici poezie, a proto by měla být jejímu způsobu výuky stejně jako její čtenářské recepci věnována zvýšená pozornost. Jak vyplývá z výzkumů realizovaných v této oblasti (Pike, 2000; Vala, 2002; Hník, 2010), poezie je standardně považována za obtížnou jak pro učitele z hlediska vyučování, tak pro žáky, kteří nejenom že nechápou její funkci, ale ani často k poezii nemají vztah. Setrvačná výuka, kdy se žáci k poezii přibližují její recitací nebo hlasitým předčítáním, jen tuto propast prohlubuje. Jedním z předpokladů pro zpřístupnění poezie žákům i učitelům, je bližší poznání čtenářské recepce žáků a studentů. Pochopit jejich preference, potřeby, estetické vnímání a hodnocení, stejně jako rozdíly mezi typy výuky, kterými je poezie zprostředkovávána.

Důvodů k volbě recepce poezie je několik, na prvním místě stojí charakter básnického textu. Básnický text je ve své podstatě zhuštěnou výpovědí, poskytuje zpravidla více variant interpretace než text prozaický. Individuálnost vnímání textu a jeho interpretování je u poezie daleko markantnější.

Recepci uměleckého textu se věnuje recepční estetika, která upozorňuje na individuální charakter recepce i interpretace uměleckého díla. Individuálnost vnímání uměleckého textu i jeho interpretace čtenářem (žákem) koresponduje s některými principy zážitkové pedagogiky (respektování individuálnosti prožitku, význam individuální zkušenosti atd.). Proto se domníváme, že schopnost recepce uměleckého textu může být v pozitivním směru ovlivněna metodami zážitkové výuky. Blíže se zážitkovými metodami v literární výchově zabýváme v kapitole 4.

5.1.3 Vliv výukových metod na vybrané aspekty čtenářské gramotnosti

Třetím jevem, kterému se v našem výzkumném projektu věnujeme, jsou výukové metody a jejich vliv na dva zmíněné aspekty čtenářské gramotnosti – *vztah žáků ke čtení* a *čtenářskou recepci uměleckého textu*. Důvodem naší volby je potřeba inovování a modifikování výuky literární výchovy směrem k žákům, jejich potřebám a v neposlední řadě vzhledem k současným společenským trendům. Podobně jak by didakticky transformovaná výuka přírodních věd neměla opomíjet současný stav lidského poznání, tak by literární výchova neměla ustrnout na konzervativním a faktografickém pojetí, ani na omezeném kánonu literárních děl a umělců.

Výzkumy zaměřené na výuku literární výchovy optikou žáka (Vala, 2003; Hník, 2010) ukazují na předimenzovanost kurikula, na schematickou práci s textem, který je často žákům tematicky i formálně vzdálen a jenž ani učitel jim není schopen adekvátně přiblížit. Interakce probíhající mezi žákem a textem jsou omezeny na literárněhistorickou analýzu, nedostává se prostor na estetickou recepci, sdílení prožitků a postojů ani na základní reflektivní diskuzi. Interpretaci díla přijímají žáci již utvořenou, celý tvořivý proces interpretace, který charakteristický pro čtení z vlastní potřeby, je tak redukován na hotovou informaci, jež si žáci musí osvojit paměťově. Takový typ výuky v žácích nepřímo podporuje odpor k literární výchově a tudíž ke čtení.

Specifickým rysem v oblasti výzkumů výuky je nemožnost postihnout všechny intervenující proměnné, neboť mnohé z nich se explicitně na zkoumaném jevu nepodílí. Pro dosažení lepších výsledků při sledování kvality a efektivity výuky je ideální longitudinální podoba (Janík, Vlčková & kol., 2009).

Ve výzkumu výuky můžeme rozlišovat dvě základní dělení (Maňák & Janík, 2009):

- výzkumy zaměřené na učitelův metodický repertoár,
- výzkumy zaměřené na efektivitu výukových metod.

Výzkumy zaměřené na efektivitu zjišťují, jak zvolené metody ovlivňují žáka v určité rovině (kognitivní, emocionální, sociální, atd.), tj. k jakým efektům u žáků dochází a jaké podmínky musí být zajištěny. Nejčastěji jsou uplatňovány výzkumy s experimentálním designem, kde dochází ke komparaci efektů různých výukových metod. (ibid.)

5.2 Struktura výzkumného projektu

Při tvorbě výzkumného projektu jsme vycházeli z aktuální situace v současném vzdělávání s možností následného využití výsledků výzkumu v praxi. Předobrazem nám byly mj. snahy pragmatických pedagogů, jejichž primárním kritériem pro akademickou činnost byla využitelnost a pragmatičnost z hlediska edukačního. (Dewey, 1932)

V našem výzkumu využíváme *smíšený výzkumný přístup*, v němž používáme jak triangulaci přístupů (kvantitativní metody sběru dat a jejich vyhodnocení), tak triangulaci metod (sledování jednoho jevu pomocí různých metod sběru dat – dotazník, ohniskové skupiny). Výzkum má charakter *longitudinální a intervenční studie*. Případová studie se vyznačuje shromážděním velkého počtu dat daného případu (nebo několika případů), kombinace kvalitativního a kvantitativního přístupu zde má tudíž přímé opodstatnění. Výzkum je realizován dlouhodobě v přirozeném prostředí sekundární školy, neboť terénní charakter představuje op-

timální podmínky pro realizování studie. Intervenčností v našem případě rozumíme aplikaci *experimentálních výukových metod*, jimiž zasahujeme do reality ve smyslu pedagogického experimentu.

Tab. 3. Popis výzkumu – metody sběru dat a zkoumané jevy

Longitudinální intervenční případová studie				
Design	Metody sběru dat		Metody analýzy dat	Zkoumané jevy
Smíšený výzkum	Kvalitativní	Ohniskové skupiny	Postupy zakotvené teorie	Vztah žáků ke čtení
		Žákovský zápisník	Otevřené kódování	Recepce uměleckého textu
	Kvantitativní	Sémantický diferenciál	Metody statistické analýzy (Studentův t-test)	Recepce uměleckého textu – poezie
				Vliv výukových metod na žakovskou recepci poezie
		Dotazník	Metody statistické analýzy (Studentův t-test)	Vztah žáků ke čtení
				Vliv výukových metod na vztah žáků ke čtení

Zkoumané jevy, podrobný popis použitých nástrojů sběru dat i metod analýzy včetně získaných výsledků jsou uvedeny v samostatných kapitolách:

- **Žákovská recepce uměleckého textu** – kapitola 6.
- **Vztah žáků ke čtení** – kapitola 7.
- **Výukové metody** – kapitola 8.

5.2.1 Design výzkumu – smíšený výzkum

Smíšený výzkum nabývá ve společenských vědách stále většího významu, neboť splňuje požadavky na exaktnost výsledků i na potřebu bezprostředního kontaktu výzkumníka s respondentem – účastníkem výzkumu. Kombinuje se v něm výhoda statisticky zpracovatelných dat kvantitativního charakteru s výhodami dat kvalitativního typu zasahujících do hloubky problému. Cílem je kombinovat metody kvalitativního i kvantitativního výzkumu tak, aby došlo k maximálnímu využití výhod a k překonání jejich nevýhod a slabin (Bergman, 2011)

Záměrem paradigmatu smíšených výzkumů není nahrazení dosavadních paradigmat, nýbrž podpora potřeb a nároků výzkumných projektů, které v sobě zahrnují různorodé typy zkoumaných jevů nebo které zkoumají komplexní jev či situaci. (Hendl, 2008; Průcha, Walterová & Mareš, 2009; Bergman 2010)

Smíšený výzkum je popisován jako design výzkumu, kde je alespoň jeden kvantitativní aspekt kombinovaný s alespoň jedním kvalitativním východiskem (přístupem), sběrem dat a/nebo analýzou dat. Důležitým předpokladem je lepší pochopení výzkumné problematiky na základě kombinace kvalitativního a kvantitativního přístupu, než by tomu bylo pouze při využití jednoho z nich. (Creswell & Plano Clark, 2007)

Kvalitativní přístup zdůrazňuje sociální konstruovanost reality a úzký vztah mezi výzkumníkem a zkoumaným jevem. Kvantitativní metody naopak sledují a měří vztahy mezi proměnnými bez nutnosti znát procesy a situační kontexty. Kvalitativně orientované bádání je zatíženo hodnotami, nicméně cílem by mělo být dosáhnout výzkumu neobsahujícího hodnoty. (Bergman, 2011)

Smíšený výzkum pracuje s koncepty, které vnímá nejen jako „stavební kameny teorie, ale také jako propojení mezi teorií a empirickým výzkumem.“ (Bergman, 2010, s. 173)⁵⁸ Empirický výzkum zahrnuje koncepty na různých úrovních (ibid.):

- každé výzkumné téma, otázka či teorie a vztahy mezi nimi vychází z konceptů,
- jakákoli komunikace nebo interakce mezi výzkumníkem a účastníkem výzkumu a sběr dat pomocí rozhovorů nebo průzkumu obsahuje koncepty, které jsou dekodovány (možná zcela odlišně od původního záměru výzkumu) účastníky, respondenty a dalšími osobami zapojenými do výzkumu,
- jakmile si účastníci výzkumu vytvoří svůj obraz o výzkumném konceptu, předloží odpověď, která se vztahuje k jejich představě o cílech výzkumu,
- výzkumník analyzuje a interpretuje modely a struktury takto získaných dat s použitím konceptů vycházejících z teorie a specifických v daném oboru.

Třídění a především terminologie jednotlivých typů smíšeného přístupu nejsou doposud uspokojivě vyřešeny – v odborné zahraniční literatuře nacházíme řadu pojmů, které jsou nejednotně překládány. (Vlčková, 2011)

⁵⁸ Překlad autorky práce.

Specifika smíšeného přístupu v našem výzkumu

Pro naplnění výzkumných cílů a komplexnější pohled na problematiku jsme zvolili design smíšeného výzkumu, který díky kombinaci kvalitativního i kvantitativního přístupu umožňuje maximální efektivitu v rámci použitých výzkumných metod. (Gorard & Taylor, 2004)

Při kombinaci kvantitativního a kvalitativního přístupu se nabízí několik možností, jak přístupy a odpovídající metody sběru dat do jednotlivých fází projektu začlenit. V našem výzkumu používáme smíšený přístup výzkumu s použitím triangulace⁵⁹ na více úrovních (Hendl, 2008; Švaříček & Šedová, 2007):

- triangulace přístupů (kvantitativní a kvalitativní),
- triangulace metod (ohniskové skupiny, dotazníky).

Přestože dochází ke kombinaci na úrovni přístupů i metod, neočekáváme, že výsledky kvalitativní části budou bezesbytku potvrzovat výsledky kvantitativní části. Neboť každý přístup, potažmo metody, mají svá specifika, jsou ovlivněny také získané výsledky a interpretace. Hendl (2008) vymezuje tři základní možné výsledné situace:

- Konvergující výsledky – kvantitativní i kvalitativní části se ve výsledcích a závěrech shodují.
- Výsledky nejsou v přímém vztahu – metody a výsledky jsou zaměřeny na odlišné aspekty jevu.
- Divergující výsledky – kvalitativní závěry se odlišují od výsledků kvantitativního měření.

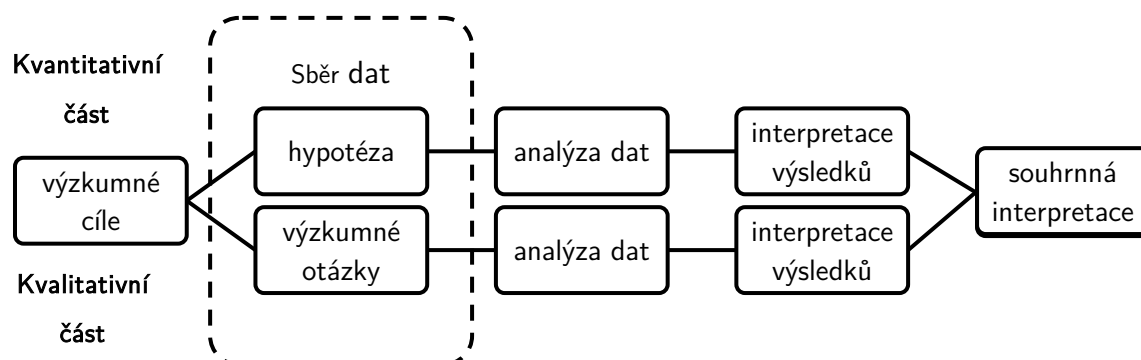
Náš výzkum je založený na kombinaci dvou nezávislých sad metod, které se vzájemně doplňují. Jejich kombinace zvyšuje reliabilitu používaných výzkumných metod a nástrojů, poskytuje jak oporu statisticky zpracovatelných dat, tak hlubší pohled a kontext jevů. Výzkum je rozčleněn na dvě části, resp. typy sběru a zpracování dat – kvantitativně a kvalitativně orientované.

Ve výzkumu využíváme paralelního řazení, tj. postupy a procesy charakteristické pro jednotlivé výzkumné přístupy a metody jsou realizovány současně (blíže viz Obr. 8) – paralelně dochází ke sběru dat, která jsou následně odděleně analyzována podle specifik přístupu, výsledky jsou poté interpretovány nejprve odděleně a na závěr souhrnně.

Kvantitativní metody používáme pro charakteristiku daných jevů z kvantitativního hlediska (rozložení jevu v daném vzorku) a pro sledování změn

⁵⁹ Kombinace různých výzkumných přístupů, metod, skupin respondentů, výzkumníků nebo teoretických hledisek. (Hendl, 2008)

u skupiny respondentů. Kvalitativní metody slouží k postihnutí aspektů jevů, které jsou obtížně měřitelné kvantitativními metodami (činitele utvářející vztah žáků ke čtení).



Obr. 8. Postup v kvantitativní a kvalitativní části výzkumu.

Kvalitativní analýza dat je nenumerická – nezakládá se na kvantifikování jevů, nýbrž na deskripci skutečnosti skrze kategorizování jevů a jejich souvztažňování. (Hendl, 2008) Záměrem kvalitativní studie tudíž není prezentovat data z hlediska rozložení jevu v populaci, ale podat „přesvědčivou evidenci o tom, že daný jev existuje a je určitým způsobem strukturován.“ (Švaříček & Šedová, 2007, s. 210)

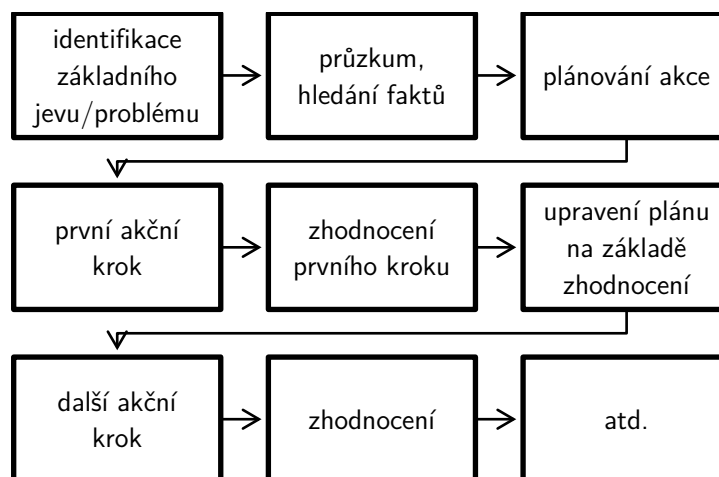
Kvalitativní přístup nám umožňuje nejen odhalit podstatu zkoumaných jevů a porozumět celému procesu, můžeme také získat nový a originální pohled na již známé skutečnosti nebo rovněž o zkoumaných jevech a procesech získat detailní informace, jež jsou kvantitativními metodami obtížně uchopitelné. (Strauss & Corbinová, 1999)

Specifikum pedagogického výzkumu tkví v první řadě ve vztahu k cílům výzkumu, které by neměly sloužit pouze pro výzkumné účely, ale k odhalení zákonitostí v pedagogickém procesu, které je následně možné využít při aplikaci inovací do vzdělávacího procesu.

Některé prvky našeho výzkumného projektu vychází z *akčního výzkumu*, jehož základními charakteristikami jsou terénní podoba, úzká spolupráce badatele a respondentů, reflexe průběhu výzkumného procesu a aplikovatelnost výsledků. Lewin (1948, s. 202) akční výzkum vymezuje jako „takový typ akčního, komparativního výzkumu, při němž jsou zkoumány podmínky a působení různých forem sociálních jevů a v němž zároveň dochází k tvorbě jiných sociálních situací. Výzkum, který vytváří pouze publikace, není dostačující.“

Ve schematickém znázornění reprezentují řádky jednotlivé fáze, sloupce označují dílčí kroky uvnitř fází. Levý sloupec charakterizuje akci – základním po-

činem v rámci první fáze je identifikace problému nebo jevu, který hodláme zkoumat, v dalších fázích následují akční kroky neboli implementace změn, která je zároveň zkoumána. Prostřední sloupec reprezentuje kritické zkoumání a hodnocení, v první fázi dochází ke kritickému přezkoumávání vybraného jevu, ověřování jeho relevance a shromažďování dostupných informací. V následujících fázích probíhá zhodnocení implementovaných jevů, evaluace je následně východiskem pro další plánování.



Obr. 9. Akční výzkum – sled kroků, upraveno dle Smith (2001)

Proces může obsahovat více fází, které jsou ukončeny buď nalezením řešení problému, nebo dosažením uspokojivého stavu. Zmíněný výzkumný přístup je orientovaný na řešení problémů v praxi, což vykazuje nápadnou paralelu s Deweyovou koncepcí učení se prostřednictvím zkušenosti. (Smith, 2001)

Akční výzkum je více orientován na přímou využitelnost v praxi, nehledě na přínos na akademické rovině; účastníci výzkumu jsou zapojeni nejen jako respondenti, ale zároveň jako spolutvůrci výzkumu, což nebylo v našem případě možné realizovat v celé šíři. Stejně tak nesplňujeme cykličnost výzkumu, kdy se podobné kroky opakují po určitém časovém úseku s cílem aplikovat zjištěné výsledky předchozích kroků. (Hendl, 2008) Ačkoli některé části našeho výzkumu navazují na předchozí, není primárním záměrem projektu cyklický, v opakujících se fázích reagovat na zjištění výzkumu.

5.2.2 Fáze výzkumného projektu

Výzkum realizovaný v rámci longitudinální studie můžeme rozdělit na dvě časové fáze (viz Tab. 4), které zahrnují zároveň výuku i výzkumné šetření. Všechny fáze byly postaveny na *pedagogickém experimentu*, kdy výuka a výzkum probíhaly paralelně v experimentálních a kontrolních třídách.

Tab. 4. Fáze výzkumu – experimentální výuka a výzkum

Fáze	Období	Počet tříd	Použité metody sběru dat
I. fáze	Leden – červen 2010	2 třídy (ZŠ, nižší stupeň gymnázia)	Dotazníkové šetření Sémantický diferenciál Žákovské zápisníky
II. fáze	Září 2010 – červen 2012	2 třídy (ZŠ, nižší stupeň gymnázia)	Dotazníkové šetření Sémantický diferenciál Žákovské zápisníky Ohniskové skupiny

V *první fázi* bylo původním záměrem sbírat data ve dvou školách, tzn. ve dvou nezávislých výzkumných párech. Výuka byla započata současně ve čtyřech třídách, nicméně před zahájením *druhé fáze* došlo ke sloučení dvou tříd, které byly původně experimentální a kontrolní, čímž se znemožnil další komparativní výzkum. Počty probandů v jednotlivých třídách zmíněné školy nebyly vysoké a po vyřazení neplatných dotazníků nebylo možné tyto třídy do výzkumu vůbec zahrnout. První i druhou fází jsme tudíž realizovali pouze v rámci jedné školy. Vybraný rozsah odpovídá případové studii, která je založena na studiu několika případů.

Výběr zúčastněných skupin probandů proběhl tak, aby skupiny vyhovovaly potřebám experimentu a současně nenarušovaly průběh výuky. Hlavními kritérii výběru byla skutečnost, že se skupiny budou moci účastnit výzkumu po delší časové období (necelé 2 roky), že se bude jednat o reprezentativní vzorek 2. stupně (např. 6. ročník je blíže prvnímu stupni), a že experiment nebude narušovat jiné potřeby žáků (např. příprava na přijímací zkoušky v 9. ročníku). Zvolili jsme 7. ročník, neboť ten podle nás nejlépe odpovídal našim nárokům a potřebám.

V přípravné fázi jsme oslovovali potenciální školy, které by se mohly do výzkumného experimentu zapojit – kritériem byla dostatečná velikost školy (dvě třídy stejného ročníku), dostupnost a především ochota vedení školy se do výzkumu zapojit. Z oslovených škol jsme vybrali dvě, z nichž se v průběhu experimentu jedna odpojila z důvodu organizačních změn (sloučení dvou tříd do jednoho ročníku), čímž přestala splňovat hlavní kritérium výzkumu.

5.2.3 Struktura experimentu

V rámci *pedagogického experimentu* (Chráška, 2007) jsme zkoumali vliv vyučovacích metod založených na principech zážitkové pedagogiky na vztah žáků ke čtení a čtenářskou recepci poezie u žáků sekundární školy. Pedagogický experiment byl založen na sledování změn ve výuce ve třídách stejného ročníku, přičemž jedna třída byla podrobena výuce experimentální a druhá třída kontrolní. Uvedený experiment pracuje s podobnými skupinami respondentů; v našem případě se jednalo o 7. (a následně 8.) ročník a výuku literární výchovy realizovanou stejným učitelem (badatelem).

V první a druhé fázi jsme aplikovali techniku *rotace faktorů* (Chráška, 2007), při níž dochází k prostřídání typu výzkumné výuky ve třídách – z experimentální se v druhé fázi stane třída kontrolní a naopak (blíže viz Tab. 5). Naší snahou bylo zajistit stejné podmínky pro obě třídy, nicméně se později ukázalo, že nástroje sběru dat včetně techniky rotace faktorů nejsou v daných podmínkách uplatnitelné plánovaným způsobem.

Tab. 5. Schéma techniky rotace faktorů

	I. fáze		II. fáze	
ZŠ	7. ročník	Kontrolní třída	8. ročník	Experimentální třída
GYMNÁZIUM	Sekunda	Experimentální třída	Tercie	Kontrolní třída

První výzkumná fáze byla současně východiskem pro další výzkum, především pro realizaci ohniskových skupin – pomohla upevnit vztahy s výzkumníkem a navázat důvěru potřebnou pro zajištění dobrého chodu ohniskových skupin. Realizovaná výuka i předběžné výsledky nám pomohly stanovit cíle a výzkumné otázky kvalitativní části, stejně jako nám usnadnily tvorbu otázek pro ohniskové skupiny. První a druhá fáze byly uskutečněny za podpory vnitřních grantů Univerzity Palackého v rámci Studentské grantové soutěže (PdF_2010_047, PdF_2011_044, více v příloze 8).

Výzkum probíhal v přirozeném školním prostředí za chodu reálných procesů a situací, přičemž zásahy do edukační reality byly pouze v rovině vyučovacích metod. Naším cílem bylo proniknout do jevů a procesů, pochopit je a získat ucelený, detailní pohled na tyto skutečnosti. Jako jeden z nástrojů, pomocí nějž jsme mohli snadněji uskutečňovat jednotlivé výzkumné fáze, byla přímá participace na výzkumu v roli badatele a současně realizátora experimentální i kontrolní výuky.

Tímto se nám podařilo zajistit podobné podmínky v experimentálních i kontrolních skupinách, přímo monitorovat průběh výzkumu ve všech jeho fázích a v neposlední řadě upevnit vztahy se zapojenými subjekty.

Ve výzkumném projektu jsme využívali specifických metod sběru dat, které vybrané jevy sledují odděleně a souhrnně podávají ucelený pohled na zkoumanou problematiku (viz Tab. 6). Díky kombinaci přístupů a metod máme možnost získat komplexní pohled na čtenářství žáků nejen v rámci literární výchovy. Rozdělení jednotlivých metod sběru dat podle sledovaných jevů uvádíme v Tab. 6. Metodami sběru dat *kvantitativního charakteru* jsou:

- metoda dotazníku,
- metoda sémantického diferenciálu.

Kvantitativní metody sběru dat nám pomohly snadněji sledovat a měřit změny, které by bylo obtížné zachytit pomocí kvalitativních nástrojů. Data získaná v kvantitativní části byla zpracována metodami statistické analýzy.

Metody sběru dat kvalitativního charakteru představují:

- metoda ohniskových skupin,
- metoda žákovských zápisníků.

Kvalitativní nástroje sběru dat nám umožnily získat hlubší pohled na zkoumané jevy a odhalit další souvislosti a vztahy, což by kvantitativními metodami nebylo možné. Kvalitativní přístup jsme zvolili proto, abychom mohli stanovené výzkumné problémy pojímat v širší a nemuseli se omezovat na statisticky měřitelná data, která by nebyla schopna zachytit další neočekávané a nepředvídané vztahy mezi jevy. Data pocházející z kvalitativní části byla hodnocena pomocí analytických kvalitativních metod (metoda zakotvené teorie a technika vyložení karet).

Žákovský vztah ke čtení jsme zkoumali jak z perspektivy kvantitativní (dotazníkové šetření), tak kvalitativní (ohniskové skupiny). Metody nám poskytly jak detailní pohled na čtenářské návyky žáků, tak na činitele, které žákovský vztah ke čtení ovlivňují.

Recepce uměleckého textu byla sledována především metodou sémantického diferenciálu, prostřednictvím analýzy žákovských zápisníků jsme si dotvářeli kontext statisticky vyhodnocených dat.

Vliv výukových metod na žákovský vztah ke čtení a žákovskou recepci poezie jsme sledovali uvnitř experimentu (experimentální a kontrolní skupiny) pomocí kvantitativních metod sběru dat, jejichž použití snadno a přehledně umožnilo komparaci dvou nezávislých skupin. Změny mezi vstupní a výstupní fází jsme měřili pomocí metody sémantického diferenciálu a metody dotazníku. Doplňkovou

metodou sběru kvalitativních dat představoval zápisník výzkumníka; tento nástroj nám posloužil při utváření kontextu sledovaných jevů.

Tab. 6. Rozdělení podle zkoumaných jevů a použitých výzkumných metod.

Sledované jevy	Použité metody sběru dat	
	Kvantitativní metody	Kvalitativní metody
Vztah žáků ke čtení	Dotazníky	Ohniskové skupiny
Recepce uměleckého textu	Sémantický diferenciál	Žákovské zápisníky
Vliv výukových metod	Sémantický diferenciál Dotazníky	Zápisník výzkumníka

5.2.4 Výuka v experimentálních a kontrolních třídách

Experimentální výuka spočívala v realizaci zážitkové výuky, tedy v aplikaci metod vycházejících z principů zážitkové pedagogiky (blíže viz kapitola 4) a recepční estetiky. Výuka využívala plného cyklu zkušenostního učení, tj. učení prostřednictvím cíleného navození zážitku a jeho zpracování (reflexe, transformace ve zkušenost, kontextualizace a schopnost následné aplikace).

Kontrolní výuka probíhala s využíváním především takových metod, které až do doby zahájení experimentu běžně používal učitel. Před zahájením výuky v rámci našeho výzkumu jsem se účastnila několika náslechlů a pozorování, námi vybrané vyučovací metody byly s učitelem podrobně diskutovány a stanoveny tak, aby co nejlépe odpovídaly výuce před experimentem.

V kontrolní třídě jsme používali především *klasické metody výuky* (Maňák & Švec, 2003), které jsou založeny na frontální výuce a nejčastěji je uplatňován výklad, přednáška, práce s textem, metoda řízeného rozhovoru. Převažovala jednoduchá práce s čítankou (hlasité předčítání uměleckých textů, obsahová a formální analýza textu, jednoduchá slovní interpretace významu s výrazným přihlédnutím k ustáleným interpretacím, ústní nebo písemné zodpovídání otázek vztahujících se k textu), na níž navazoval výklad zaměřený na biografii a tvorbu autora.

Z výzkumného pohledu jsme třídy využívali pro deskripci jednotlivých jevů (recepce poezie, vztah ke čtení), experimentální a kontrolní charakter tříd nám umožnil srovnat klasické a experimentální metody výuky z hlediska jejich vlivu na vybrané aspekty čtenářské gramotnosti.

5.2.5 Role badatele

V pedagogických vědách probíhá výzkum v přirozeném prostředí, často se musíme potýkat s řadou faktorů ovlivňujících průběh projektu. Pokud realizujeme výzkum přímo při výuce, jeví se jako optimální vytvořit soulad mezi naplněním výzkumných záměrů a výukových cílů; tj. zajistit, aby nebyla narušena křehká edukační realita případnými necitlivými snahami o separaci výzkumných aktivit od vyučovacího procesu.

Výzkumníkovi se tak dostává uceleného pochopení jevů a procesů v konkrétních pedagogických situacích. Především v kvalitativní fázi výzkumu je to právě badatel, který slouží jako nástroj pro získávání dat na rozdíl od kvantitativního výzkumu, kde jsou přímým nástrojem dotazníky, testy aj. (Hatch, 2002)

V čím těsnějším vztahu se badatel k účastníkům výzkumu nachází a čím větší k němu mají účastníci důvěru, tím hlouběji může proniknout do mechanismů a struktur, které jsou ve zkoumané realitě podstatné. „Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytváří sociální realitu.“ (Švaříček & Šedová, 2007, s. 17)

Jako určitý zkreslující faktor se může jevit subjektivní vnímání skutečnosti, které má vliv na objektivnost získaných výsledků; Morgan (2007) zavádí v kontextu pragmatického a konstruktivistického přístupu pojem *intersubjektivita*, který opouští tradiční nazírání subjektivní – objektivní. Jedná se o určitý komunikační most mezi pohledem na zkoumanou realitu badatelem a vědeckou komunitou.

Vztah badatele k respondentům – účastníkům výzkumu, byl klíčovým prvkem v našem výzkumném projektu. Přestože se jednalo o časově náročnou strategii, umožnil nám tento postup proniknout do procesů, které se ve výuce odehrávají. Jednou z doplňkových metod, která dotváří kontext studie, je *zápisník výzkumníka*. Zápisník sloužil k vytváření terénních poznámek, jež pomáhají při interpretaci některých jevů. Zápisník jsem používala při zaznamenávání postřehů a poznámek z realizace výuky, detailům k jednotlivým šetřením nebo např. při realizaci ohniskových skupin.

Kromě standardních výzkumných postupů (tvorba dotazníku, realizace dílčích šetření, analýza a interpretace dat), jsem se podílela také na tvorbě výukových materiálů a metodiky experimentální výuky (metody s principy zážitkové pedagogiky, inovativní prvky a projekty) a realizace experimentální a kontrolní výuky ve všech fázích.

6 RECEPCE UMĚLECKÉHO TEXTU

Zkoumaným jevem, jehož analýzu představujeme v následující kapitole, je žákovská *recepce uměleckého textu*. Nejprve se zaměříme na čtenářskou recepci poezie prostřednictvím výsledků získaných pomocí metody *sémantického diferenciálu* pro recepci poezie. Zkoumáme jak poezii lyrickou, pro kterou byl tento nástroj konstruován primárně, tak poezii moderní. Získaná data jsme vyhodnotili prostřednictvím metod statistické analýzy.

Druhým nástrojem sběru dat, který pro sběr dat o recepci uměleckého textu používáme, jsou *žakovské zápisníky*. Analýzu žakovských reflexí provádíme pomocí metod kvalitativní analýzy dat – *otevřené kódování* a *technika vyložení karet* (Švaříček & Šedová, 2007).

Tab. 7. Metody sběru dat

<i>Sledovaný jev</i>	<i>Kvantitativní metoda sběru dat</i>	<i>Kvalitativní metoda sběru dat</i>
Recepce uměleckého textu	Sémantický diferenciál	Žakovské zápisníky

Cílem této kapitoly je analyzovat *žakovskou recepci poezie* pomocí metody *sémantického diferenciálu* a metody *žakovských zápisníků*.

Dílčí cíle:

- Analyzovat možnosti použití *sémantického diferenciálu* při recepci různých typů poezie.
- Analyzovat možnosti využití *žakovských zápisníků* z hlediska uplatnitelnosti ve výuce i z hlediska výzkumného.

Pro **kvalitativní část** jsme stanovili následující výzkumné otázky:

1. Jak vnímají žáci umělecký text?
2. Jakým způsobem reflektují a prožívají umělecký text ve svých zápisnicích?
3. Jakým způsobem vyjadřují své emoce týkající se uměleckého textu?

Pro **kvantitativní část** jsme stanovili následující hypotézy:

1. Žáci gymnázia vykazují u všech posuzovaných básní vyšší skóre ve faktoru srozumitelnosti než žáci základní školy.
2. Dívky posuzují všechny básně jako emocionálně působivější než chlapci.

3. Žáci, kteří rádi čtou, dosahují vyššího skóre ve faktoru hodnocení než žáci, kteří nečtou rádi.
4. Dívky u básně typu japonské pětiverší vykazují vyšší skóre hodnocení než chlapci.
5. Žáci, kteří rádi čtou, dosahují u lyrické poezie vyššího skóre ve faktoru působivosti než žáci, kteří čtou neradi.
6. Žáci gymnázia vykazují vyšší skóre srozumitelnosti u moderní poezie než žáci základní školy.

6.1 Recepce poezie z kvantitativního hlediska

6.1.1 Popis sémantického diferenciálu a jeho použití

Při zkoumání žákovské recepce poezie a jejich změn vycházíme z výzkumu recepce u žáků základních a středních škol realizovaného Valou (2002, 2003b, 2013). Při něm bylo využito výzkumného nástroje založeného na bázi klasického sémantického diferenciálu. (Osgood a kol., 1957) Postupnou úpravou a doplňováním výzkumných škál standardní verze tohoto výzkumného nástroje a jejich testováním byly pomocí faktorové analýzy izolovány tři nezávislé faktory:

- faktor srozumitelnosti,
- faktor hodnocení,
- faktor působivosti.

(Vala 2003a, 2003b, 2003c)

Dosud získané výsledky prokázaly, že zmíněné metody se mohou stát relevantním nástrojem i v oblasti čtenářské recepce poezie. V posledních výzkumech bylo také zjištěno, že nástroj slouží také pro sledování jiné poezie, než pro kterou byl uplatňován původně – přírodní lyrická poezie. V našem výzkumu uplatňujeme další tematicky a formálně diferencovanou poezii, jejíž působení na recepci žáků základní školy zkoumáme.

Jednotlivé faktory jsou reprezentovány vždy šesti škálami, celkem hodnotí žáci báseň osmnácti různými škálami. Aby nedocházelo k mechanickému vyplňování dotazníku, jsou některé škály umístěny reverzně. První třetina (Tab. 8) reprezentuje faktor srozumitelnosti. Faktor ukazuje míru porozumění básni nebo spíše hodnocení žáka, nakolik mu báseň přijde srozumitelná. „Měřena je tedy subjektivní srozumitelnost vycházející z pocitu respondenta, nikoli srozumitelnost sama“ (Vala, 2013, s. 16). Faktor srozumitelnosti je tedy stejně jako ostatní faktory relevantní vzhledem ke čtenáři, nemusí být vůbec odrazem skutečného porozumění.

Faktor hodnocení odkazuje především na estetickou účinnost a estetické hodnocení, které respondent dané básni přisuzuje. Faktor obsahuje více abstraktivní adjektiva, která mají odpovídat pocitům vyvstávajících při čtení básně. Líbivost či lahodivost básně ještě nezaručuje její vysoké skóre ve faktoru působivosti, přestože faktor srozumitelnosti či hodnocení jedné básně může nabývat nízkých hodnot, báseň může zároveň pro žáka být působivou. Vala (2013) to popisuje jako „emocionální pnutí“, které vzniká např. na základě obrazů o pohnutých událostech, intenzivního lidského prožívání nebo paralelou s vlastním životem čtenáře. Faktor hodnocení je třeba považovat za specifický, neboť zachycuje emocionální stránku vnímání, nikoli tu racionální.

Sémantický diferenciál v našem výzkumu používáme pro výzkum čtenářské recepce poezie pro obě zkoumané skupiny (gymnaziální třída, třída na základní škole) a dále pro sledování rozdílů a změn při realizaci experimentální výuky (kapitola 8). Nástroj nám pomáhá pochopit další oblast čtenářské gramotnosti, oblast vnímání uměleckého textu žáky. Pomocí nástroje také sledujeme proměny a rozdíly mezi experimentální a kontrolní skupinou v různých časových fázích v rámci experimentální výuky (o experimentální výuce blíže viz kapitola 5).

Žáci metodou sémantického diferenciálu hodnotili ve fázi 1 a 2 celkem čtyři různé typy básní – přírodní lyriku, impresionistickou báseň, starojaponské pěti- verší a moderní poezii. Snažili jsme se, aby zastoupení formy i obsahu bylo pestré, neboť jsme chtěli získat výsledky o recepci více typů básnických textů a utvořit si tak lepší obraz žáka-čtenáře.

Žákům jsme předložili sadu čtyř básní vždy na začátku a na konci každé etapy, celkem tedy 4×. Aby nedocházelo k mechanickému hodnocení, využili jsme dvě sady básní, které obsahovaly stejné typy (přírodní lyrika, impresionistická báseň, starojaponské pěti- verší, moderní poezie). Při výběru básní jsme vycházeli z již realizovaných výzkumů. Básně byly pouze očíslovány, aby žáci nebyli ovlivněni asociacemi spojenými např. s významným autorem nebo s názvem básně.

Ve fázi analýzy a vyhodnocování dat jsme nejprve pro každou skupinu dat provedli faktorovou analýzu, která ověřovala funkčnost měrného nástroje. Faktorovou analýzou jsme sledovali nasycenost škál jednotlivými faktory; extrakce faktorů byla provedena metodou hlavních komponent a použitím pravouhlé rotace (varimax normalizovaný). Faktorová analýza byla provedena pro všechny básně dohromady i pro jednotlivé básně. Hodnoty (Tab. 9) uvádějí faktorové náboje neboli korelační koeficienty vyjadřující těsnost mezi jednotlivými škálami a danými faktory.

Tab. 8. Sémantický diferenciál pro měření recepce poezie.

srozumitelná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nesrozumitelná
komplikovaná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	jednoduchá
nechápu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	chápu
nejasná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	jasná
odkrytá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	skrytá
průhledná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	neprůhledná
líbí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nelíbí
nečetl bych ji znovu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	četl bych ji znovu
špatná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	dobrá
ošklivá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	krásná
přitahuje mě	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nepřitahuje mě
příjemná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nepříjemná
slabá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	silná
hluboká	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	mělká
ostrá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	tupá
malá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	velká
účinná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	neúčinná
mocná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bezmocná
Důvod mé volby:						

Vysvětlivky k tabulce níže:

- tučně uvedené jsou faktorové nábojem větší než **0,50**,
- *Expl. Var.* – rozptyl (variance), který je vysvětlován daným faktorem,
- *Prp. Totl.* – procenta celkového rozptylu u daného faktoru.

Analýza vychází z výsledků posuzování všech žáků a všech básní. Analýza potvrdila, že použitý nástroj měří předpokládané faktory (všechny dominantní faktorové náboje jsou větší než 0,50) a že je možné výsledky zpracovávat v dalším typu statistické analýzy.

Struktura použitého nástroje byla pomocí faktorové analýzy ověřována také pro jednotlivé posuzované básně.

V této výzkumné fázi jsme posuzovali *souhrnně* data získaná měřeními v obou třídách. Výsledky jsme srovnávali podle následujících *kategorií* respondentů:

1. Podle pohlaví respondentů,
2. podle typu třídy (základní škola a gymnázium),
3. podle vztahu k četbě (zda respondenti čtou rádi nebo neradi).

Tab. 9. Faktorová analýza pro všechny básně ve fázi F1 a F2.

Proměnná (škála)	F1, F2 všechny básně Faktorové náboje (Varimax normalizovaný) Extrakce: Hlavní komponenty Označené náboje jsou >0,50		
	Faktor srozumitelnosti	Faktor působivosti	Faktor hodnocení
1	0,68	0,13	0,31
2	0,71	-0,17	0,11
3	0,64	0,10	0,34
4	0,73	0,01	0,32
5	0,67	0,11	0,01
6	0,53	0,03	0,17
7	0,33	0,19	0,71
8	0,23	0,15	0,75
9	0,31	0,18	0,74
10	0,19	0,15	0,77
11	0,09	0,25	0,70
12	0,26	0,27	0,66
13	0,06	0,59	0,36
14	-0,11	0,60	0,17
15	0,11	0,73	0,08
16	-0,01	0,70	0,01
17	0,22	0,58	0,39
18	0,07	0,63	0,35
Epl. Var	3,10	2,80	3,93
Prp. Totl	0,17	0,16	0,22

Jednotlivé kategorie obsahují informaci o recepci poezie u žáků v dané etapě experimentu (viz Tab. 10). Vidíme tak nejen rozdíly mezi jednotlivými katego-

riemi, můžeme také pozorovat proměny, ke kterým v průběhu experimentu docházelo.

Do experimentu byly zapojeny dvě třídy – 7. ročník (následně 8. ročník) a odpovídající ročník na nižším všeobecném gymnáziu (sekunda, následně tercie).

Tab. 10. Fáze experimentu.

Název fáze	Charakter	Období	Ročník
F1a	Vstupní	Březen 2010	sedmý, sekunda
F1b	Výstupní	Červen 2010	sedmý, sekunda
F2a	Vstupní	Září 2010	osmý, tercie
F2b	Výstupní	Leden 2011	osmý, tercie

Výsledky sémantického diferenciálu v jednotlivých kategoriích a míru rozdílů mezi kategoriemi ukazují tabulky v následující kapitole (viz kapitola 6.2). Hodnoty u jednotlivých faktorů prezentují míru posuzování básně v daném faktoru – čím *vyšší* je hodnota, tím *lépe* respondenti báseň vnímali, tudíž hodnota ukazuje na *míru srozumitelnosti, hodnocení a působivosti*.

Pro ověřování výsledků u jednotlivých kategorií a skupin jsme stanovili hypotézy, které jsme následně verifikovali. Statistickou významnost rozdílů mezi kategoriemi respondentů jsme posuzovali pomocí *Studentova (párového) t-testu* (na hladině významnosti 0,05). Uvedené hypotézy jsou posuzovány jak pro poezii v širším smyslu (všechny básně dohromady), tak zvlášť pro konkrétní básně.

6.2 Výsledky recepce poezie metodou sémantického diferenciálu

6.2.1 Recepce poezie podle typu třídy

Recepci poezie nejprve sledujeme z hlediska typu třídy. Domnívali jsme se, že mezi kategoriemi budou statisticky významné rozdíly ve všech faktorech, nejvýraznější ve faktoru srozumitelnosti. Vycházeli jsme z předpokladu, že žáci gymná-

zia, kteří mají z hlediska přípravy lepší předpoklady, budou básně posuzovat jako srozumitelnější než žáci základní školy.

Hypotéza H1: Žáci gymnázia vykazují u všech posuzovaných básní vyšší skóre ve faktoru srozumitelnosti než žáci základní školy.

Tab. 11. Vztah mezi typem třídy a recepcí poezie pro všechny básně, fáze F1a.

ZŠ vs. GYM	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr ZŠ	Průměr GYM	t	sv	p	Počet ZŠ	Počet GYM
Faktor srozumitelnosti	4,111111	4,550595	-1,81205	47	0,076370	21	28
Faktor hodnocení	3,857937	4,556548	-2,11001	47	0,040209	21	28
Faktor působivosti	3,432540	3,812500	-1,70869	47	0,094106	21	28

Tab. 12. Vztah mezi typem třídy a recepcí poezie pro všechny básně, fáze F1b.

ZŠ vs. GYM	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr ZŠ	Průměr GYM	t	sv	p	Počet ZŠ	Počet GYM
Faktor srozumitelnosti	4,230159	4,145833	0,35920	47	0,721057	21	28
Faktor hodnocení	4,001190	4,088690	-0,29770	47	0,767245	21	28
Faktor působivosti	3,726191	3,901786	-0,90591	47	0,369605	21	28

Tab. 13. Vztah mezi typem třídy a recepcí poezie pro všechny básně, fáze F2a.

ZŠ vs. GYM	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr ZŠ	Průměr GYM	t	sv	p	Počet ZŠ	Počet GYM
Faktor srozumitelnosti	4,098765	4,113683	-0,07994	43	0,936657	18	27
Faktor hodnocení	3,761574	4,176440	-1,46474	43	0,150266	18	27
Faktor působivosti	3,563272	3,882202	-1,54342	43	0,130058	18	27

Tab. 14. Vztah mezi typem třídy a recepcí poezie pro všechny básně, fáze F2b.

ZŠ vs. GYM	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr ZŠ	Průměr GYM	t	sv	p	Počet ZŠ	Počet GYM
Faktor srozumitelnosti	4,178571	4,054924	0,50627	41	0,615379	21	22
Faktor hodnocení	3,878968	4,094697	-0,67155	41	0,505636	21	22
Faktor působivosti	3,640873	3,871212	-0,80042	41	0,428083	21	22

Hypotéza H1 nebyla potvrzena.

Výsledky v dílčích faktorech při posuzování všech básní jsou u žáků gymnázia i žáků základní školy *srovnatelné*, skupiny téměř nevykazují statisticky vý-

znamné rozdíly.⁶⁰ Jediný signifikantní rozdíl nalezneme ve vstupní fázi (F1a), při níž žáci gymnázia dosáhli vyššího skóre u *faktoru hodnocení* než žáci základní školy. Domníváme se, že absence statistické významnosti mezi kategoriemi byla způsobena faktem, že na nižším gymnáziu, nedochází k tak markantnímu rozdílu mezi typy tříd, jako tomu je např. mezi vyšším gymnáziem a učebním oborem.

Dalším činitelem může být také podobný typ výuky, neboť u obou skupin vyučoval český jazyk tentýž učitel (před zahájením experimentu) a v rámci experimentu byla výuka zajišťována stejným badatelem. Posuny a rozdíly budeme sledovat v dalších kapitolách, kde srovnáváme experimentální a kontrolní skupinu (blíže viz kapitola 8.).

6.2.2 Recepce poezie podle pohlaví

Ačkoli se stále více stírají rozdíly mezi pohlavími, estetické vnímání umělecké literatury a především poezie se u žen a mužů různí. Sedmý ročník je z hlediska četby přelomovým, neboť dochází k větší genderové diferenciaci a k preferenci konkrétních žánrů; zatímco v mladším věku preferují čtenáři příběhy s dětským hrdinou, v pubertě se žánrové preference u dívek a chlapců významně odlišují. Dívky jsou v období puberty citlivější než chlapci, mají tendence číst romantickou literaturu a emociálně nabyté příběhy, kdežto chlapci upřednostňují příběhy plné napětí a dobrodružství.

Tabulky (Tab. 15, Tab. 16) ukazují výsledky získané při sběru dat v 7. ročníku, data v tabulkách (Tab. 17, Tab. 18) byla pořízena v 8. ročníku. Na základě znalostí o dětské a pubertální četbě jsme stanovili následující hypotézu.

Hypotéza H2: Ženy posuzují všechny básně jako emocionálně působivější než muži.

Tab. 15. Vztah mezi pohlavím žáků a recepcí poezie pro všechny básně, F1a.

Muži vs. Ženy	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Muži	Průměr Ženy	t	sv	p	Počet Muži	Počet Ženy
Faktor srozumitelnosti	4,039474	4,579301	-2,25483	48	0,028742	19	31
Faktor hodnocení	3,684211	4,638978	-2,98543	48	0,004447	19	31
Faktor působivosti	3,271930	3,870968	-2,82127	48	0,006937	19	31

⁶⁰ Tento výchozí stav, kdy rozdíly mezi skupinami nejsou statisticky významné, je z hlediska experimentu nejhodnější, neboť ukazuje, že skupiny je možné podrobit komparativnímu měření.

Tab. 16. Vztah mezi pohlavím žáků a recepcí poezie pro všechny básně, F1b.

Muži vs. Ženy	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Muži	Průměr Ženy	t	sv	p	Počet Muži	Počet Ženy
Faktor srozumitelnosti	4,173611	4,186828	-0,05477	47	0,956553	18	31
Faktor hodnocení	3,654167	4,281720	-2,18055	47	0,034257	18	31
Faktor působivosti	3,726852	3,884409	-0,79021	47	0,433373	18	31

Tab. 17. Vztah mezi pohlavím žáků a recepcí poezie pro všechny básně, F2a.

Muži vs. Ženy	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Muži	Průměr Ženy	t	sv	p	Počet Muži	Počet Ženy
Faktor srozumitelnosti	3,730769	4,250000	-2,56545	43	0,013875	13	32
Faktor hodnocení	3,048611	4,346354	-4,47920	42	0,000057	12	32
Faktor působivosti	3,064236	3,970052	-4,02308	42	0,000234	12	32

Tab. 18. Vztah mezi pohlavím žáků a recepcí poezie pro všechny básně, F2b.

Muži vs. Ženy	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Muži	Průměr Ženy	t	sv	p	Počet Muži	Počet Ženy
Faktor srozumitelnosti	4,000000	4,165278	-0,62275	41	0,536897	13	30
Faktor hodnocení	3,217949	4,323611	-3,61061	41	0,000824	13	30
Faktor působivosti	3,326923	3,945833	-2,05968	41	0,045816	13	30

Hypotézu H2 přijímáme pro fáze F1a, F2a a F2b.

Ženy hodnotí básně jako *působivější* než muži ve všech fázích, nicméně ve fázi F1b nedosahují rozdíly mezi sledovanými skupinami statistické významnosti. Příčina tkví jednak v menším poklesu skóre u žen a především ve výrazném nárůstu skóre u mužů oproti ostatním fázím – průměry u ostatních fází 3,27; 3,06; 3,32, průměr ve fázi F1b 3,72.

Signifikantních rozdílů dosahují i ostatní faktory, především faktor hodnocení nabývá statistické významnosti ve všech čtyřech fázích. Ženy získávají daleko vyšší skóre než muži, nicméně můžeme sledovat výrazný propad oproti první fázi. Může se jednat o počáteční nadšení nebo potřebu žáků hodnotit básně pozitivněji na základě vědomí, že jsou sledováni. Zatímco u žen dochází ke stabilizaci v rámci fází F1b – F2b, u mužů skóre kolísá i uvnitř fází.

Shrnutí statisticky významných výsledků:

- Ženy dosahují vyšších výsledků ve faktoru srozumitelnosti, hodnocení i působivosti ve vstupních fázích (F1a, F2a).
- Ženy přisuzují básně vyšší hodnocení než muži ve všech fázích.
- Jako emocionálně působivější hodnotí ženy básně ve třech fázích s výjimkou fáze F1b (výstupní fáze).

6.2.3 Recepce poezie podle vztahu k četbě

Kromě základních údajů vyznačovali žáci také svůj vztah k četbě – zdali čtou rádi nebo neradi a zdali čtou nebo nečtou poezii. Informace o čtení poezie nebylo do výsledků zařadit vzhledem k nízkým počtům ve skupině čtenářů poezie (většinou v řádu několika respondentů v rámci jednoho testování), a tudíž nízké reliabilitě.

Při verifikaci hypotézy jsme vycházeli ze zkušeností, že čtenáři se ve výuce projevují jako aktivnější, vykazují více zvědavosti a motivace. Na druhou stranu se mohou projevovat racionálněji, především co se týká posuzování emocionální stránky básní. Díky svým čtenářským zkušenostem je můžeme považovat za lépe připravené pro vnímání estetické hodnoty poezie (reprezentované především ve faktoru hodnocení).

Na základě zkušeností z výuky jsme stanovili následující hypotézu:

Hypotéza H3: Žáci, kteří rádi čtou, dosahují vyššího skóre ve faktoru hodnocení než žáci, kteří nečtou rádi.

Tab. 19. Vztah mezi oblibou čtení u žáků a recepcí poezie pro všechny básně, F1a.

Čtou rádi vs. Nečtou rádi	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Čtou rádi	Průměr Nečtou rádi	t	sv	p	Počet Čtou rádi	Počet Nečtou rádi
Faktor srozumitelnosti	4,585145	4,149038	1,832148	47	0,073270	23	26
Faktor hodnocení	4,748913	3,870192	2,738824	47	0,008684	23	26
Faktor působivosti	4,018116	3,315705	3,456473	47	0,001172	23	26

Tab. 20. Vztah mezi oblibou čtení u žáků a recepcí poezie pro všechny básně, F1b.

Čtou rádi vs. Nečtou rádi	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Čtou rádi	Průměr Nečtou rádi	t	sv	p	Počet Čtou rádi	Počet Nečtou rádi
Faktor srozumitelnosti	4,514583	3,952586	2,530939	47	0,014782	20	29
Faktor hodnocení	4,765833	3,558333	5,069961	47	0,000007	20	29
Faktor působivosti	4,102083	3,636494	2,519738	47	0,015201	20	29

Tab. 21. Vztah mezi oblibou čtení u žáků a recepcí poezie pro všechny básně, F2a.

Čtou rádi vs. Nečtou rádi	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Čtou rádi	Průměr Nečtou rádi	t	sv	p	Počet Čtou rádi	Počet Nečtou rádi
Faktor srozumitelnosti	4,340686	3,953869	1,989582	43	0,053021	17	28
Faktor hodnocení	4,720588	3,563988	4,397855	43	0,000071	17	28
Faktor působivosti	3,973039	3,542411	1,858614	43	0,069935	17	28

Tab. 22. Vztah mezi oblibou čtení u žáků a recepcí poezie pro všechny básně, F2b.

Čtou rádi vs. Nečtou rádi	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Čtou rádi	Průměr Nečtou rádi	t	sv	p	Počet Čtou rádi	Počet Nečtou rádi
Faktor srozumitelnosti	4,335069	3,837719	2,124988	41	0,039661	24	19
Faktor hodnocení	4,284722	3,616228	2,171130	41	0,035763	24	19
Faktor působivosti	4,036458	3,407895	2,286392	41	0,027468	24	19

Hypotézu H3 přijímáme pro všechny čtyři fáze.

Mezi žáky, kteří uvádí, že rádi čtou, a žáky, kteří uvádí, že čtou neradi, zjišťujeme statisticky významné rozdíly *ve faktoru hodnocení* v rámci všech čtyř fází (F1a, F1b, F2a, F2b).

Hodný pozornosti je rozdíl mezi počátečním počtem čtenářů, potažmo těch, kteří uvádí oblibu ve čtení, a konečném počtu. Zatímco ve vstupní fázi (F1a) jsou počty čtenářů a nečtenářů téměř vyrovnané, závěrečná fáze experimentu (F2b) ukazuje na převahu čtenářů (více viz kapitola 8.2.1).

Na základě výsledků můžeme konstatovat, že žáci, kteří rádi čtou, posuzují poezii lépe, než žáci, kteří nečtou. Domníváme se, že jejich porozumění básním, vyšší hodnocení básní i vnímání emocionálního působení způsobují predispozice jak v oblasti interpretace, tak recepce uměleckého textu – zjevně i bez ohledu na to, zdali preferují uměleckou nebo populární literaturu. Klíčovou roli zřejmě sehraává jejich otevřenost vůči čtení a literatuře.

Shrnutí dalších signifikantních rozdílů:

- Žáci, kteří čtou rádi, dosahují ve fázi F1a, F1b, a F2b vyšší skóre ve faktoru působivosti než ti, kteří čtou neradi.
- Jako srozumitelnější hodnotí čtenáři básně ve výstupních fázích (F1b, F2b).

6.2.4 Recepce poezie podle jednotlivých básní

Výzkumný vzorek: žáci ZŠ a gymnázia, souhrn dat.

Zkoumaný jev: recepce poezie ve vztahu k jednotlivým *kategoriím*.

Fáze: Fáze 1 a fáze 2.

Počet měření: 4 (2× vstupní, 2× výstupní).

Při volbě básní jsme vycházeli z již provedených výzkumů (Vala, 2002, 2003, 2011, 2014), které ukázaly, že kromě přírodní lyrické poezie, lze metodu sémantického diferenciálu úspěšně použít také pro další typy poezie. Zvolili jsme čtyři různé typy básní, které odpovídaly věku žáků. Ukázalo se, že vyplňování dotazníku je mechanickou prací a že vzhledem ke krátkému časovému odstupu v rámci fáze experimentu (několik měsíců) bude potřeba žáky aktivizovat. Proto jsme obměnili skladbu posuzovaných básní tak, aby byl zachován jejich typ a téma – *japonské pěťiverší*, *přírodní lyrika* s pravidelnou stavbou, *moderní báseň* s moderními formálními prvky a *lyrická přírodní poezie*.

V rámci celého experimentu jsme použili dvě sady básní, z nichž každá se opakovala dvakrát – první sada vždy ve vstupní fázi, druhá vždy ve výstupní.

Recepce jednotlivých básní posuzujeme z hlediska tři kategorií:

1. Podle typu třídy (základní škola a gymnázium),
2. podle pohlaví respondentů,
3. podle vztahu k četbě (zda respondenti čtou rádi nebo neradi).

Výsledky posuzování japonského pěťiverší

Pěťiverší je ustálenou básnickou formou, která zobrazuje jednoduchou, avšak dobře vypointovanou ideu. Formální stručnost posiluje zhuštěnost výpovědi, která je často komunikačním prostředkem.

Hypotéza H4 pro japonská pěťiverší: Ženy vykazují vyšší skóre hodnocení než muži (básně uvedeny v příloze 5).

Báseň 1

Tab. 23. Vztah mezi typem školy a recepcí básně 1, F1a.

ZŠ vs. GYM	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr ZŠ	Průměr GYM	t	sv	p	Počet ZŠ	Počet GYM
Faktor srozumitelnosti	3,818182	4,744048	-2,42756	48	0,019001	22	28
Faktor hodnocení	3,583333	4,291667	-1,82965	48	0,073516	22	28
Faktor působivosti	2,363636	3,053571	-2,38644	48	0,021003	22	28

Tab. 24. Vztah mezi pohlavím a recepcí básně 1, F1a.

Muži vs. Ženy	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Muži	Průměr Ženy	t	sv	p	Počet Muži	Počet Ženy
Faktor srozumitelnosti	3,596491	4,790323	-3,17799	48	0,002595	19	31
Faktor hodnocení	3,298246	4,397849	-2,91302	48	0,005419	19	31
Faktor působivosti	2,271930	3,043011	-2,63861	48	0,011191	19	31

Tab. 25. Vztah mezi oblíbeností čtení a recepcí básně 1, F1a.

Čtou rádi vs. Nečtou rádi	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Čtou rádi	Průměr Nečtou rádi	t	sv	p	Počet Čtou rádi	Počet Nečtou rádi
Faktor srozumitelnosti	4,862319	3,839744	2,68626	47	0,009956	23	26
Faktor hodnocení	4,586957	3,435897	3,10932	47	0,003182	23	26
Faktor působivosti	3,239130	2,358974	3,15500	47	0,002798	23	26

Tab. 26. Vztah mezi pohlavím a recepcí básně 1, F2a.

Muži vs. Ženy	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Muži	Průměr Ženy	t	sv	p	Počet Muži	Počet Ženy
Faktor srozumitelnosti	3,461538	4,802083	-4,19522	43	0,000134	13	32
Faktor hodnocení	2,679487	4,250000	-3,99018	43	0,000253	13	32
Faktor působivosti	2,705128	3,593750	-3,13716	43	0,003076	13	32

Tab. 27. Vztah mezi oblíbeností čtení a recepcí básně 1, F2a.

Čtou rádi vs. Nečtou rádi	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Čtou rádi	Průměr Nečtou rádi	t	sv	p	Počet Čtou rádi	Počet Nečtou rádi
Faktor srozumitelnosti	4,980392	4,071429	2,78470	43	0,007935	17	28
Faktor hodnocení	4,558824	3,333333	3,15796	43	0,002904	17	28
Faktor působivosti	3,529412	3,220238	1,06709	43	0,291887	17	28

Báseň 2

Tab. 28. Vztah mezi typem třídy a recepcí básně 2, F1b.

ZŠ vs. GYM	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr ZŠ	Průměr GYM	t	sv	p	Počet ZŠ	Počet GYM
Faktor srozumitelnosti	4,119048	4,500000	-1,04733	47	0,300302	21	28
Faktor hodnocení	3,722222	3,970238	-0,56980	47	0,571528	21	28
Faktor působivosti	3,190476	3,803571	-2,26574	47	0,028115	21	28

Tab. 29. Vztah mezi pohlavím a recepcí básně 2, F1b.

Muži vs. Ženy	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Muži	Průměr Ženy	t	sv	p	Počet Muži	Počet Ženy
Faktor srozumitelnosti	4,037037	4,510753	-1,27568	47	0,208337	18	31
Faktor hodnocení	3,194444	4,252688	-2,51396	47	0,015422	18	31
Faktor působivosti	3,453704	3,591398	-0,47178	47	0,639264	18	31

Tab. 30. Vztah mezi oblibou čtení a recepcí básně 2, F1b.

Čtou rádi vs. Nečtou rádi	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Čtou rádi	Průměr Nečtou rádi	t	sv	p	Počet Čtou rádi	Počet Nečtou rádi
Faktor srozumitelnosti	4,666667	4,109195	1,542318	47	0,129703	20	29
Faktor hodnocení	4,625000	3,339080	3,232871	47	0,002243	20	29
Faktor působivosti	3,908333	3,287356	2,280689	47	0,027145	20	29

Tab. 31. Vztah mezi pohlavím a recepcí básně 2, F2b.

Muži vs. Ženy	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Muži	Průměr Ženy	t	sv	p	Počet Muži	Počet Ženy
Faktor srozumitelnosti	3,641026	4,922222	-2,82310	41	0,007307	13	30
Faktor hodnocení	2,628205	4,761111	-4,61643	41	0,000038	13	30
Faktor působivosti	2,487180	3,811111	-3,09449	41	0,003545	13	30

Tab. 32. Vztah mezi oblibou čtení a recepcí básně 2, F2b.

Čtou rádi vs. Nečtou rádi	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Čtou rádi	Průměr Nečtou rádi	t	sv	p	Počet Čtou rádi	Počet Nečtou rádi
Faktor srozumitelnosti	5,041667	3,894737	2,716154	41	0,009626	24	19
Faktor hodnocení	4,520833	3,605263	1,805949	41	0,078271	24	19
Faktor působivosti	3,812500	2,903509	2,185679	41	0,034606	24	19

Hypotéza H4 byla prokázána.

Ženy v rámci hodnocení japonského pětiverší vykazují statisticky vyšší skóre hodnocení než muži napříč jednotlivými měřeními. Zhuštěné emotivní vyjádření příznačné pro japonská pětiverší zřejmě rezonuje s dívčí citlivostí. Jak můžeme u jednotlivých měření vidět, výsledky jsou ve třech případech statisticky významné i na hladině $\alpha < 0,01$. Ačkoli básně nejsou a priori složité, velké rozdíly mezi výsledky ukazují na výraznou odlišnost v posuzování. Jedním z důvodů mů-

že být typ básně, který může být pro žáky druhého stupně poměrně novým. Krátká forma se zhuštěnou výpovědí může být pro žáky atraktivní.

Shrnutí dalších statisticky významných rozdílů pro báseň 1:

- Čtenáři vykazují statisticky vyššího skóre střídavě u všech faktorů. Japonské pětiverší je pro ně srozumitelnější, hodnotnější i působivější než pro žáky, kteří čtou neradi.
- Žáci gymnázia hodnotí pětiverší jako působivější než žáci základní školy vždy pouze ve vstupní fázi (F1a, F2a).

6.2.5 Výsledky posuzování přírodní lyriky

Přírodní lyrika je původním typem lyriky, potažmo poezie, který byl využit ve výzkumech recepce poezie pomocí sémantického diferenciálu (Vala, 2010). Lyrická poezie je specifická svou atemporalitou, subjektivní reflexí skutečnosti, v tomto případě přírodních obrazů. Přírodní lyrika je příznačná pro romantismus a impresionismus, v nichž dominovala básníková představivost a vidění světa nad realistickým zobrazením.

V našem výzkumu jsme využili básně, které byly aplikovány v dřívějších výzkumech a jejichž posuzování ukazovalo statisticky významné rozdíly (Vala, 2011). Žáci posuzovali při každém měření celkem dvě odlišné lyrické básně.

Ve vstupní fázi (F1a, F2a) posuzovali žáci následující básně:

- **Báseň 3:** A. Sova, *Jarní noc*.
- **Báseň 4:** T. Tasso, *Slyš, vlny šepotají*.

Ve výstupní fázi (F1b, F2b) jsme recepci sledovali na těchto básních:

- **Báseň 5:** A. S. Puškin, *Mračno*.
- **Báseň 6:** Jaroslav Vrchlický, *Jarní*.

Všechny básně můžeme zařadit mezi přírodní lyrickou poezii, kdy popis přírody charakterizovaný skrze smyslové impresie včetně barevných odstínů proměňující se krajiny vytváří působivou reflexi přírodních scenerií. U básně 3 a 4 se jedná se o impresionistickou lyrickou báseň s pravidelnou stavbou, rytmem i rýmem. Báseň 5 je ukázkou přírodní renesanční lyriky a báseň 6 představuje typickou čtenářsky přístupnou a líbivou přírodní poezii.

Hypotéza H5: Žáci, kteří rádi čtou, dosahují vyššího skóre ve faktoru hodnocení u lyrické poezie než žáci, kteří čtou neradi.

Báseň 3

Tab. 33. Vztah mezi pohlavím a recepcí básně 3, F1a.

Muži vs. Ženy	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Muži	Průměr Ženy	t	sv	p	Počet Muži	Počet Ženy
Faktor srozumitelnosti	4,228070	4,000000	0,55834	48	0,579205	19	31
Faktor hodnocení	3,807017	4,738710	-1,90507	48	0,062772	19	31
Faktor působivosti	3,307018	4,263441	-2,62026	48	0,011730	19	31

Tab. 34. Vztah mezi oblibou čtení a recepcí básně 3, F1a.

Čtou rádi vs. Nečtou rádi	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Čtou rádi	Průměr Nečtou rádi	t	sv	p	Počet Čtou rádi	Počet Nečtou rádi
Faktor srozumitelnosti	3,797101	4,275641	-1,21451	47	0,230618	23	26
Faktor hodnocení	4,836232	3,967949	1,78277	47	0,081083	23	26
Faktor působivosti	4,405797	3,467949	2,58992	47	0,012742	23	26

Tab. 35. Vztah mezi pohlavím a recepcí básně 3, F2a.

Muži vs. Ženy	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Muži	Průměr Ženy	t	sv	p	Počet Muži	Počet Ženy
Faktor srozumitelnosti	3,538462	3,796875	-0,76762	43	0,446909	13	32
Faktor hodnocení	3,089744	4,473958	-3,40034	43	0,001463	13	32
Faktor působivosti	3,051282	4,369792	-4,35414	43	0,000081	13	32

Tab. 36. Vztah mezi oblibou čtení a recepcí básně 3, F2a.

Čtou rádi vs. Nečtou rádi	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Čtou rádi	Průměr Nečtou rádi	t	sv	p	Počet Čtou rádi	Počet Nečtou rádi
Faktor srozumitelnosti	3,686274	3,744048	-0,182401	43	0,856125	17	28
Faktor hodnocení	4,852941	3,601190	3,261159	43	0,002175	17	28
Faktor působivosti	4,500000	3,678571	2,600431	43	0,012712	17	28

Báseň 4

Tab. 37. Vztah mezi pohlavím a recepcí básně 4, F1b.

Muži vs. Ženy	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Muži	Průměr Ženy	t	sv	p	Počet Muži	Počet Ženy
Faktor srozumitelnosti	3,972222	3,817204	0,42552	47	0,672401	18	31

Muži vs. Ženy	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Muži	Průměr Ženy	t	sv	p	Počet Muži	Počet Ženy
Faktor hodnocení	3,690741	4,112903	-1,23574	47	0,222696	18	31
Faktor působivosti	3,768519	4,102151	-1,21803	47	0,229292	18	31

Tab. 38. Vztah mezi oblibou čtení a recepcí básně 4, F1b.

Čtou rádi vs. Nečtou rádi	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Čtou rádi	Průměr Nečtou rádi	t	sv	p	Počet Čtou rádi	Počet Nečtou rádi
Faktor srozumitelnosti	4,091667	3,724138	1,038278	47	0,304453	20	29
Faktor hodnocení	4,441667	3,624138	2,563430	47	0,013624	20	29
Faktor působivosti	4,158333	3,856322	1,121493	47	0,267775	20	29

Tab. 39. Vztah mezi pohlavím a recepcí básně 4, F2b.

Muži vs. Ženy	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Muži	Průměr Ženy	t	sv	p	Počet Muži	Počet Ženy
Faktor srozumitelnosti	3,884615	3,311111	1,24247	41	0,221124	13	30
Faktor hodnocení	3,230769	3,455556	-0,50438	41	0,616695	13	30
Faktor působivosti	3,512821	3,705556	-0,47390	41	0,638087	13	30

Báseň 5

Tab. 40. Vztah mezi pohlavím a recepcí básně 5, F1a.

Muži vs. Ženy	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Muži	Průměr Ženy	t	sv	p	Počet Muži	Počet Ženy
Faktor srozumitelnosti	4,017544	4,645161	-1,59971	48	0,116226	19	31
Faktor hodnocení	3,684211	4,645161	-2,00384	48	0,050748	19	31
Faktor působivosti	3,728070	4,333333	-1,92979	48	0,059554	19	31

Tab. 41. Vztah mezi oblibou čtení a recepcí básně 5, F1a.

Čtou rádi vs. Nečtou rádi	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Čtou rádi	Průměr Nečtou rádi	t	sv	p	Počet Čtou rádi	Počet Nečtou rádi
Faktor srozumitelnosti	4,869565	4,032051	2,211341	47	0,031912	23	26
Faktor hodnocení	4,898551	3,839744	2,321214	47	0,024662	23	26
Faktor působivosti	4,536232	3,685897	2,871674	47	0,006107	23	26

Tab. 42. Vztah mezi pohlavím a recepcí básně 5, F2a.

Muži vs. Ženy	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Muži	Průměr Ženy	t	sv	p	Počet Muži	Počet Ženy
Faktor srozumitelnosti	3,847222	4,020833	-0,47804	42	0,635099	12	32
Faktor hodnocení	3,430556	4,505208	-2,39721	42	0,021046	12	32
Faktor působivosti	3,250000	4,177083	-2,87003	42	0,006401	12	32

Tab. 43. Vztah mezi oblibou čtení a recepcí básně 5, F2a.

Čtou rádi vs. Nečtou rádi	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Čtou rádi	Průměr Nečtou rádi	t	sv	p	Počet Čtou rádi	Počet Nečtou rádi
Faktor srozumitelnosti	4,117647	3,882716	0,709543	42	0,481908	17	27
Faktor hodnocení	4,892157	3,783951	2,754277	42	0,008657	17	27
Faktor působivosti	4,137255	3,790123	1,089344	42	0,282213	17	27

Báseň 6

Tab. 44. Vztah mezi pohlavím a recepcí básně 6, F1b.

Muži vs. Ženy	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Muži	Průměr Ženy	t	sv	p	Počet Muži	Počet Ženy
Faktor srozumitelnosti	4,444444	4,526882	-0,22722	47	0,821236	18	31
Faktor hodnocení	4,083333	4,500000	-1,18493	47	0,242004	18	31
Faktor působivosti	3,750000	3,806452	-0,26898	47	0,789122	18	31

Tab. 45. Vztah mezi oblibou čtení a recepcí básně 6, F1a.

Čtou rádi vs. Nečtou rádi	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Čtou rádi	Průměr Nečtou rádi	t	sv	p	Počet Čtou rádi	Počet Nečtou rádi
Faktor srozumitelnosti	4,791667	4,293103	1,43041	47	0,159215	20	29
Faktor hodnocení	4,983333	3,908046	3,43641	47	0,001243	20	29
Faktor působivosti	3,925000	3,689655	1,15858	47	0,252480	20	29

Tab. 46. Vztah mezi pohlavím a recepcí básně 6, F2b.

Muži vs. Ženy	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Muži	Průměr Ženy	t	sv	p	Počet Muži	Počet Ženy
Faktor srozumitelnosti	4,487180	4,411111	0,18255	41	0,856048	13	30
Faktor hodnocení	4,141026	4,666667	-1,20397	41	0,235506	13	30
Faktor působivosti	4,128205	3,927778	0,48211	41	0,632291	13	30

Hypotéza H5 byla potvrzena v pěti případech (viz tab. výše).

Mezi žáky, kteří čtou a kteří čtou neradi, se objevují statisticky významné rozdíly u faktoru hodnocení i faktoru působivosti. Žáci s oblibou ve čtení posuzují básně jako emocionálně působivější.

Další signifikantní rozdíly:

- U lyrické poezie nalézáme mnohem méně statisticky významných případů, než tomu bylo u japonského pětiverší. Příčinu můžeme hledat mj. také v délce básní – krátkou báseň přečtou a poctivě posoudí i žáci, kteří mají jinak k poezii neutrální postoj.
- Báseň 3 *Jarní noc* vnímají dívky a čtenáři z hlediska estetické působivosti jako působivější než chlapci a žáci, kteří čtou neradi.
- U básně 4 *Mračno* je statisticky významný rozdíl pouze mezi čtenáři a nečtenáři ve faktoru hodnocení. Báseň můžeme vnímat jako velmi čtenářsky přístupnou jak pro chlapce, tak pro dívky, jak pro gymnazisty, tak pro žáky základní školy.
- Výrazné rozdíly sledujeme u básně 5 *Slyš, vlny šepotají* mezi žáky-čtenáři a žáky-nečtenáři. Žáci, pro něž je čtení oblibou, dosahují v první fázi (F1a) vyššího skóre ve faktoru srozumitelnosti, hodnocení i působivosti. Báseň je tedy zřetelně přístupnější pro čtenáře. Důvodem může být mj. také použití poměrně složitých obrátů, jež jsou charakteristické pro italskou renesanční lyriku.
- Báseň 6 *Jarní* je typickým příkladem příjemné a kladně posuzované básně, která získává vysoké hodnocení u obou pohlaví, u čtenářů i nečtenářů i z hlediska typu školy.

6.2.6 Výsledky posuzování moderní poezie

Jak jsme již uvedli, sémantický diferenciál je využitelný také pro jiné typy básní než pro lyrickou poezii. Mezi posuzované básně jsme proto zařadili takové, které jsme považovali svým charakterem za blízké pubescentům, tedy ukázky moderní poezie. V obou případech jsme zvolili současného autora a atypickou formální strukturu básně:

- **Báseň 7:** *M. Ohnisko, * * **,

– **Báseň 8:** *R. Malý, František z kaštanu, Anežka ze slunečnic.*

Báseň 7 * * * na první pohled upoutá pozornost svou pyramidální formou. Reflexe pocitů vrcholí pádem do propasti a pointou, kde ozvěna je zároveň výsměchem. Vícevrstevnatost básně nemusí být na první pohled patrná, domníváme se proto, že co do srozumitelnosti a hodnocení bude přístupnější gymnazistům a čtenářům.

Báseň 8 *František z kaštanu, Anežka ze slunečnic* je dílem současného českého spisovatele pro děti Radka Malého. Ačkoli báseň pochází ze sbírky pro děti, téma a zpracování je zajímavé i pro náročnější čtenáře – báseň reflektuje téma strachu z tabuizovaných témat. Po formální stránce si můžeme všimnout odlišení výrazů, které tvoří tematickou kostru básně. Stejně jako předchozí báseň předpokládáme vyšší pochopení a hodnocení ze strany gymnaziálních žáků.

Hypotéza H6: Žáci gymnázia vykazují vyšší skóre srozumitelnosti u moderní poezie než žáci základní školy.

Báseň 7

Tab. 47. Vztah mezi typem třídy a recepcí básně 7, F1a.

ZŠ vs. GYM	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr ZŠ	Průměr GYM	t	sv	p	Počet ZŠ	Počet GYM
Faktor srozumitelnosti	4,446970	4,839286	-0,96540	48	0,339186	22	28
Faktor hodnocení	4,189394	4,672619	-1,14233	48	0,258985	22	28
Faktor působivosti	3,696970	3,916667	-0,69880	48	0,488052	22	28

Tab. 48. Vztah mezi typem třídy a recepcí básně 7, F2a.

ZŠ vs. GYM	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr ZŠ	Průměr GYM	t	sv	p	Počet ZŠ	Počet GYM
Faktor srozumitelnosti	4,083333	4,500000	-1,02100	41	0,313241	18	25
Faktor hodnocení	3,583333	4,166667	-1,40981	41	0,166137	18	25
Faktor působivosti	3,472222	3,906667	-1,53790	41	0,131756	18	25

Tab. 49. Vztah mezi oblíbeností čtení a recepcí básně 7, F2a.

Čtou rádi vs. Nečtou rádi	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Čtou rádi	Průměr Nečtou rádi	t	sv	p	Počet Čtou rádi	Počet Nečtou rádi
Faktor srozumitelnosti	4,578431	4,130952	1,12537	43	0,266677	17	28
Faktor hodnocení	4,578431	3,517857	2,80140	43	0,007596	17	28
Faktor působivosti	3,725490	3,485119	0,73487	43	0,466409	17	28

Báseň 8

Tab. 50. Vztah mezi typem třídy a recepcí básně 8, F1b.

ZŠ vs. GYM	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr ZŠ	Průměr GYM	t	sv	p	Počet ZŠ	Počet GYM
Faktor srozumitelnosti	4,333333	3,785714	1,418585	47	0,162617	21	28
Faktor hodnocení	4,238095	3,884524	0,708004	47	0,482439	21	28
Faktor působivosti	3,968254	4,023810	-0,181483	47	0,856769	21	28

Tab. 51. Vztah mezi oblibou čtení a recepcí básně 8, F1b.

Čtou rádi vs. Nečtou rádi	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Čtou rádi	Průměr Nečtou rádi	t	sv	p	Počet Čtou rádi	Počet Nečtou rádi
Faktor srozumitelnosti	4,508333	3,683908	2,179499	47	0,034340	20	29
Faktor hodnocení	5,013333	3,362069	3,715500	47	0,000538	20	29
Faktor působivosti	4,416667	3,712644	2,421592	47	0,019365	20	29

Tab. 52. Vztah mezi typem třídy a recepcí básně 8, F2b.

ZŠ vs. GYM	T Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr ZŠ	Průměr GYM	t	sv	p	Počet ZŠ	Počet GYM
Faktor srozumitelnosti	4,428571	3,606061	1,972938	41	0,055270	21	22
Faktor hodnocení	4,031746	3,863636	0,317406	41	0,752546	21	22
Faktor působivosti	3,896825	4,075757	-0,420725	41	0,676153	21	22

Tab. 53. Vztah mezi pohlavím a recepcí básně 8, F2b.

Muži vs. Ženy	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Muži	Průměr Ženy	t	sv	p	Počet Muži	Počet Ženy
Faktor srozumitelnosti	3,987179	4,016667	-0,06211	41	0,950779	13	30
Faktor hodnocení	2,871795	4,411111	-2,93363	41	0,005464	13	30
Faktor působivosti	3,179487	4,338889	-2,71464	41	0,009663	13	30

Tab. 54. Vztah mezi oblibou čtení a recepcí básně 8, F2b.

Čtou rádi vs. Nečtou rádi	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Čtou rádi	Průměr Nečtou rádi	t	sv	p	Počet Čtou rádi	Počet Nečtou rádi
Faktor srozumitelnosti	4,263889	3,684211	1,349143	41	0,184695	24	19
Faktor hodnocení	4,673611	3,026316	3,522319	41	0,001065	24	19
Faktor působivosti	4,340278	3,543860	1,939734	41	0,059313	24	19

Hypotézu H6 zamítáme.

Žáci gymnázia nevykazují u moderní poezie statisticky vyšší skóre ve faktoru srozumitelnosti než žáci základní školy. Statisticky významné rozdíly mezi těmito kategoriemi nenacházíme. Pouze v tabulce (Tab. 52) si můžeme povšimnout vyšší signifikace rozdílu (0,55270) v pozitivním směru vzhledem k žákům základní školy. Žáci ZŠ dosahují u faktoru hodnocení vyššího skóre než žáci gymnázia. U faktoru srozumitelnosti i hodnocení dosahují žáci základní školy u básně 8 vyššího skóre v obou fázích, nicméně rozdíly nedosahují statistické významnosti. Báseň se jim jeví jako srozumitelná, hodnotí ji také kladně, z hlediska estetické působivosti je však zaujala méně. Vidíme, že faktor hodnocení a srozumitelnosti nemusí odpovídat faktoru působivosti, neboť i negativně hodnocená nebo nelíbivá báseň může být působivá.

Další signifikantní rozdíly

- Báseň 7 téměř nevykazuje statisticky významné rozdíly v rámci jednotlivých kategorií. Jediný signifikantní výsledek nalézáme v tabulce (Tab. 49), jenž ukazuje na velký rozdíl mezi hodnocením básně čtenáři a nečtenáři. Ti, kteří čtou rádi, by si ji přečetli znovu a báseň se jim líbí. Žáci, kteří čtou neradi, ji naopak hodnotí velmi negativně a zřejmě by po ní již nesáhli.
- V básni 8 dochází k překvapivým diferencím mezi žáky, kteří čtou rádi a kteří rádi nečtou. Statisticky významné rozdíly vykazuje měření v první fázi (F1b), kde se statistickým významem liší u všech třech faktorů, nicméně ani výsledky v druhé fázi (F2b) nejsou zanedbatelné. Čtenáři výrazně kladněji básni rozumí, kladněji ji hodnotí i vnímají její emocionální působivost. Čtenářské zkušenosti jim umožňují do významu básně proniknout a interpretovat ji tak, aby jim přinesla čtenářský prožitek. Nečtenáři mohou mít naopak potíže s porozuměním, které jim neumožňuje ani kladně báseň hodnotit, ani prožívat její smysl.
- Chlapci posuzují báseň 8 převážně nižším ohodnocením, především v druhé fázi (F2b) dosahují výsledky u faktoru hodnocení a působivosti statistické významnosti. Dívky vnímají báseň kladněji po stránce hodnocení i emocionální působivosti. Téma básni zobrazované se jich dotýká více než chlapců, kteří sice básni rozumí, ale která je nezajímá.

6.3 Recepce uměleckého textu – kvalitativní hledisko

6.3.1 Postup a metodologie

Výzkumný vzorek: žáci ZŠ a gymnázia, souhrn výpovědí.

Zkoumaný jev: recepce uměleckého textu.

Období zkoumání jevu: Fáze 1 a fáze 2.

Při aplikaci žákovských zápisníků jako nástroje sběru dat jsme vycházeli z longitudinálního výzkumu provedeného Pikem (2000a, 2000b), kdy si žáci zapisovali své postřehy týkající se reflexe a interpretace poezie do vlastních zápisníků. V těchto reflexích se zrcadlí nejen čtenářské zážitky a pocity na základě recepce textu, ale také vývoj žáka a případné proměny jeho vztahu k danému jevu nebo textům.

V rámci analýzy žákovských zápisníků jsme stanovili několik otázek, které se týkají žákovské recepce uměleckého textu a které souvisí s kvalitativními aspekty čtenářské gramotnosti.

Výzkumné otázky

1. Jak vnímají žáci umělecký text?
2. Jakým způsobem reflektují a prožívají umělecký text ve svých zápisnících?
3. Jakým způsobem vyjadřují své emoce týkající se uměleckého textu?

Žákovské zápisníky jsme začali využívat již v počátku výzkumu. Vzhledem k povaze získaných dat však metodu řadíme mezi kvalitativní, a proto i analýza zápisníků a interpretace dat probíhá podle postupů při kvalitativní analýze. (Studená, 2011)

Zápisníky jsme používali přímo ve vyučovacích hodinách, žáci do nich vpišovali své reflexe k literární ukázce, se kterou se ve výuce pracovalo. Jejich zápisky vznikaly bezprostředně po přečtení nebo po práci s textem, čímž jsme mohli získat „živý“ materiál žákovských prožitků, které díky krátké časové prodlevě od čtení neztrácejí na intenzitě. Smyslem zápisníků je tedy zachytit prožitek žáků z četby ve výuce i mimo ni. Klíčovými se pro nás stávají reflexe, které zobrazují žákovské stanovisko k literárním textům, vnímání textu žáky, intenzitu jejich čtenářského prožitku i míru jejich zájmu v kontextu jednotlivých témat.

Zápisníky provázely žáky v průběhu celého projektu, jejich pojetí bylo nastaveno na bázi „deníků“, které mohou sloužit pro reflexi jakýchkoli literárních zážitků, ale také jako prostředek komunikace mezi žákem a učitelem. Žáci se s pomocí deníku jednak učili si více uvědomovat prožitek, který jim literatura přináší, jednak se učili o díle kriticky přemýšlet.

Analýzu žákovských zápisníků jsme prováděli pomocí *kvalitativních analytických metod*. Při kódování žákovských zápisníků jsme využívali otevřené *kódování*, které umožňuje popsat jevy zobrazené v materiálech. Ke kódování jsme používali kódovací software Atlas.ti, který umožňuje kódovat různorodé typy dat – textové, zvukové i obrazové. Díky tomu jsme mohli žákovské zápisníky využívat v původní podobě, tj. se všemi grafickými prvky. Umožnilo nám vidět, jakým

způsobem si žáci své zápisky organizovali, k čemu je dále využívali, jaký charakter doplňkových prvků používali (doprovodné ilustrace, grafické zpracování textu, poznámky a další).

Výsledky otevřeného kódování jsme zpracovali takzvanou technikou *vyložení karet* (Švaříček & Šedová, 2007), kdy získané kódy utříděné do kategorií výzkumník prezentuje z hlediska výzkumných otázek.

V případech, kdy se nám podařilo, aby si žáci ke svým zápisníkům vybudovali vztah, jsme nacházeli většinou obsáhlejší a hlubší reflexe než u žáků, kteří k nim přistupovali jako ke školním sešitům.

Výzkumným cílem analýzy žákovských zápisníků je získat komplexní pohled na vývoj žáka ve vztahu k literatuře a literárním dílům. Při analýze zápisníků jsme si vymezili jevy, které budeme sledovat. V první řadě se jednalo o sledování vývoje žákovských schopností interpretovat literární dílo, posuzovali jsme to podle těchto kritérií:

- míry vyjádření vlastního názoru a postoje vztahujícího se k textu,
- schopnost interpretace textu,
- schopnost vyjádření vlastních čtenářských prožitků.

6.4 Výsledky analýzy žákovských zápisníků

6.4.1 Formální analýza zápisníků

Ačkoli měli žáci za úkol vždycky v první řadě vyjádřit především svůj názor ať už k textu nebo k jeho problematice, většinou nejprve popisovali děj, postavy, motivy a teprve na závěr doplňovali svůj komentář. Ukázala se jejich závislost na výpovědích učitele, neboť svůj názor začínali zněním otázky popř. jinou částí učitelovy promluvy. Žáci se vyjadřovali v příspěvcích velmi otevřeně, nestyděli se za svůj názor, za svá negativistická (negativní názory se v mnoha případech týkaly nezáživnosti konkrétního textu, únavy nebo nudy) i pozitivní stanoviska.

Chlapci hodnotili text ve vztahu k jejich zkušenostem a schopnostem, více se zabývali hodnocením prostředí a dovedností postav. U dívek můžeme nalézt pestrou názorovou škálu, chlapci se často omezovali na černobílé komentáře typu líbí – nelíbí, dobré – špatné, přečetl bych si znova – nepřečetl.

Po lexikální i stylistické stránce vykazují větší kreativitu domácí práce žáků (např. recenze článku v časopise, recenze přečtené knihy, aj.). Zde se nejvíce projeví jejich vyjadřovací dovednosti, schopnost tvořivé interpretace díla i jejich názorová vyhraněnost. Obecně lze konstatovat, že i zde jsou práce dívek obsáhlejší a stylisticky vybroušenější než práce chlapců; u dívek můžeme nalézt hlubší zamyšlení nad tématem, využití řečnických otázek, zodpovídání si vlastních existenciálních otázek, apod. Příspěvky chlapců vykazují často překvapivé postřehy,

kontroverzní názory, volbu vtipných slovních spojení i celkově větší smysl pro humor.

Rozdíly ve frekvenci a délce zápisů se výrazně genderově také liší – dívky jsou v tomto ohledu pečlivější a iniciativnější než chlapci. Stejná situace nastává i co do grafické úpravy zápisníků – dívky si dávají záležet na úpravě. Z průběžné analýzy zápisníků také vyplývá, že je propůjčují většinou žáci, kteří si pravidelně a aktivně zapisovali své postřehy. Vidíme v tom snahu vyhnout se nepříjemnostem u žáků, jejichž zápisníky obsahují minimum zápisů a naopak touhu zviditelnit svoji poctivou práci u druhé skupiny žáků.

6.4.2 Kvalitativní analýza reflexí žáků

Analýzu jsme prováděli ve vztahu k výzkumným otázkám. Jak se nicméně ukázalo, v datech se objevilo více jevů, které jsme otázkami nereflektovali. Řeč je především o činitelích, které žakovskou recepci a interpretaci textu utvářejí.

V průběhu otevřeného kódování nám vzniklo několik desítek kódů, které představovaly různé jevy vztahující se nejen k recepci textu, ale také k dalším jevům, které jsou pro pubescenty důležité. Kódy jsme na základě vnitřních vztahů a podobností seskupili do kategorií, kterým jsme následně přiřadili pojmenování (Tab. 55). Vzniklo nám tak celkem šest kategorií, které se v procesu recepce a interpretace textu jeví jako nejvýznamnější. Tyto kategorie se dělí na subkategorie, které shrnují soubor dílčích kódů. Proces kódování popisujeme v kapitole 7.1.2.

Tab. 55. Typologie reflexí žáků.

	Sociální vazby	Genderové rozdíly	Prožívání	Fikční světy	Porozumění
Kategorie	Normy a hodnoty	Dobrodružnost Nadhled	Intenzivní negativní prožívání	Potřeba reálnosti	Reflexe struktury textu
	Sociální vazby	Romantika Empatie	Reflexe vlastních pocitů	Vzdalování se od fantazie	Reflexe vlastního porozumění
	Dětství		Potřeba romantiky a happy endů		Reflexe procesu literární tvorby

Tyto kategorie nám zároveň pomohly odpovědět na výzkumné otázky, které jsme si v úvodu stanovili.

1. Jak vnímají žáci umělecký text?

Žáci vnímají umělecký text svébytným způsobem, který je utvořen jejich psychologickým vývojem. Období dospívání se specifickým způsobem projevuje na

recepti textu, žáci vidí text svojí optikou a často jsou schopni vidět v něm pouze ty jevy, které tam nalézat potřebují. Jako významnou kategorii, která se na recepti a interpretaci textu podílí, je jejich přístup k realitě a fikci. Jakoby se ocitali na hranici mezi světem dětské fantazie a světem reality dospělých. Přestože jsou schopni rozeznat fikci v žánru pohádky nebo báje, nejsou s to zcela identifikovat míru fikčnosti v prozaických žánrech a především v příběhové próze. Ukazuje se, že dochází ke zklamání jejich očekávání, neboť mají pocit, že příběh, který společně s knižním hrdinou zažívají, je reálný. Na tento jev si ve svých zápiscích (a stejně tak ve výpovědích v ohniskových skupinách) stěžují a cítí se autorem zrazeni a podvedeni. Mají pocit, že autor by měl prezentovat realitu, často hlavní postavu nebo obsah básně ztotožňují s jejich autorem.

Ne příliš oceňovaným se v recepti textu ukázaly prvky modernosti, ať už u poezie nebo prózy. Žáci si stěžovali, že „*té knížce něco chybí, holky taky říkaly, že tomu něco chybí*“, když chtěli vyjádřit problematické uchopení textu s nelineární strukturou nebo atemporalitou. Žánry na pomezí filozofie jim spíše působily problémy. Naopak se plně ztotožňovali s jednoduchou, líbivou strukturou, která jim umožnila se více věnovat příběhu, který pro ně byl dominantní.

V kontextu toho se jeví jako pochopitelná kategorie prožívání, která reprezentuje jejich sklon posuzovat umělecký text s dětskou naivitou. Zejména u dívek dochází k intenzivnímu emocionálnímu prožívání nejrůznějších typů textu – od publicistického stylu až po beletrii a poezii. Často pocítují a vyjadřují soucit s hlavními postavami, velmi těžce nesou nespravedlivost a špatné zacházení se slabšími jedinci. Jako negativní pocítují také smutné konce příběhů.

Ačkoli chlapci projevují spíše nadhled až cynismus, dochází k nim u negativního prožívání jevů, které by oni sami zažívat nechtěli – jedná se především o trapné situace nebo situace, které v nich vzbuzují odpor.

2. Jakým způsobem reflektují, interpretují a prožívají umělecký text ve svých zápiscích?

Zápisky žáků vykazovaly mnoho shodných rysů a také shodných typů reflexí. Několik frází se dokonce opakovalo bez ohledu na pohlaví nebo na čtenářské zájmy. Žáci měli jednak sklon hodnotit texty a knihy velmi polárně, ve smyslu líbí-nelíbí. Zdůvodněním často byla druhá fráze, a sice že by si text či dílo přečetli znovu. Přečtení nebo nepřečtení znovu se tak stalo jakýmsi kritériem kvality. Hodnocení postav se odehrávalo na základě hypotetického přátelského vztahu mezi fiktivní postavou a žákem („*S Karlíkem bych se kamarádil rád.*“) Poslední fráze, kterou žáci často využívali, bylo doporučení četby někomu dalšímu –

„všem, kteří mají rádi romantiku tak, jako já“, „lidem, kteří mají rádi dobrodružství“, „Doporučila bych tu knihu všem!“

Překvapivé byly reflexe žáků týkající se procesu tvorby literárního díla. Často se podívovali, jakým způsobem dochází k tomu, že autor vytvoří takové barvitě fantazijní světy. Jejich představa o tvorbě básní byla například taková, že „*když básník píše báseň, tak si musí uvědomit, o čem chce psát. Pak už jen vymýšlí rýmy na dané téma a nakonec napíše nadpis*“. Někteří žáci však do svých poznámek zahrnují i reflexe, které počítali s „*náladou na psaní*“ nebo s kreativitou autora.

3. Jakým způsobem vyjadřují své emoce týkající se uměleckého textu?

Před vyjadřováním emocí nebo prezentování vlastních názorů dávali žáci přednost popisování obsahu a děje, méně často se věnovali motivům. Vytvořit vlastní komentář, v němž by zaujali stanovisko k textu, pro ně bylo častým problémem. Vyjadřovat své pocity bylo však zřejmě ještě obtížnější. Prožitková stránka se nicméně zobrazovala při vyjadřování soucitu a empatie s literárními hrdiny.

Emocionálně nabitě zápisky jsme mohli nalézat častěji u dívek, které se koncentrovaly na vztahy mezi jednotlivými aktéry. Jejich potřeba prožívat spolu s nimi romantické příběhy, se zrcadlila také v podobě jejich zápisů – ať už se jednalo o jakýkoli text, velmi často jejich reflexe končila určitým happy endem – „*Nikoho s tímto onemocněním našťestí neznám*“, „*Babiččin život byl opravdu jedinečný a když umírala, byla opravdu šťastná*“.

6.4.3 Přínos využívání zápisníků

Pozitivní efekt využívání zážitkových zápisníků ve výuce vidíme především v oblasti postojů a názorů, v rozvoji vyjadřovacích schopností a schopnosti kritického myšlení, v poskytnutí prostoru pro seberealizaci žáků. Pro učitele se mohou žákovské zápisníky stát cenným nástrojem zpětné vazby zjišťováním necenzurovaných žákovských názorů na umělecká díla, prostředkem pro intenzivnější komunikaci se žáky, pomůckou pro rozvoj žákovské osobnosti a v neposlední řadě mohou také sloužit pro výzkumné účely.

Využitím zážitkových žákovských zápisníků se díky jejich všestrannosti realizují různé výchovně-vzdělávací cíle nejen ve výuce esteticko-výchovných předmětů. Proměna tradičních sešitů v zážitkové je tak pro žáky i učitele novou cestou k objevování umění i sebe sama.

Vývoj žáků na základě analýzy žákovských zápisníků v rámci experimentální výuky spatřujeme v oblasti vyjadřovacích schopností, v otevřenosti prezen-

tování svých názorů, v kritickém přemýšlení o literárním díle (což se např. projevuje bystrými postřehy), ve vnímání literárních děl a také v postoji k literatuře jako takové. Ve srovnání se stavem na počátku výzkumu byli žáci schopni lépe reflektovat literární text, analyzovat jej, vyjádřit své vlastní stanovisko a obhájit si jej, dokázali nejen pohotově odpovídat na otázky, ale též je sami klást. Také se začali více zajímat o literaturu a knihy, nicméně to může být celkovým vlivem experimentální výuky.

Přínos využívání žákovských zápisníků ve výuce vidíme tedy především v oblasti postojů a názorů, v rozvoji vyjadřovacích schopností a schopnosti kritického myšlení, v poskytnutí prostoru pro seberealizaci žáků.

Pro učitele se mohou žákovské zápisníky stát cenným nástrojem zpětné vazby zjišťováním necenzurovaných žákovských názorů na texty probírané v hodinách, prostředkem pro intenzivnější komunikaci se žáky, pomůckou pro rozvoj žákovské osobnosti a v neposlední řadě mohou také sloužit pro monitorování stanovených jevů. Využití metody žákovských osobních zápisníků se díky její všestrannosti nabízí pro dosažení různých výchovně-vzdělávacích cílů a rozvoj žákovských kompetencí nejen v hodinách literární výchovy.

6.5 Shrnutí výsledků a diskuse

Metodu *sémantického diferenciálu* jsme používali pro sledování *recepce poezie* pro různé typy básní (japonské pětiverší, lyrická přírodní poezie, moderní poezie) a z hlediska různých kategorií. Ukázalo se, že statisticky významné rozdíly se nacházely především ve vztahu recepce poezie a pohlaví. Ženy posuzovaly básně jako výrazně působivější napříč více fázemi. Stejně tak pro ně byly básně srozumitelnější a posuzovaly je vyšším hodnocením. Ve vztahu oblíbenosti čtení a recepce poezie se ukázala statistická významnost mezi žáky, kteří četli rádi a kteří četli neradi. Obliba čtení se ukázala jako činitel působící na lepší hodnocení básnického textu i na schopnost více vnímat estetický účinek básně.

Japonská pětiverší byla lépe hodnocena ženami, které ve všech fázích uváděly básně jako líbivou. Lyrická poezie přinesla méně statisticky významných výsledků než ostatní typy básní. Ukazuje se, že neklade vysoké nároky na čtenáře z hlediska jejich zkušeností nebo oblíbenosti čtení. Je přístupná jak ženám, tak mužům a proto se jeví jako optimální poezie pro začínající čtenáře básní.

Při posuzování moderní poezie se jako výrazný předpoklad pro porozumění i hodnocení básní jeví oblíbenost čtení. Žáci, kteří čtou rádi, byli moderní poezii otevřenější, rozuměli jí a hodnotili ji pozitivně. Moderní poezie na rozdíl od lyrické představuje myšlenkově složitější typ básně a předpokládá čtenáře s určitou zkušeností s poezií.

Recepci uměleckého textu jsme zkoumali také *kvalitativními* metodami sběru dat. Využívali jsme *žakovské zápisníky*, které jsme kódovali metodou otevřeného kódování a technikou vyložení karet. V žakovských reflexích jsme vymezili celkem šest kategorií, které se z hlediska zkoumaného vzorku nejvíce podílely na procesu recepcce textu. Ukázalo se, že významné rozdíly v recepci textu jsou mezi žáky z hlediska pohlaví. Dívky vnímaly text především v emoční rovině, vykazovaly vysokou míru empatie s hlavními postavami a záporně pociťovaly smutné lidské příběhy. Chlapci naopak vykazovali určitý stupeň odstupu od textu, vyjadřovali se s nadhledem, místy až cynicky.

Zajímavé výsledky přinesla metoda také v oblasti vnímání reality, kdy se projevila v žakovských reflexích ustupující dětská naivita a zároveň potřeba racionálního vidění světa. Žáci projevovali své zklamání z nereálných příběhů, ke kterým zjevně přistupovali jako k zobrazení skutečnosti. Jako záporné hodnotili také texty, které byly složitě komponované například z hlediska pojetí času nebo netypické struktury textu. Velmi pozitivně byly hodnoceny takové texty, v nichž mohli žáci nacházet paralelu s vlastním životem.

Použití žakovských zápisníků se ukázalo jako velmi zajímavou metodou jak pro uplatnění při reflexích básní, tak při rozvíjení vyjadřovacích schopností žáka i dovednosti reflektovat vlastní pocity a formulovat vlastní stanoviska. V neposlední řadě může být nástroj využit jako prostředek komunikace mezi učitelem a žákem.

7 VZTAH ŽÁKŮ KE ČTENÍ

Vztah žáků ke čtení jako základní předpoklad čtenářské gramotnosti zkoumáme prostřednictvím triangulace výzkumných metod. Jev sledujeme především z hlediska kvalitativního, kdy metodou ohniskových skupin sbíráme výpovědi žáků, které dále kódujeme pomocí analytických metod zakotvené teorie. Druhou část tvoří výzkum pomocí kvantitativního nástroje sběru dat – dotazníku. Získaná data zobrazujeme v tabulkách a grafech četností.

Tab. 56. Výzkumné metody při sledování žákovského vztahu ke čtení.

<i>Sledovaný jev</i>	<i>Kvalitativní metoda sběru dat</i>	<i>Kvantitativní metoda sběru dat</i>
Vztah žáků ke čtení	Ohniskové skupiny	Dotazníky

Cílem kapitoly je analyzovat vztah žáků ke čtení na základě dat získaných metodou ohniskových skupin a metodou dotazníku.

Cíle stanovené pro kvantitativní část:

Prezentovat data získaná metodou dotazníku formou tabulek četností a grafů, interpretovat získaná data ve vztahu k výzkumnému vzorku a zkoumanému jevu.

Výzkumné otázky stanovené pro kvalitativní část:

1. Jaký vztah mají žáci ke čtení?
2. Co utváří a ovlivňuje čtenářství žáků?
3. Jaké jsou subjektivní i objektivní činitele, které utvářejí čtenářství žáků sekundární školy?
4. Jaké činitele ovlivňují motivaci žáků k četbě?
5. Jaké jsou možnosti rozvoje tohoto vztahu?

7.1 Vztah žáků ke čtení z kvalitativního hlediska

7.1.1 Zakotvená teorie

Zakotvená teorie je vymezena jako strategie výzkumu a způsob analýzy dat, vyznačuje se především tvorbou teorie pro fenomény v určité situaci. Tato teorie je zakotvená v datech, která vznikají v rámci projektu pomocí kvalitativních metod

sběru dat (Hendl, 2008). Dle Strausse a Corbinové (1999) se jedná o výzkumnou metodu, která pomocí souboru postupů vytváří induktivně odvozenou teorii vážící se ke konkrétnímu jevu. Teorie vzniklá na základě takového výzkumu je odrazem zkoumané reality sestávající z pojmů a vztahů mezi nimi. Jako vědecká metoda vykazuje znaky vědeckosti – validitu, zobecnitelnost, reprodukovatelnost, přesnost, kritičnost, ověřitelnost a soulad mezi teorií a praxí (Strauss & Corbinová, 1999, s. 17).

Volba zakotvené teorie by měla být podmíněna specifickým typem problému, kdy buď zkoumaný jev není ve své komplexnosti prozkoumán, nebo nebyly dosud identifikovány všechny související pojmy a vztahy mezi nimi. Z výzkumného problému vyplývá výzkumná otázka, která je na základě výsledků z počáteční šíře zužována a specifikována. (Strauss & Corbinová, 1999, s. 24)

Glaser stanovuje čtyři základní kritéria, která určují míru kvalitní zakotvené teorie: *shoda*, *srozumitelnost*, *obecnost* a *kontrola* (Glaser, 1978, s. 3). Vycházíme z faktu, že teorie zobrazuje určitý výsek reality, měla by mu tudíž odpovídat a zobrazovat jej věrně. Kritérium srozumitelnosti je nazíráno z hlediska jak osob zahrnutých do výzkumu, tak osob, jejichž se teorie dotýká – odborné i laické komunity. Teorie by měla být nejen srozumitelná, ale též obsažná (nasycená), smysluplná a koherentní. Přesto, že teorie je primárně platná pro daný výzkumný vzorek, měla by být dostatečně pružná a abstraktní, aby bylo možné ji aplikovat na další kontexty a situace spojené se zkoumaným jevem. Teorie by měla umožňovat ovlivňování zkoumaného jevu. Podmínky, za nichž teorie platí, by měly být jasně specifikovány a vycházet z reality výzkumu.

7.1.2 Metodologie zakotvené teorie

Kvalitativní zpracování dat je nenumerickou operací (Hendl, 2008), neboť pro tvorbu teorie nejsou východiskem kvantifikovaná data, nýbrž kategorie, jejich vztahy a vlastnosti. Můžeme říci, že kvalitativní analýza je vždy do určité míry deskriptivní, neboť jejím záměrem není „přinést představu o rozložení jevu v populaci, nýbrž evidenci o tom, že daný jev existuje a je určitým způsobem strukturován“. (Švaříček & Šedová, 2007, s. 210)

K souboru dat je nutné zaujmout stanovisko závislé na typu výzkumné otázky a následně zvolit jeden z analytických přístupů podle vztahu k realitě. Realistický přístup vychází z faktu, že výpovědi účastníků výzkumu jsou obrazem vnějšího nebo vnitřního světa. Naopak narativistický přístup nazírá na výpovědi především jako na reprezentace sociálních interakcí a představy respondenta o skutečnosti. Realistický přístup nese riziko ovlivňování dat badatelem, nicméně je možné využít techniky a přístupy, které pomáhají zabezpečit průběh i výsledky výzkumu. (Švaříček & Šedová, 2007) Přestože náš výzkum je orientován realistic-

ky, snažíme se o kritické přehodnocování průběžných i finálních výsledků, kromě toho využíváme postup konstantní komparace (ibid.) a detailního postupu zakotvené teorie.

Po metodologické stránce i z hlediska analýzy dat vycházíme především z práce J. Corbinové a A. Strausse (1999), kteří specifikují postup teorie za použití paradigmatického modelu. Aplikací zakotvené teorie se zabývají další autoři (Glaser & Strauss, 1977; Glaser, 1978; Bryant & Charmaz, 2007), přičemž se objevují různé postupy a strategie pro získávání i vyhodnocování dat.

Kódování zakotvené teorie sestává z několika fází, které je možné realizovat již v průběhu sběru dat. Cílem analytických postupů zakotvené teorie je tvorba nové teorie (ne pouze ověřování), reflexe a kritičnost, bourání stereotypů a zabezpečení hutnosti a integrace teorie. Nově vzniklá teorie by měla být hutná, bohatá, úzce provázaná a vysvětlující. (Strauss & Corbinová, 1999, s. 39)

Postupy zakotvené teorie zahrnují sled několika základních kroků:

1. Stanovení výzkumného problému a výzkumné otázky.
2. Otevřené kódování – fragmentace, konceptualizace a následné nové složení dat.
3. Axiální kódování – vytváření vztahů mezi kategoriemi a subkategoriemi.
4. Selektivní kódování – výběr klíčové kategorie.
5. Konstantní komparace a vícečetné srovnávání kategorií.

Kódování je klíčový proces mezi sběrem dat a vývojem nově vzniklé teorie. Při kódování jsou segmentům dat přiřazována jména, která mají současně za cíl data kategorizovat, sumarizovat a objasňovat každou část dat. Model *koncept – indikátor*, který popisuje dvě hlediska výzkumu – jednak hledisko reality, které je reprezentováno indikátory, datovými fragmenty, jednak hledisko výzkumníka, který těmto výsekům reality přiřazuje obecné popisy a kódy.⁶¹ (Strauss, cit. dle Švaříček & Šedová, 2007, s. 90)

Kódování je specifickým postupem, který nejprve posbírání data *fragmentuje*, aby je v dalších fázích opět syntetizoval a uváděl do nových kontextů a

⁶¹ Logika kódování se výrazně odlišuje od analytických procesů kvantitativního přístupu – kódy vytváří výzkumník sám na základě dat a smyslu, kterém v nich vidí. Prostřednictvím kódovacího procesu se badatel noří hlouběji do svých dat, ke kterým se musí opakovaně vracet; díky úzké interakci vznikají nové výzkumné otázky a výzkumné perspektivy. (Charmaz, 2006) Přestože pohledy a názory jsou subjektivního charakteru, dochází zároveň také k interakci mezi badatelem a účastníky výzkumu, jejichž výpovědi badatel zkoumá, rozkládá, dává jim nové významy a odhaluje mezi nimi vztahy a souvislosti. Snaží se pochopit jejich percepční perspektivu, která stojí za danými výroky.

vztahů. *Otevřené kódování* spočívá v „označování a kategorizaci pojmů pomocí pečlivého studia údajů“ (Strauss & Corbinová, 1999, s. 43) Údaje jsou nejprve fragmentovány a analyzovány, výzkumník identifikátory člení a přiřazuje jim abstraktní popisy (koncepty neboli kódy). Následně jsou kódy vzájemně srovnávány, přičemž jsou sledovány shodné a rozdílné rysy. Dochází k dotazování na jevy, které jsou reprezentovány údaji. Kódy jsou seskupovány do nadřazených skupin, tzv. kategorií, jimž výzkumník vymezuje specifické vlastnosti; s kategoriemi ve finální podobě je dále pracováno jako s proměnnými, které jsou východiskem pro nově vznikající teorii. (Švaříček & Šedová, 2007)

Kategorie vykazují určitý rozsah pojmu, díky němuž je možné přiřadit skupiny pojmů (subkategorie). Kategorie se vyznačují nejen vlastnostmi, ale také dimenzemi, které zobrazují postavení dané vlastnosti na škále. Proces pojmenování je tvořivou činností badatele, který při vytváření může vycházet jak z již existujících pojmů a sousloví, tak vytvářet nová pojmenování nebo používat termíny nalezené v realitě, takzvané *in vivo* kódy, což je pojem, jenž vznikl v terénu, nejčastěji vyslovený respondentem samotným a popisující přiléhavě danou skutečnost.

Pojmenování kódů v procesu otevřeného kódování může probíhat spontánně a bez přílišného analytického uvažování, Charmaz (2006) doporučuje kódům přiřazovat pojmenování dějů a činností (v angličtině *-ing* forma), které umožní výzkumníkovi překonat popisnost, uvědomovat si snadněji perspektivu respondenta. Využívání podstatných jmen vytváří dojem statickosti a popisu témat, kdežto pojmenování formou činností ideálně s modifikovanými formulacemi respondenta, pomáhá odhalovat vztahy a interakce mezi kódy a subkategoriemi. Přestože v češtině je tato strategie ztížena, stále mohou být využívána deverbativní substantiva vyjadřující činnost (např. vnímání, pozorování, čtení, vyprávění). (Šedová, 2005)

Následné *axiální kódování* je definováno jako souhrn kroků, v jehož rámci jsou „údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi“, které se realizuje „v duchu kódovacího paradigmatu, které zahrnuje podmiňující vlivy, kontext, strategie jednání a interakce a následky“. (Strauss & Corbinová, 1999, s. 70) Tyto rozšiřující vlastnosti jednotlivých kategorií jsou nazývány subkategorie a jsou charakteristické utvořenými vztahy a spojení s nadřazenou kategorií a dalšími subkategoriemi.

7.1.3 Použití zakotvené teorie pro výzkum vztahu ke čtení

Výzkumný vzorek: žáci ZŠ a gymnázia, souhrn výpovědí.

Zkoumaný jev: vztah žáků ke čtení z hlediska jejich výpovědí.

Období zkoumání: 2011.

Doba realizace: jeden měsíc.

Cílem využití postupů zakotvené teorie a metody ohniskových skupin je získání odpovědi na stanovené výzkumné otázky:

1. Jaký vztah mají žáci ke čtení?
2. Co utváří a ovlivňuje čtenářství žáků?
3. Jaké jsou subjektivní i objektivní činitele, které utvářejí čtenářství žáků sekundární školy?
4. Jaké činitele ovlivňují motivaci žáků k četbě?
5. Jaké jsou možnosti rozvoje tohoto vztahu?

Data získaná v druhé fázi výzkumu ve formě zaznamenaných žákovských rozhovorů během ohniskových skupin jsme kódovali podle postupů zakotvené teorie. Proběhlo vícečetné kódování dat (výpovědí žáků), kdy jsme pro kódovací procesy využívali kódovací software (Atlas.ti).

V první části proběhlo *otevřené kódování* (fragmentace, konceptualizace a následné nové složení dat), v rámci fáze *axiálního kódování* byly vytvářeny vztahy mezi kategoriemi a subkategoriemi, následně proběhlo *selektivní kódování*, v rámci něhož byla vybírána klíčová kategorie. V závěrečné fázi dochází ke *konstantní komparaci* a *vícečetnému srovnávání kategorií*. (Strauss & Corbinová, 1999; Charmaz, 2000) Výsledky kódování jsou dále interpretovány ve vztahu k cílům a otázkám výzkumu.

Tab. 57. Schéma kódovacího procesu s příklady.

Proces kódování	Úroveň kódování	Popis	Příklad
Sběr dat	Fragmenty dat	Indikátory	„Nejradši mám, když si lehnu večer do postele a čtu.“
Otevřené kódování	Kódy	Koncepty	Atmosféra na čtení
Otevřené kódování	Kategorie	Proměnné	Vnější podmínky
Axiální kódování	Paradigmatický model	Základ teorie	Vnější podmínky – vnitřní podmínky – čtenářské strategie
Selektivní kódování	Centrální kategorie	Popis teorie	

7.1.4 Ohniskové skupiny

Ohnisková skupina jako metoda sběru dat využívaná v kvalitativním výzkumném přístupu je skupinový rozhovor založený na skupinové interakci, díky níž může

metoda generovat neotřelé pohledy na dané (i známé) téma, odhalovat nové vztahy mezi jevy a ukazovat dosud nezaznamenané kontexty. (Morgan, 1996) Specifikum ohniskových skupin dat tkví v nízkém zapojení výzkumníka, který vystupuje v roli moderátora, a ve vysoké aktivitě účastníků, kteří participují v otevřeném rozhovoru na výzkumníkem dané téma. Ohniskové skupiny jsou více než příklad kvaziformálních nebo formálních komunikačních situací (konverzace, rozhovor ve skupině, jednání aj.).

Vymezení metody ohniskové skupiny je poměrně široké, tudíž je třeba objasnit, jak se metoda odlišuje od jiných jí podobných. Ohniskovou skupinou nazýváme pouze takový skupinový rozhovor,

- kde cílem je *výzkum*, nezahrnujeme pod ni tedy rozhovor s cílem vzdělávacím, terapeutickým nebo s cílem změny chování, nicméně některý z těchto účelů může nezáměrně ohnisková skupina taktéž plnit;
- kde dochází k *interakci* mezi účastníky – nezahrnujeme sem tudíž metody, v nichž není interaktivní diskuze umožněna (nominální skupiny, metoda Delphi, aj.);
- který se odehrává *pod vedením moderátora* za účelem sběru dat; nelze zaměňovat se skupinovými rozhovory odehrávající se v přirozeném prostředí, kdy jsou sice pořizována výzkumná data, ale rozhovor není veden záměrně a s moderátorem.

(Morgan, 1996)

Ohniskové skupiny mohou být s dobrými výsledky používány jako *centrální* metoda sběru dat ve výzkumu, stejně tak jako metoda *doplňující*, kdy je naším cílem snaha o pochopení kontextu. Jako doplňková metoda dosahuje dobrých výsledků při pilotáži a předvýzkumu, skupinové rozhovory mohou generovat témata, kterými se můžeme následně zabývat v rámci jiné výzkumné metody (např. může dojít k přehodnocení našich mylných prekonceptů promítajících se do konstrukce dotazníkové metody, aj.).

Ohniskové skupiny nachází uplatnění ve výzkumech shromažďujících údaje pomocí více metod, nemohou však sloužit jako prostředek k ověřování výsledků, neboť generují nové pohledy. Metoda může poskytovat interperativní nebo kritické zhodnocení výsledků výzkumu, v neposlední řadě mohou prostřednictvím

ohniskových skupin vyjádřit účastníci výzkumu svoji zpětnou vazbu k výsledkům daného šetření.⁶²

Metoda se nabízí jako alternativní řešení sběru výpovědí respondentů – k individuálnímu či skupinovému rozhovoru nebo dotazníkovému šetření. Nicméně jak bylo na základě komparativní analýzy výzkumných metod (ohniskové skupiny vs. dotazování) prokázáno, výzkumníci dochází k odlišným závěrům. Výsledky získané těmito výzkumnými metodami generují jiné typy výsledků než metoda ohniskové skupiny. Srovnání ohniskových skupin a jiných typů rozhovorů ukazuje výhody a nevýhody metod, především zdůrazňuje roli skupiny produkující skupinovou interakci.⁶³

Jednou z nesporných výhod ohniskových skupin je jejich ekonomičnost. Rozhovory se vyznačují vysokým počtem nápadů, které jsou produkovány v interakci jedinců. Výzkumník dostává nejen odpovědi na své otázky, díky kooperaci a vzájemné reakci respondentů vznikají také originální pohledy na jednotlivá témata (otázky). Ohniskové skupiny přinášejí zhruba 60–70 % myšlenek, které je možné získat individuálním rozhovorem. Podobný počet hodnotných výpovědí pořízených při deseti individuálních rozhovorech nám mohou poskytnout dvě ohniskové skupiny o osmi členech (Fern, 1982). Síla ohniskových skupin tkví především v možnosti proniknout do chování a motivů účastníků.

Synergie, jež se objevuje při skupinovém rozhovoru, je popisována jako další z výhod. Vágnost termínu však neobjasňuje jádro jevu – ohniskové skupiny jsou více než jen součtem individuálních rozhovorů proto, že účastníci si navzájem své výpovědi objasňují, dochází k četným interakcím ve formě asociací, spontánních reakcí, vybavování vzpomínek atd. Tato interakce umožňuje hodnotná data také díky shodám a rozdílům v postoji účastníků. Další silná stránka ohniskové skupinky spočívá v možnosti ptát se účastníků samotných na srovnání jejich zkušeností a pohledů, aniž by bylo nutné spekulovat nad diferencí odpovědí získaných v individuálních rozhovorech. (Morgan & Kruger, 1993).

⁶² Ohniskové skupiny poskytují alternativu k jiným metodám sběru dat – např. při sběru dat o skupinovém mínění, skupinových procesech, veřejném mínění nebo skupinových normách formou etnografie. Problematické využití ohniskových skupin se naopak ukazuje tam, kde je potřeba zkoumat patologické jevy ve skupině; v podobných případech nemůže metoda nahradit hloubkové individuální rozhovory. (Morgan, 1996)

⁶³ Na základě komparativní analýzy výzkumných metod (ohniskové skupiny vs. dotazování) bylo prokázáno, že výzkumníci dochází k odlišným závěrům (Ward & kol., 1991, Folch-Lyon, 1981), ve 42 % případů poskytly ohniskové skupiny více informací u proměnných, ve 12 % případů se závěry významně lišily (Ward a kol., 1991). Ohniskové skupiny sice poskytují hlubší informace o jevech, individuální rozhovor i dotazníkové šetření však umožňuje širší zpracování tématu, kdy během krátkého časového intervalu může být zodpovězen vyšší počet otázek.

Ohniskové skupiny sice poskytují hlubší informace o jevech, individuální rozhovor i dotazníkové šetření však umožňují širší zpracování tématu, neboť během krátkého časového intervalu může být zodpovězen daleko vyšší počet otázek, než je tomu u ohniskové skupiny.

Nevýhody ohniskových skupin jsou podobně jako výhody vázané na skupinovou interakci – je podloženo, že role moderátora a role skupiny ovlivňují získávaná data (Saferstein, 1995). Slabou stránkou metody může být taktéž její neschopnost zpracovávat témata intimnějšího nebo tabuizovaného charakteru.

Hlavním rysem ohniskových skupin je realizování skupinové diskuze na určité téma (i témata) pod dohledem moderátora – výzkumníka. Jeho *role* spočívá v těchto činnostech:

- vedení diskuze (upozaďené vedení),
- stanovování témat,
- kladení doplňujících otázek nebo otázek rozvíjejících dané téma,
- vytváření bezpečné, otevřené, přátelské atmosféry,
- podněcování zapojení všech účastníků.

Tvorba designu s sebou nese rozhodnutí pro některé z variant týkajících se velikosti skupin, standardizace a strukturovanosti rozhovorů. Morgan (2001) ukazuje na dvě polární pojetí – závěry a data získaná v rámci jedné skupiny jsou následně využita pro modifikaci otázek a témat skupiny následující; při realizaci každé jedné skupiny se pracuje s totožnou sadou otázek či témat. Vyšší standardizovanost popsaná druhým modelem umožňuje srovnávání mezi jednotlivými skupinami, zjevnou nevýhodou je však nemožnost flexibilně reagovat na případně špatně nastavené zadání otázek nebo omezenost/rozsáhlost témat k diskuzi.

Morgan (1993) uvádí dva kompromisní přístupy, které kombinují výhody obou polárních přístupů. První popsaný model standardizace postupuje od méně standardizovaných skupin k více standardizovaným; úvodní skupiny mají explorační roli, po nich následující skupiny se řídí dle vytvořené sady otázek.

Ideálním počtem realizovaných ohniskových skupin pro nasycení dat je 4 až 8 skupin po 5 až 8 účastnících. Využitím uvedené velikosti ohniskové skupiny bychom měli dosáhnout nejlepších výsledků, neboť počet účastníků umožňuje jak interakci mezi účastníky, tak zapojení všech přítomných. Celkový počet mezi 4 a 8 dílčími skupinami dle zkušeností z realizovaných výzkumů zabezpečuje získání dostačujícího objemu relevantních informací.

Doba, po níž je veden monitorovaný skupinový rozhovor, by měla být uzpůsobena věku a zkušenostem účastníků i obsáhlosti tématu. Stejně tak míra strukturovanosti rozhovoru bývá volena na základě výzkumných cílů, věku skupiny a jiných podmínek v konkrétním výzkumném prostředí.

Nevýhodou ohniskové skupiny oproti individuálnímu rozhovoru je složitější organizace a vyšší nároky na výzkumníka, účastníky a externí podmínky rozhovoru. Úspěch realizace závisí nejen na vhodně zvolené struktuře skupiny, ale i na dalších faktorech souvisejících s výzkumníkem samotným (jeho osobnost, míra zapojení, důvěra účastníků vůči němu atd.).

Klíčovým bodem při rozhodování mezi metodou ohniskové skupiny a metodou individuálního rozhovoru jsou cíle výzkumu, neboť metodou ohniskové skupiny získáváme jiný charakter dat způsobený možností vzájemných reakcí žáků. Zvolená témata nebo otázky mají za cíl poskytnout hlubší vhled do dané problematiky. Ohniskové skupiny mohou často přinést překvapivé pohledy účastníků. (Morgan, 2001)

V pedagogickém výzkumu můžeme metodu ohniskových skupin uplatnit zejména při sledování těchto jevů:

1. Výzkum aktuálních témat, která mohou díky skupinové interakci nabývat nečekaných souvislostí a významů.
2. Využití pro sociální jevy v rámci třídy, školního klimatu, aj. (netabuizované ani s charakterem intimity).
3. Využití pro interaktivní skupinovou diskuzi – interpretace díla v esteticko-výchovných předmětech, interpretace poezie (Vala, 2014).

7.1.5 Struktura ohniskových skupin ve výzkumu vztahu žáků ke čtení

Pro potřeby našeho výzkumu na druhém stupni ZŠ a odpovídajícím ročníku víceletého gymnázia jsme zvolili 5 až 7 žáků (účastníků) ve skupině a celkový počet 6 ohniskových skupin. Účastníky byli pouze žáci, kteří byli zapojeni do dlouhodobého výzkumu. Po stránce strukturovanosti rozhovorů jsme upřednostnili střední míru strukturovanosti, kdy jsou žákům výzkumníkem kladeny otázky a předkládána témata, o nichž následně žáci ve skupině diskutují (viz Tab. 58). Detailní struktura ohniskových skupin je k dispozici v příloze č. 3 v závěrečné části práce.

Tab. 58. Struktura ohniskových skupin.

Míra strukturovanosti	Střední
Počet skupin	6
Počet žáků ve skupině	5 – 7
Doba trvání jedné skupiny	45 – 75 minut
Počet tematických celků	4

Výzkumníková role při realizaci rozhovorů byla díky zvolené míře strukturovanosti vyšší; nabízel účastníkům k diskuzi nové téma vždy, když se diskuze zpomalovala nebo se výpovědi opakovaly. Jeho zásahy se uplatnily především v případech, kdy bylo potřebné usměrnit rozhovor (např. když se žáci výrazně odklonili od tématu, když některá z dominantních osob vedla příliš dlouhý monolog). Žáci byli rozděleni do skupin tak, aby byla zachována diferencovanost (genderová vyváženost, přihlídnutí k temperamentu i k dominanci ve třídě).

Rámcovou strukturu každé ohniskové skupiny tvořilo úvodní slovo moderátora, organizace diskuze a stanovení jejích pravidel, poté následovala diskuze samotná, která byla uzavřena závěrečným poděkováním a rozloučením. Na začátku diskuze byla stanovena pravidla, která žáky nabádala k

1. otevřenosti,
2. upřímnosti,
3. ohleduplnosti k názorům ostatním,
4. možnosti být aktivní i pasivní,
5. možnosti mít odlišný názor.

Žákům bylo doporučeno, aby se vzájemně podporovali a diskuzi si usměrňovali sami (např. vzájemným kladením otázek, vyjadřováním se k názorům ostatních). Zdůrazněna byla také neúčast výzkumníka v rámci diskuze a jeho zásahy pouze v krajních případech.

Diskuze byla koncipována takovým způsobem, aby vycházela od samotných účastníků a končila u jejich názoru na společenské tendence a možnosti, jak z pohledu žáků tuto situaci ovlivnit. Při realizaci ohniskových skupin jsme zkoumali, co ovlivňuje vybrané roviny čtenářské gramotnosti žáků – především vztah ke čtení, metakognici a sdílení (Gramotnosti ve vzdělávání: Soubor studií, 2001). Jednotlivé roviny se do výzkumu promítly formou otázek a témat skupinového rozhovoru; některé byly dotazovány přímo (vztah ke čtení), jiné byly převedeny do odpovídajících otázek (např. metakognice – jaký je důvod, proč lidé čtou?).

Žáci v rámci ohniskových skupin diskutovali o tématech a otázkách, které jsme stanovili na základě odborné literatury a výsledků z předchozího výzkumu.

- *Vztah ke čtení.* Žáci se bavili o tom, jaký mají vztah ke čtení, ke knihám a k dalším jevům souvisejících se čtenářstvím.
- *Metakognice.* Účastníci se bavili o významu čtení, o důvodech, proč čtou, i o motivech, proč lidé vůbec čtou, o přínosech čtení pro život jedince i společnosti.

- *Sdílení.* Žáci diskutovali o čtenářských zážitcích, vzpomínkách na dětství, o funkci a smyslu čtení v životě svém i v životě člověka obecně.
- *Motivace.* V závěrečné fázi diskuze se žáci zamýšleli nad možnostmi, jak především mladé lidi motivovat ke čtení, co by bylo nutné změnit nebo zdali je současný stav podle jejich názoru v pořádku. Účastníci také mohli hovořit o vlastní motivaci a také o roli výuky, případně učitele.

V některých případech jsme postupovali podle uvedené struktury, někdy docházelo ke změně pořadí témat, neboť účastníci se k nim spontánně věnovali v rámci diskuze. Tímto se nám potvrdila funkčnost a významnost jednotlivých témat. V případech některých skupin byla participace moderátora velmi nízká, neboť diskuze plynula takovým směrem, který jsme předpokládali a podle nějž byla stanovena posloupnost témat.

7.2 Výsledky analýzy ohniskových skupin metodou zakotvené teorie

Následující kapitola obsahuje výsledky analýzy ohniskových skupin pomocí analytických metod zakotvené teorie. Pro pochopení dat je nutné podotknout, že většinu odpovědí žáků bylo nutné nahlížet jejich optikou – výpovědi jsou především jejich interpretací skutečnosti, nejedná se o popis reality samotné. Kategorizovaná data do jisté míry tento jev reflektují. Neboť máme co dočinění se subjektivním zhodnocením jevů, nemůžeme očekávat, že dostaneme popis reálných situací a procesů. Výpovědi jsou nicméně velmi unikátní, neboť se nám dostává možnosti proniknout do světa pubescentů a vidět realitu jejich očima. Ve středu našeho zájmu nejsou jejich kvantitativně zhodnotitelné návyky, ale pubescentní pojetí, vnímání a prožívání čtenářství, čtení a knih. Pronikáme tak do kultury a návyků pubescentů.

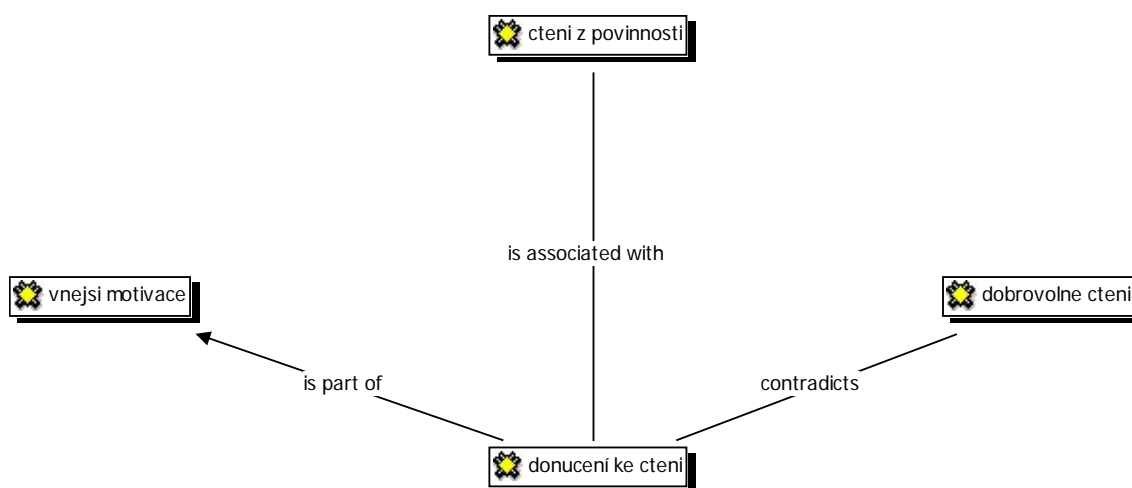
7.2.1 Postup s analýzou dat

Data byla sesbírána v rámci realizovaných ohniskových skupin, výpovědi žáků byly zvukově zaznamenávány a následně kódovány postupem *line by line* (řádek po řádku), tj. každé sekvenci v podobě věty nebo významově stručného úseku byl přiřazen odpovídající kód (blíže o kódování viz 7.1.2). Ve fázi kódování (II. fáze, viz Tab. 59) jsme tímto postupem získali na 700 indikátorů (ohraničené úseky výpovědi žáků nesoucí jednu nebo více informací) a 500 kódů (pojmenování, která byla citacím přiřazena). Při kódování jsme místy naráželi na problémy vyplývající z charakteru ohniskové skupiny – žáci se impulzivně a spontánně vyjadřovali, místy se bavilo více osob naráz nebo některé výpovědi byly zvukově překryté jiným hlukem (smích, výkřiky, aj.).

Tab. 59. Zpracování dat metodou ohniskových skupin – fáze.

Fáze zpracování dat	Popis procesu
I. fáze – sběr dat	Sběr dat pomocí ohniskových skupin
II. fáze – kódování a analýza dat	Kódování dat pomocí kódovacího software Atlas.ti. Přiřazování kódů jednotlivým výpovědím.
III. fáze – kategorizace dat, vznik paradigmatického modelu	Třídění kódů, tvorba kategorií a centrálních kategorií, identifikace vztahů mezi kategoriemi. Tvorba paradigmatického modelu.
IV. fáze – interpretace dat	Interpretování výsledků analýzy.

Paralelně s kódováním probíhala identifikace vztahů mezi kódy (ukázka viz Obr. 10), přemýšlení o dimenzích jednotlivých kódů a snaha o hledání pravidelností. Kromě induktivního vytváření kódů jsme využívali také *in vivo* kódy, které byly účastníky přímo řečeny a které přiléhavě reflektovaly realitu (Strauss & Corbinová, 1999). Získali jsme tak několik zajímavých *in vivo* kódů – *kniha je živá bytost* (popis specifického charakteru knih a umělecké literatury), *pazoury knih* (reflexe schopnosti knihy vtáhnout čtenáře do děje a „nepustit ho“) nebo *sedět u knihy* (vyjádření nudnosti, statickosti činnosti, kterou člověk při čtení dělá – především nedynamičnost po fyzické stránce).



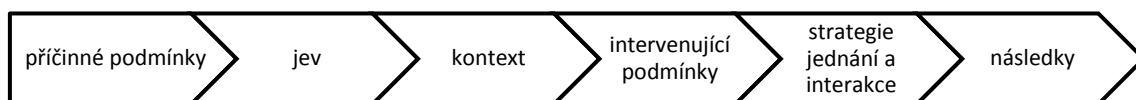
Obr. 10. Identifikace vztahů mezi kódy.

V dalším kroku (III. fáze) jsme kódy s podobnými znaky shromažďovali do shluků, které jsme následně pojmenovávali. Vzniklo tak necelých dvacet *kategorií*, které následně posloužily při sestavování paradigmatického modelu. Paradigma-

tický model zahrnuje šest klíčových kategorií, které vytváří narativní kostru dat. Ostatní kategorie a kódy jsou hierarchicky podřazeny těmto klíčovým kategoriím.

7.2.2 Paradigmatický model

Paradigmatický model můžeme vymezit jako soubor nebo vzorec vztahů mezi zvolenými centrálními kategoriemi (Strauss & Corbinová, 1999), jenž umožňuje reflektovat složitost, systematičnost a strukturovanost vztahů. Přestože se nejedná o závazný model v analytických postupech zakotvené teorie, využíváme jej, neboť usnadňuje pochopení sledovaného jevu v jeho procesualnosti, kterou tento model narativně popisuje (viz schematický model na Obr. 11).



Obr. 11. Obecné kategorie paradigmatického modelu.

Jev je centrální kategorie paradigmatického modelu, kolem něhož jsou seskupeny ostatní vztahy a kategorie. Jedná se o „ústřední myšlenku, událost, dění, případ“ (Strauss & Corbinová, 1999, s. 73).

Příčinné podmínky reprezentují takové události a jevy, které přímo nebo nepřímo ovlivňují vznik a výskyt sledovaného jevu. V našem případě jsme hledali takové kategorie, které se podílely na vzniku pubescentního čtenářství.

Kontext zahrnuje vlastnosti, kterými se vyznačuje jev, současně se jedná o podmínky, za nichž se realizují strategie jednání nebo interakce. Kontext můžeme také chápat jako užší časoprostorové vymezení jevu (na rozdíl od intervenujících podmínek). Řadíme sem mj. vlastnosti jevu a kategorií, jejich dimenzionální rozpětí.

Intervenující podmínky zahrnují širší kontext prezentovaný např. jako časové, kulturní, ekonomické, historické a sociální prostředí, individuální biografie nebo status. Sledujeme především takové podmínky a situace, které zasahují do realizace jevu, usnadňují jej nebo znesnadňují.

Strategie jednání a interakce je soubor postupů zaměřených na „zvládnání, ovládnání, vykonávání nebo reagování na nějaký jev“ (Strauss & Corbinová, 1999, s. 76).

Následky jsou takové situace, stavy nebo strategie, které jsou výsledkem působení podmínek a strategií jednání na jev. Následky mohou nabývat také charakteru intervenujících podmínek, působit změny na úrovni jevu a realizovat tak paradigmatický model ne lineárně, ale cyklicky strukturovaný. (Šedová, 2005)

V tabulce (Tab. 60) vidíme jednotlivé kategorie zobrazené v paradigmatickém modelu včetně otázek, které byly vodítkem při přiřazování a pojmenovávání kategorií.

Tab. 60. Paradigmatický model pro výzkum vztahu ke čtení.

Obecné kategorie	Charakterizující otázky	Kategorie jevu
<i>Příčinné podmínky</i>	<i>Co žáky motivuje ke čtení? Jak se z nich stane čtenář? Co je motivuje ke čtenářství?</i>	Čtenářské předpoklady
<i>Jev</i>	<i>Co je ústřední myšlenkou, případem, situací v datech?</i>	Pubescentní čtenářství
<i>Kontext</i>	<i>Jaká je míra jejich čtenářství? Jak moc nebo málo, silně, slabě se čtenářství věnují?</i>	Čtenářské návyky Rodičovská očekávání
<i>Intervenující podmínky</i>	<i>Co usnadňuje nebo znesnadňuje čtenářství? Jaké vnější či vnitřní, negativní či pozitivní vlivy?</i>	Vliv sociální skupiny Požadavky školy Objektivizace subjektivních bariér
<i>Strategie jednání a interakce</i>	<i>Jak žáci reagují na čtenářství? Jak to dělají, aby četli? Jak zvládají čtenářství?</i>	Naplňování potřeb čtenáře pubescenta
<i>Následky</i>	<i>Jaké jsou výsledky působení podmínek a strategií jednání? Jaké následky má jejich jednání?</i>	Vztah pubescenta ke čtení

Při zvažování dimenzí jednotlivých kategorií jsme identifikovali čtyři základní dimenzionální distribuce, ke kterým jsme přiřadili pojmenování. Každá tato škála byla charakteristická pro určitý čtenářský typ nebo postoj – získali jsme tak čtyři základní čtenářské typy, které dělíme podle původní motivace k četbě (viz Tab. 61). Na horizontální ose nacházíme hledisko směru působení motivace (externí – interní), na vertikální ose hledisko postoje (pozitivní – negativní). Jedná se o převažující vlivy, nikoli o jednoznačně vyhraněné činitele.

Typy čtenáře také úzce souvisí s tím, jaké strategie jednání (na základě osobnostních rysů) používají – jestli mají tendence být spíš v rozporu a konfliktu se vším, jestli se spíš podřizují, nebo jestli se podřizují, ale jsou s tím nespokojeni, anebo jestli si raději nachází vlastní svébytnou cestu ke čtení.

Motivovaný čtenář – pubescent, jehož základní motivace pochází z vnějšku, ať už ze strany pozitivního vlivu výchovy, příkladu rodičů nebo učitele.

Donucený čtenář – hlavní motivace čtenáře je určitá forma nátlaku, kterou pubescent pocituje ať už stran rodičů nebo školy.

Zvnitřněný čtenář – motivy ke čtení přichází především zevnitř, formou vlastní potřeby. Přestože zcela původní motivací může být vliv rodiny, v současnosti převládají vlastní sklony, potřeby a postoje.

Kategorický nečtenář – všechny formy motivace jsou neúčinné, zájem o čtení je nízký, ale může se jednat pouze o dočasnou pózu.

Tab. 61. Typy čtenáře podle základní motivace k četbě.

	Převážně externí	Převážně interní
Převážně pozitivní	Motivovaný čtenář	Zvnitřněný čtenář
Převážně negativní	Donucený čtenář	Kategorický nečtenář

7.2.3 Příčinné podmínky – čtenářské předpoklady

Jako příčinné podmínky jsme vymezili kategorii *čtenářské předpoklady*. Tuto kategorii dělíme na dvě subkategorie:

1. *Vnitřní předpoklady* – jedná se zejména o *vnitřní potřebu číst*, která jedince motivuje, ba přímo pudí k tomu, aby četl. Některé formy projevu jsou umírněnější, některé ukazují na „*absták po čtení*“⁶⁴.
2. *Vnější předpoklady* – zahrnujeme sem vlivy vnějšího charakteru, které způsobují pubescentní čtenářství. Jedná se o vliv rodiny, sociální skupiny a školy. Nebylo možné zcela přesně určit, který z vlivů dominuje – rodinná výchova působí dlouhodobě a systematicky, nicméně období puberty je charakteristické proměnami (které mohou být i krátkodobého charakteru) postojů a hodnot na základě vlivu vrstevnických skupin. Vliv výuky může sice hrát méně významnou roli z dlouhodobého hlediska, jak se nicméně ukázalo, výuka je častým podnětem ke čtení jedinců, kteří mají neutrální nebo spíše pozitivní postoj ke čtení.

⁶⁴ In vivo kód.

Tab. 62. Čtenářské předpoklady a jejich vliv na čtenáře.

	Zvnitřněný	Motivovaný	Donucený	Kategorický nečtenář
Vnitřní podmínky	Převážně ovlivňují	Částečně ovlivňují	Okrajově ovlivňují	Převážně ovlivňují
Vnější podmínky	Okrajově ovlivňují	Částečně ovlivňují	Převážně ovlivňují	Okrajově ovlivňují

7.2.4 Kontext – čtenářské návyky

Kontextem jsou myšleny situační, zejména časoprostorové charakteristiky daného jevu. Řadíme sem takové subkategorie, které vymezují pubescentní čtenářství, nicméně jej nijak zásadně neovlivňují, ani nezapřičiňují a dovolíme si říci, že jejich odstraněním by čtenářství jedince nezaniklo. V této kategorii se objevují často takové jevy, které jsou častým předmětem výzkumů zabývajícím se kvantitativními aspekty čtenářství. Tento kontext nám sice charakterizuje čtenáře z hlediska měřitelných dat, avšak nám nic neprozrazuje o jeho motivech, sklonech, potřebách nebo přáních.

Jako hlavní kategorii jsme zvolili *čtenářské návyky*, které odkazují k dílčím návykům, jež žáci mají. V tabulce (Tab. 63) jsou zobrazena dimenzionální distribuce jednotlivých kategorií (sloupec vlevo) z hlediska čtyř základních čtenářských typů. Rozdělení není samozřejmě absolutní, vycházíme z dat, která jsme měli k dispozici. V některých případech jsme nebyli schopni identifikovat existenci kategorie u daného čtenářského typu, v tabulkách proto používáme označení 0. Neznamená to přímou absenci, nýbrž nedostatečné datové podklady pro konkrétní typ čtenáře.

Tab. 63. Čtenářské návyky z hlediska jednotlivých typů čtenáře.

Frekvence	Dle vlastní potřeby, často	Dle vlastní potře- by, dle školního zadání	Dle školního zadá- ní	Nikdy, téměř nikdy
Délka čtení	Jak nejdéle mož- no	Podle zábavy	Co nejkratší dobu	Co nejkratší dobu
Časové možnosti	Neomezené ča- sové možnosti	Nedostatek času	Nedostatek času	Nedostatek času
Denní doba	Libovolná, stále	Volný čas, večer	Volný čas	0
Podmínky ke čtení	Libovolné	Atmosféra na čtení, nálada na čtení	Koncentrace, klid	0
Prostředí ke čtení	Kdekoli	Příjemné místo	Příjemné místo	0

Časoprostorové vymezení

Ukázalo se, že pubescenti mají často specifické potřeby týkající se čtení – uvádí různé způsoby četby, upřednostňovaná místa a požadavky na atmosféru nebo náladu. Přestože někteří čtenáři nerozlišují vhodnou dobu na čtení a čtou na libovolném místě i v libovolný čas, většina pubescentů vyjadřuje nároky plynoucí z pojetí čtení jako intimního procesu. Nejlépe se jim čte o samotě, v klidu, když ostatní spí a oni se mohou cele oddat textu.

Tab. 64. Kontakt s knihou z hlediska jednotlivých typů čtenáře.

	Zvnitřněný	Motivovaný	Donucený	Kategorický nečtenář
Aktivita ve vyhledávání četby	Aktivně vyhledává	Aktivně vyhledává	Nevyhledává	Nevyhledává
Kontakt s hodnotnou četbou	Bezproblémový	Bezproblémový	Vnímán jako nedostatečný nebo problémový	Vnímán jako absentující
Dostupnost knih	Dostupné	Dostupné	Problematicky dostupné	Nedostupné
Obliba čtení	Pozitivní postoj	Neutrální postoj	Neutrální postoj	Negativní postoj
Kritéria výběru knihy	Téma, obsah	Doporučení, téma	Obálka, obsáhlost knihy, požadavky výuky	Obsáhlost
Emoce	Prožívá	Neutrální	Neprožívá	Neprožívá
Vliv výuky, čtenářského deníku	Podporující	Neutrální	Autoritativní	Neovlivňující
Očekávaná role učitele	Zprostředkovávat kontakt s knihami	Nutit ke čtení	Nutit ke čtení	Žádná

Kontakt s četbou

Co se týká kontaktu pubescenta s četbou (Tab. 64), ve výpovědích se projeví dva hlavní rysy:

- Pubescentům se nedostává živého kontaktu s hodnotnou a zároveň adekvátní četbou, knihami a uměleckým textem vůbec. Tento kontakt jim není schopna zprostředkovat ani škola ani učitel a žáci si toho jsou vědomi. V neposlední řadě pubescenti postrádají kontakt s knihou skrze jiná média, která jsou jim bližší (televize, internet, časopisy).

- Kontakt s četbou závisí také na míře oblibě čtení a vztahu ke čtení. Zvnitřnění čtenáři většinou nemají velké problémy si četbu najít, problémem může být sklon k vyhledávání literárních kýčů a braků.

Jako významný činitel se v otázce kontaktu s hodnotnou četbou a knihami jeví učitel, jehož roli pubescenti většinou spatřují v zprostředkování setkání s takovými díly, která mohou naplňovat potřeby a preference mladistvých. Učitel na základě své znalosti žáků může doporučovat již konkrétní tituly, prostor pro estetickou recepci může žákům poskytnout také ve výuce.

7.2.5 Intervenující podmínky

Na čtenářství pubescentů působí mnoho vnitřních i vnějších vlivů, které jeho proces usnadňují nebo naopak znesnadňují. Vymezili jsme čtyři kategorie vlivů, které do čtenářství intervenují:

- Vliv sociální skupiny.
- Rodičovská očekávání.
- Požadavky školy.
- Objektivizace subjektivních bariér (výmluvy).

Intervenující podmínky jsou určitým rámcem celého procesu utváření pubescentního čtenářství – působí jednak na čtenářské předpoklady, jejich vlivem se přizpůsobují a odehrávají čtenářské návyky, v jejich rámci čtenář-pubescent naplňuje své potřeby a stejně tak mají intervenující vliv na celkové směřování pubescentního čtenáře.

Jakým způsobem intervenující podmínky na jednotlivé čtenářské typy působí, vidíme v tabulce (Tab. 66). Čtenář donucený vnímá nedostatečný tlak intervenujících podmínek na svoji osobu, často vyjadřuje potřebu být motivován a omezován, aby u něj došlo k výsledkům, se kterými se i on sám ztotožňuje.

Tab. 65. Intervenující podmínky podle typu čtenáře.

	Zvnitřněný	Motivovaný	Donucený	Kategorický nečtenář
Externí motivace	Rodinná výchova, sociální okruh	Rodičovská nebo školní motivace Akceptace okolí	Rodičovská nebo školní represe	Nefungující
Externí překážky	0	Přemíra jiných aktivit	Potřeba sociální konformity	0
Interní překážky	0	Lenost, pohodlnost	Lenost, pohodlnost	Vnitřní postoj
Interní motivace	Vnitřní potřeba prožitku	Přínos	Přínos z hlediska vzdělání	Vnější vlivy

Tab. 66. Vliv intervenujících podmínek na čtenáře.

	Zvnitřněný	Motivovaný	Donucený	Kategorický nečtenář
Vliv intervenujících podmínek	Podporující	Ovlivňující	Nedostatečně podporující	Neovlivňující

Intervenující podmínky (Tab. 65) jsme rozdělili podle směru působení (vnitřní, vnější) a podle charakteru (motivace, bariéra). Častou externí motivací je rodina a rodinná výchova, nicméně významnou roli hraje také škola a učitel, který žáky buď motivuje, nebo jim formou příkazů a úkolů umožňuje se ke knihám propracovat i přes vlastní lenost nebo pohodlnost žáků.

Jako významnou intervenující proměnnou se jeví kategorie pojmenovaná Objektivizace subjektivních bariér. Jedná se v podstatě o různý druh výmluv, které sice většinou pramení z osobnosti jedince, ale které jedinec velmi často interpretuje jako vnější vlivy. Jedinec si je tak velmi dobře schopen obhájit, proč nemůže číst, neboť externě působící vlivy se nepadno překonávají.

Dochází tak k pozoruhodným situacím, kdy někteří jedinci jsou zcela bezmocní (nemají čas, okolí ani společnost je nepodporuje), i když by měli opravdu velký zájem, zatímco jiní mají tak silné nutkání číst, že chodí do knihovny denně a na víkend si půjčují pro jistotu knížek více.

Hlavní vinu na nečtenářství žáků tak nese:

- Dnešní doba, protože je moc uspěchaná a nabízí příliš mnoho podnětů, neboť dřív neměli lidé takové možnosti a tak jim nezbývalo nic jiného, než číst,
- moderní technologie, protože zastupují funkci knih,
- televize, protože bere čas na knihy – dřív lidé přišli z práce a četli si, zatímco dnes si pustí televizi,
- rodina a rodiče, protože si rodiče měli dítě tak vychovat, aby četlo,
- internetu, protože tam jsou obsahy čtenářských deníků a tak žáci nemají potřebu číst,
- nedostatek času, protože mladí lidé mají moc dalších činností, které musí dělat,
- počasí, protože když je hezky, žákům je líto ztrácet čas čtením.

„Staří lidé čtou, už prostě ty knihy mají vnucený, v těch jejich letech je furt někdo nutil, tak už si na to zvykli. Nás nikdo nenutí a v tom je prostě ta chyba.“

7.2.6 Strategie jednání – naplňování potřeb pubescentního čtenáře

Pro kategorii strategie jednání a interakce jsme zvolili v našem modelu pojmenování a naplňování potřeb pubescentního čtenáře. Ukázala se zároveň jako nejob-

sáhlejší co do počtu subkategorií a jednotlivých kódů. Přestože intervenující podmínky ovlivňují pubescentní čtenářství výrazně, je to právě strategie naplňování typických potřeb vázaným k pubertálnímu období, co jedince vede ke specifickému vnímání čtenářství, literatury a jejich role v životě pubescenta-čtenáře.

Zjištění v této kategorii pro nás byla poměrně překvapující, neboť jsme neočekávali, že čtenářství pubescentů je utvářeno v úzkém vztahu s naplňováním jejich potřeb jako jedinců. Tato skutečnost pomáhá objasňovat jevy, které můžeme sledovat ve výuce literární výchovy a v přístupu ke čtení. Ten se jeví jako pragmatický nebo spíše utilitaristický – pro žáky má význam především to, co naplňuje jejich pubescentní potřeby, ať už se jedná zejména o potřebu socializace, potřebu kontaktu s druhým pohlavím, potřebu zábavy nebo třeba potřebu multimediální percepce.

Žáci používají různé strategie, aby se vypořádali se čtenářstvím, se kterým se denně setkávají. Snaží se knihám různě přiblížit a najít si k nim vlastní cestu, vlastní způsob chápání a akceptování/neakceptování knih. Jejich strategie zvládnutí čtenářství jsou příznačné různou formou „dopingu“, kompenzačních pomůcek – sledují filmy a pak čtou knihy, hledají co nejtenčí knihu, vybírají si podle obalu, čtenářství pojímají jako další prostředek socializace, atd.

- Potřeba socializace
- Potřeba zábavy
- Potřeba jednoduchosti, snadnosti, rychlosti
- Potřeba genderového vyhranění
- Potřeba kontaktu s opačným pohlavím
- Potřeba multimediální percepce a krátkodobých vjemů
- Potřeba imaginace a prožívání
- Potřeba motivace a podpory
- Potřeba svobody a respektu
- Potřeba vymezování se

Tab. 67. Naplňování potřeb podle typu čtenáře.

Naplňování potřeb pubescentního čtenáře	Zvnitřněný	Motivovaný	Donucený	Kategorický nečtenář
Socializace prostřednictvím čtení	Vítaná	Nutná	Nutná	0
Paralela se živo-	Není nutná	Vítaná	Vyhledává	0

tem teenagera				
Zábava	Není nutná	Vítaná	Vyhledává	Vyhledává
Potřeba jednoduchosti a snadnosti	Vítaná	Vítaná	Nutná	Nutná
Genderová žánrovost	Nepocituje	Žánrově vyhraněný	Žánrově vyhraněný	Nepocituje
Nová média	Nekonkurují čtení	Podporují, usnadňují čtení	Překážky pro čtení	Nekonkurují čtení
Filmy a TV	Nekonkurují čtení	Podporují, usnadňují čtení	Překážky pro čtení	Nekonkurují čtení
Očekávání	Čtenářský zážitek	Čtenářský zážitek, zábava	Zábava, užitečnost	Zábava
Očekávaný přínos čtení	Radost Vzdělanost	Vyjadřování Vzdělanost	Vyjadřování Písemný projev Vzdělanost	Vzdělanost
Dominující funkce čtení	Estetická	Relaxační, zábavná	Informativní, pragmatický přístup	Informativní
Prožívání čtení	Čtenářský prožitek	Čtenářský prožitek	Nezná	Nezná
Fikční světy	Přijímá nadšeně	Nedůvěřuje	Nedůvěřuje	Nedůvěřuje
Prostor k fantazii	Očekávaný	Vítaný	Neutrální	0

Potřeba socializace

Výrazným typem strategie, který se projevoval ve výpovědích žáků, byla potřeba socializace v nejobecnějším slova smyslu. Zřetelně se ukazovala jak potřeba hledat mezilidské vztahy v knihách a příbězích (zejména dívky), tak potřeba komunikace s vrstevníky a socializace do kolektivu či vrstevnické skupiny. Výpovědi zachycovaly tuto snahu i prostřednictvím čtení. Tímto naráželi žáci i v diskuzích na určité rozpory – jak podporovat sociální vztahy s vrstevníky činnostmi, která vyžaduje samotu, klid a koncentraci? Jak posilovat svoji roli a sociální status ve skupině zájmem, který má ve srovnání s jinými koníčky a činnostmi daleko nižší kredit?

Obraz čtenáře v očích žáků také nebyl příliš atraktivní – čtenáři jsou často intelektuálové, outsideri a také staří lidé, kteří se nedokázali přizpůsobit moderní technice a tak jsou odkázáni pouze na čtení.

Jak vyjádřila jedna účastnice, knihy musí bavit a musí „*mít pazoury*“, musí dojít k tak silnému dojmu nebo prožitku, aby kniha udržela pozornost mladého

člověka. Tímto intenzivním prožitkem mu jedině může pomoci překonat všemožné nástrahy v podobě počítače, internetu, sledování filmů a televize, špatných návyků nebo zavřené knihovny. Na druhou stranu, když už jej do spárů chytne, tak jej nepustí a mladý člověk se nadšeně čtení oddá.

K zajímavé řetězové reakci, kdy knihy získaly vysoký sociální status, došlo, když jsem knihy nosila přímo do hodin a kdy si je žáci mohli půjčovat a následně půjčovat mezi sebou. Potřebnou motivaci k četbě tak získávali ze strany spolužáků, kteří jim knihy představovali, neformálně, mimo vyučovací hodinu. Docházelo pak k situacím, že si knihu chtělo vypůjčit několik lidí záraz a kdy se potvrdila významná role sociálních vrstevnických vazeb.

Genderová žánrovost

U žáků můžeme pozorovat potřebu vymezovat se a tím dávat najevo svoji příslušnost k jiné skupině, komunitě. Toto vymezování chápeme také jako prostředek socializace, kterým si pubescent vyjadřuje sounáležitost s vrstevnickou skupinou osob stejného nebo opačného pohlaví.

Výpovědi se často dotýkaly určitých genderových stereotypů – dívky mají rády dívčí romány, chlapci čtou dobrodružné. Toto vyjádření se ve skupinách objevovalo opakovaně a často ve smyslu vymezování se – dívky uváděly dobrodružnou četbu jako neoblíbenou, často aniž by uvedly, co čtou rády. Na základě těchto opakovaných výpovědí se ukázalo, že dobrodružná četba je zástupným symbolem pro genderové stereotypy a mladistvými všeobecně chápána jako typický znak chlapeckého čtenářství. Mohli jsme tedy pozorovat, že se dívky k dobrodružné četbě staví a priori odmítavě.

Chápání žánrů u mladistvých se zakládalo často na základě genderu a žáci rozlišovali pouze dva typy knih – pro chlapce a pro dívky. Výjimky byly především mezi zvnitřněnými čtenáři, kteří měli zkušenost s více žánry (často dívky čtoucí fantasy nebo dobrodružnou literaturu).

Tak výrazně jako genderová příslušnost se ve výpovědích neprojevovala žádná jiná příslušnost (vrstevnická skupina, jiné signifikantní žánrové preference aj.) Vnímání genderových rozdílů bylo také základem pro odlišný přístup k výuce – učitel by měl k žákům přistupovat individuálně, což znamená na základě jejich pohlaví.

„Kdyby zde zase seděli kluci, tak by říkali, že je baví dobrodružná.“

„Kdyby ten učitel tam dal pro kluky, co je zajímavá, pro co holky, co je zajímavá...“

„Kluci jsou takoví, že nebudou prostě číst knížky, je to nebaví celkově, ať se jedná, o co chce.“

„Filip zase nebude číst, jak tam nějaká holka hledá svého vysněného kluka.“

„No přece nebude číst, jak se potápí nějaká ponorka.“

„Nemám ráda dobrodružný, protože mě spíš taky bavíjou ty romány.“

„Určitě ne ty dobrodružný, to mě nebaví.“

A: *„V čítankách tam jsou ty dobrodružný ukázky a to mě vůbec nebaví.“*

B: *„Jo to je strašný.“*

Potřeba vymezení se

Vyhraněnost vůči něčemu je nicméně častým jevem nejen zde (staří-mladí, kniha-film, zábava-nuda, aj.). Z různých situací je patrné, že žáci mají polární vidění světa. Současně s tím se žáci striktně vymezují vůči něčemu. Zřetelně odlišují polhavi – odlišné jsou knihy pro ženy a pro muže. Vymezují se vůči starým lidem, staří lidé sedí a čtou, zatímco mladí potřebují zábavu.

Potřeba zábavy

Zábava je pro žáky mantra – potřebují ji nutně a bezpodmínečně ke svému životu. Knihy vnímají často jako statické médium, které jim neumožňuje bavit se, neumožňuje rozvíjet sociální kontakty, které jsou zdrojem zábavy. I když pubertální jedinec v dětství četl, v pubertě neče: *„až je potom někdo starší tak ty knížky už čte mán, chce se prostě bavit a ne sedět doma u knížky.“*

Čtení je z pohledu žáků záliba, u níž se musí klidně sedět, je tudíž vhodná pro staré a nemocné lidi, kteří nemají jinou možnost, případně pro vzdělané. Nehodí se pro mladé, kteří potřebují zábavu, jsou zdraví a dobře vidí a mohou se tudíž podívat na film. Jak však v diskuzi jiní žáci reagují, knihy je možné číst i tak, že u nich *„nesedíme“*, tj. číst je občas, *„večer přečíst pár desítek stránek“*, ke kterým člověka nikdo nenutí a současně nepřicházet o zábavu, která se děje hlavně přes den.

Tento jev je součástí pubescentní potřeby jednoduchosti, snadnosti, rychlosti, kdy mladiství posuzují vnější skutečnosti podle toho, kolik překážek ve vztahu k nim musí překonat. Snaží se tak jít cestou minimálního odporu. V tomto jim vstříc vychází filmy, které jsou pro ně ztělesněním kultury mládí. Velmi ostře vnímají kontrast statickosti-dynamičnosti. Milují pohyb jako ztělesnění života, nenašší klid jako příznak stáří. Potřebují tudíž zábavu, rychlost, vjemy (film, multimédia), naopak jim vadí sezení, pomalost, časová náročnost, zdlouhavost, klid, nuda, přemýšlení (knihy).

Potřeba motivace a podpory

Účastníci ohniskových skupin často vyjadřovali nedostatečně naplněnou potřebu motivace a podpory. Přestože externí vliv často hyperbolizovali, zřetelně vyjadřovali touhu po motivaci ze strany rodičů a učitele. Překvapivé je, že daleko méně očekávali podporu ze strany svých přátel a vrstevníků. Jedním z důvodů může být představa, že čtení knih a čtenářství je doména především dospělých a zkušených jedinců.

Faktem, který se projevoval ve více typech výpovědí, je nedostatečný kontakt mladých lidí s knihou. Nedostává se jim inspirujícího, přímého, živého setkávání s knihami, neslyší o nich v televizi, nevidí je v reklamách, v časopisech, neseťkávají se s nimi. Postrádají více mediálního zprostředkování knih, s knihami se nepotkávají ani na sociálních sítích. Kontakt s knihou jim nedokáže adekvátně zprostředkovat ani učitel, většinou jen předkládá ukázky v čítance, které jsou často nudné („Staré pověsti české“), které nemají žádnou paralelu s životem dnešních teenagerů – a pokud mají, tak jim to učitel není schopen ukázat (např. kde ji mají hledat).

Jeho role by měla být také v usnadnění interpretace, v naučení způsobu, jak umělecké texty číst a jak jim rozumět. Učitel by měl být médium, které žákům různými způsoby zprostředkovává knihu – atraktivním vyprávěním o knize, přinesením knihy do výuky, zajímavými ukázkami nejen z čítanky, možností číst potichu a odnést si tak z četby víc než hlasitým předčítáním.

Potřeba svobody a respektu

Mladí lidé se cítí příliš manipulování a vedeni, především co se týká výuky. Ačkoli to je paradoxní vyjádření vůči jiným tvrzením, kdy naopak chtějí více vedení, domníváme se, že to není neobvyklá situace, neboť jak sami žáci uvádějí, oni sami vlastně nevědí, co chtějí.

Důležitý je pro ně alespoň pocit, že si něco mohou svobodně zvolit a že se mohou spolupodílet na rozhodování. Odrazuje je například již název povinná četba jako něco, co musí, tudíž se vůči tomu musí ohrazovat a vymezovat. Pokud by výuka poskytovala více dobrovolnosti, měli by větší chuť se na tom podílet.

Potřeba racionalizace a reálnosti

V různých kontextech a výpovědích se objevuje shodný jev – pubescenti negativně hodnotí a prožívají fikci, zejména pokud se jedná o explicitně nevyjádřenou fikčnost a příběh zobrazuje realitu (například příběhová próza s dospívajícím hrdinou, dívčí romány). Pubescenti na jednu stranu překračují svoji dětskou naivitu a jednoznačně chápou fikci v žánrech jako fantasy nebo pohádky, nicméně od reálného příběhu očekávají reálný podklad.

Autora často ztotožňují s vypravěčem nebo hlavní postavou, poezii chápou jako zrcadlo autorova nitra. Stejně tak odmítají texty, které je ruší svou nezvyklou strukturou, neboť za dominantní považují narativ. Text jako artefakt, komplexní znak, není pro pubescenta prozatím uchopitelný, dekoduje jej v jeho dílčích prvcích, rozeznává strukturu, identifikuje postavy, děj i vypravěče, ale dílo je pro něj prostředek k naplnění svých potřeb, především dochází k realizování funkce relaxační, zábavné a informativní.

7.2.7 Následky – Vztah pubescenta ke čtení

Jako výsledek působení podmínek a strategií jednání se ukázal jev, který charakterizujeme jako *vztah pubescenta ke čtení*. Ačkoli je výsledkem působení určitý vztah, jedná se především o směr, cestu, proces, který je intervenujícími vlivy formován. Pubescentní čtenář utváří svůj vztah ke čtení, k literatuře, k textu. Jedná se o dynamický proces hledání a rekonstrukce názorů a postojů příznačný pro období puberty. Vztah pubescenta ke čtení je charakteristický svou proměnlivostí a dočasností, neboť se domníváme, že čtenářský diskurs příznačný pro toto období se s nástupem adolescence a dospělosti transformuje.

Procesuální charakter kategorie způsobuje, že zpětně působí na další kategorie a jevy v celém procesu – vztah pubescenta ke čtení zpětně ovlivňuje strategie naplňování jeho potřeb, má vliv také na čtenářské návyky i intervenující podmínky. Jak upozorňuje Strauss a Corbinová (1999) i Šedová (2005), paradigmatický model se nemusí nutně realizovat lineárně, nýbrž vzhledem k úzké provázanosti všech vztahů, může být struktura i cyklická.

vztah pubescenta ke čtení zahrnuje dílčí kategorie, jedná se zejména o tyto:

- Očekávaný přínos a význam čtení.
- Představa sebe sama jako čtenáře v budoucnosti.
- Diskurs o čtení.

Tab. 68. Směřování pubescentního čtenáře podle jednotlivých čtenářských typů

Směřování pubescentního čtenáře	Zvnitřněný	Motivovaný	Donucený	Kategorický nečtenář
Očekávaný přínos pro jedince	Rozvoj fantazie, schopností, získání zkušeností	Rozvoj dovedností, schopností, inteligence	Rozvoj dovedností a získávání znalostí	Neočekává přínos
Význam čtení a čtenářství	Rozvoj osobnosti Čtenářský prožitek	Rozvoj myšlení Relaxace	Rozvoj vědomostí a dovedností Školní povinnost	Získávání vědomostí Školní povinnost

Diskurs o čtení

Respondenti mají mnoho zažitých knižních stereotypů, které se projevují často v jejich idealizaci přínosu čtení a hodnoty knih. Setkáváme se s různými názory a pojetími, například:

- čtení léčí, pomáhá proti degeneraci mozku,
- čtení má zásadní vliv na rozvoj pravopisu, vyjadřování a slovní zásoby,
- kniha je důvěryhodný zdroj informací (oproti internetu, který je anonymní a poskytuje často špatné informace)
- kniha pomáhá s rozvojem různých dovedností,
- společnosti si uvědomuje hodnotu knih, ale přesto raději používá počítač, který je schopen funkce knihy nahradit,
- čtení a znalost knih člověka neuživí.

Kniha ani čtení nejsou oceňovaným koníčkem mladých, jsou spíše doménou dospělosti, směrem, k němuž teenager má určitý respekt nebo úctu, ke kterému se možná později dostane.

Žáci si uvědomují význam čtení, často jej zveličují, až hyperbolizují. Dílčí přínos vidí především v rozvoji kognitivním – čtení upevňuje pravopis, rozšiřuje slovní zásobu, rozvíjí vyjadřování („*počítač za tebe mluvit nebude*“). Pro období puberty chápou roli čtení především z hlediska pragmatického, jako nástroj rozvoje dovedností, které upotřebí v jiných oblastech.

Knihy jako zdroj informací jsou pro ně zastaralé, nicméně jim důvěřují více než internetu a jiným médiím. Čtení vnímají také jakou nutnou součást výuky, jak školní povinnost. Čtenářský prožitek nebo estetické hledisko si uvědomují málokdy, vnímají pouze to, co jim kniha, potažmo čtení může přinést, jak je může obohatit, co jim může dát, vše především v rovině rozvoje řeči a dalších dovedností. Je jasné, že poezie jim je vzdálená nejvíce, protože u ní je estetická stránka dominující nad informační a zábavnou.

Vnímají knihy jako něco vznešeného, uvádí, že v nich převládá spisovný jazyk a správný pravopis, uvědomují si hodnotu knih a projevují k nim určitý respekt. Chápou knihy jako něco složitého, čemu často nerozumí (především poezii), na co musí mít klid a soustředit se. Čtenáře a čtení chápou jako synonymum vzdělanosti.

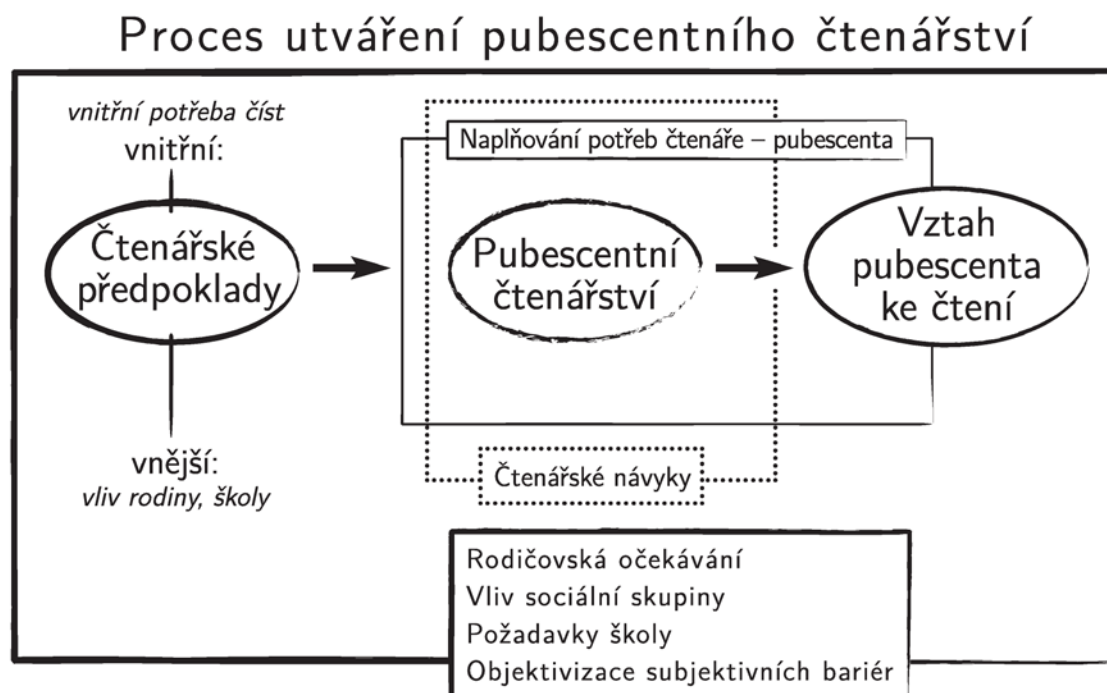
Domnívají se, že číst knihy je potřeba a že k tomu mají být mladí lidé vedeni všemi možnými prostředky, od nenásilné motivace až po tlak a radikální řešení ze strany rodičů a školy. Ačkoli se sami často nejsou schopni účinně motivovat, z hlediska futurity popisují a chápou sebe sama jako čtenáře, inteligentního dospělého, který čte a ke čtení vede i své děti. Potenciál pro další rozvoj čtení a

čtenářství spatřujeme v reflektování prezentovaného pubescentního pojetí a v uplatňování efektivních strategií ve výuce (nejen) literární výchovy, které k rozvoji povedou.

7.2.8 Proces utváření pubescentního čtenářství

Pubescentní čtenářství je jev, který vzniká na základě čtenářských předpokladů. Tyto předpoklady tvoří jak vlivy vnitřní (vnitřní potřeba číst), tak vlivy vnější (vliv rodiny, výchovy, školy). Pubescentní čtenářství se odehrává v kontextu *čtenářských návyků*, které chápeme především z hlediska časového a prostorového vymezení a z hlediska dílčích vlivů, které však nemají zásadní charakter. Naopak klíčový vliv má *naplňování potřeb čtenáře pubescenta*, které je strategií jednání pubescentů.

Tyto strategie společně ústí ve *vztah pubescenta ke čtení*, což je způsob existence pubescentního čtenářství, které spíše než charakter stavu má charakter procesu. Celý proces utváření rámuje intervenující podmínky, kterými jsou především *rodičovská očekávání, vliv sociální skupiny a požadavky školy* jako externí proměnné a *objektivizace subjektivních bariér* (výmluvy) jako vnitřní proměnné.



Obr. 12. Proces utváření pubescentního čtenářství.

Neboť jsou následky zároveň počátkem nového procesu, můžeme model utváření pubescentního čtenářství charakterizovat jako cyklický, kdy vztahy mezi kategoriemi jsou ve vzájemných interakcích.

7.3 Vztah žáků ke čtení – kvantitativní hledisko

Výzkumný vzorek: žáci ZŠ a gymnázia, souhrn dat.

Zkoumaný jev: vztah žáků ke čtení z hlediska dotazníkových položek.

Fáze: Fáze 1 a fáze 2.

Počet měření: 4 (2× vstupní, 2× výstupní).

Na vztah *žáků ke čtení* nahlížíme prostřednictvím vyhodnocení metody dotazníku. Neboť se v našem výzkumu jedná o nepočetnou skupinu respondentů, nebylo zcela možné pro vyhodnocení dotazníkových položek metody statistické analýzy dat pro ověření statistické významnosti. Data získaná metodou dotazníku zpracováváme pomocí tabulek a grafů četností, které zobrazují nejen aktuální stav v době měření, ale také vývoj na časové ose a vzhledem k fázím experimentu. Jak se odpovědi u vybraných položek dotazníků lišily z hlediska typu výuky experimentální nebo kontrolní – podobu experimentální výuky popisujeme v teoretické části práce, v kapitole 4.

7.4 Výsledky získané metodou dotazníku

V následující části prezentujeme výsledky ze všech fází měření. Pro přehlednost uvádíme tabulku, v níž jsou jednotlivá měření uvedena společně s názvem a typem fáze i s časovým obdobím měření a zúčastněnými třídami.

Tab. 69. Fáze experimentu.

Název fáze	Charakter	Období	Ročník	Celkový počet respondentů
F1a	Vstupní	Březen 2010	7., sekunda	50
F1b	Výstupní	Červen 2010	7., sekunda	48
F2a	Vstupní	Září 2010	8., tercie	47
F2b	Výstupní	Leden 2011	8., tercie	46

Žáci dotazníky vyplňovali před zahájením a po ukončení dílčí fáze experimentu. Skrze dotazníky jsme sledovali vztah žáků ke čtení a jeho proměny v průběhu experimentu. Položky v dotazníku byly totožné, výsledky zobrazují všechny žáky. Grafy zobrazují relativní četnost v %, tabulky absolutních četností jsou uvedeny v příloze 7.

Jednotlivé položky dotazníku sledujeme skrze jejich reprezentaci v rovinách čtenářské gramotnosti.

Rovina sdílení:

- Vyjadřuješ svůj vlastní názor na literární ukázky v hodinách literární výchovy?
- Povídáš si s někým o své četbě?

Rovina metakognice:

- Inspirovala tě někdy literární výchova k četbě?

Rovina aplikace:

- Zkoušel/a jsi někdy něco napsat (báseň, povídku, pohádku)?

Rovina výuky literární výchovy:

- Vyber ze seznamu libovolný počet věcí, které by Tě ve výuce literární výchovy bavily.
- Označuj následující jevy známkami jako ve škole (1 – *nejoblíbenější*, 5 – *nejméně oblíbené*).

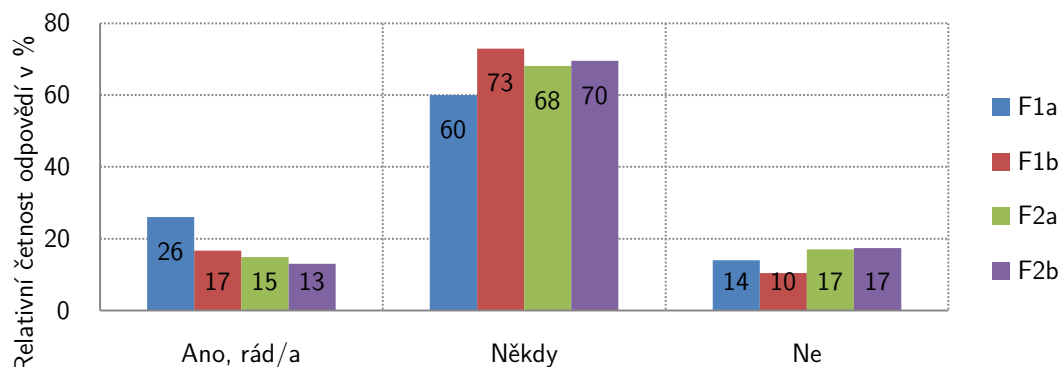
7.4.1 Rovina sdílení

Položka č. 1 – vyjadřování názoru v hodinách

V rámci této položky jsme sledovali, jak vnímají žáci možnost nebo nemožnost v literární výchově vyjadřovat svůj názor. Ze zpětného hlediska bychom zařadili ještě otázku, zdali se vyjadřují rádi nebo ne a proč, neboť se o tomto jevu dozvídáme jen omezenou informací.

Většina žáků se k otázce staví neutrálně a uvádí, že se v hodinách literární výchovy vyjadřuje někdy.

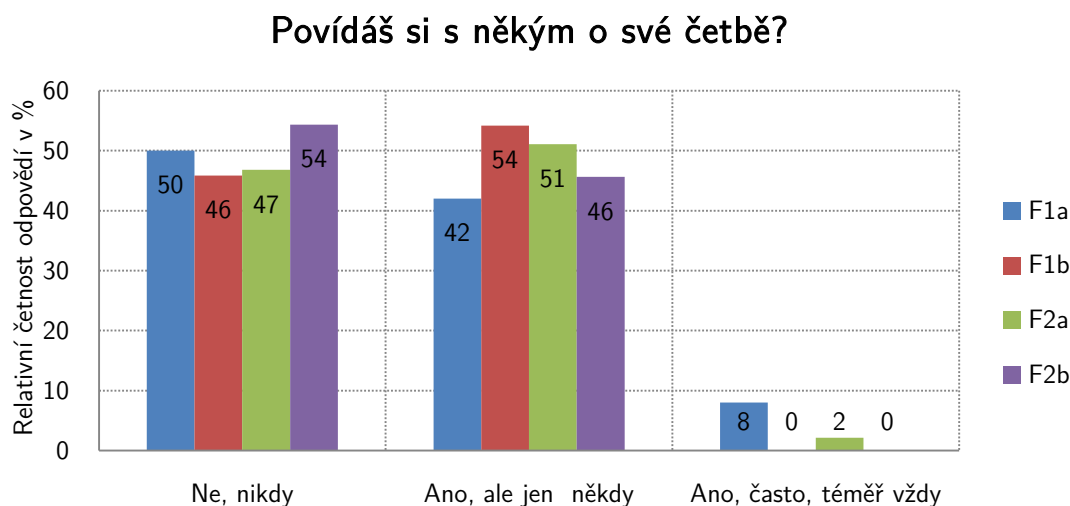
Vyjadřuješ svůj vlastní názor na literární ukázky v hodinách lit. výchovy?



Obr. 13. Proměny sdílení o četbě ve výuce literární výchovy pro jednotlivé fáze, odpovědi všech žáků.

Položka č. 2 – sdílení o četbě

Rovinu sdílení jsme sledovali ještě prostřednictvím položky sdílení o četbě. Skupiny jsou poměrně vyrovnané, polovina žáků si s někým o četbě povídá a další polovina uvádí, že si s nikým nepovídá. Opět by byla namísto doplňující otázka, zdali je pro ně tento typ sdílení užitečný či je jimi oblíbený.



Obr. 14. Proměny sdílení o četbě pro jednotlivé fáze, odpovědi všech žáků.

7.4.2 Rovina metakognice

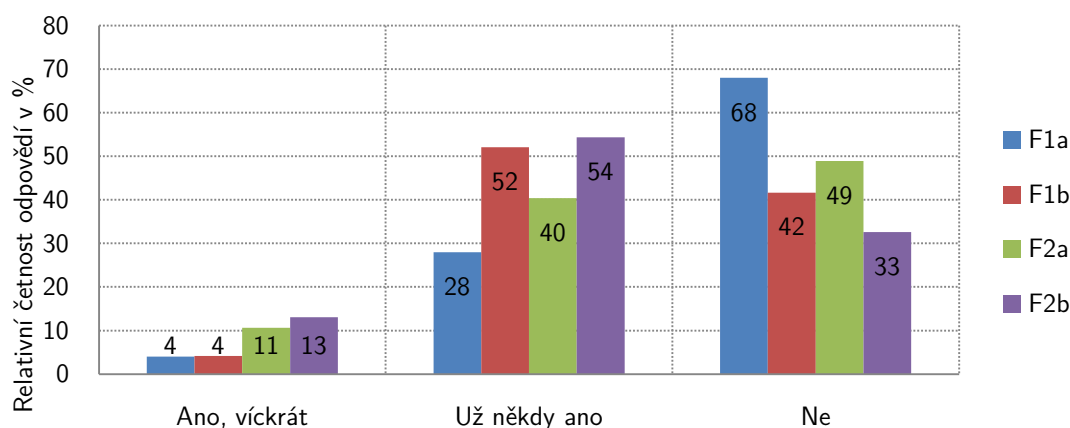
Metakognice jako dovednost seberegulace, při níž je žák s to reflektovat vlastní čtení a na základě toho vhodně volit texty. K metakognici řadíme také schopnost analyzovat a vyhodnocovat vlastní schopnost porozumění a interpretace textu (Gramotnosti ve vzdělávání: soubor studií, 2011).

Položka č. 3 – inspirace k četbě

V rámci položky inspirace hledáme spojitost mezi literární výchovou a inspirací k četbě. Vidíme proměnu v rámci fází, kdy v první fázi (F1a) necelých 10 % sledovaných žáků uvádí, že je literární výchova inspirovala vícekrát, a necelých 70 % uvádí, že je literární výchova k četbě neinspirovala. V závěrečné fázi (F2b) můžeme sledovat významnou proměnu, neboť vícekrát inspirovaných se cítí 13 % žáků, přes polovinu žáků bylo již inspirovaných a chybějící inspiraci k četbě uvádí 33 % žáků.

Ústní výpovědi žáků ukazují, že inspirace ze strany učitele není pro čtenářství žáků zanedbatelná – ve více případech uvádějí, že učitel může fungovat jako prostředník mezi literaturou a žáky. Jeho roli chápou především k motivování žáků ke čtení formou prezentování zajímavých knižních příběhů a formou zprostředkování kontaktu s knihami.

Inspirovala tě někdy literární výchova k četbě?



Obr. 15. Proměny inspirace k četbě pro jednotlivé fáze, odpovědi všech žáků.

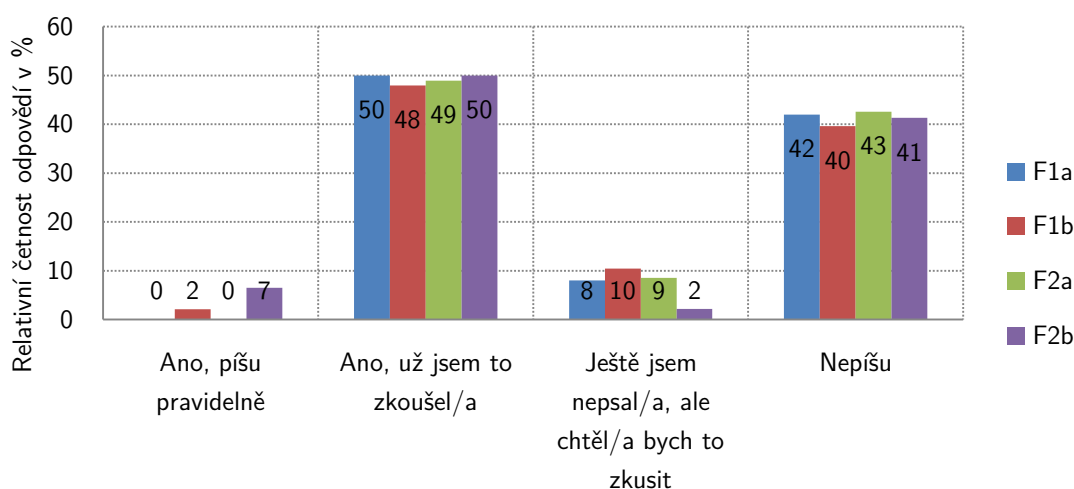
7.4.3 Rovina aplikace

Rovinu aplikace sledujeme prostřednictvím položky týkající se vlastní tvorby. Vlastní zkušenost s tvorbou může být žákům nápomocná při procesu recepce a interpretace a naopak sama může být ovlivněna mírou zájmu o čtení.

Položka č. 4 – vlastní tvorba

V rámci této položky nepozorujeme žádné výrazné změny mezi odpověďmi během fází. Překvapivá je četnost žáků, kteří uvádějí, že již psát zkoušeli (polovina žáků). Kolem 40 % respondentů zvolilo možnost *Nepíšu*, nicméně v rámci experimentální výuky byla jedna z činností tvorba básně, proto se domníváme, že odpovědi se zakládají spíše na nechuti psát.

Zkoušel/a jsi někdy něco napsat?



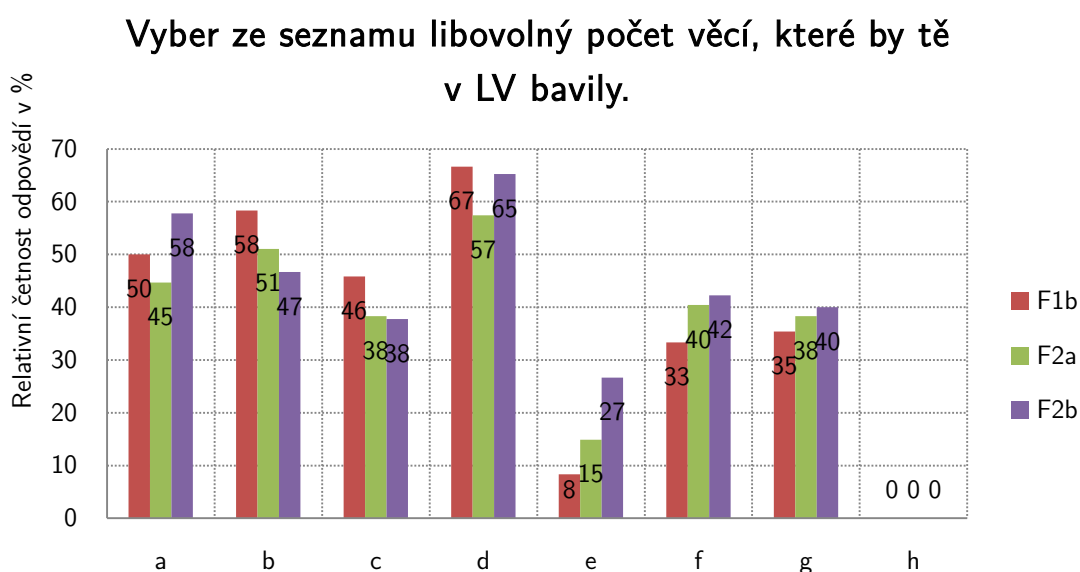
Obr. 16. Proměny vlastní tvorby pro jednotlivé fáze, odpovědi všech žáků.

7.4.4 Rovina výuky literární výchovy

V rámci dotazníku jsme sledovali také oblast literární výchovy. Položka č. 9 má vztah k různým prostředkům výuky literární výchovy, položka č. 10 se věnuje jednotlivým jevům v literární výchově a na škále sleduje jejich oblíbenost.

Položka č. 5 – činnosti v literární výchově

Položka se týkala různých doplňujících prvků a metod, které by žáci uvítali ve vztahu k literární výchově. Na prvním místě byl poslech hudby, která může v literární výchově sloužit jako motivace (hudba navozují atmosféru před čtením příběhu) i jako prostředek přiblížení k četbě – zhudebněná poezie, interpretace písňových textů aj.



Obr. 17. Výběr činností v literární výchově, výsledky v jednotlivých fázích.

Tab. 70. Klíč ke grafu – výběr činností.

Vyber ze seznamu libovolný počet věcí, které by tě v literární výchově bavily.	
a	Předčítání ukázek z čítanky
b	Hraní divadla
c	Povídání o ukázkách z čítanky
d	Hudba (poslech, zpívání, atd.)
e	Povídání o spisovatelích
f	Malování
g	Referáty o přečtených knihách
h	Jiné

Kromě hudby žáci uváděli jako zajímavé hraní divadla (dramatizace uměleckého textu) a předčítání ukázek z čítanky. Přestože se jedná o nejčastější aktivitu v hodinách literární výchovy, žákům zjevně není nijak nepříjemná. Samostatnou otázkou však zůstává hodnocení ukázek z čítanky z hlediska jejich zajímavosti pro pubescenty.

Položka č. 6 – hodnocení složek literární výchovy

V rámci poslední položky žáci hodnotili jednotlivé složky literární výchovy. Čím nižších hodnot jednotlivé položky nabývají, tím lepší hodnocení jim žáci prisuzují. Předmět literární výchova (označen **a**) se pohybuje ve středních hodnotách, tyto hodnoty kolísají v rozpětí 2,9 až 2,24. Závěrečné měření ukazuje, že obliba literární výchovy u žáků stoupla a překlopila se z neutrálního hodnocení do pozitivního.

V rámci hodnocení dalších položek ukazuje na nejmenší oblibu mezi žáky povinná četba (e). Tato skutečnost se objevovala také v rámci výpovědí žáků, kdy uváděli, že povinná četba už ze samotného názvu není nic příjemného, co by je mělo bavit. Další neoblíbenou činností v rámci literární výchovy je recitace básní (d) a práce s literární ukázkou (c). Největší oblibu mají u žáků příběhy (h). Většina položek se nicméně pohybuje ve středu stupnice a tudíž můžeme usuzovat na neutrální vztah žáků k jednotlivým činnostem.

Tab. 71. Hodnocení činností v literární výchově z hlediska jednotlivých fází.

Fáze	Průměrná známka u otázky (níže)									Průměr z fáze
	Oznámkuj předmět literární výchova (1–5, jako ve škole)									
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	
F1a	2,96	2,90	3,35	3,60	3,71	3,46	3,02	2,00	2,77	3,09
F1b	2,77	2,89	3,30	3,40	3,46	3,21	3,13	2,13	2,53	2,98
F2a	2,24	2,65	3,45	3,64	3,88	3,64	3,13	2,02	3,07	3,08
F2b	2,59	2,91	3,40	3,46	3,52	3,47	3,04	2,00	2,59	3,00
<i>Celkový průměr</i>										3,04

Tab. 72. Klíč ke grafu – hodnocení činností v LV.

Vyber ze seznamu libovolný počet věcí, které by tě v literární výchově bavily.	
a	předmět literární výchova
b	čtení literárních ukázek
c	práce s literární ukázkou
d	recitace básní
e	povinná četba

f	čtenářský deník
g	básně
h	příběhy
i	divadelní hry

7.5 Shrnutí výsledků a diskuze

Cílem kapitoly bylo popsat vztah žáků ke čtení skrze metody sběru dat kvantitativního a kvalitativního charakteru. Pro každou z metod jsme použili specifické postupy zpracování dat z hlediska charakteristiky získaných dat.

V rámci ohniskových skupin jsme získaly model pubescentního čtenářství, který dynamicky zobrazuje, jakým způsobem probíhá utváření a rozvoj čtenářství u žáků-pubescentů. Zjistili jsme, že zásadní vliv na utváření pubescentního čtenářství mají strategie, které mladiství uplatňují, aby naplnili své pubescentní čtenářské potřeby. Snaha o naplnění těchto potřeb vede k výsledku, kterým je směřování čtenáře-pubescenta. Jelikož je výsledek zároveň stavem i procesem, má prezentovaný model cyklickou strukturu.

Metodou dotazníku jsme sledovali zejména kvantitativní jevy pubescentního čtenářství, o nichž jsme se domnívali, že se mohou v průběhu jednotlivých fází experimentu proměňovat. V průběhu čtyř měření jsme získali data, která nicméně nepředstavují signifikantní změny. Největší změny jsme pozorovali u inspirace k četbě. Žáci v závěru experimentu uváděli, že se cítí výukou inspirováni k četbě.

Výsledky dotazníků potvrdily některé jevy, které jsme mohli pozorovat v rámci rozhovorů. Žáci preferují možnost svobodné volby a rozhodování, averzi mají vůči povinné četbě a čtenářským deníkům, které je nutí číst konkrétní, většinou zcela nepřitažlivé tituly a autory.

Zhodnocení použití metod sběru dat

Metoda ohniskových skupin se nám při tvorbě výzkumného designu jevila jako zajímavá z hlediska generování možných nových myšlenek na základě skupinových interakcí mezi žáky. Domnívali jsme se také, že ohniskové skupiny pomohou vytvořit neformální diskuzi, kde se nebudou žáci cítit tolik pod tlakem výzkumu jako by tomu bylo např. u individuálních rozhovorů. Zdali bychom stejné výsledky získali i prostřednictvím individuálních hloubkových rozhovorů, nedokážeme zcela dobře odhadnout. Přínos z hlediska upřímnosti a otevřenosti však byl zjevný – žáci se místy do diskuze tak ponořili, že zapoměli, že jsou součástí výzkumu, a cela bez zábran hovořili o svých pocitech, vnímání, názorech. Zcela běžně používali nářeční a nespisovný jazyk. Často se nechali tak unést, že používali vulgární a expresivní výrazy, vyjadřovali emoce (smích, rozčilení, zvukové vyjádření aj.)

V neposlední řadě byly ohniskové skupiny zajímavým prostředkem, jak podpořit diskuzi o tématu, které žáci zpočátku hodnotili jako spíše nudné nebo nic neříkající – čtenářství a vztah ke čtení. Metodu ohniskových skupin hodnotíme v našem výzkumu jako přínosnou, neboť nám přinesla mnohá zjištění, která bychom jiným způsobem zřejmě nezískali. V používání této metody v pedagogickém výzkumu vidíme značný potenciál a to nejen z hlediska výzkumu žáků a studentů, ale také učitelů a dalších osob zapojených do výchovně-vzdělávacího procesu.

Při využívání analytických postupů zakotvené teorie jsem měla v začátcích problém zorientovat se v celém schématu a v jednotlivých krocích, nicméně jakmile člověk pronikne skrze svá data a přímou práci s nimi do kódovacích procesů, je práce s nimi poměrně intuitivní. Jak upozorňuje Strauss a Corbinová (1999), je nutné postupovat posloupně a jednotlivé kroky nepřeskakovat (především co do kódování dat).

Pokud výzkumník sáhne k paradigmatickému modelu v příliš brzké fázi, kdy ještě nemá základní představu o svých datech a vzhled do vztahů uvnitř, vystavuje se riziku, že se bude příliš koncentrovat na model než na svoje data. Paradigmatický model může být velmi užitečnou pomůckou, nicméně by nemělo docházet k jeho nadužívání ve smyslu vyzdvihování jeho významu nad význam dat. Pokud sledujeme zákonitosti nejprve v datech a pak je odhalujeme ve vztahu k paradigmatickému modelu, jsme schopni velmi dobře říci, které kategorie a subkategorie nalezené v datech náležejí k daným obecným kategoriím modelu. Pokud postupujeme naopak, musíme křečovitě vytvářet vztahy a vazby, které možná v datech ani nejsou.

Nevýhodou paradigmatického modelu je jeho určitá omezenost, neboť ne vždy je možné proces posuzovat z hlediska šesti daných posloupných kroků. Model do jisté míry omezuje také zobrazení různorodých vztahů, kdy např. následky mohou současně být intervenujícími podmínky apod. Přesto se domníváme, že model může být velmi dobrým vodítkem pro výzkumníky prvně pracující s metodou zakotvené teorie. Pro další práci se nám jako optimální jeví používat i další techniky a přístupy zakotvené teorie, které popisují další autoři (Charmaz, 2000, 2006; Glaser, 1978; Glaser & Strauss, 1977 ad.)

8 VLIV VÝUKOVÝCH METOD NA VZTAH ŽÁKŮ KE ČTENÍ

Tab. 73. Rozdělení sledovaných jevů podle metod sběru dat a fází.

<i>Sledovaný jev</i>	<i>Metody sběru dat</i>	<i>Fáze</i>
Vliv výukových metod na vztah žáků ke čtení	Dotazníky	Fáze 1 a fáze 2
Vliv výukových metod na žákovskou recepci poezie	Sémantický diferenciál	Fáze 1 a fáze 2

Cíle kapitoly

- Komparativní analýza dvou tříd s odlišným typem výuky (experimentální a kontrolní třída, F1, F2) v rámci longitudinální studie pomocí dat získaných metodou *sémantického diferenciálu a dotazníku*.
- Společná interpretace výsledků.

Hypotézy

Hypotéza HI: Metody zážitkové pedagogiky aplikované do výuky literární výchovy rozvíjí pozitivním směrem vztah žáků ke čtení více než klasické vyučovací metody.

- **Hypotéza H1:** Experimentální výuka má vliv na žákovskou oblibu čtení.

Hypotéza HII: Metody zážitkové pedagogiky aplikované do výuky literární výchovy prohlubují u žáků schopnost recepcie poezie více než klasické vyučovací metody.

- **Hypotéza H2:** Experimentální výuka má vliv na žákovskou recepci poezie.
- **Hypotéza H3:** Žáci v experimentálních třídách dosahují u všech básní vyššího skóre než žáci v kontrolních třídách.
- **Hypotéza H4:** Žáci v experimentálních třídách dosahují ve faktoru působivosti vyššího skóre než žáci v kontrolních třídách.

8.1 Výsledky experimentu

8.1.1 Metodologie a struktura experimentu

V rámci longitudinální studie jsou *nezávisle proměnnou* metody výuky, *závisle proměnnou* pak aspekty čtenářské gramotnosti – *vztah žáků ke čtení* a *žakovská recepce poezie*. Experimentální skupiny podrobujeme výuce založené na principech zážitkové pedagogiky a kontrolní skupiny standardní výuce realizované do doby konání experimentu, tj. klasickými výukovými metodami (blíže o experimentální a kontrolní výuce v kapitole 5.2.4, ukázky experimentální výuky v příloze 1). Následující oddíly věnujeme výsledkům měření v těchto dvou typech tříd, kdy sledujeme především změny u probandů v rámci jednotlivých tříd.

Výzkum vlivu výukových metod na žakovskou recepci poezie v sobě zahrnoval porovnávání výsledků mezi kontrolní a experimentální skupinou a také srovnání výsledků před experimentem a po jeho ukončení, které jsme sledovali u obou skupin, kontrolní i experimentální (o struktuře experimentu blíže viz kapitola 5.2.3).

8.2 Výsledky experimentu – metoda dotazníku

Výzkumný vzorek: experimentální a kontrolní skupina, data posuzována odděleně.

Zkoumaný jev: vliv výukových metod na vztah žáků ke čtení.

Fáze: Fáze 1 a fáze 2.

Počet měření: 4 (2× vstupní, 2× výstupní).

Dotazníky, stejně jako posuzovací formuláře sémantického diferenciálu žáci vyplňovali celkem 4×. Přestože se jednalo o stejné třídy, kolísá počet respondentů z přirozených důvodů – absence žáků, přechod žáků do jiné školy a naopak, neplatně vyplněné dotazníky aj.

Jednotlivé položky dotazníku byly kvantifikovány a následně zpracovány statistickými metodami analýzy – využíváme Studentův t-test pro nezávislé výběry a testování provádíme na hladině významnosti $\alpha > 0,05$. Statisticky významné výsledky jsou vyznačeny tučně.

Přestože výsledky nevykazují mnoho statisticky významných rozdílů, uvádíme je, neboť mohou být užitečným podkladem pro obdobný experiment.

8.2.1 Vliv výukových metod na vztah žáků ke čtení

Sledovali jsme změny u více položek dotazníku, nicméně statisticky významné změny mezi vstupním a výstupním měřením nalézáme pouze v případě položky, kdy žáci uváděli svůj vztah k četbě (čtu rád/a – nečtu rád/a).

Ostatní položky nebyly statisticky zpracovatelné (velmi nízké počty u jednotlivých odpovědí) nebo neukázaly žádné statisticky významné rozdíly. Domníváme se, že příčinou může být především malý vzorek respondentů, na němž není možné výsledky měření statisticky ověřit.

Hypotéza H1: Experimentální výuka má vliv na žákovskou oblibu čtení.

Hypotéza H1a: Žáci v experimentální skupině čtou po ukončení fáze raději než na začátku fáze.

Hypotéza H1b: Žáci v kontrolní skupině čtou po ukončení fáze stejně rádi (nerádi) jako na začátku.

Tab. 74. Rozdíly v oblíbě čtení v experimentální skupině.

Vstupní vs. Výstupní měření	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Vstupní	Průměr Výstupní	t	sv	p	Počet Vstupní	Počet Výstupní
Fáze 1	0,607143	0,464286	1,06343	54	0,292318	28	28
Fáze 2	0,388889	0,666667	-1,75888	37	0,086867	18	21

Tab. 75. Rozdíly v oblíbě čtení v kontrolní skupině.

Vstupní vs. Výstupní měření	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr Vstupní	Průměr Výstupní	t	sv	p	Počet Vstupní	Počet Výstupní
Fáze 1	0,318182	0,333333	-0,10351	41	0,918067	22	21
Fáze 2	0,370370	0,454545	-0,58613	47	0,560593	27	22

Hypotéza H1a nebyla potvrzena.

Žáci v experimentální skupině nevykazují statisticky významné změny z hlediska vstupního a výstupního měření.

Hypotézu H1b přijímáme.

Žáci v kontrolní skupině vykazují statisticky nevýznamné posuny.

Hypotéza H1 nebyla potvrzena.

Na základě měření se neprokázalo, že by experimentální výuka měla vliv na žákovskou oblibu čtení. Žáci nevykazují statisticky významné změny. Zvolená metoda dotazníku nepřinesla z hlediska experimentu mnoho výsledků, jež by byly

na zvolené hladině významnosti signifikantní. Domníváme se, že příčin může být více:

- Experimentální výuka opravdu neovlivňuje vztah žáků ke čtení, nebo ne do té míry, aby byly výsledky statisticky významné.
- Nepočetný vzorek respondentů neumožnil získat data potřebná pro reliabilní výsledky měření.
- Položky v dotazníku byly špatně formulovány, popř. nebyly pro daný účel vhodně zvoleny.
- Alternativou v měření může být pozorování, analýza videozáznamů nebo škálový dotazník, v němž jsou položky duplicitní.

Zaměříme-li se na experiment jako na celek, můžeme si všimnout zajímavých posunů z hlediska tříd. Ačkoli nevykazují statisticky významné posuny uvnitř jednotlivých fází, získáváme signifikantní rozdíly, pokud srovnáváme počáteční a závěrečné měření v experimentu (březen 2010 a leden 2011). Přestože zde může docházet k dalším vlivům (proměnné v podobě osobnostního rozvoje a dospívání nezávislého na experimentu), můžeme se domnívat, že v tak krátkém časovém období v řádu několika měsíců, by k daným proměnám nedošlo.

V tabulkách (Tab. 76 a Tab. 77) vidíme změny, ke kterým došlo v rozpětí několika měsíců, mezi počátečním a závěrečným měřením. Čím vyšší hodnota, tím více inspirace v literární výchově žáci pocítují.

Tab. 76. Rozdíly mezi měřeními v položce Inspirace k četbě u gymnaziální třídy.

Počáteční vs. Závěrečné měření (F1a E vs. F2b K)	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr F1a E	Průměr F2b K	t	sv	p	Počet F1a E	Počet F2b K
Inspirace k četbě	0,240000	0,431818	-2,1459	45	0,037313	25	22

Tab. 77. Rozdíly mezi měřeními v položce Inspirace k četbě u třídy na ZŠ

Počáteční vs. Závěrečné měření (F1a K vs. F2b E)	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr F1a K	Průměr F2b E	t	sv	p	Počet F1a K	Počet F2b E
Inspirace k četbě	0,120000	0,375000	-2,9622	47	0,004780	25	24

8.3 Výsledky experimentu – metoda sémantického diferenciálu

Výzkumný vzorek: experimentální a kontrolní skupina, data posuzována odděleně.

Zkoumaný jev: vliv výukových metod na recepci poezie.

Fáze: Fáze 1 a fáze 2.

Počet měření: 4 (2× vstupní, 2× výstupní).

Pomocí sémantického diferenciálu monitorujeme změny, ke kterým dochází na základě působení experimentální výuky. Měření probíhá tedy opakovaně, vždy jako vstupní a výstupní měření (označeno malými písmeny **a** – vstupní, **b** – výstupní). Měření probíhá celkem 4×, k dispozici máme tedy soubor dat, v němž můžeme sledovat jak proměny uvnitř fází, tak vývoj výsledků gymnaziální třídy i třídy na základní škole.

Ve vztahu k experimentální výuce jsme stanovili hypotézy, které statistickými metodami testujeme. Hypotézy zohledňují jak aspekt experimentální výuky, tak kontrolní. Výuka v kontrolních skupinách probíhala podobně jako před experimentem, proto jsme neočekávali žádné zásadní změny ani v recepci poezie oproti počátku fáze.

Hypotéza HII: Metody zážitkové pedagogiky aplikované do výuky literární výchovy prohlubují u žáků schopnost recepcie poezie více než klasické vyučovací metody.

8.3.1 Výsledky recepcie všech básní

Na základě stanovené hlavní hypotézy jsme vytvořili hypotézy dílčí, které statisticky ověřujeme na hladině významnosti $\alpha > 0,05$. Výsledky jsou vyznačeny tučně.

Hypotéza H2: Experimentální výuka má vliv na vyšší posuzování všech básní.

Hypotéza H2a: Žáci v experimentální skupině dosahují po ukončení fáze vyššího skóre v recepci všech básní než na začátku fáze.

Hypotéza H2b: Žáci v kontrolní skupině dosahují po ukončení fáze stejného skóre v recepci všech básní jako na začátku.

Fáze 1 – vstupní a výstupní měření

Tab. 78. Vztah mezi fází měření a recepcí poezie pro všechny básně v experimentální skupině.

Vstupní vs. výstupní měření (F1a vs. F1b)	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr F1a	Průměr F1b	t	sv	p	Počet F1a	Počet F1b
Faktor srozumitelnosti	4,550595	4,145833	1,97231	54	0,053704	28	28
Faktor hodnocení	4,556548	4,088690	2,00839	54	0,049614	28	28
Faktor působivosti	3,812500	3,901786	-0,57331	54	0,568812	28	28

Tab. 79. Vztah mezi fází měření a recepcí poezie pro všechny básně v kontrolní skupině.

Vstupní vs. výstupní měření (F1a vs. F1b)	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr F1a	Průměr F1b	t	sv	p	Počet F1a	Počet F1b
Faktor srozumitelnosti	4,149621	4,230159	-0,29378	41	0,770405	22	21
Faktor hodnocení	3,919318	4,001190	-0,20355	41	0,839711	22	21
Faktor působivosti	3,428030	3,726191	-1,12846	41	0,265684	22	21

Fáze 2 – vstupní a výstupní měření

Tab. 80. Vztah mezi fází měření a recepcí poezie pro všechny básně v experimentální skupině.

Vstupní vs. výstupní měření (F2a vs. F2b)	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr F2a	Průměr F2b	t	sv	p	Počet F2a	Počet F2b
Faktor srozumitelnosti	4,098765	4,178571	-0,31058	37	0,757864	18	21
Faktor hodnocení	3,761574	3,878968	-0,30301	37	0,763580	18	21
Faktor působivosti	3,563272	3,640873	-0,24745	37	0,805929	18	21

Tab. 81. Vztah mezi fází měření a recepcí poezie. pro všechny básně v kontrolní skupině.

Vstupní vs. výstupní měření (F2a vs. F2b)	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr F2a	Průměr F2b	t	sv	p	Počet F2a	Počet F2b
Faktor srozumitelnosti	4,113683	4,054924	0,32373	47	0,747581	27	22
Faktor hodnocení	4,176440	4,094697	0,36304	47	0,718204	27	22
Faktor působivosti	3,882202	3,871212	0,05719	47	0,954639	27	22

Hypotéza H2a nebyla potvrzena.

Žáci v experimentální třídě dosahují statisticky významných výsledků pouze u faktoru hodnocení. Jedná se avšak o pokles skóre oproti vstupnímu měření.

Přestože z hlediska zápisníku výzkumníka docházelo k pozitivním posunům v rámci žákovské schopnosti reflektovat umělecký text, ve výsledcích se tato skutečnost neukazuje. Jedním z důvodů může být jednak krátký časový rozestup, jednak nezájem žáků o posuzování básní sémantickým diferencíálem.

Hypotézu H2b přijímáme.

Kontrolní výuka nevykazuje statisticky významné rozdíly mezi vstupním a výstupním měřením.

Hypotéza H2 nebyla potvrzena.

U žáků v experimentálních třídách nedochází k pozitivnímu posunu na konci fáze oproti počátku experimentu. Statisticky významné výsledky nacházíme pouze u faktoru hodnocení v první experimentální třídě, dochází zde nicméně *k negativnímu posunu* a k poklesu hodnocení.

Ačkoli ze zápisníku výzkumníka vyplývá, že subjektivně došlo k posunu vnímání jak poezie, tak umělecké literatury celkově, ve výsledcích se tato skutečnost neodráží. Domníváme se, že tak je na základě měrného nástroje, jehož použití není v daném případě funkční. Blíže o možných příčinách v kapitole 8.4.

Zápisník výzkumníka

Duben 2010: Někteří žáci vyplňují dotazník bez problémů a bez řečí, někteří se u toho evidentně nudí. Hodnocení básní zabere téměř celou hodinu, ale panuje zde poměrně klid.

Červen 2010: Žáci jsou s koncem roku myšlenkami už zjevně jinde, nebaví je ani sedět ve škole, natož tak vyplňovat dotazník. Mám problém se trefit do hodiny, kde by byla přítomná většina žáků. Jejich reakce na dotazník jsou docela negativní, nebaví je to a úplně nedávají pozor (ale ne všichni).

Leden 2010: I když jsem se snažila dotazník dávat v době, která není příliš náročná (známky jsou téměř uzavřené, už je nějaká doba po Vánocích), žáci neprojevují přílišné nadšení pro vyplňování. Negativní reakce, hlavně ze strany kluků. To už jsme dělali! Vykřikují někteří. Achjo, pořád dokola. Je to otrava. Reakce jiných. Asi je na ně těch básní moc nebo jim prostě všechno jednou zevšední.

8.3.2 Sledování posunu skupin z hlediska tří faktorů

V následujících tabulkách vidíme souhrnné průměry pro jednotlivé básně u jednotlivých tříd v dílčích měřeních (vstupní a výstupní). V posledním sloupci součet hodnot jsou sečteny průměry všech faktorů. Dostáváme tak informaci o tom, jak byla která z posuzovaných básní *čtenářsky přístupná*. Můžeme však sledovat změny v recepci, ke kterým dochází uvnitř fází, tabulky a grafy poskytují přehled o tom, v jakém směru došlo k posunům mezi vstupním a výstupním měřením.

Fáze 1 – vstupní a výstupní měření u experimentální třídy

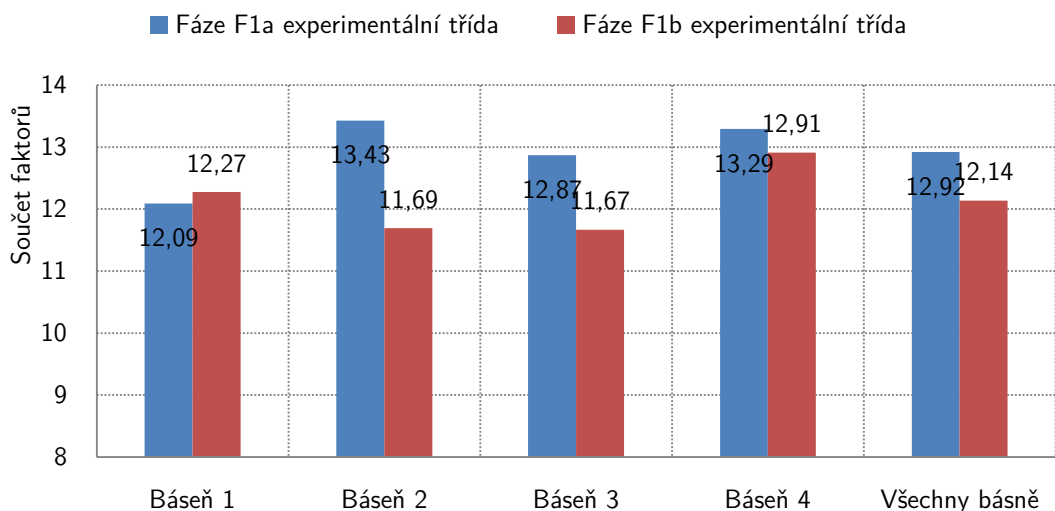
Experimentální třídou byla 7. ročník – sekunda na nižším stupni gymnázia

Tab. 82. Vstupní měření v experimentální třídě, průměry a součty pro všechny básně a všechny faktory.

Fáze F1a experimentální třída	Faktor srozumitelnosti	Faktor hodnocení	Faktor působivosti	Průměr na báseň	Součet hodnot
Báseň 1	4,74405	4,29167	3,05357	4,02976	12,08929
Báseň 2	4,83929	4,67262	3,91667	4,47619	13,42857
Báseň 3	4,05952	4,76786	4,04167	4,28968	12,86905
Báseň 4	4,55952	4,49405	4,23810	4,43056	13,29167
<i>Průměr na faktor</i>	<i>4,55060</i>	<i>4,55655</i>	<i>3,81250</i>	<i>4,30655</i>	<i>12,91964</i>

Tab. 83. Výstupní měření v experimentální třídě, průměry a součty pro všechny básně a všechny faktory.

Fáze F1b experimentální třída	Faktor srozumitelnosti	Faktor hodnocení	Faktor působivosti	Průměr na báseň	Součet hodnot
Báseň 1	4,50000	3,97024	3,80357	4,09127	12,27381
Báseň 2	3,78571	3,88452	4,02381	3,88889	11,69405
Báseň 3	3,79762	3,97619	3,89286	3,89802	11,66667
Báseň 4	4,50000	4,52381	3,88691	4,30357	12,91071
<i>Průměr na faktor</i>	<i>4,14583</i>	<i>4,08869</i>	<i>3,90179</i>	<i>4,04544</i>	<i>12,13631</i>



Obr. 18. Součty hodnot pro všechny faktory u jednotlivých básní

Graf potvrzuje, že v rámci první fáze (F1) došlo mezi vstupním a výstupním měřením k výraznému poklesu u jednotlivých básní i z hlediska všech básní. Při posuzování básní především při výstupním měření mohlo docházet k vlivu dalších proměnných, které výsledky ovlivnily negativním způsobem – odkazujeme se k zápiskům v deníku výzkumníka, který jsme použili pro lepší pochopení získaných výsledků. V tomto případě se mohlo jednat o vnější proměnné (konec školního roku, malý časový odstup v měření) i proměnné vnitřní (znechucení z vyplňování dotazníku).

Fáze 1 – vstupní a výstupní měření u kontrolní třídy

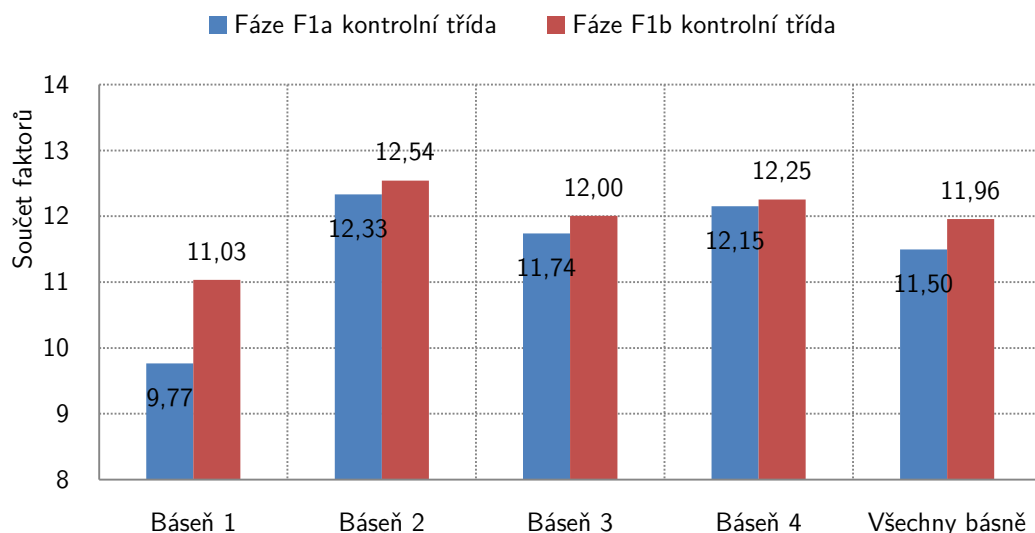
Tabulky podávají přehled o průměrných výsledcích u jednotlivých básní a jednotlivých faktorů. Můžeme sledovat jak rozdíly mezi posuzovanými básněmi, tak rozdíly uvnitř fáze (vstupní a výstupní měření). Kontrolní třídou je v této fázi 7. ročník na základní škole.

Tab. 84. Vstupní měření v kontrolní třídě, průměry a součty pro všechny básně a všechny faktory.

Fáze F1a kontrolní třída	Faktor srozumitelnosti	Faktor hodnocení	Faktor působivosti	<i>Průměr na báseň</i>	<i>Součet hodnot</i>
Báseň 1	3,81818	3,58333	2,36364	3,70076	9,76515
Báseň 2	4,44697	4,18939	3,69697	4,31818	12,33333
Báseň 3	4,12121	3,89697	3,71970	4,00909	11,73788
Báseň 4	4,21212	4,00758	3,93182	4,10985	12,15152
<i>Průměr na faktor</i>	<i>4,14962</i>	<i>3,91932</i>	<i>3,42803</i>	<i>4,03447</i>	<i>11,49697</i>

Tab. 85. Výstupní měření v kontrolní třídě, průměry a součty pro všechny básně a všechny faktory.

Fáze F1b kontrolní třída	Faktor srozumitelnosti	Faktor hodnocení	Faktor působivosti	<i>Průměr na báseň</i>	<i>Součet hodnot</i>
Báseň 1	4,11905	3,72222	3,19048	3,67725	11,03175
Báseň 2	4,33333	4,23810	3,96825	4,17989	12,53968
Báseň 3	3,97619	3,93333	4,09524	4,00159	12,00476
Báseň 4	4,49206	4,11111	3,65079	4,08466	12,25397
<i>Průměr na faktor</i>	<i>4,23016</i>	<i>4,00119</i>	<i>3,72619</i>	<i>3,98585</i>	<i>11,95754</i>



Obr. 19. Součty hodnot pro všechny faktory u jednotlivých básní.

Na rozdíl od experimentální třídy dochází paradoxně u kontrolní třídy k výraznému posunu při posuzování jednotlivých básní, ale též v souhrnu všech posuzovaných básní. Možným vysvětlením je fakt, že se jednalo o třídu na základní škole, která byla v rámci školy hodnocena jako problematická. Zájem o žáky ze strany výzkumníka i výuka realizována jinou osobou než původním učitelem mohla jako prvek novosti působit na pozitivní změny u žáků zobrazující se v lepším hodnocení básní.

Fáze 2 – vstupní a výstupní měření u experimentální třídy

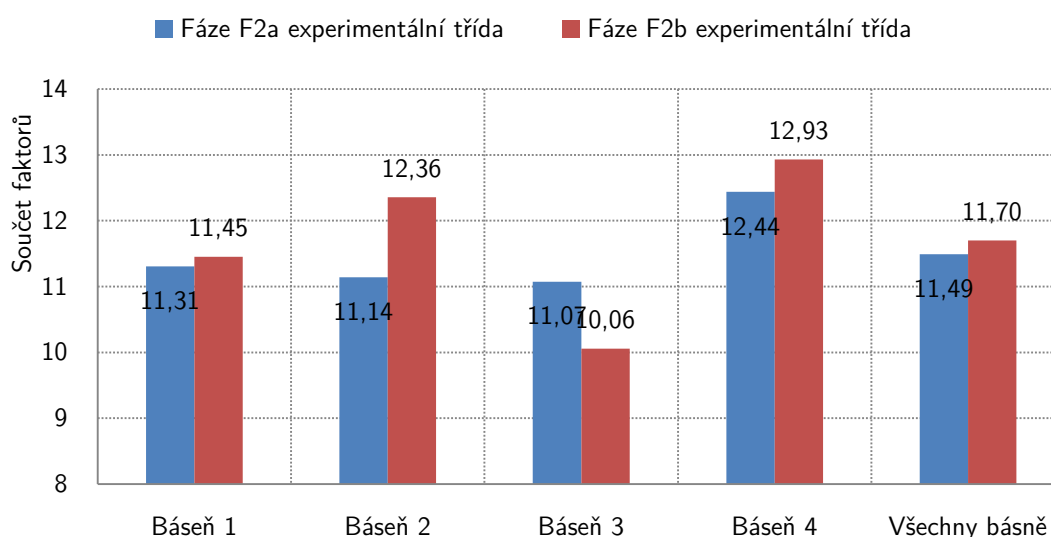
Fáze 2 zahrnuje výsledky měření poté, co došlo k rotaci skupin. Třída na základní škole je nyní experimentální a naopak gymnazijní třída má charakter kontrolní.

Tab. 86. Vstupní měření v experimentální třídě, průměry a součty pro všechny básně a všechny faktory.

Fáze F2a experimentální třída	Faktor srozumitelnosti	Faktor hodnocení	Faktor působivosti	Průměr na básně	Součet hodnot
Báseň 1	4,28704	3,61111	3,40741	3,94907	11,30556
Báseň 2	4,08333	3,58333	3,47222	3,83333	11,13889
Báseň 3	3,79630	3,66667	3,61111	3,73148	11,07407
Báseň 4	4,34375	4,28125	3,81250	4,31250	12,43750
Průměr na faktor	4,12760	3,78559	3,57581	3,95660	11,48900

Tab. 87. Výstupní měření v experimentální třídě, průměry a součty pro všechny básně a všechny faktory.

Fáze F2b experimentální třída	Faktor srozumitelnosti	Faktor hodnocení	Faktor působivosti	Průměr na báseň	Součet hodnot
Báseň 1	4,34127	3,93651	3,17460	3,81746	11,45238
Báseň 2	4,42857	4,03175	3,89683	4,11905	12,35714
Báseň 3	3,45238	3,07143	3,53175	3,35185	10,05556
Báseň 4	4,49206	4,47619	3,96032	4,30952	12,92857
Průměr na faktor	4,17857	3,87897	3,64087	3,89947	11,69841



Obr. 20. Součty hodnot pro všechny faktory u jednotlivých básní

V grafu (Obr. 20) vidíme, že ve fázi 2 dochází k proměnám posuzování básní směrem k vyššímu skóre. Ačkoli se jedná o posun, při vyhodnocení t-testem se neprokázala jeho statistická významnost (výsledky v kapitole 6.2). Žáci základní školy podle uvedených přehledů reagují na změny ve výuce daleko citlivěji než žáci gymnázia – bez ohledu na to, zdali se nachází v kontrolní nebo experimentální skupině.

Fáze 2 – vstupní a výstupní měření u kontrolní třídy

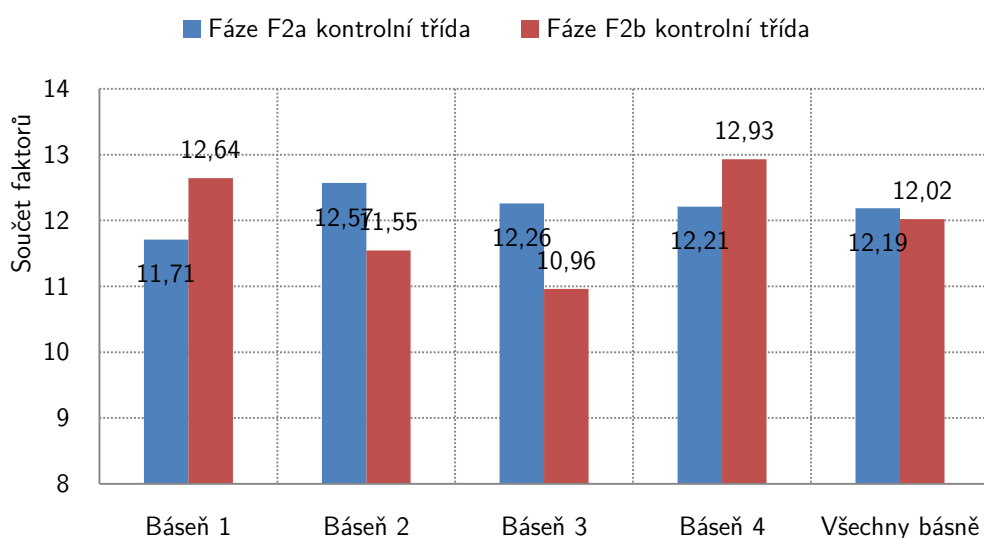
Ve fázi 2 zaujímá místo kontrolní skupiny gymnaziální třída (tercie). Připomínáme, že se jedná o stejné žáky jako v první fázi.

Tab. 88. Vstupní měření v kontrolní třídě,
průměry a součty pro všechny básně a všechny faktory.

Fáze F2a kontrolní třída	Faktor srozumitelnosti	Faktor hodnocení	Faktor působivosti	Průměr na básně	Součet hodnot
Báseň 1	4,50000	3,91975	3,29012	4,20988	11,70988
Báseň 2	4,50000	4,16667	3,90667	4,33333	12,57333
Báseň 3	3,67284	4,34568	4,24074	4,00926	12,25926
Báseň 4	3,82716	4,29012	4,09259	4,05864	12,20988
<i>Průměr na faktor</i>	<i>4,12500</i>	<i>4,18056</i>	<i>3,88253</i>	<i>4,15278</i>	<i>12,18809</i>

Tab. 89. Výstupní měření v kontrolní třídě,
průměry a součty pro všechny básně a všechny faktory.

Fáze F2b kontrolní třída	Faktor srozumitelnosti	Faktor hodnocení	Faktor působivosti	Průměr na básně	Součet hodnot
Báseň 1	4,71970	4,28788	3,63636	4,21465	12,64394
Báseň 2	3,60606	3,86364	4,07576	3,84848	11,54545
Báseň 3	3,51515	3,68939	3,75758	3,65404	10,96212
Báseň 4	4,37879	4,53788	4,01515	4,31061	12,93182
<i>Průměr na faktor</i>	<i>4,05492</i>	<i>4,09470</i>	<i>3,87121</i>	<i>4,00694</i>	<i>12,02083</i>



Obr. 21. Součty hodnot pro všechny faktory u jednotlivých básní.

Výsledky v rámci druhé fáze značně kolísají, přestože dochází k mírnému poklesu skóre z hlediska všech básní, výsledky jednotlivých básní se pohybují směrem k vyššímu i nižšímu skóre. Dochází k určité stabilizaci, neboť výsledky jsou srovnatelné s výstupním měřením v první fázi. Gymnaziální třída v roli kontrolní skupiny nevykazuje signifikantní rozdíly. Na pravidelnost nebo závislost mezi jevy nicméně odkazovat nemůžeme.

8.4 Shrnutí výsledku experimentu a diskuze

Cílem experimentu bylo ověřit pomocí statistickým metod analýzy dat, zda mají zážitkové výukové metody vliv na vztah žáků ke čtení. Využili jsme dvě metody sběru dat, dotazníky a metodu sémantického diferenciálu. U získaných výsledků jsme sledovali proměny mezi jednotlivými měřeními (vstupní a výstupní). Zážitková výuka byla po dobu roku a půl realizována ve dvou třídách. Třídám byl přiřazen status experimentální a kontrolní, přičemž jsme využili techniku rotace faktorů, která může být jednou z technik, jak zvýšit reliabilitu výzkumného experimentu. V praxi se nicméně ukázalo, že tato technika je realizovatelná obtížně, neboť třída experimentální si může ponechávat rysy experimentálnosti i ve fázi, kdy je sledována jako kontrolní.

Výsledky experimentu neprokázaly vztah mezi zážitkovou výukou a žákovským vztahem ke čtení. Ze subjektivního hlediska se nicméně o posuny jednalo, neboť za dobu výuky jsme zaznamenali například tyto skutečnosti, které považujeme za úspěšný vliv zážitkových metod:

- Žáci si půjčovali knihy, které jsem jim přinesla do výuky, zpočátku občas a postupem času jsme museli zavést půjčovací seznamy.
- Projekt žákovské čítanky (popis v příloze 6) měl u žáků velkou odezvu, vyhledávali sami aktivně nejrůznější texty, citáty a vtipy, kterými chtěli čítanku zpestřit.
- Žáci využívali své zážitkové zápisníky i pro další účely, pro zapisování vlastních postřehů.
- Žáci byli ve výuce aktivní a aktivně se nejen zapojovali do dílčích úloh, ale také se začali více zajímat o literaturu a knihy.

Domníváme se, že zážitková výuka může být inspirativním zdrojem principů výuky orientované na žáka a jeho zkušenost a to i napříč vzdělávacími oblastmi.

9 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ A DOPORUČENÍ

Výsledky, které jsme získali v rámci longitudinální studie, jsou zaměřeny na dva různé aspekty čtenářské gramotnosti, nemůžeme je tedy označit ani za divergující ani konvergující. (Hendl, 2008)

Recepce uměleckého textu

Recepci uměleckého textu jsme zkoumali pomocí kvantitativní i kvalitativní metody sběru dat.

V kvantitativní části jsme využívali pro recepci poezie metodu *sémantického diferenciálu*, kdy jsme sledovali recepci různé typy básní (japonské pětiverší, lyrická přírodní poezie, moderní poezie) a z hlediska různých kategorií. Stanovili jsme následující hypotézy, které jsme statistickými metodami analýzy dat ověřovali.

Hypotéza H1: Žáci gymnázia vykazují u všech posuzovaných básní vyšší skóre ve faktoru srozumitelnosti než žáci základní školy.

Hypotéza H1 nebyla potvrzena. Výsledky v dílčích faktorech při posuzování všech básní jsou u žáků gymnázia i žáků základní školy *srovnatelné*, skupiny téměř nevykazují statisticky významné rozdíly.

Hypotéza H2: Ženy posuzují všechny básně jako emocionálně působivější než muži.

Hypotézu H2 přijímáme pro dílčí fáze (F1 vstupní, F2 vstupní a F2 výstupní). Ženy hodnotí básně jako *působivější* než muži ve všech fázích, nicméně ve fázi F1v výstupní nedosahují rozdíly mezi sledovanými skupinami statistické významnosti. Ženy posuzovaly básně jako výrazně působivější, srozumitelnější a hodnotnější ve všech fázích.

Hypotéza H3: Žáci, kteří rádi čtou, dosahují vyššího skóre ve faktoru hodnocení než žáci, kteří nečtou rádi.

Hypotézu H3 přijímáme pro všechny fáze. Mezi žáky, kteří uvádí, že rádi čtou, a žáky, kteří uvádí, že čtou neradi, zjištujeme statisticky významné rozdíly *ve faktoru hodnocení* v rámci všech čtyř měření (F1a, F1b, F2a, F2b).

Hypotéza H4 pro japonské pětiverší: Ženy vykazují vyšší skóre hodnocení než muži.

Hypotéza H4 byla prokázána. Ženy v rámci hodnocení japonského pětiverší vykazují statisticky vyšší skóre hodnocení než muži napříč jednotlivými měřeními. Zhuštěné emotivní vyjádření příznačné pro japonská pětiverší rezonuje s dívčí citlivostí.

Hypotéza H5: Žáci, kteří rádi čtou, dosahují vyššího skóre ve faktoru hodnocení u lyrické poezie než žáci, kteří čtou neradi.

Hypotéza H5 byla potvrzena ve více případech (pro více básní a více měření). Mezi žáky, kteří čtou a kteří čtou neradi, se objevují statisticky významné rozdíly u faktoru hodnocení i faktoru působivosti. Žáci s oblibou ve čtení posuzují básně jako emocionálně působivější.

Hypotéza H6: Žáci gymnázia vykazují vyšší skóre srozumitelnosti u moderní poezie než žáci základní školy.

Hypotézu H6 odmítáme. Žáci gymnázia nevykazují u moderní poezie statisticky vyšší skóre ve faktoru srozumitelnosti než žáci základní školy. Statisticky významné rozdíly mezi těmito kategoriemi nenacházíme.

Ukázalo se, že statisticky významné rozdíly se nacházely především ve vztahu recepce poezie a pohlaví. Ve vztahu obliby čtení a recepce poezie se ukázala statistická významnost mezi žáky, kteří četli rádi a kteří četli neradi. Obliba čtení se ukázala jako činitel působící na lepší hodnocení básnického textu i na schopnost více vnímat estetický účinek básně.

U jednotlivých typů básní nalézáme rozdíly v posuzování – japonská pětiverší byla lépe hodnocena ženami, které ve všech fázích uváděly básně jako líbivou. Lyrická poezie přinesla méně statisticky významných výsledků než ostatní typy básní. Ukazuje se, že neklade vysoké nároky na čtenáře z hlediska jejich zkušeností nebo obliby čtení. Při posuzování moderní poezie se jako výrazný předpoklad pro porozumění i hodnocení básní jeví obliba čtení. Žáci, kteří čtou rádi, byli moderní poezii otevřenější, rozuměli jí a hodnotili ji pozitivně. Moderní poezie na rozdíl od lyrické představuje myšlenkově složitější typ básně a předpokládá čtenáře s určitou zkušeností s poezií.

Recepci uměleckého textu jsme zkoumali také *kvalitativními* metodami sběru dat. Využívali jsme *žakovské zápisníky*, které jsme kódovali metodou otevřeného kódování a technikou vyložení karet. V žakovských reflexích jsme vymezili celkem šest kategorií, které se z hlediska zkoumaného vzorku nejvíce podílely na procesu recepce textu. Tyto kategorie jsme vztahovaly k otázkám stanovených v pro kvalitativní část:

1. Jak vnímají žáci umělecký text?

2. Jakým způsobem reflektují a prožívají umělecký text ve svých zápisnicích?
3. Jakým způsobem vyjadřují své emoce týkající se uměleckého textu?

Žáci vnímají umělecký text na základě vlastních preferencí a potřeb, text dekodují v souladu se svým vnímáním reality. Rozdíly v recepci textu nalézáme mezi žáky z hlediska pohlaví – dívky vnímaly text především v emoční rovině, vykazovaly vysokou míru empatie s hlavními postavami, chlapci naopak vykazovali odstup od textu, vyjadřovali se s nadhledem, místy až cynicky.

Ve svých zápisnicích se žáci často zaměřovali na popis děje a hlavních postav, méně často na vztahy v textu a motivy. Zatímco dívky mají potřebu psát dlouhé převyprávění textu, chlapci se omezují na zhuštěná vyjádření. Z hlediska vnímání fikce se v zápiscích projevovala dětská naivita, když žáci projevovali své zklamání z nereálných příběhů, ke kterým zjevně přistupovali jako k zobrazení skutečnosti. Jako záporné hodnotili také texty, které byly složitě komponované například z hlediska pojetí času nebo netypické struktury textu. Velmi pozitivně byly hodnoceny příběhové žánry, v nichž mohli žáci nacházet paralelu s vlastním životem.

Použití žákovských zápisníků se ukázalo jako velmi zajímavou metodou jak pro uplatnění při reflexích básní, tak při rozvíjení vyjadřovacích schopností žáka i dovednosti reflektovat vlastní pocity a formulovat vlastní stanoviska. V neposlední řadě může být nástroj využit jako prostředek komunikace mezi učitelem a žákem.

Vztah žáků ke čtení

Při zkoumání žákovského vztahu ke čtení jsme použili dvě metody sběru dat – dotazník a ohniskové skupiny.

Metodou dotazníku jsme získali data, která jsme prezentovali ve formě tabulek četností a grafů a získaná data interpretovali ve vztahu k výzkumnému vzorku a zkoumanému jevu.

Metodou dotazníku jsme sledovali zejména *kvantitativní* jevy pubescentního čtenářství, o nichž jsme se domnívali, že se mohou v průběhu jednotlivých fází experimentu proměňovat. V rámci čtyř měření (dvě fáze, pro každou vstupní a výstupní měření) jsme získali data, která ukazují na největší změny u položky *inspiratione k četbě*. Žáci v závěrečném výstupním měření uváděli, že se cítí výukou inspirováni k četbě, což ukazovalo na skutečný stav ve výuce, kdy jsme pozorovali nárůst zájmu o čtení například v rámci projektové výuky – tvorby žákovské čítanky. Výsledky dotazníků také potvrdily některé jevy, které žáci vyjadřovali v rámci ohniskových skupin: žáci preferují možnost rozhodování a dobrovolnosti ve výuce, odmítají povinnou četbu a čtenářský deník v podobě, kdy jsou nuceni

číst pouze omezený výběr knih, které jsou pro ně většinou nevhodné z hlediska jejich preferencí a potřeb.

V *kvalitativní části* jsme vztah žáků ke čtení zkoumali pomocí metody ohniskových skupin. Získaná data ve formě žákovských výpovědí jsme kódovali pomocí analytických technik zakotvené teorie. Kategorie, které nám vznikly, jsme vztahovali k otázkám stanoveným v úvodní části výzkumu.

1. Jaký vztah mají žáci ke čtení?
2. Co utváří a ovlivňuje čtenářství žáků?
3. Jaké jsou subjektivní i objektivní činitele, které utvářejí čtenářství žáků sekundární školy?
4. Jaké činitele ovlivňují motivaci žáků k četbě?
5. Jaké jsou možnosti rozvoje tohoto vztahu?

Jednotlivé kategorie souhrnně tvořily *model pubescentního čtenářství*, který dynamicky zobrazil, jakým způsobem probíhá utváření a rozvoj čtenářství u pubescentů. *Pubescentní čtenářství* jsme vymezili jako jev, který vzniká na základě čtenářských předpokladů. Tyto předpoklady utváří jak vlivy vnitřní (vnitřní potřeba číst), tak vlivy vnější (vliv rodiny, výchovy, školy). Pubescentní čtenářství se odehrávalo v kontextu *čtenářských návyků*, které jsme sledovali z hlediska časového a prostorového vymezení a z hlediska dílčích vlivů. Zásadní vliv na pubescentní čtenářství mají strategie pubescentů popsané jako *naplňování potřeb čtenáře pubescenta*. Výsledkem strategií se ukázal *vztah pubescenta ke čtení*, který jsme vymezili jako způsob existence pubescentního čtenářství s cyklickým charakterem. Celý proces utváření zaštiťovaly intervenující podmínky, kterými jsou *rodičovská očekávání, vliv sociální skupiny a požadavky školy* jako externí proměnné a *objektivizace subjektivních bariér* (výmluvy) jako vnitřní proměnné.

Vliv výukových metod na aspekty čtenářské gramotnosti

Cílem experimentu bylo ověřit pomocí statistickým metod analýzy dat, zda mají zážitkové výukové metody vliv na vztah žáků ke čtení. Využili jsme dvě metody sběru dat, dotazníky a metodu sémantického diferenciálu. U získaných výsledků jsme sledovali proměny mezi jednotlivými měřeními (vstupní a výstupní).

Hypotéza H1: Metody zážitkové pedagogiky aplikované do výuky literární výchovy rozvíjí pozitivním směrem vztah žáků ke čtení více než klasické vyučovací metody.

Hypotéza H1: Experimentální výuka má vliv na žákovskou oblibu čtení.

Hypotéza H1 nebyla potvrzena. Na základě měření se neprokázalo, že by experimentální výuka měla vliv na žákovskou oblibu čtení.

Hypotéza HII: Metody zážitkové pedagogiky aplikované do výuky literární výchovy prohlubují u žáků schopnost recepce poezie více než klasické vyučovací metody.

Hypotéza H2: Experimentální výuka má vliv na žákovskou recepci poezie.

Hypotéza H2 nebyla potvrzena. U žáků v experimentálních třídách nedochází k pozitivnímu posunu na konci fáze oproti počátku experimentu. Statisticky významné výsledky nacházíme pouze u faktoru hodnocení v první experimentální třídě, dochází zde nicméně k *negativnímu posunu* a k poklesu hodnocení.

Ačkoli ze zázpisníku výzkumníka vyplývá, že subjektivně došlo k posunu vnímání jak poezie, tak umělecké literatury celkově, ve výsledcích se tato skutečnost neodráží. Domníváme se, že tak je na základě měrného nástroje, jehož použití není v daném případě funkční.

Hypotéza HI: Metody zážitkové pedagogiky aplikované do výuky literární výchovy rozvíjí pozitivním směrem vztah žáků ke čtení více než klasické vyučovací metody.

Hypotéza HII: Metody zážitkové pedagogiky aplikované do výuky literární výchovy prohlubují u žáků schopnost recepce poezie více než klasické vyučovací metody.

Na základě uvedených výsledků experimentu **hypotézy zamítáme.** Získané výsledky neprokázaly vztah mezi zážitkovou výukou a žákovským vztahem ke čtení. Ze subjektivního hlediska se nicméně o posuny jednalo, neboť za dobu výuky jsme zaznamenali například tyto skutečnosti, které považujeme za úspěšný vliv zážitkových metod.

9.1 Limity výzkumu a diskuze

Kvantitativní metody sběru dat a analýzy

Domníváme se, že příčinou nízkého počtu statisticky významných výsledků v rámci realizace experimentu může být především malý vzorek respondentů, na němž není možné výsledky měření statisticky ověřit.

Na základě realizovaného experimentu navrhuje možné varianty, které by mohly pomoci zvýšit kvalitu výzkumu i výsledků.

- *Párovat výsledky konkrétních žáků* – vznikl by tak obsáhlý soubor dat – anamnéz žáka – které by bylo možné velmi podrobně zkoumat. K diskusi je

nicméně anonymita u jednotlivých měření (dotazníky, sémantické diferenciály) – přestože může anonymita ulehčit otevřenost vyjadřování, nejedná se o příliš intimní nebo tabuizovaná témata, proto bychom v takových případech doporučovali anonymitu nezachovávat i na úkor drobného zkreslení výsledků vlivem uvědomění, že je žák zkoumán.

- *Využít jiný typ dotazníku* – jako funkční alternativou se jeví škály (například Q-metodologie), které umožňují snadnější orientaci v žákovských výpovědích.
- *Zajistit lepší podmínky pro posuzování básní* – žákům více objasnit metodu sémantického diferenciálu, motivovat je k vyplnění svého názoru (důvod volby), využít menší počet básní (dvě až tři) a klást důraz na důkladné vyplňování škál.

Kvalitativní metody sběru dat a analýzy

Žákovské zápisníky, které jsme využívali pro sledování recepce uměleckého textu, se jevily jako výbornou metodou sběru dat, nicméně jsme formulovali několik doporučení, které umožní využít plný potenciál metody:

- Žáky více motivovat k psaní reflexí a kontrolovat, že k nim opravdu dochází.
- Poskytovat žákům více prostoru a času pro tvorbu zápisů, klást důraz na tuto metodu.
- Rozvíjet u žáků schopnosti vyjadřování a kritického myšlení také dalšími metodami, které mohou přispět ke kvalitě žákovských reflexí.

Ohniskové skupiny se osvědčily nejen jako metoda sběru dat, ale také jako nástroj podpory diskuse na témata nepřímo se dotýkající výuky. Ačkoli by z hlediska některých dílčích jevů (vliv výchovy, rodičů) byly vhodnější individuální hloubkové rozhovory, hodnotíme metodu jako velmi přínosnou.

Zakotvená teorie jako metoda sběru dat má své limity, o kterých se nicméně domníváme, že se v naší práci neprojeví – mluvíme především o paradigmatickém modelu a omezené variabilitě z hlediska tvorby teorie. Pro naši práci byl však optimální, neboť umožnil proces utváření pubescentního čtenářství sledovat v jeho procesuální struktuře.

Experimentální výuka

V rámci realizované zážitkové výuky vznikla sada doporučení, která mohou být užitečná při dalších snahách o implementaci (nejen) zážitkové výuky nebo principů zážitkové pedagogiky do školní výchovy a vzdělávání.

- *Přiměřenost* – nebát se střídmosti ve využívaných metodách a činnostech, jít raději více do hloubky než tříštit energii na spoustu rádobly efektních úkolů. Nesnažit se výuku předimenzovat zajímavými metodami bez jejich řádného ukotvení v cílech výuky i z hlediska rozvoje klíčových kompetencí.

- *Jasně formulované cíle* – jasně formulovat a explicitně uvádět, jaké cíle sleduje zážitková výchova a že se snaží u žáků posilovat kompetence spojené s čtenářskou gramotností na místo paměťového učení.
- *Vyjasněná očekávání zúčastněných* – vyjádření jak očekávání učitele od práce žáků (například míra jejich aktivity, vymezení hranic), tak od žáků směrem k učiteli. Někdy dochází k velmi rozporným situacím, kdy se snažíme žákům dát něco, o co ni nemají zájem.
- *Hodnocení* – jasně a co nejjednoznačněji vymezeno, co bude učitel hodnotit a jakým způsobem. Podobně jako u ostatních estetických výchov je problematické hodnotit projevy a činnosti žáků, které jsou přísně individuální a které vychází z jejich temperamentu, kreativity a osobnostních charakteristik. Je nutné stanovit nějaká kritéria, která bude učitel při hodnocení uplatňovat a podle nichž bude žáky klasifikovat. Žáci by měli být s podmínkami dobře seznámeni, aby nedocházelo k nedorozuměním.

9.2 Cesty ke zvýšení čtenářské gramotnosti žáků

Na základě výzkumného projektu zahrnující jak stránku teoretickou, tak výzkumnou i praktickou, shrnujeme doporučení pro komplexní rozvoj čtenářské gramotnosti u pubescentů.

Aktuálnost a přiměřenost. Využívat atraktivní a adekvátní texty odpovídající věku, zájmům a zkušenostem žáků. Umožňovat žákům kontakt s širokou paletou textů uměleckého i jiného charakteru. Působit na zvýšení zájmu o knihy a literaturu také prostřednictvím projektů, propojováním s dalšími druhy umění nebo využíváním multimédií.

Individuálnost recepce a interpretace. Klást důraz na aktivity, které pracují s textem v komplexní rovině – podporují individuální interpretaci, podněcují diskuzi, umocňují zážitek z četby, motivují k přečtení knihy.

Pozitivní motivace. Motivovat žáky k četbě pozitivním způsobem, knihy nabízet a působit na rozvoj jejich hodnoty v očích žáků. Poskytovat žákům bohatý kontakt s texty, s knihami, prezentovat zajímavé knižní tituly, doporučovat konkrétním žákům konkrétní knihy na základě znalosti jejich zájmů a charakteru.

Prostor pro prožitek. Vytvářet v rámci literární výchovy nebo literárních projektů prostor pro estetický prožitek z četby. Rozvíjet u žáků recepční citlivost a vést je ke schopnosti recepce a interpretace uměleckého díla.

10 ZÁVĚR

10.1 Naplnění cílů teoretické části

V první části práce jsme se zabývali teoretickým vymezením *zážitkové pedagogiky* především z hlediska obecně pedagogického. Nejprve jsme utřídili jednotlivá pojetí a teoretická východiska zážitkové pedagogiky, následně jsme po vzoru pedagogických disciplín vymezili základní kategorie, které jsou pro zážitkovou pedagogiku specifické. Zabývali jsme se také jednotlivými kategoriemi a principy, které se na edukačním procesu podílí. Ukázali jsme na možnosti uplatnění zážitkové pedagogiky v kontextu školní edukace nejen z hlediska výuky literární výchovy.

V třetí kapitole jsme se koncentrovali na *čtenářskou gramotnost* a čtenářství. Čtenářskou gramotnost jsme nahlíželi na základě jejích dílčích aspektů, které jsme také sledovali v rámci výzkumu. V rámci čtenářské gramotnosti jsme se zabývali především jejími kvalitativními aspekty – vztahem ke čtení a recepcí uměleckého textu. Věnovali jsme se také recepci a interpretaci textu a jednotlivým možným přístupům, které jsme následně vztahovali k výuce literární výchovy.

Čtvrtá kapitola předložila podobu výuky koncipovanou na principech zážitkové pedagogiky a recepční estetiky. Zážitkovou výuku jsme vymezili z didaktického hlediska včetně možných dílčích učebních činností, které využívají zážitek a zkušenost jako hlavní nástroje při procesu rozvoje čtenářství a čtenářských dovedností.

10.2 Naplnění cílů empirické části

Hlavním cílem empirické části práce bylo analyzovat vybrané roviny čtenářské gramotnosti – vztah žáků ke čtení a recepci uměleckého textu. Vedle těchto dvou jevů jsme sledovali také vliv výukových metod na oba zmíněné aspekty čtenářské gramotnosti. Výzkum jevů se odehrával uvnitř longitudinální intervenční studie, kdy byla pro sledování jevů použita triangulace výzkumných metod.

Vztah žáků ke čtení jsme analyzovali pomocí metody dotazníku a metody ohniskových skupin. Data získaná metodou ohniskových skupin jsme kódovali analytickými metodami zakotvené teorie. Vznikl tak model pubescentního čtenářství, který názorně ukazuje, jak se jednotlivé kategorie podílejí na utváření čtenářství žáků. Data získaná metodou dotazníku představovala doplňující údaje kvantitativního charakteru.

Žákovskou recepci poezie jsme zkoumali opět z hlediska kvantitativního i kvalitativního. Sémantický diferenciál jako kvantitativní metoda sběru dat umož-

nil podat deskriptivní analýzu recepce žáků podle různých kategorií. Druhou výzkumnou metodou byly žákovské zápisníky, které sledovaly žákovskou recepci uměleckého textu. Výstupem kódování byl soubor kategorií, které prezentují, jakým způsobem žáci vnímají, reflektují a interpretují umělecký text.

V závěru empirické části jsme představili komparativní analýzu výukových metod. Uvnitř studie probíhal pedagogický experiment, který zkoumal vliv výukových metod na žáky a jejich čtenářství. Realizovaná zážitková výuka v experimentální skupině byla srovnávána s klasickou výukou, která probíhala v kontrolní skupině. Ačkoli experiment nepotvrdil platnost hypotéz, experimentální výuka byla velkým přínosem pro rozvoj metodiky literární výchovy orientované na individuální zkušenost žáků a rozvoj jejich osobnosti.

10.3 Přínos disertační práce pro pedagogickou teorii a praxi

Disertační práce se zabývala možnostmi uplatňování principů zážitkové pedagogiky při rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků. Zaměřovali jsme se především na pedagogické hledisko a na využití zážitkové výuky v procesu školní edukace, zejména v rámci výuky literární výchovy.

Přínos disertační práce vidíme především v reagování na soudobé trendy, které se týkají rozvíjení čtenářské gramotnosti nejen ve vztahu k dílčím cílům vzdělávací oblasti český jazyk a literatura, ale především v jejím významu přesahující oblast formálního vzdělávání. Zážitková pedagogika a její aplikovaná podoba výchova prožitkem a zážitková výuka umožňují rozvoj kompetencí žáků v kontextu rozvoje čtenářské gramotnosti. Disertační práce.

- Předkládá komplexní pohled na proces rozvoje čtenářské gramotnosti pomocí zážitkové výuky, která vychází z principů zážitkové pedagogiky.
- Analyzuje jednotlivá teoretická východiska zážitkové pedagogiky s důrazem na pragmatickou pedagogiku a výchovně-vzdělávací přístup Johna Deweye.
- Prezentuje podrobnou klasifikaci jednotlivých pedagogických kategorií z hlediska zážitkové pedagogiky.
- Předkládá možnosti využití zážitkové pedagogiky ve školní výchově a vzdělávání.
- Klasifikuje a třídí didaktické metody a prostředky jak z obecně didaktického hlediska, tak z hlediska didaktiky literární výchovy.
- Podrobně popisuje proces recepce a interpretace uměleckého textu a didaktické hledisko interpretace.
- Prezentuje možné přístupy a metody ve výuce literární výchovy.

- Prezentuje možnosti využití více typů metod sběru dat, ukazuje jakým způsobem je jednotlivé metody možné aplikovat v pedagogickém výzkumu. Ukazuje také na jejich limity a na další možnosti využití.
- Analyzuje dílčí roviny čtenářské gramotnosti z hlediska triangulace výzkumných metod a přístupů.
- Analyzuje recepci uměleckého textu z hlediska kvantitativního i kvalitativního.
- Analyzuje vztah žáků ke čtení prostřednictvím dat získaných metodou dotazníku a metodou ohniskových skupin. Data získaná způsobem ohniskových skupin kóduje technikou zakotvené teorie.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Andersen, L., Boud, D., & Cohen, R. (1995). Experience based learning. In Foley, G. *Understanding adult education and training*. Sydney: Allen & Unwin.
- Artefiletika. (2014) Retrieved from: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/>
- Association for Experiential Education. (2014). Retrieved from: <http://www.aee.org/>
- Bachtin, M. (1988). *Estetika slovesnej tvorby*. (1. vyd., 451 s.) Bratislava: Tatran.
- Barthes, R. (2008). *Rozkoš z textu*. (Vyd. 1., 96 s.) Praha: Triáda.
- Bergman, M. (2010-07-21). On Concepts and Paradigms in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, vol. 4(issue 3), pp. 171–175.
- Bergman, M. (2011). O nezbytnosti třetí generace ve smíšeném designu, teorii a výzkumu: o překonávání nekompatibility kvalitativního a kvantitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 21(4), 457–473.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. (Vyd. 1., 247 s.) Praha: Portál.
- Blížkovský, B. (1992). *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. (1. vyd.) Ostrava: Amosium Servis.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2007). *The sage handbook of grounded theory*. (p. cm.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Bubeníčková, P. (2011). *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. (Vyd. 1., 135 s.) Hradec Králové: Gaudeamus.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crosby, A. (1995). A Critical Look: The Philosophical Foundations of Experiential Education. In *The theory of experiential education*. (pp. 3-14). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. (1st ed., XII, 303 p.) New York: Harper.
- Čápková, H. (2011). Kluci z kola ven. *Respekt*, č. 1, s.33–36.
- Činčera, J. (2007). *Práce s hrou: pro profesionály*. (Vyd. 1., 115 s.) Praha: Grada.
- Dewey, J. (1932). *Demokracie a výchova*. ([II], 503 s.) V Praze: Jan Laichter.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. (301 s.) Boston: Heath.

- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. (1st. ed). New York: Touchstone.
- Dočekal, V. (2011). *Modality andragogiky optikou zkušenostní vědy* (Disertační práce). UPOL Filozofická Fakulta, Olomouc. Retrieved from: <http://www.ksoc.upol.cz/fileadmin/ksa/files/docekal.pdf>
- Fern, E. (1982). The use of focus groups for idea generation: The effects of group size, acquaintanceship, and moderator on a response quality and quantity. *Journal of Marketing Research*, (19), 1–23.
- Fidrmucová, L. (2011). *Principy a prostředky zážitkového vzdělávání* (Diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc.
- Folch-Lyon, E. (1981). *Conducting Focus Group Sessions*. *Studies in Family Planning*, 12(12), 443–449.
- Franc, D., Zouňková, D. & Martin, A. (2007). *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. (Vyd. 1., VII, 201 s.) Brno: Computer Press.
- Gadamer, H. (2010). *Pravda a metoda I: nárys filozofické hermeneutiky*. (Vyd. 1., 415 s.) Praha: Triáda.
- Gardner, H. (1999). *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. (Vyd. 1., 398 s.) Praha: Portál.
- Gass, M.A., Gillis, H.L. & Russell, K.C., (2012). *Adventure therapy: Theory, Research, and Practice*. New York, NY: Routledge. Dostupné z <http://www.aee.org/about/whatIsEE> cit [15. 4. 2014]
- Gejgušová, I. (2009). *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. (Vyd. 1., 117 s.) Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1977). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gondry, M. (Producer), & Gondry, M. (Director). (2013). *Je muž, který je vysoký, šťastný?* [Dokumentární film]. Francie.
- Gramotnosti ve vzdělání: Soubor studií*. (2011). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Grecmanová, H., Urbanovská, E. & Holoušová, D. (1999) *Obecná pedagogika*. (Vyd. 1., 231 s.) Olomouc: Hanex.
- Greisch, J. (1995). *Rozumět a interpretovat: hermeneutická paradigma*. (1. vyd., 36 s.) Praha: Filosofia.

- Haman, A. (1999). *Úvod do studia literatury a interpretace díla*. (Vyd. 1., 179 s.) Jinočany: H & H.
- Hanuš, R. (2008). *Vývoj českého konceptu zážitkové pedagogiky a jeho postavení v rámci pedagogických věd* (Disertační práce). Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc.
- Hanuš, R., & Hrkal, J. (1998). *Zlatý fond her II: [výběr her a programů připravených pro kursy Prázdninové školy Lipnice]*. (Vyd. 1., 165 s.) Praha: Portál.
- Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. (Vyd. 1., 192 s.) Praha: Grada.
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. (Vyd. 4., V Portálu 1., 797 s.) Praha: Portál.
- Hatch, J. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. (XI, 299 p.) Albany: State University of New York Press.
- Hejsek, L. (2014). *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání* (Disertační práce). Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. (2., aktualiz. vyd., 407 s.) Praha: Portál.
- Hník, O. (2007). *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy: inspirativní materiál pro učitele literární výchovy a studenty učitelství*. (Vyd. 1., 157 s.) Jinočany: H & H.
- Hník, O. (2010a) Interpretační aktivity v hodinách literární výchovy, In *Tradiční a netradiční formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, pp. 92 – 95, 2010.
- Hník, O. (2010b). Současná podoba výuky literární výchovy podle výpovědí studentů. *Český jazyk a literatura*, 61, pp. 33-39.
- Hodaň, B. (2006). *Sociokulturní kinantropologie I: úvod do problematiky*. (1. vyd., 213 s.) Brno: Masarykova univerzita.
- Holec, O. a kol. (1994) *Instruktorský slabikář*. PŠL, 1994.
- Holland, N. (c2009). *Literature and the brain*. (1st ed., VIII, 457 p.) Gainesville, FL: PsyArt Foundation.
- Homolová, K. (2009). *Čtenářská propedeutika*. (Vyd. 1., 85 s.) Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Homolová, K. (2011). Konstrukce měrného nástroje pro výzkum a modelování současného dospívajícího čtenáře. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace peda-*

gogického výzkumu (s. 175–179). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/homolova.pdf>

Hora-Hořejš, P. (1984). *Prázdniny se šlehačkou: malá instruktorská čítanka: inspiromat pro chvíle bezradnosti*. (1. vyd., 304 s.) Praha: Mladá fronta.

Hunt, J. S. (1995). Dewey's Philosophical Method and Its Influence on His Philosophy and Education. In *The theory of experiential education*. (pp. 23-32). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.

Chaloupka, O. (2002). *Takoví jsme my - čeští čtenáři: [průzkum nakladatelství Adonai]*. (154 s.) Praha: Adonai.

Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 509–535). Thousand Oaks, CA: Sage.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. (XIII, 208 s.) Los Angeles: SAGE Publications.

Chrásková, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. (Vydání 1., 265 s.) Praha: Grada Publishing.

Ingarden, R. (1967). *O poznávání literárního díla*. (1. vyd., 277 s.) Praha: Československý spisovatel.

Ingarden, R. (1989). *Umělecké dílo literární*. (1. vyd., 419 s.) Praha: Odeon.

Iser, W. (2001). Apelová struktura textů. In M. Sedmidubský, M. Červenka & I. Vízdalová (Eds.), *Čtenář jako výzva. Výbor prací z kostnické recepční estetiky* (s. 31–61). Brno: Host.

Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. (1. vyd., 181 s.) Brno: Paido.

Janíková, M., & Vlčková, K. (2009). *Výzkum výuky - tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. (1. vyd., 179 s.) Brno: Paido.

Jauss, H. (1982). *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. (1. Aufl., 876 s.) Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Jirásek, I. (2001). *Prožitek a možné světy*. (1. vyd., 125 s.) Olomouc: Univerzita Palackého.

Jirásek, I. (2004). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. (1), 6–15. *Gymnasion*. 1 (1) 6-16. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g01-jaro-2004.pdf>

Jirásek, I. (2005). *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. (1. vyd., 355 s.)

- Jirásek, I. (2014). Inzerát na název. *Gymnasion*, 8(1), 11–19.
- Jůva, V. (1972). *Základy pedagogiky: určeno pro posl. fak. filosof.* (1. vyd., 196 s.) Praha: SPN.
- Kádner, O. (1925). *Základy obecné pedagogiky*. Praha.
- Kant, I. (1975). *Kritika soudnosti*. (1. vyd., 271 s.) Praha: Odeon.
- Kantor, J., Lipský, M., & Weber, J. (2009). *Základy muzikoterapie*. (Vyd. 1., 295 s.) Praha: Grada.
- Kirchner, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a dobrodružství*. (Vydání první). Brno: Computer press, a. s.
- Klumparová, Š. (2009). *Čtenářské kompetence adolescentů* (Disertační práce). Univerzita Karlova v Praze, Praha.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. (Vyd. 1., 192 s.) Praha: Grada.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. (13, 256 s.) Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kubala, P. (2008). Zážitek je živá bytost. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*(9), pp. 53-55.
- Kubeš, M., & Šebestová, E. (2008). *360stupňová zpětná vazba jako nástroj rozvoje lidí*. (1. vyd., 147 s.) Praha: Grada.
- Lederbuchová, L. (1995). *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. (Vyd. 1., 57 s.) Plzeň: Západočeská univerzita.
- Lederbuchová, L. (1996–1997). O pubescentním čtenářství I. *Český jazyk a literatura*, 47(1–2), 1–8.
- Lederbuchová, L. (2001). Literatura ve škole jako učivo, nebo jako literatura?. *Ergo*, 73–84.
- Lederbuchová, L. (2002). *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. (1. vyd., 106 s.) Plzeň: Fraus.
- Lederbuchová, L. (2010). *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. (265 s.) Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Lewin, K. (1948) *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics*. Gertrude W. Lewin (ed.). New York: Harper & Row, 1948.
- Macků, R. (2014). Zážitekové názvosloví. *Gymnasion*, 8(1), 11–19.

- Maňák, J. (1997). *Alternativní metody a postupy*. (1. vyd., 90 s.) Brno: Masarykova univerzita.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. (219 s.) Brno: Paido.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. (Vyd. 1., 702 s.) Praha: Portál.
- Martínková, I. (2012). Jak rozumět kalokagathii? In *Tělesná kultura*, 35(1), 93–105.
- Másilka, D. (2003). *Zážitková pedagogika* (Diplomová práce). FTK UP, Olomouc.
- Metoda zážitkové pedagogiky (certifikovaný výcvik)*. (2014). Retrieved from: <http://psl.czhttp://psl.cz/metoda-zazitkove-pedagogiky-certifikovany-vycvik/>
- Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS 2001: Koncepce hodnocení. (2000). (p. 36, Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002). Boston: IEA.*
- Miko, F., & Popovič, A. (1987). *Tvorba a recepcia: Estetická komunikácia a metakomunikácia*. (1. Vyd). Bratislava: Tatran.
- Morgan, D. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology: Annual Reviews*, vol. 22, pp. 129–152.
- Morgan, D. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. (Vyd. 1., 99 s.) Brno: Psychologický ústav Akademie věd.
- Morgan, D. (2007). Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48–76.
- Morgan, D. L., & Krueger, R. A. (1993). When to use focus groups and why. In D. L. Morgan (Ed.), *Successful focus groups: Advancing the state of the art* (pp. 3–19). Newbury Park, CA: Sage.
- Mukařovský, J. (1936). *Estetická funkce, norma a hodnota jako sociální fakty*. Praha.
- Nakonečný, M. (1995). *Lexikon psychologie*. (1. vyd., 397 s.) Praha: Vodnář.
- Nehyba, J. (2011). Zkušenostně reflektivní učení a komfortní zóna. *Pedagogická orientace*, 21(3), 305–321.
- Nehyba, J. (2014). *Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak*. (1. vyd., 120 s.) Brno: Masarykova univerzita.
- Nechanická, D. (2010). Kritické názory na zážitkovou pedagogiku a její postavení v rámci pedagogických disciplín. In: *Sborník referátů z mezinárodní vědecké konference*. (pp. 179–183). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Neil, J. (2003). Reviewing and benchmarking adventure therapy outcomes.: Applications of meta-analysis. *Journal of Experiential Education*(3), pp. 316–321.

- Neuman, J. (1998). *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. (Vyd. 1., 325 s.) Praha: Portál.
- Neuman, J. (2013) Koncept „zážitkové pedagogiky“ – přínosy i kritické pohledy. In *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*, s. 8–18, Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA.
- Neuman, J. (2014). Koncept „zážitkové pedagogiky“. *Gymnasion*, 8(1), 20–28.
- Nünning, A., Trávníček, J. & Holý, J. (2006). *Lexikon teorie literatury a kultury: koncepce – osobnosti – základní pojmy*. (Vyd. 1., 912 s.) Brno: Host.
- Osgood, C., Suci, G. & Tannenbaum, P. (1957). *The Measurement of Meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Palečková, J., & Tomášek, V. (2013). *HLAVNÍ ZJIŠTĚNÍ PISA 2012*. Praha: Česká školní inspekce.
- Palečková, J., Tomášek, V., & Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA: Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Pávková, J. (2008). *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. (Vyd. 4., 221 s.) Praha: Portál.
- Pelánek, R. (2008). *Příručka instruktora zážitkových akcí*. (Vyd. 1., 205 s.) Praha: Portál.
- Pelánek, R. (2010). *Zážitkové výukové programy*. (Vyd. 1., 133 s.) Praha: Portál.
- Petrů, E. (2000). *Úvod do studia literární vědy*. (1. vyd., 187 s.) Olomouc: Rubico.
- Pike, M. (2000). Keen readers: Adolescents and pre-twentieth century poetry. *Educational Review*, 52(1), 13–28.
- Pike, M. (2000). Pupils' Poetics. *Changing English*, vol. 7(Issue 1), pp. 45–54.
- Potužiková, E. (2011). *PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. (1. vyd.) Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Prázdninová škola Lipnice*. (2014). Retrieved from: <http://www.psl.cz/>
- Prudký, L. (1998). Čtenářství očima pedagogů I–XII. *Učitelství noviny*, 101(22, 23, 26, 29, 30, 31, 36, 38, 41, 44, 45).
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. (Vyd. 1., 935 s.) Praha: Portál.
- Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. (5., aktualiz. a dopl. vyd., 483 s.) Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. (6., aktualiz. a rozš. vyd., 395 s.) Praha: Portál.

- Rabušicová, M. (1998) Funkční gramotnost, lidský kapitál a moderní společnost. In Ma-
tějů, P. a kol. *Funkční gramotnost dospělých. Národní zpráva z projektu SIALS*. Praha:
SoÚV AV ČR a SC C, s. 9–22.
- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. (Vyd. 1., 199 s.) Brno:
Georgetown.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2013). Národní ústav pro vzdělá-
vání. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/433>.
- Reitmayerová, E., & Broumová, V. (2007). *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí sku-
pin a učitele*. (Vyd. 1., 173 s.) Praha: Portál.
- Rogers, C., & Freiberg, H. (1998). *Sloboda učit sa*. (431 s.) Modra: Persona.
- Řeřichová, V. (2007). Konstanty a proměny výchovy čtenáře. In: *Tradiční a netradiční
metody formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. (149 – 151). Olomouc:
Univerzita Palackého.
- Sedmidubský, M., Vízdalová, I. & Červenka, M. (2001). *Čtenář jako výzva: výběr z prací
kostnické školy recepční estetiky*. (Vyd. 1., 338 s.) Brno: Host.
- Schweickard, W. (2011). Medienwandel und (Wörter-)Buchkultur. In: (Hrsg.), C. *Die
Zukunft des Buches Vorträge des Symposions der Geistes- und sozialwissenschaftlichen
Klasse und der Klasse der Literatur in der Akademie der Wissenschaften und der Litera-
tur, Mainz, am 20. Mai 2010*. (pp. 53–64). Stuttgart: Steiner, Franz.
- Singule, F. (1991). *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí násle-
downíci*. (1. vyd, 197 s.) Praha: SPN.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody,
organizační formy vyučování*. (2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1., 322 s.)
Praha: Grada.
- Slavík, J. (2001) *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky)*. I díl. Praha:
Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*. (281 s.) Pra-
ha: Univerzita Karlova.
- Slavíková, V., Hazuková, H., & Slavík, J. (2010). *Výtvarné čarování: artefietika pro
předškoláky a mladší školáky*. (2., upr., (V SPL-Práce 1. [sic] vyd., 167 s.) Úvaly: Albra
(redakce SPL-Práce).
- Slejšková, L. (2011). *Škola zážitkem: zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí
a hodnocení žáků*. (115 s.) Praha: Prázdňinová škola Lipnice.
- Smith, M. K. (2001) 'Kurt Lewin, groups, experiential learning and action research', *the
encyclopedia of informal education*, <http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm>

- Stierle, K. (2001). Co je recepce u fikcionálních textů. In M. Sedmidubský, M. Červenka & I. Vízdalová (Eds.), *Čtenář jako výzva. Výbor prací z kostnické recepční estetiky* (s. 31–61). Brno: Host.
- Straková, J. (2002). *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. (111 s.) Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. (Vyd. 1., 196 s.) Boskovice: Albert.
- Striedter, J. (2001). Český strukturalismus a současná diskuze o estetické hodnotě. In M. Sedmidubský, M. Červenka & I. Vízdalová (Eds.), *Čtenář jako výzva. Výbor prací z kostnické recepční estetiky* (s. 31–61). Brno: Host.
- Strouhal, M. (2013). *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. (Vyd. 1., 192 s.) Praha: Grada.
- Studená, K. (2011). The pupils' notebooks as a tool in long-term research and in education. In: *Humanities and Social Sciences: Proceedings of the 3rd international Conference of Young Scientists HSS 2011*. (248–251). Lvov: Publishing House of Lviv Polytechnic National University.
- Šedová, K. (2005). Možnosti uplatnění zakotvené teorie v pedagogickém výzkumu: rodinná socializace dětského televizního diváctví. In: *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity, Studia paedagogica U 10*. (pp. 123–132). Brno: Masarykova univerzita.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. (Vyd. 1., 377 s.) Praha: Portál.
- The theory of experiential education*. (1995). (VIII, 481 s., Editor Mitchell S Sakofs, Jasper S Hunt, Karen Warren). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Toman, J. (1992). *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. Čes. Budějovice.
- Toman, J., & Vondruš, M. (1995). *Dobrodružství s četbou: čítanka pro 5. ročník základní školy: učebnice literatury pro základní školy*. (1. vyd., 159 s.) Praha: Fortuna.
- Trávníček, J. (2008). *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize: (2007)*. (Vyd. 1., 207 s.) Brno: Host.
- Trávníček, J. (2011). *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. (Vyd. 1., 191 s.) Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky.

- Turčová, I. & Martin, A. (2004). 'The Czech outdoor terminological jungle'. In: Turčová, I. & Neumann, J. *Proceedings from the international symposium Outdoor Sports Education*. (pp. 82–87). Praha: Duha.
- Turčová, I. (2005). Diversity in language: Outdoor terminology in the Czech Republic and the UK, (Doctoral thesis) Charles University, Prague, Czech Republic.
- Vacarda, P. (2009) *Pojetí zkušenosti a výchovy v Deweyho filozofii*. Masarykova Univerzita, Filozofická fakulta. Diplomová práce. Brno
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. (Vyd. 2., dopl. a přeprac., 531 s.) Praha: Karolinum.
- Vala, J. (2003). K reliabilitě měření literární recepce sémantickým diferencíálem. *Pedagogická orientace*, N(2), 98–103.
- Vala, J. (2003). Literatura na základní škole očima žáků. In M. Mlčoch (Ed.), *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole* (pp. 53–57). Olomouc: UP v Olomouci.
- Vala, J. (2003). Využití metody sémantického diferencíálu v literární výchově. *Pedagogická orientace*, N(1), 81–89.
- Vala, J. (2010). Poezie z pohledu adolescentních čtenářů. *Česká literatura*, 58(3), 346–369.
- Vala, J. (2011). *Poezie v literární výchově*. (1. vyd., 119 s.) Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vala, J. (2013). *Poezie, studenti a učitelé: recepce, interpretace, výuka*. (1. vyd., 271 s.) Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vala, J. (2014). *Specifika edukačního procesu při komunikaci s uměleckým textem* (Habilitační práce). Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc.
- Vala, J., & Fic, I. (2012). *Poezie a mladí čtenáři: výzkum recepce konkrétních básní*. (1. vyd.) Olomouc: Hanex.
- Vaněk, J. (1997). *Úvod do estetické zkušenosti*. (Vyd. 1., 336 s.) Praha: Vysoká škola ekonomická.
- Vaňková, I. (2002). *Zlatý fond her I: hry a programy připravované pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. (Vyd. 1., 155 s.) Praha: Portál.
- Vážanský, M. (1992). *Volný čas a pedagogika zážitku*. (1.vyd., 64 s.) Brno: Masarykova univerzita.
- Vážanský, M., & Smékal, V. (1995). *Základy pedagogiky volného času*. (176 s., tb. příl.) Brno: Paido.

Vlčková, K. (2011). Smíšený výzkum: Jedná se o nové a závažné téma? In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 175–179). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/homolova.pdf>

Ward, V. M., Bertrand, J. T., & Brown, L. F. (1991). The Comparability of Focus Group and Survey Results Three Case Studies. *Evaluation review*, 15(2), 266-283.

Zappe, P. (2009). Reflexe zážitkové pedagogiky v pedagogice a kintropologii. *Tělesná kultura*, 32(1), 29–43.

Zeleňáková, H. (2011). *Živá je cesta k umeniu*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitra.

Zounková, D. (2007). *Zlatý fond her III: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. (Vyd. 1., 149 s.) Praha: Portál.

Žilková, M. (2001). *Praktická estetika*. Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa.

SEZNAM OBRÁZKU

Obr. 1. Pozice zážitkové pedagogiky mezi ostatními koncepcemi a přístupy.....	23
Obr. 2. Proces reflektivního myšlení.....	46
Obr. 3. Deweyho cyklus učení.....	51
Obr. 4. Cyklus zkušenostního učení.....	53
Obr. 5. Lewinův cyklus zkušenostního učení.....	56
Obr. 6. Cyklus učení ve školní edukaci.....	61
Obr. 7. Cyklus čtenářského zážitku a recepce.....	90
Obr. 8. Postup v kvantitativní a kvalitativní části výzkumu.....	108
Obr. 9. Akční výzkum – sled kroků,.....	109
Obr. 10. Identifikace vztahů mezi kódy.....	155
Obr. 11. Obecné kategorie paradigmatického modelu.....	156
Obr. 12. Proces utváření pubescentního čtenářství.....	170
Obr. 13. Proměny sdílení o četbě ve výuce literární výchovy pro jednotlivé fáze,.....	172
Obr. 14. Proměny sdílení o četbě pro jednotlivé fáze, odpovědi všech žáků.....	173
Obr. 15. Proměny inspirace k četbě pro jednotlivé fáze, odpovědi všech žáků.....	174
Obr. 16. Proměny vlastní tvorby pro jednotlivé fáze, odpovědi všech žáků.....	174
Obr. 17. Výběr činností v literární výchově, výsledky v jednotlivých fázích.....	175
Obr. 18. Součty hodnot pro všechny faktory u jednotlivých básní.....	186
Obr. 19. Součty hodnot pro všechny faktory u jednotlivých básní.....	188
Obr. 20. Součty hodnot pro všechny faktory u jednotlivých básní.....	189
Obr. 21. Součty hodnot pro všechny faktory u jednotlivých básní.....	190

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Výskyt slovních spojení podle tematických oblastí.....	25
Tab. 2. Přehled kategorií zážitkové pedagogiky podle obecně pedagogického členění.	41
Tab. 3. Popis výzkumu – metody sběru dat a zkoumané jevy	105
Tab. 4. Fáze výzkumu – experimentální výuka a výzkum	110
Tab. 5. Schéma techniky rotace faktorů	111
Tab. 6. Rozdělení podle zkoumaných jevů a použitých výzkumných metod.	113
Tab. 7. Metody sběru dat.....	115
Tab. 8. Sémantický diferenciál pro měření recepce poezie.....	118
Tab. 9. Faktorová analýza pro všechny básně ve fázi F1 a F2.....	119
Tab. 10. Fáze experimentu.....	120
Tab. 11. Vztah mezi typem třídy a recepcí poezie pro všechny básně, fáze F1a.....	121
Tab. 12. Vztah mezi typem třídy a recepcí poezie pro všechny básně, fáze F1b.	121
Tab. 13. Vztah mezi typem třídy a recepcí poezie pro všechny básně, fáze F2a.....	121
Tab. 14. Vztah mezi typem třídy a recepcí poezie pro všechny básně, fáze F2b.	121
Tab. 15. Vztah mezi pohlavím žáků a recepcí poezie pro všechny básně, F1a.....	122
Tab. 16. Vztah mezi pohlavím žáků a recepcí poezie pro všechny básně, F1b.	123
Tab. 17. Vztah mezi pohlavím žáků a recepcí poezie pro všechny básně, F2a.....	123
Tab. 18. Vztah mezi pohlavím žáků a recepcí poezie pro všechny básně, F2b.	123
Tab. 19. Vztah mezi oblibou čtení u žáků a recepcí poezie pro všechny básně, F1a.	124
Tab. 20. Vztah mezi oblibou čtení u žáků a recepcí poezie pro všechny básně, F1b.....	124
Tab. 21. Vztah mezi oblibou čtení u žáků a recepcí poezie pro všechny básně, F2a.	125
Tab. 22. Vztah mezi oblibou čtení u žáků a recepcí poezie pro všechny básně, F2b.	125
Tab. 23. Vztah mezi typem školy a recepcí básně 1, F1a.	126
Tab. 24. Vztah mezi pohlavím a recepcí básně 1, F1a.	127
Tab. 25. Vztah mezi oblibou čtení a recepcí básně 1, F1a.	127
Tab. 26. Vztah mezi pohlavím a recepcí básně 1, F2a.	127
Tab. 27. Vztah mezi oblibou čtení a recepcí básně 1, F2a.	127
Tab. 28. Vztah mezi typem třídy a recepcí básně 2, F1b.....	127
Tab. 29. Vztah mezi pohlavím a recepcí básně 2, F1b.	128
Tab. 30. Vztah mezi oblibou čtení a recepcí básně 2, F1b.	128
Tab. 31. Vztah mezi pohlavím a recepcí básně 2, F2b.	128
Tab. 32. Vztah mezi oblibou čtení a recepcí básně 2, F2b.	128
Tab. 33. Vztah mezi pohlavím a recepcí básně 3, F1a.	130

Tab. 34. Vztah mezi oblibou čtení a recepcí básně 3, F1a.	130
Tab. 35. Vztah mezi pohlavím a recepcí básně 3, F2a.	130
Tab. 36. Vztah mezi oblibou čtení a recepcí básně 3, F2a.	130
Tab. 37. Vztah mezi pohlavím a recepcí básně 4, F1b.	130
Tab. 38. Vztah mezi oblibou čtení a recepcí básně 4, F1b.	131
Tab. 39. Vztah mezi pohlavím a recepcí básně 4, F2b.	131
Tab. 40. Vztah mezi pohlavím a recepcí básně 5, F1a.	131
Tab. 41. Vztah mezi oblibou čtení a recepcí básně 5, F1a.	131
Tab. 42. Vztah mezi pohlavím a recepcí básně 5, F2a.	132
Tab. 43. Vztah mezi oblibou čtení a recepcí básně 5, F2a.	132
Tab. 44. Vztah mezi pohlavím a recepcí básně 6, F1b.	132
Tab. 45. Vztah mezi oblibou čtení a recepcí básně 6, F1a.	132
Tab. 46. Vztah mezi pohlavím a recepcí básně 6, F2b.	132
Tab. 47. Vztah mezi typem třídy a recepcí básně 7, F1a.	134
Tab. 48. Vztah mezi typem třídy a recepcí básně 7, F2a.	134
Tab. 49. Vztah mezi oblibou čtení a recepcí básně 7, F2a.	134
Tab. 50. Vztah mezi typem třídy a recepcí básně 8, F1b.	135
Tab. 51. Vztah mezi oblibou čtení a recepcí básně 8, F1b.	135
Tab. 52. Vztah mezi typem třídy a recepcí básně 8, F2b.	135
Tab. 53. Vztah mezi pohlavím a recepcí básně 8, F2b.	135
Tab. 54. Vztah mezi oblibou čtení a recepcí básně 8, F2b.	135
Tab. 55. Typologie reflexí žáků.	139
Tab. 56. Výzkumné metody při sledování žákovského vztahu ke čtení.	144
Tab. 57. Schéma kódovacího procesu s příklady.	148
Tab. 58. Struktura ohniskových skupin.	152
Tab. 59. Zpracování dat metodou ohniskových skupin – fáze.	155
Tab. 60. Paradigmatický model pro výzkum vztahu ke čtení.	157
Tab. 61. Typy čtenáře podle základní motivace k četbě.	158
Tab. 62. Čtenářské předpoklady a jejich vliv na čtenáře.	159
Tab. 63. Čtenářské návyky z hlediska jednotlivých typů čtenáře.	159
Tab. 64. Kontakt s knihou z hlediska jednotlivých typů čtenáře.	160
Tab. 65. Intervenující podmínky podle typu čtenáře.	161
Tab. 66. Vliv intervenujících podmínek na čtenáře.	162
Tab. 67. Naplňování potřeb podle typu čtenáře.	163
Tab. 68. Směřování pubescentního čtenáře podle jednotlivých čtenářských typů.	168

Tab. 69. Fáze experimentu.....	171
Tab. 70. Klíč ke grafu – výběr činností.	175
Tab. 71. Hodnocení činností v literární výchově z hlediska jednotlivých fází.....	176
Tab. 72. Klíč ke grafu – hodnocení činností v LV.....	176
Tab. 73. Rozdělení sledovaných jevů podle metod sběru dat a fází.	179
Tab. 74. Rozdíly v oblíbenosti čtení v experimentální skupině.....	181
Tab. 75. Rozdíly v oblíbenosti čtení v kontrolní skupině.....	181
Tab. 76. Rozdíly mezi měřeními v položce Inspirace k četbě u gymnaziální třídy.....	182
Tab. 77. Rozdíly mezi měřeními v položce Inspirace k četbě u třídy na ZŠ.....	182
Tab. 78. Vztah mezi fází měření a recepcí poezie pro všechny básně v experimentální skupině.	184
Tab. 79. Vztah mezi fází měření a recepcí poezie pro všechny básně v kontrolní skupině.....	184
Tab. 80. Vztah mezi fází měření a recepcí poezie pro všechny básně v experimentální skupině.	184
Tab. 81. Vztah mezi fází měření a recepcí poezie. pro všechny básně v kontrolní skupině.....	184
Tab. 82. Vstupní měření v experimentální třídě,	186
Tab. 83. Výstupní měření v experimentální třídě,	186
Tab. 84. Vstupní měření v kontrolní třídě,	187
Tab. 85. Výstupní měření v kontrolní třídě,	187
Tab. 86. Vstupní měření v experimentální třídě,	188
Tab. 87. Výstupní měření v experimentální třídě,	189
Tab. 88. Vstupní měření v kontrolní třídě,	190
Tab. 89. Výstupní měření v kontrolní třídě,	190

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha 1 – Ukázka experimentální výuky
- Příloha 2 – Dotazník
- Příloha 3 – Struktura ohniskových skupin
- Příloha 4 – Výsledky recepce poezie
- Příloha 5 – Seznam jednotlivých básní
- Příloha 6 – Projekt žakovské čítanky
- Příloha 7 – Tabulky četností pro jednotlivé položky dotazníku
- Příloha 8 – Seznam publikační činnosti

PŘÍLOHY

Příloha 1 – Ukázka experimentální výuky

Název	Škola Malého stromu – Forrest Carter	Doba
Datum	28. 4. 2010	
Třída	Sekunda	
Téma	Práce s textem Škola Malého stromu – Forrest Carter	
Cíle hodiny	seznámit se s ukázkou od FC, využít vlastních představ a pocitů pro rozvoj estetického prožitku při četbě, prostřednictvím paralely se životy žáků žáky motivovat k četbě knihy.	
Metody	Scénické předčítání, imaginace, volné psaní, diskuze, diskuze ve dvojicích.	
Pomůcky	CD přehrávač, CD s hudbou, čítanka, žákovské zápisníky	
Fáze hodiny		
Úvod	Cíle dnešní hodiny, metody práce. <i>Naše expedice pokračuje, dnes před sebou máme náročnou cestu do hor. Teď se tam přeneseme, pohodlně se usadte, položte se na lavici nebo si jen tak zavřete oči a poslouchajte.</i>	2
Motivace	V pozadí puštěná hudba (zvuky indiánských bubnů), Předčítání textu: <i>Je ráno, vychází z dřevěného srubu vysoko v horách. Slunce ještě nevyšlo, možná je 5, možná 6 hodin. Je hodně chladno, když dýcháš, jde ti od úst pára. Trošku se otřáseš zimou a přidáš do kroku, aby ti bylo tepleji. Pod nohama ti křupe led, před tebou se vzpínají vysoké hory. A ty se těšíš na následující den, který v horách strávíš.</i> Čtu uvolněně, přirozeně, poměrně klidným tempem, bez důraznějších pomlkek nebo zdůraznění výrazů. Po ukončení vyprávění chvilku odmlka.	5
Práce s textem	Čítanka str. 160, žáci si čtou samostatně od výrazu „cítíl jsem“ až po „ledově modré obloze“. <i>Nyní si otevřete oči a i čítanku stranu 160. Dejte se do čtení každý sám tak, jako byste tam skutečně byli, představujte si detaily, všechny drobnosti. Začněte číst „cítíl jsem“ a skončete „ledově modré obloze“.</i> Žáci si mají za úkol následně zapsat do zápisníku větu/y, které je zaujaly – obsahem nebo textem, které se jim líbily, hezky jim zní, přijdou jim zajímavé. Současně si mohli připsat, proč se jim líbily. Poté co všichni dopíšou diskuze nad konkrétními větami a nad příběhem: Kdo je Malý strom? Jak možná vypadá jeho život? Jakou roli v jeho životě hraje dědeček? Na jaké otázky se ho zřejmě Malý strom ptá? Každý si následně napíše jednu otázku Malého Stromu a vymyslí na ni doma odpověď. Pokračování ve čtení až do konce strany.	20
Reflexe	Po přečtení textu bezprostřední reflexe formou volného psaní – do žákovského zápisníku. Otázky pro celou třídu, žáci odpovídají a diskutují společně: Jaké pocity jste měli při vyprávění úvodního příběhu? Jaké pocity jste měli při čtení? Jak na vás text působil? Dokázali jste se vžít do toho příběhu? Jaký pro vás měl text význam?	10
Evaluace a závěr	Hodnocení práce: práce celé třídy, práce jednotlivce, práce učitele.	5

Příloha 2 – Dotazník

kluk – holka, věk: _____, známka z českého jazyka na vysvědčení: _____

ZAKROUŽKUJ JEDNU MOŽNOST:

1) Vyjadřuješ svůj vlastní názor na literární ukázky v hodinách literární výchovy?

- a) Ano, rád/a,
- b) někdy,
- c) ne.

2) Zkoušel/a jsi někdy něco napsat?

- a) Ano, píšu pravidelně.
- b) Ano, už jsem to zkoušel/a.
- c) Ještě jsem nepsal/a, ale chtěl/ bych to zkusit.
- d) Nepíšu.

3) Inspirovala tě někdy literární výchova k četbě?

- a) Ano, víckrát,
- b) už někdy ano,
- c) ne.

4) Povídáš si s někým o své četbě?

- a) Ne, nikdy.
- b) Ano, ale jen někdy.
- c) Ano, často, téměř vždy.

5) VYBER ZE SEZNAMU LIBOVOLNÝ POČET VĚCÍ, KTERÉ BY TĚ VE VÝUCE LITERÁRNÍ VÝCHOVY BAVILY:

- a) předčítání ukázek z čítanky,
- b) hraní divadla,
- c) povídání o ukázkách z čítanky,
- d) hudba (poslech, zpívání, atd.),
- e) povídání o spisovatelích,
- f) malování,
- g) referáty o přečtených knihách,
- h) jiné:

6) OZNÁMKUJ NÁSLEDUJÍCÍ – známkami jako ve škole (1 – nejoblíbenější, 5 – nejmíň oblíbené)

předmět literární výchova

čtení literárních ukázek

práce s literární ukázkou

recitace básní

povinná četba

čtenářský deník

básně

příběhy

divadelní hry

Příloha 3 – Struktura ohniskových skupin

Úvod

- občerstvení,
- cca 5 minut v průběhu přestávky
- **moje úvodní slovo:**
- chci slyšet váš názor na čtení, knihy, literaturu,
- říkejte věci tak, jak si je myslíte, buďte otevření, upřímní, říkejte prosím pravdu,
- vaši diskuzi budu zaznamenávat, ale je to anonymní a nikde to nebude veřejně publikováno,
- každý by se měl dostat ke slovu a říct svůj pohled na věc, buďte k sobě prosím ohleduplní, neskákejte si příliš do řeči,
- nemusíte spolu souhlasit, ani prosím neopakujte názory druhých, snažte se říct svůj vlastní,
- já budu sedět bokem, budu si zapisovat průběh diskuze, takže bude na vás diskutovat, mluvit, vyjadřovat svoje názory, já do toho nebudu téměř zasahovat, pouze vám vždycky sdělím téma, ke kterému se všichni vyjádříte, a poté přejdeme k dalšímu,
- zkrátka jde o to, abyste mezi sebou diskutovali o tématech, která vám řeknu,
- je vám to všem srozumitelné? Máte nějaké otázky?
- občerstvení nyní dejme stranou a můžeme se pustit do diskuze.

Diskuze

- 45 minut, 6 žáků,
- zapnutý diktafon(y), žáci sedí v účku, já sedím kousek dál a zapisuju si jejich reakce a průběh diskuze,
- zasahuju minimálně, vždycky sdělím téma a nechám jim prostor, v případě stagnace je povzbudím nejprve nonverbálně, pak slovně.
- Povzbuzující věty:

Nyní se posuneme k dalšímu tématu.

A co si o tom myslíš ty, ...?

Jaký na to máš názor ty, ..?

Ještě necháme prostor pro vyjádření...

Chce se k tomu vyjádřit ještě někdo?

Napadá vás k tomu ještě něco důležitého?

1. Nejprve prosím diskutujte o vašem vztahu ke knihám a ke čtení knih. Cca 6 minut
2. Nyní je prostor, abyste se pobavili o tom, proč čtete, jaký má pro vás čtení smysl a co vám knihy dávají, co v nich hledáte. Cca 8 minut
3. Teď prosím diskutujte o tom, proč podle vás lidé čtou, co je k tomu vede, jaký je smysl knih v lidském životě. Cca 5 min
4. Nyní prosím mluvte o vašich nejsilnějších zážitcích se čtením knih, s literaturou, vzpomeňte si prosím na nějaký váš zážitek, který se váže ke knihám. Cca 8 min
5. Co si myslíte, je pro mladé lidi čtení knih zajímavé? 3 min
6. Co by se podle vás mělo změnit, aby mladí lidé začali víc číst? Co by vás osobně motivovalo k četbě? 7 min
7. Jak může teenagery motivovat ke čtení knih učitel? Jak může výuka přispět ke zvýšení oblíbenosti knih? 6 min

Závěr

- Občerstvení,
- poděkování za účast,
- prosba o uchování detailů diskuze pro sebe,
- více se o tom pobavíme v některé s dalších vyučovacích hodin.

Příloha 4 – Výsledky recepce poezie

Recepce poezie pro jednotlivé básně

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (F2_pred_ZSG_vse in F2_predpo_ZSG_vse) Note: Variables were treated as independent samples						
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2
B1_FA1_ZS vs. B1_FA1_GYM	4,287037	4,500000	-0,60942	43	0,545455	18	27
B1_FA2_ZS vs. B1_FA2_GYM	3,611111	3,919753	-0,72851	43	0,470248	18	27
B1_FA3_ZS vs. B1_FA3_GYM	3,407407	3,290123	0,40448	43	0,687862	18	27

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (F2_po_ZSG_vse in F2_predpo_ZSG_vse) Note: Variables were treated as independent samples						
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2
B1_FA1_ZS vs. B1_FA1_GYM	4,341270	4,719697	-0,83751	41	0,407159	21	22
B1_FA2_ZS vs. B1_FA2_GYM	3,936508	4,287879	-0,67515	41	0,503373	21	22
B1_FA3_ZS vs. B1_FA3_GYM	3,174603	3,636364	-1,07240	41	0,289813	21	22

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (F1_pred_ZSG_vse in F1_predpo_ZSG_vse) Note: Variables were treated as independent samples						
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2
B2_FA1_ZS vs. B2_FA1_GYM	4,121212	4,059524	0,15398	48	0,878269	22	28
B2_FA2_ZS vs. B2_FA2_GYM	3,896970	4,767857	-1,81519	48	0,075745	22	28
B2_FA3_ZS vs. B2_FA3_GYM	3,719697	4,041667	-0,85007	48	0,399505	22	28

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (F2_pred_ZSG_vse in F2_predpo_ZSG_vse) Note: Variables were treated as independent samples						
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2
B2_FA1_ZS vs. B2_FA1_GYM	3,796296	3,672840	0,39441	43	0,695229	18	27
B2_FA2_ZS vs. B2_FA2_GYM	3,666667	4,345679	-1,65042	43	0,106145	18	27
B2_FA3_ZS vs. B2_FA3_GYM	3,611111	4,240741	-1,95355	43	0,057280	18	27

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (F1_po_ZSG_vse in F1_predpo_ZSG_vse) Note: Variables were treated as independent samples						
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2
B3_FA1_ZS vs. B3_FA1_GYM	3,976191	3,797619	0,503562	47	0,616921	21	28
B3_FA2_ZS vs. B3_FA2_GYM	3,933333	3,976190	-0,126757	47	0,899673	21	28
B3_FA3_ZS vs. B3_FA3_GYM	4,095238	3,892857	0,751233	47	0,456257	21	28

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (F2_po_ZSG_vse in F2_predpo_ZSG_vse) Note: Variables were treated as independent samples						
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2
B3_FA1_ZS vs. B3_FA1_GYM	3,452381	3,515152	-0,14534	41	0,885156	21	22
B3_FA2_ZS vs. B3_FA2_GYM	3,071429	3,689394	-1,54785	41	0,129344	21	22
B3_FA3_ZS vs. B3_FA3_GYM	3,531746	3,757576	-0,60540	41	0,548252	21	22

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (F2_po_CteNe in F2_po_MZ_CteNe.stw) Note: Variables were treated as independent samples						
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2
B3_FA1_Cte vs. B3_FA1_Necte	3,437500	3,543860	-0,244775	41	0,807852	24	19
B3_FA2_Cte vs. B3_FA2_Necte	3,368055	3,412281	-0,106985	41	0,915322	24	19
B3_FA3_Cte vs. B3_FA3_Necte	3,881944	3,350877	1,443449	41	0,156492	24	19

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (F1_pred_ZSG_vse in F1_predpo_ZSG_vse) Note: Variables were treated as independent samples						
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2
B4_FA1_ZS vs. B4_FA1_GYM	4,212121	4,559524	-0,88958	48	0,378131	22	28
B4_FA2_ZS vs. B4_FA2_GYM	4,007576	4,494048	-1,00704	48	0,318964	22	28
B4_FA3_ZS vs. B4_FA3_GYM	3,931818	4,238095	-0,97144	48	0,336199	22	28

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (F2_pred_ZSG_vse in F2_predpo_ZSG_vse) Note: Variables were treated as independent samples						
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2
B4_FA1_ZS vs. B4_FA1_GYM	4,343750	3,827161	1,61891	41	0,113135	16	27
B4_FA2_ZS vs. B4_FA2_GYM	4,281250	4,290124	-0,02105	41	0,983307	16	27
B4_FA3_ZS vs. B4_FA3_GYM	3,812500	4,092593	-0,97000	41	0,337736	16	27

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (F1_po_ZSG_vse in F1_predpo_ZSG_vse) Note: Variables were treated as independent samples						
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2
B4_FA1_ZS vs. B4_FA1_GYM	4,492063	4,500000	-0,02244	47	0,982189	21	28
B4_FA2_ZS vs. B4_FA2_GYM	4,111111	4,523809	-1,20539	47	0,234088	21	28
B4_FA3_ZS vs. B4_FA3_GYM	3,650794	3,886905	-1,17068	47	0,247628	21	28

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (F2_po_ZSG_vse in F2_predpo_ZSG_vse) Note: Variables were treated as independent samples						
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2
B4_FA1_ZS vs. B4_FA1_GYM	4,492063	4,378788	0,29607	41	0,768669	21	22

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (F2_po_ZSG_vse in F2_predpo_ZSG_vse) Note: Variables were treated as independent samples						
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2
B4_FA2_ZS vs. B4_FA2_GYM	4,476191	4,537879	-0,15118	41	0,880575	21	22
B4_FA3_ZS vs. B4_FA3_GYM	3,960318	4,015152	-0,14319	41	0,886842	21	22

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (F2_po_CteNe in F2_po_MZ_CteNe.stw) Note: Variables were treated as independent samples						
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2
B4_FA1_Čte vs. B4_FA1_Necte	4,597222	4,228070	0,968450	41	0,338498	24	19
B4_FA2_Čte vs. B4_FA2_Necte	4,576389	4,421053	0,378760	41	0,706820	24	19
B4_FA3_Čte vs. B4_FA3_Necte	4,111111	3,833333	0,725065	41	0,472530	24	19

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (F1_predpo_MZ) Note: Variables were treated as independent samples						
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2
B3_FA1_M vs. B3_FA1_Z	4,315789	4,881721	-1,37503	48	0,175506	19	31
B3_FA2_M vs. B3_FA2_Z	3,947368	4,774194	-1,95980	48	0,055839	19	31
B3_FA3_M vs. B3_FA3_Z	3,780702	3,844086	-0,19622	48	0,845263	19	31

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (F1_predpo_CteNe) Note: Variables were treated as independent samples						
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2
B3_FA1_čte vs. B3_FA1_nečte	4,811594	4,448718	0,90415	47	0,370527	23	26
B3_FA2_čte vs. B3_FA2_nečte	4,673913	4,237179	1,01790	47	0,313939	23	26
B3_FA3_čte vs. B3_FA3_nečte	3,891304	3,750000	0,44145	47	0,660913	23	26

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (F2_pred_MZ in F2_pred_MZ.stw) Note: Variables were treated as independent samples						
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2
B3_FA1_M vs. B3_FA1_Z	4,102564	4,380208	-0,64647	43	0,521409	13	32
B3_FA2_M vs. B3_FA2_Z	3,333333	4,156250	-1,94950	43	0,057777	13	32
B3_FA3_M vs. B3_FA3_Z	3,173077	3,739583	-1,65977	43	0,104237	13	32

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (F1_predpo_MZ) Note: Variables were treated as independent samples						
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2
B2_FA1_M vs. B2_FA1_Z	4,240741	3,892473	0,86749	47	0,390082	18	31
B2_FA2_M vs. B2_FA2_Z	3,648148	4,261290	-1,20805	47	0,233072	18	31
B2_FA3_M vs. B2_FA3_Z	3,935185	4,037634	-0,32628	47	0,745664	18	31

Komparace experimentální a kontrolní skupiny

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (F2ZS_predpo in F2_ZSG_predpo_4B.stw) Note: Variables were treated as independent samples						
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2
B1_FA1_PRE vs. B1_FA1_PO	4,287037	4,341270	-0,11938	37	0,905624	18	21
B1_FA2_PRE vs. B1_FA2_PO	3,611111	3,936508	-0,54927	37	0,586122	18	21
B1_FA3_PRE vs. B1_FA3_PO	3,407407	3,174603	0,52826	37	0,600476	18	21

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (F2ZS_predpo in F2_ZSG_predpo_4B.stw) Note: Variables were treated as independent samples						
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2
B2_FA1_PRE vs. B2_FA1_PO	3,796296	4,428571	-1,70941	37	0,095752	18	21
B2_FA2_PRE vs. B2_FA2_PO	3,666667	4,031746	-0,64980	37	0,519839	18	21
B2_FA3_PRE vs. B2_FA3_PO	3,611111	3,896825	-0,63412	37	0,529907	18	21

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (F2ZS_predpo in F2_ZSG_predpo_4B.stw) Note: Variables were treated as independent samples						
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2
B3_FA1_PRED vs. B3_FA1_PO	4,083333	3,452381	1,347438	37	0,186033	18	21
B3_FA2_PRED vs. B3_FA2_PO	3,583333	3,071429	1,108009	37	0,275009	18	21
B3_FA3_PRED vs. B3_FA3_PO	3,472222	3,531746	-0,148661	37	0,882628	18	21

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (F2ZS_predpo in F2_ZSG_predpo_4B.stw) Note: Variables were treated as independent samples						
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2
B4_FA1_PRED vs. B4_FA1_PO	4,343750	4,492063	-0,32952	35	0,743723	16	21
B4_FA2_PRED vs. B4_FA2_PO	4,281250	4,476191	-0,38642	35	0,701525	16	21
B4_FA3_PRED vs. B4_FA3_PO	3,812500	3,960318	-0,32523	35	0,746940	16	21

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (F1_G_4B in F1_ZSG_predpo_4B) Note: Variables were treated as independent samples						
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2
B4_FA1_PRED vs. B4_FA1_PO	4,559524	4,500000	0,163291	54	0,870899	28	28
B4_FA2_PRED vs. B4_FA2_PO	4,494048	4,523809	-0,082658	54	0,934429	28	28
B4_FA3_PRED vs. B4_FA3_PO	4,238095	3,886905	1,509589	54	0,136978	28	28

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (F1_ZS_4B in F1_ZSG_predpo_4B) Note: Variables were treated as independent samples						
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2
B4_FA1_PRED vs. B4_FA1_PO	4,212121	4,492063	-0,75690	41	0,453439	22	21
B4_FA2_PRED vs. B4_FA2_PO	4,007576	4,111111	-0,21096	41	0,833960	22	21
B4_FA3_PRED vs. B4_FA3_PO	3,931818	3,650794	0,92330	41	0,361251	22	21

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (F2G_predpo in F2_ZSG_predpo_4B) Note: Variables were treated as independent samples						
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2
B1_FA1_PRE vs. B1_FA1_PO	4,500000	4,719697	-0,61532	47	0,541310	27	22
B1_FA2_PRE vs. B1_FA2_PO	3,919753	4,287879	-1,00262	47	0,321179	27	22
B1_FA3_PRE vs. B1_FA3_PO	3,290123	3,636364	-1,15650	47	0,253321	27	22

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (F2G_predpo in F2_ZSG_predpo_4B) Note: Variables were treated as independent samples						
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2
B2_FA1_PRE vs. B2_FA1_PO	3,672840	3,606061	0,18656	47	0,852809	27	22
B2_FA2_PRE vs. B2_FA2_PO	4,345679	3,863636	1,21981	47	0,228621	27	22
B2_FA3_PRE vs. B2_FA3_PO	4,240741	4,075757	0,53046	47	0,598292	27	22

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (F2G_predpo in F2_ZSG_predpo_4B) Note: Variables were treated as independent samples						
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2
B3_FA1_PRED vs. B3_FA1_PO	4,500000	3,515152	2,609708	45	0,012261	25	22
B3_FA2_PRED vs. B3_FA2_PO	4,166667	3,689394	1,336765	45	0,188019	25	22
B3_FA3_PRED vs. B3_FA3_PO	3,906667	3,757576	0,554679	45	0,581861	25	22

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (F2G_predpo in F2_ZSG_predpo_4B) Note: Variables were treated as independent samples						
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2
B4_FA1_PRED vs. B4_FA1_PO	3,827161	4,378788	-2,03084	47	0,047950	27	22
B4_FA2_PRED vs. B4_FA2_PO	4,290124	4,537879	-0,72993	47	0,469055	27	22
B4_FA3_PRED vs. B4_FA3_PO	4,092593	4,015152	0,32037	47	0,750109	27	22

VÝSLEDKY KOMPARACE POLOŽKY Čtu rád – nečtu rád

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (dotazni- ky_vyhodnoceni_SROV_CteNe) Note: Variables were treated as independent samples						
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2
F1a_E vs. F1a_K	0,607143	0,318182	2,07653	48	0,043222	28	22
F1a_E vs. F2a_E	0,607143	0,388889	1,44774	44	0,154777	28	18
F1a_K vs. F1a_E	0,318182	0,607143	-2,07653	48	0,043222	22	28
F1a_K vs. F2a_K	0,318182	0,370370	-0,37442	47	0,709772	22	27
F2a_E vs. F2a_K	0,388889	0,370370	0,12272	43	0,902897	18	27
F2a_K vs. F2a_E	0,370370	0,388889	-0,12272	43	0,902897	27	18

Příloha 5 – Seznam jednotlivých básní

Báseň 1

Jarního deště kapičky mléčné
kanoucí po vrby větvičkách:
Nejsou to perly
navlečené
na pěti šňůrečkách?

Paní Ise: Jarní déšť, sbírka básní Verše psané na vodu, Praha 2002.

Báseň 2

Měsíc dnes svítí jako tenkrát,
Loni jak bylo, jaro je zas:
Jenom já nejsem
Tím, co jsem býval,
Jenom já nejsem, co loni ten čas.

Ariware no Narihira, Verše psané na vodu, Praha 2002.

Báseň 3

Snivý, jarní, vůní rozšlehaný dech...
Spí ta země jako ve snech.
V pýří květů, v záři hvězd.
Jako v pohádce to jest!

Břízy kývnou, zavzdychá si keř.
Modrá šeř
na oblázky padá v brod,
v bílé květy, v tůně vod.

Ač spí v temnu kolem zem,
teplá je svým jarním úsměvem.
Jak by přebolelou bolestí
zachvíval sen o štěstí.

A. Sova: Jarní noc, sbírka Květy intimních nálad a jiné básně, Praha 1960.

Báseň 4

Ty poslední mračno po rozváté bouři,
jež samo a samo tkvíš v zářící modři,
ty jediné stíníš, ty jediné jen
svou temnotou chmuříš náš jásavý den.

Ne dlouho tomu, cos zatáhlo nebe
a blesky tě bily a šlehalý z tebe
a tajemně chvělo ses v dunění zlém
a deštěm jsi pojilo žíznivou zem.

To stačí, jdi sbohem! Čas po svém si běží,
už minula bouře a země je svěží
a vítr, jenž si pohrál na pažitě,
 pryč z utichlé oblohy zahání tě.

A. S. Puškin: Mračno; Lyrika II, Praha 1956.

Báseň 5

Slyš, vlny šepotají
a listí chví se v háji
pod jitřním vánkem na stromech a v křoví
a milí ptáci, skrytí ve větvoví,
svým sladkým tlukotem
vítají nový den;
hle, už se úsvit blíží
a ve vodách se zhlíží
a nebi světlo dává
a perly rosy v polích rozsypává
a zlatí hřbety hor.

T. Tasso: Slyš, vlny šepotají; Navštívení krásy, Praha 1964.

Báseň 6

Skřivánek vylít do mraku
a jásá,
a z lemu šedých oblaků

na svět, jenž plný zázraků,
déšť zpěvných perel střásá.

A každý tón jak ze zlata
jen zvoní,
a zem poslouchá dojata
a tuší v ňadrech poupata
a čerstvou hlinou voní.

Jaroslav Vrchlický: Jarní, Poutí k Eldorádu. Praha 1889.

Báseň 7

Je večer
vlastně skoro noc
je mi smutno
smutno tak moc
že kdyby mi bylo ještě smutněji
musel bych se popadat za břicho
padaje na dno Macochy
chi chi chi
chi chi
chi

*M. Ohnisko, * * *, sbírka Azurové inferno. Brno, 2009.*

Báseň 8

Někdo se bojí říci Tma
tak řekne Den, co zavřel oči

Někdo se bojí říci Nic
tak řekne To Bůh Zemí točí

Někdo se bojí říci Smrt
tak řekne Vracíme se domů

Někdo se bojí
a věří tomu

R. Malý, František z kaštanu, Anežka ze slunečnic, MEANDER, Praha 2006.

Příloha 6 – Projekt žákovské čítanky

Hlavní cíl: zvýšení zájmu žáků o četbu a literaturu.

Dílčí cíle:

- seznámení žáků se spisovateli a jejich díly,
- rozvoj schopnosti interpretace a analýzy textu,
- rozvoj schopnosti kriticky pracovat s textem,
- prožitek z četby,
- motivace k další četbě, aj.

Čítanka byla kompletně sestavená a utvořená žáky po stránce:

- formální – počet stránek, počet tematických celků, délka ukázek, počet ukázek u jednotlivých žánrů,
- obsahové – název čítanky, výběr spisovatelů, děl, ukázek, začlenění vlastních textů,
- tematické – rozčlenění textů podle témat,
- grafické – grafická podoba obálky, čítanky, ilustrace, kresby, fotky, nápisy, atd.

Role učitele:

- zkompletovat ukázky, případně je zkrátit, tematicky je roztřídit,
- doplnit životopisy, aktivity, otázky, aj.,
- sepsat jména všech přispěvovatelů,
- vybrat obrázky,
- dokončit grafiku, text, obrázky, efekty.

*Texty obsažené v čítance:*⁶⁵

- prozaické texty, poezie, písňové texty, citáty, vtipy, drama,
- „projektová“ literatura (knihy k zapůjčení, současná literatura pro mládež), tituly z místní knihovny, vlastní knihy žáků,
- vlastní autorské texty žáků – poezie, povídky, reflexe, úryvky z deníků.

⁶⁵ Mezi žáky navrhovanými texty se objevili mj. následující autoři a díla: Paolo Coelho – Alchymista, Khaled Hosseini – Lovci draků, Radek John – Memento, J. K. Rowlingová – Harry Potter, Christopher Paolini – Eragon, Stephanie Meyer – Stmívání, Andrzej Sapkowski – Zaklínač, Renata Šulcová – Nemetonburk, Jules Verne, Jack London – Bílý tesák, A. P. Čechov – Racek, H. Charriere – Motýlek, Winston Groom – Forrest Gump, Alois Jirásek Pověsti hradů a zámků Moravy a Slezska, Bohumil Hrabal – Slavnosti sněženek, Jaroslav Seifert – Moře, láska má.

Příloha 7 – Tabulky četností pro jednotlivé položky dotazníku

Fáze	Celkový počet žáků	Počet žáků na otázku (níže) vybralo						
		<i>Jak si vybíráš knihy na čtení?</i>						
		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>d</i>	<i>e</i>	<i>f</i>	<i>g</i>
<i>F1a</i>	50	9	24	7	19	7	18	2

Fáze	Celkový počet žáků	Počet žáků na otázku (níže) vybralo							
		<i>Vyber ze seznamu libovolný počet věcí, které by tě v literární výchově bavily.</i>							
		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>d</i>	<i>e</i>	<i>f</i>	<i>g</i>	<i>h</i>
<i>F1b</i>	48	24	28	22	32	4	16	17	0
<i>F2a</i>	47	21	24	18	27	7	19	18	0
<i>F2b</i>	46	26	21	17	30	12	19	18	0

Tabulka četností u ostatních položek

	Fáze	<i>F1a</i>	<i>F1b</i>	<i>F2a</i>	<i>F2b</i>	
	Celkový počet žáků	50	48	47	46	
Počet žáků na otázku vybralo	<i>Vyjadřuješ svůj vlastní názor na literární ukázky v hodinách lit. výchovy?</i>	<i>Ano, rád/a</i>	13	8	7	6
		<i>Někdy</i>	30	35	32	32
		<i>Ne</i>	7	5	8	8
	<i>Zkoušel/a jsi někdy něco napsat?</i>	<i>Ano, píšu pravidelně</i>	0	1	0	3
		<i>Ano, už jsem to zkoušel/a</i>	25	23	23	23
		<i>Ještě jsem nepsal/a, ale chtěl/a bych to zkusit</i>	4	5	4	1
		<i>Nepíšu</i>	21	19	20	19
	<i>Inspirovala tě někdy literární výchova k četbě?</i>	<i>Ano, víckrát</i>	2	2	5	6
		<i>Už někdy ano</i>	14	25	19	25
		<i>Ne</i>	34	20	23	15
	<i>Povídáš si s někým o své četbě?</i>	<i>Ne, nikdy</i>	0	22	22	25
		<i>Ano, ale jen někdy</i>	1	26	24	21
<i>Ano, často, téměř vždy</i>		1	0	1	0	

Příloha 8 – Seznam publikační činnosti

STUDENÁ, K. Jak vyučovat umění živě a zážitně. *Komenský*, 2012, roč. 136, č. 5, s. 18-21. ISSN 0323-0449.

STUDENÁ, K. Komparace klasické výuky a výuky koncipované na principech zážitkové pedagogiky na základě výuky literární výchovy. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VIII.*, Olomouc: 2011, s. 156-161. ISBN 978-80-244-2815-4.

STUDENÁ, K. VALA, J. Zvyšování žákovského zájmu o četbu prostřednictvím zážitkově pojaté výuky. In *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*, Olomouc: PdF UP, 2012. (90:10)

STUDENÁ, K. Svobodné rozhodování ve školních lavicích – má šanci na úspěch? *Gymnasion*, 2010, č. 14. URL <<http://www.gymnasion.org/archive/article/svobodne-rozhodovani-ve-skolnich-lavicich-ma-sanci-na-uspech>> [cit 20. 11. 2012]

STUDENÁ, K. The pupils' notebooks as a tool in long-term research and in education. In *Humanities and Social Sciences. Proceedings of the 3rd international Conference of Young Scientists HSS 2011*, Lviv: Publishing House of Lviv Polytechnic National University, 2011, s. 248-251. ISBN 978-617-607-154-9.

STUDENÁ, K. Tradice a aktuálnost v herních sbírkách Miloše Zapletala. In *Sborník k výročí narození Miloše Zapletala*. Olomouc: UP, 2010, s. 201-206. ISBN 978-80-244-2662-4.

STUDENÁ, K. VALA, J. Den Země - propojení mediální a environmentální výchovy. In *Příprava a realizace výukových materiálů na podporu komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3264-9.(80:20)

STUDENÁ, K. VALA, J. Využití principů zážitkové pedagogiky v hodinách literární výchovy. In *12. KULATÝ STŮL, Komunikace s dětmi a mládeží – spojující i rozdělující*. Ostrava: Universitas Ostravensis, 2009, s. 157 – 161. ISBN 978-80-7368-765-6. (70:30)

STUDENÁ, K. Výuka literární výchovy s důrazem na netradiční zprostředkování uměleckého díla. In *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*. Olomouc: Hanex, 2011, s. 263-269, ISBN 978-80-7409-032-5.

STUDENÁ, K. Žákovský zážitkový zápisník – jeho role a využití v estetických předmětech. *Komenský*, 2012, roč. 136, č. 5, s. 32 - 34. ISSN 0323-0449.

VALA, J. STUDENÁ, K. Mixed research on reading habits of students aged 12 – 15. *Journal of young scientist*, 2012, roč. 2, č. 35, s. 110-114. ISSN 1648-8776. (50:50)

Přehled konferenčních vystoupení

Zahraníční konference:

- 3rd international Conference of Young Scientists HSS 2011, Lvov, Ukrajina, 2011;
- Conference of young scientist, Siauliai, Lithuania, 10. - 11.5. 2012.

Domácí konference

- 12. KULATÝ STŮL, Komunikace s dětmi a mládeží – spojující i rozdělující. Ostrava, 2009.
- Aktuální problémy ve výzkumech doktorských studijních programů, Olomouc, 2010, 2011;
- Metody a formy ve výuce mateřského jazyka, Olomouc, 2010, 2011, 2012;
- Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy, Praha, UK, 2011.
- Gramotnost ve škole, Hradec Králové, UHK, 2012.

Další relevantní aktivity

- Výuka českého jazyka (literární výchova) na ZŠ v rámci výzkumu (ZŠ a G Konice).
- Zapojení do grantových projektů:
 - Výzkum čtenářské recepce a vztahu žáků k literatuře při použití netradičních metod v literární výchově na základní škole, (Pdf_2010_047, hlavní řešitelka);
 - Kvalitativní výzkum faktorů ovlivňujících zájem žáků o literaturu (Pdf_2011_044, hlavní řešitelka);
 - Výzkum recepce poezie u pubescentních a adolescentních čtenářů (GAČR, P407/11/0594, spolupracovník).
- Certifikát Zážitek pedagog, akreditace MŠMT.
- Certifikát Hlavní vedoucí zotavovacích akcí dětí a mládeže, akreditace MŠMT.
- Certifikát Instruktor lanových aktivit, akreditace MŠMT.
- Realizování seminářů pro učitele ZŠ a SŠ – Zážitek v literatuře aneb zážitkově-pedagogický přístup a netradiční metody ve výuce literární výchovy.
- Koordinování mezinárodního projektu zaměřeného na zážitkovou pedagogiku pro pracovníky s mládeží, organizování semináře MyXperience – training course on experiential education; říjen 2012.
- Organizování mezinárodních dobrovolnických akcí pro mládež v Zakarpatské Ukrajině (2012 – 2014); mezinárodní seminář *Volunteering: The Way to the Environmental Education* ČR, říjen 2011 a další.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Mgr. Kristina Studená
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Uplatňování principů zážitkové pedagogiky v procesu rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků II. stupně základní školy
Název v angličtině:	Employing the principles of experiential education to achieve better reading literacy amongst older grammar school pupils
Anotace práce:	<p>Hlavním cílem disertační práce bylo charakterizovat možnosti uplatnění principů zážitkové pedagogiky a metod z ní vycházejících pro ukotvení zážitku a zkušenosti při rozvíjení čtenářské gramotnosti v rámci zážitkové literární výchovy na druhém stupni základních škol.</p> <p>Hlavními cíli teoretické části práce je vymezit zážitkovou pedagogiku z hlediska pedagogického i didaktického a charakterizovat čtenářskou gramotnost z hlediska jednotlivých aspektů, které ji utvářejí. V rámci vymezení zážitkové pedagogiky se zaměřujeme zejména na pragmatickou pedagogiku, kterou považujeme za základní východisko jejích principů a metod.</p> <p>Hlavními cíli empirické části práce je výzkum dílčích aspektů čtenářské gramotnosti v rámci longitudinální intervenční studie ve dvou třídách sekundární školy. Dva sledované aspekty čtenářské gramatiky – vztah žáků ke čtení a žákovskou recepci poezie – jsme zkoumali prostřednictvím kvantitativních a kvalitativních metod sběru dat a jejich analýzy. Východiskem pro naši práci byl smíšený výzkumný přístup, tj. kombinace kvantitativních a kvalitativních aspektů.</p> <p>Vztah žáků ke čtení jsme nahlíželi prostřednictvím dat získaných metodou ohniskových skupin (kvalitativní hledisko) a dotazníkovou metodou (kvantitativní hledisko). Výpovědi žáků získané v rámci ohniskových skupin jsme kódovali pomocí technik zakotvené teorie. Recepci poezie jsme zkoumali metodou sémantického diferenciálu (kvantitativní hledisko) a metodou žákovských zápisníků (kvalitativní hledisko).</p> <p>Uvedené jevy jsme sledovali v rámci longitudinální intervenční studie, která spočívala v realizování výuky probíhající paralelně ve 2 třídách ZŠ. Výuka byla realizována formou peda-</p>

	<p>gogického experimentu, kdy jedna třída měla status třídy experimentální a druhá kontrolní. V experimentální třídě probíhala zážitková výuka literární výchovy, která byla vytvořena na základě uplatňování principů a přístupů zážitkové pedagogiky. V kontrolní skupině probíhala výuka klasickými výukovými metodami. V průběhu experimentu jsme sledovali vliv výukových metod na dva vybrané aspekty čtenářské gramotnosti (žakovskou recepci poezie a vztah žáků ke čtení).</p> <p>Pro všechny tři sledované jevy – vztah žáků ke čtení, žakovskou recepci uměleckého textu a vliv výukových metod uvádíme zvláště popis výzkumných cílů, výzkumných hypotéz nebo otázek, metodologii a popis použitých metod.</p> <p>Realizace výzkumu a použití jednotlivých metod sběru a analýzy dat přispívají k rozvoji pedagogického výzkumu. Výsledky výzkumu, vymezení zážitkové pedagogiky a realizace zážitkové literární výuky jsou významným přínosem z hlediska pedagogiky i školní edukace.</p>
<p>Klíčová slova:</p>	<p>čtenářská gramotnost, zážitková pedagogika, smíšený přístup, pedagogický experiment, vztah žáků ke čtení, recepce uměleckého textu, ohniskové skupiny, zakotvená teorie, sémantický diferenciál</p>
<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>The main aim of this doctoral thesis was to find possible ways of employing the principles of experiential education (and of the methods based on them) in order to strengthen the reading experience and achieve better reading literacy in a special experiential literary course for older grammar school pupils.</p> <p>The theoretical part focuses primarily on delineating the concept of experiential education from both pedagogical and didactic point of view and on characterising reading literacy through its individual aspects. When exploring the concept of experiential education, we deal mainly with pragmatic education which we believe is the basis of the former one's principles and methods.</p> <p>The empirical part focuses on the study of individual aspects of reading literacy within the framework of longitudinal intervention study that was carried out in two classes of older grammar school pupils. The two main aspects – pupils' relationship to reading as an activity and the way they received poetry – were examined via both quantitative and qualitative methods of data collecting and analysis. From the beginning, our work aimed to combine these two approaches, i.e. to explore both quantitative and qualitative aspects.</p> <p>Pupils' relationship to reading as an activity was ascertained through the data that we obtained via the focus group method (qualitative aspect) and the questionnaire method (quantitative aspect). Pupils' responses that we received in our focus</p>

	<p>group sessions were then coded according to the techniques of the grounded theory. The way in which the pupils received poetry was analysed through the semantic differential method (quantitative aspect) and the pupils' notebooks method (qualitative aspect).</p> <p>These phenomena were studied within the framework of longitudinal intervention study that was carried out in the form of education of two classes of older grammar school pupils. The education consisted of a pedagogical experiment – one class was the experimental one, the other served as a control group. The experimental class was given a special experiential literary course that was created by applying the principles and attitudes of experiential education. The control group received the usual education. During the experiment, we observed two selected aspects of reading literacy – pupils' relationship to reading as an activity and the way they received poetry – as well as the impact that different education methods had on these aspects.</p> <p>All three observed phenomena – pupils' relationship to reading as an activity, the way they received an artistic text, and the impact of teaching methods – have their own research goals and research hypotheses and questions, and also their own methodologies and descriptions of the methods that were used.</p> <p>This research, as well as the use of individual methods of data collecting and analysis, contributes to the development of education research as such. Its results, the delineation of experiential education and the implementation of an experiential literary course (albeit temporary) are an important contribution to the field of education.</p>
Klíčová slova v angličtině:	reading literacy, experiential education, mixed methods research, pedagogical experiment, pupils' relationship to reading, reception of artistic text, focus groups, grounded theory, semantic differential
Přílohy vázané v práci:	8 příloh v rozsahu 18 stran
Rozsah práce:	217 stran
Jazyk práce:	čeština

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
Pedagogická fakulta

AUTOREFERÁT DISERTAČNÍ PRÁCE

**UPLATŇOVÁNÍ PRINCIPŮ ZÁŽITKOVÉ
PEDAGOGIKY V PROCESU ROZVOJE
ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI NA II. STUPNI
ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

Mgr. Kristina Studená

OLOMOUC 2014

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Autor: Mgr. Kristina Studená

Název práce: UPLATŇOVÁNÍ PRINCIPŮ ZÁŽITKOVÉ
PEDAGOGIKY V PROCESU ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ
GRAMOTNOSTI NA II. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Obor: Pedagogika

Školitel: Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

Oponenti: doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D.

doc. PhDr. Tomáš Svatoš, Ph.D.

Místo a termín obhajoby: PdF UP Olomouc

.....

Místo, kde bude práce vystavena: PdF UP Olomouc

Obsah autoreferátu

1	Úvod.....	7
1.1	Cíle teoretické části práce	8
1.2	Cíle empirické části práce.....	10
	Teoretická část	11
	Empirická část.....	12
1.3	Struktura výzkumného projektu	14
1.4	Recepce uměleckého textu.....	18
1.5	Kvantitativní hledisko recepce textu.....	19
1.6	Kvalitativní hledisko recepce textu	22
1.7	Vztah žáků ke čtení.....	23
1.8	Kvantitativní hledisko vztahu žáků ke čtení	23
1.9	Kvalitativní hledisko vztahu žáků ke čtení	24
1.10	Vliv výukových metod na aspekty čtenářské gramotnosti	26
2	Závěr	28
2.1	Naplnění cílů teoretické části	28
2.2	Naplnění cílů empirické části	29
2.3	Přínos disertační práce pro pedagogickou teorii a praxi.....	31
	Seznam použitých zdrojů (Výběr).....	32

1 ÚVOD

Na čtenářskou gramotnost je nutné pohlížet jako na interdisciplinární kompetenci, její rozvinutost u jedince podporuje vzdělavatelnost v parciálních stupních vzdělávání i dílčích vzdělávacích oborech. Čtenářská gramotnost představuje současně základní studijní předpoklad, neboť učební systém se zakládá z převažující části na studiu textových dokumentů. Nízká úroveň čtenářské gramotnosti diskvalifikuje jedince z dosažení vyššího vzdělání, stejně jako z uplatnitelnosti a konkurenceschopnosti na trhu práce. (*Gramotnosti ve vzdělávání: Soubor studií*, 2011) Schopnost porozumět textu, správně jej interpretovat a vyhodnocovat, vyhledávat relevantní informace a orientovat se v kvantu informací, jsou v dnešní době již základními studijními předpoklady. Ať už se jedná o obory humanitního nebo technického charakteru, čtenářská gramotnost se uplatňuje ve všech vzdělávacích oblastech a stejně tak je třeba přistupovat k jejímu rozvoji.

Podobnou situaci můžeme vidět v rámci výuky literární výchovy – výuka literární teorie a historie v takovém rozsahu, v jakém bylo doposud zvykem, přestává být aktuální. Literární výchova především v primárním a sekundárním vzdělávání má daleko důležitější úkoly, než jen předat žákům soubor hotových vědomostí. Její smysl tkví v první řadě v rozvoji čtenářské gramotnosti a všech

jejich aspektů jako základní výbavy pro život v současné společnosti. Důraz musí být přitom kladen nejen na kvantitativně měřitelné jevy, ale především na niterné ukotvení vztahu ke čtení, které umožňuje žákům kontinuálně rozvíjet a kultivovat své čtenářství i po ukončení školní docházky.

V oblasti sekundárního vzdělávání se naskytuje díky Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání možnost výrazné proměny. Kompetenčně orientovaná výuka usnadňuje cestu novým přístupům, pro něž je žakovská zkušenost primárním východiskem. Do centra zájmu se dostávají i takové přístupy, které byly dříve dominantou jiných oblastí výchovy a vzdělávání. Podobným procesem prochází také zážitková pedagogika, jež se v minulosti etablovala ve spojení s pedagogikou volného času a oblastí mimoškolní výchovy. Komplexní charakter zážitkové pedagogiky, vlivná teoretická východiska stejně jako rozsáhlá opora praxe ji otevírá cestu i do školní výchovy a vzdělávání.

1.1 Cíle teoretické části práce

1. Charakterizovat a vymežit zážitkovou pedagogiku z pedagogického i didaktického hlediska.

- Analyzovat a specifikovat po vzoru pedagogických disciplín základní kategorie a principy zážitkové pedagogiky.

- Analyzovat významná východiska zážitkové pedagogiky.
- Analyzovat a utřídit metody, prostředky, formy a činitele zážitkové pedagogiky.
- Charakterizovat pragmatickou pedagogiku jako jeden ze zásadních pramenů zážitkové pedagogiky.
- Charakterizovat uplatnění zážitkové pedagogiky v kontextu školní edukace a z hlediska oborové didaktiky literární výchovy.

2. Vymezit čtenářskou gramotnost a proces jejího rozvoje z hlediska výuky literární výchovy.

- Vymezit jednotlivé roviny a aspekty čtenářské gramotnosti především z hlediska realizovaného výzkumu.
- Vymezit východiska recepční estetiky jako teoretického konceptu podporujícího čtenářskou gramotnost a čtenářství.
- Analyzovat dílčí principy a pojmy recepční estetiky z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti.
- Charakterizovat uplatnění recepční estetiky v kontextu školní edukace, potažmo didaktiky literární výchovy.

1.2 Cíle empirické části práce

1. Analyzovat vybrané roviny a aspekty čtenářské gramotnosti ve výuce literární výchovy.

- Analyzovat *žakovskou recepci poezie* pomocí metody sémantického diferenciálu a metody žakovských zápisníků.
- Sledovat změny *žakovské recepce* uvnitř longitudinální studie.
- Analyzovat žakovský *vztah ke čtení* prostřednictvím metody dotazníku a metody ohniskových skupin.
- Charakterizovat žakovský vztah ke čtení prostřednictvím analytických metod zakotvené teorie.
- Podat *komparativní analýzu výukových metod* implementovaných do výuky literární výchovy v rámci pedagogického experimentu.
- Analyzovat aplikaci principů a metod zážitkové pedagogiky do výuky literární výchovy na 2. vzdělávacím stupni.

2. Analyzovat a ověřit funkčnost jednotlivých výzkumných nástrojů v pedagogickém výzkumu.

- Analyzovat použití smíšeného výzkumného přístupu v longitudinální studii.
- Analyzovat funkčnost metody sémantického diferenciálu při sledování změn recepce poezie uvnitř experimentu.

- Analyzovat využití ohniskových skupin v pedagogickém výzkumu.
- Analyzovat použití analytických metod zakotvené teorie v pedagogickém výzkumu, potažmo pro výzkum čtenářství žáků.
- Analyzovat funkčnost metody žákovských zápisníků při sledování recepce poezie.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část disertační práce se zaměřuje na dva jevy, které tvoří východisko výzkumu – *zážitkovou pedagogiku*, již nahlížíme především z hlediska školní edukace, a *čtenářskou gramotnost*, o níž se domníváme, že může být za pomoci zážitkově pojaté výuky rozvíjena. Pro teoretickou část disertační práce jsme stanovili dva hlavní cíle vztahené k těmto dvěma jevům, které dále dělíme na cíle dílčí.

Zážitkovou pedagogiku, jejím pedagogickým a didaktickým ukotvením se zabýváme v druhé kapitole. Předkládáme různé pohledy a vymezení zážitkové pedagogiky, stejně jako specifikujeme oblasti, v nichž nachází uplatnění. Zážitkovou pedagogiku vymezujeme z hlediska dílčích pedagogických kategorií, věnujeme se jejím principům, prostředkům a metodám. V kapitole *Východiska a tradice zážitkové pedagogiky* prezentujeme vybraná východiska, důraz klademe na pragmatickou pedagogiku, která je základním východiskem zážitkové pedagogiky i

zkušenostně pojaté výchovy a vzdělávání. V závěru druhé kapitoly představujeme didaktické hledisko prostřednictvím základních obecně didaktických jevů.

Třetí kapitola se orientuje na vymezení *čtenářské gramotnosti* na základě dílčích pojetí a zejména z pohledu jednotlivých rovin a aspektů, které utváří čtenářskou gramotnost jako komplex schopností a dovedností. Dále se zabýváme procesy a strategiemi, které se vážou k dílčím jevům v rámci čtenářské gramotnosti. Vymezujeme pojmy recepce a interpretace a jejich místo v procesu vnímání uměleckého textu. Představujeme teoretické koncepce, které staví čtenáře do centrální role v procesu recepce textu, a ukazujeme, jakým způsobem se tyto jevy realizují ve výuce literární výchovy.

Syntézu předchozích teoretických kapitol tvoří kapitola s názvem *Zážitková výuka literární výchovy*, kde uvádíme možné přístupy a metody výuky orientované na bezprostřední žákovskou zkušenost jako východisko rozvoje čtenářské gramotnosti. Zážitkové metody výuky využíváme v rámci experimentální výuky realizované na druhém stupni základní školy.

EMPIRICKÁ ČÁST

Cílem *empirické části* je prezentovat výsledky longitudinální intervenční studie, uvnitř které sledujeme dva vybrané jevy čtenářské gramotnosti a způsob, jakým je ovlivňují výukové

metody v literární výchově. V kapitole *Struktura výzkumu* seznamujeme čtenáře s podobou výzkumu, který je realizován smíšeným výzkumným přístupem, tedy kombinací kvalitativních i kvantitativních metod sběru a analýzy dat. Kapitola popisuje rozsah a fáze výzkumu, výzkumný vzorek a použité metody sběru dat.

Souhrnně se v rámci výuky literární výchovy zaměříme na tři jevy, které pomocí kvantitativních i kvalitativních metod sběru a analýzy dat zkoumáme. Jedná se o tyto jevy:

- *žákovská recepce uměleckého textu,*
- *vztah žáků ke čtení,*
- *vliv výukových metod na žákovský vztah ke čtení a recepci poezie.*

V kapitole *Recepce uměleckého textu* podáváme výsledky získané metodou sémantického diferenciálu pro recepci poezie a metodou žákovských zápisníků pro recepci uměleckého textu. Recepce poezie sledujeme z hlediska dílčích kategorií a i z hlediska posuzovaných básní. Výpovědi žáků získané metodou žákovských zápisníků následně kódujeme kvalitativními metodami analýzy.

Kapitola *Vztah žáků ke čtení* nahlíží na jev opět z pohledu dvou výzkumných přístupů – kvalitativního i kvantitativního. Kvalitativní hledisko poskytují výsledky získané metodou ohniskových skupin. Získaná data jsou kódována podle technik zakotvené teorie, kdy výsledkem je

komplex kategorií působících na centrální jev. Druhou část kapitoly tvoří dotazníkovou metodou získané výsledky, které jsou vztaženy k rovinám čtenářské gramotnosti.

Závěrečné kapitoly představují *shrnutí výsledků longitudinální studie*, výsledky jsou předloženy k diskusi a jsou navrženy další možné cesty z hlediska výzkumu i praktického využití poznatků.

1.3 Struktura výzkumného projektu

V našem výzkumu využíváme *smíšený výzkumný přístup*, v němž používáme jak triangulaci přístupů (kvantitativní metody sběru dat a jejich vyhodnocení), tak triangulaci metod (sledování jednoho jevu pomocí různých metod sběru dat – dotazník, ohniskové skupiny). Výzkum má charakter *longitudinální a intervenční studie*. Případová studie se vyznačuje shromážděním velkého počtu dat daného případu (nebo několika případů), kombinace kvalitativního a kvantitativního přístupu zde má tudíž přímé opodstatnění.

Výzkum je realizován dlouhodobě v přirozeném prostředí sekundární školy, neboť terénní charakter představuje optimální podmínky pro realizování studie. Intervenčností v našem případě rozumíme aplikaci *experimentálních výukových metod*, jimiž zasahujeme do reality ve smyslu pedagogického experimentu.

Tab. 1. Popis výzkumu – metody sběru dat a zkoumané jevy

Longitudinální intervenční případová studie				
Design	Metody sběru dat		Metody analýzy dat	Zkoumané jevy
Smíšený výzkum	Kvalitativní	Ohniskové skupiny	Postupy zakotvené teorie	Vztah žáků ke čtení
		Žákovský zápisník	Otevřené kódování	Recepce uměleckého textu
	Kvantitativní	Sémantický diferenciál	Metody statistické analýzy (Studentův t-test)	Recepce uměleckého textu – poezie
				Vliv výukových metod na žákovskou recepci poezie
		Dotazník	Metody statistické analýzy (Studentův t-test)	Vztah žáků ke čtení
				Vliv výukových metod na vztah žáků ke čtení

Zkoumané jevy, podrobný popis použitých nástrojů sběru dat i metod analýzy včetně získaných výsledků jsou uvedeny v samostatných kapitolách:

- **Žákovská recepcie uměleckého textu.**
- **Vztah žáků ke čtení.**

– Výukové metody.

Žákovský vztah ke čtení jsme zkoumali jak z perspektivy kvantitativní (dotazníkové šetření), tak kvalitativní (ohniskové skupiny). Metody nám poskytly jak detailní pohled na čtenářské návyky žáků, tak na činitele, které žákovský vztah ke čtení ovlivňují.

Recepce uměleckého textu byla sledována především metodou sémantického diferenciálu, prostřednictvím analýzy žákovských zápisníků jsme si dotvářeli kontext statisticky vyhodnocených dat.

Vliv výukových metod na žákovský vztah ke čtení a žákovskou recepci poezie jsme sledovali uvnitř experimentu (experimentální a kontrolní skupiny) pomocí kvantitativních metod sběru dat, jejichž použití snadno a přehledně umožnilo komparaci dvou nezávislých skupin. Změny mezi vstupní a výstupní fází jsme měřili pomocí metody sémantického diferenciálu a metody dotazníku. Doplňkovou metodou sběru kvalitativních dat představoval zápisník výzkumníka; tento nástroj nám posloužil při utváření kontextu sledovaných jevů.

Výzkum realizovaný v rámci longitudinální studie můžeme rozdělit na dvě časové fáze (viz Tab. 2), které zahrnují zároveň výuku i výzkumné šetření. Všechny fáze byly postaveny na *pedagogickém experimentu*, kdy výuka a výzkum probíhaly paralelně v experimentálních a kontrolních třídách.

Tab. 2. Fáze výzkumu – experimentální výuka a výzkum

Fáze	Období	Počet tříd	Použité metody sběru dat
I. fáze	Leden – červen 2010	2 třídy (ZŠ, nižší stupeň gymnázia)	Dotazníkové šetření Sémantický diferenciál Žákovské zápisníky
II. fáze	Září 2010 – červen 2012	2 třídy (ŽŠ, nižší stupeň gymnázia)	Dotazníkové šetření Sémantický diferenciál Žákovské zápisníky Ohniskové skupiny

V rámci *pedagogického experimentu* (Chráska, 2007) jsme zkoumali vliv vyučovacích metod založených na principech zážitkové pedagogiky na vztah žáků ke čtení a čtenářskou recepci poezie u žáků sekundární školy. Pedagogický experiment byl založen na sledování změn ve výuce ve třídách stejného ročníku, přičemž jedna třída byla podrobena výuce experimentální a druhá třída kontrolní. Uvedený experiment pracuje s podobnými skupinami respondentů; v našem případě se jednalo o 7. (a následně 8.) ročník a výuku literární výchovy realizovanou stejným učitelem (badatelem).

V první a druhé fázi jsme aplikovali techniku *rotace faktorů* (Chráska, 2007), při níž dochází k prostrídání typu výzkumné výuky ve třídách – z experimentální se v druhé

fázi stane třída kontrolní a naopak (blíže viz Tab. 3). Naší snahou bylo zajistit stejné podmínky pro obě třídy, nicméně se později ukázalo, že nástroje sběru dat včetně techniky rotace faktorů nejsou v daných podmínkách uplatnitelné plánovaným způsobem.

Tab. 3. Schéma techniky rotace faktorů

	I. fáze		II. fáze	
ZŠ	7. ročník	Kontrolní třída	8. ročník	Experimentální třída
GYMNÁZIUM	Sekunda	Experimentální třída	Tercie	Kontrolní třída

První výzkumná fáze byla současně východiskem pro další výzkum, především pro realizaci ohniskových skupin – pomohla upevnit vztahy s výzkumníkem a navázat důvěru potřebnou pro zajištění dobrého chodu ohniskových skupin. Realizovaná výuka i předběžné výsledky nám pomohly stanovit cíle a výzkumné otázky kvalitativní části, stejně jako nám usnadnily tvorbu otázek pro ohniskové skupiny.

1.4 Recepce uměleckého textu

Repci uměleckého textu jsme zkoumali pomocí kvantitativní i kvalitativní metody sběru dat.

1.5 Kvantitativní hledisko recepce textu

V kvantitativní části jsme využívali pro recepci poezie metodu *sémantického diferenciálu*, kdy jsme sledovali recepci různé typy básní (japonské pětiverší, lyrická přírodní poezie, moderní poezie) a z hlediska různých kategorií. Stanovili jsme následující hypotézy, které jsme statistickými metodami analýzy dat ověřovali.

Hypotéza H1: Žáci gymnázia vykazují u všech posuzovaných básní vyšší skóre ve faktoru srozumitelnosti než žáci základní školy.

Hypotéza H1 nebyla potvrzena. Výsledky v dílčích faktorech při posuzování všech básní jsou u žáků gymnázia i žáků základní školy *srovnatelné*, skupiny téměř nevykazují statisticky významné rozdíly.

Hypotéza H2: Ženy posuzují všechny básně jako emocionálně působivější než muži.

Hypotézu H2 přijímáme pro dílčí fáze (F1 vstupní, F2 vstupní a F2 výstupní). Ženy hodnotí básně jako *působivější* než muži ve všech fázích, nicméně ve fázi F1v výstupní nedosahují rozdíly mezi sledovanými skupinami statistické významnosti. Ženy posuzovaly básně jako výrazně působivější, srozumitelnější a hodnotnější ve všech fázích.

Hypotéza H3: Žáci, kteří rádi čtou, dosahují vyššího skóre ve faktoru hodnocení než žáci, kteří nečtou rádi.

Hypotézu H3 přijímáme pro všechny fáze. Mezi žáky, kteří uvádí, že rádi čtou, a žáky, kteří uvádí, že čtou neradi, zjišťujeme statisticky významné rozdíly *ve faktoru hodnocení* v rámci všech čtyř měření (F1a, F1b, F2a, F2b).

Hypotéza H4 pro japonské pětiverší: Ženy vykazují vyšší skóre hodnocení než muži.

Hypotéza H4 byla prokázána. Ženy v rámci hodnocení japonského pětiverší vykazují statisticky vyšší skóre hodnocení než muži napříč jednotlivými měřeními. Zhuštěné emotivní vyjádření příznačné pro japonská pětiverší rezonuje s dívčí citlivostí.

Hypotéza H5: Žáci, kteří rádi čtou, dosahují vyššího skóre ve faktoru hodnocení u lyrické poezie než žáci, kteří čtou neradi.

Hypotéza H5 byla potvrzena ve více případech (pro více básní a více měření). Mezi žáky, kteří čtou a kteří čtou neradi, se objevují statisticky významné rozdíly u faktoru hodnocení i faktoru působivosti. Žáci s oblibou ve čtení posuzují básně jako emocionálně působivější.

Hypotéza H6: Žáci gymnázia vykazují vyšší skóre srozumitelnosti u moderní poezie než žáci základní školy.

Hypotézu H6 odmítáme. Žáci gymnázia nevykazují u moderní poezie statisticky vyšší skóre ve faktoru srozumitelnosti než žáci základní školy. Statisticky významné rozdíly mezi těmito kategoriemi nenacházíme.

Ukázalo se, že statisticky významné rozdíly se nacházely především ve vztahu recepce poezie a pohlaví. Ve vztahu oblíbenosti čtení a recepce poezie se ukázala statistická významnost mezi žáky, kteří četli rádi a kteří četli neradi. Obliba čtení se ukázala jako činitel působící na lepší hodnocení básnického textu i na schopnost více vnímat estetický účinek básně.

U jednotlivých typů básní nalézáme rozdíly v posuzování – japonská pěťverší byla lépe hodnocena ženami, které ve všech fázích uváděly básně jako líbivou. Lyrická poezie přinesla méně statisticky významných výsledků než ostatní typy básní. Ukazuje se, že neklade vysoké nároky na čtenáře z hlediska jejich zkušeností nebo oblíbenosti čtení. Při posuzování moderní poezie se jako výrazný předpoklad pro porozumění i hodnocení básní jeví obliba čtení. Žáci, kteří čtou rádi, byli moderní poezii otevřenější, rozuměli jí a hodnotili ji pozitivně. Moderní poezie na rozdíl od lyrické představuje myšlenkově složitější typ básně a předpokládá čtenáře s určitou zkušeností s poezií.

1.6 Kvalitativní hledisko recepce textu

Recepci uměleckého textu jsme zkoumali také kvalitativními metodami sběru dat. Využívali jsme *žakovské zápisníky*, které jsme kódovali metodou otevřeného kódování a technikou vyložení karet. V žakovských reflexích jsme vymezili celkem šest kategorií, které se z hlediska zkoumaného vzorku nejvíce podílely na procesu recepce textu. Tyto kategorie jsme vztahovaly k otázkám stanovených v pro kvalitativní část:

1. Jak vnímají žáci umělecký text?
2. Jakým způsobem reflektují a prožívají umělecký text ve svých zápisnicích?
3. Jakým způsobem vyjadřují své emoce týkající se uměleckého textu?

Žáci vnímají umělecký text na základě vlastních preferencí a potřeb, text dekodují v souladu se svým vnímáním reality. Rozdíly v recepci textu nalézáme mezi žáky z hlediska pohlaví – dívky vnímaly text především v emoční rovině, vykazovaly vysokou míru empatie s hlavními postavami, chlapci naopak vykazovali odstup od textu, vyjadřovali se s nadhledem, místy až cynicky.

Ve svých zápisnicích se žáci často zaměřovali na popis děje a hlavních postav, méně často na vztahy v textu a motivy. Zatímco dívky mají potřebu psát dlouhé převyprávění textu, chlapci se omezují na zhuštěná

vyjádření. Z hlediska vnímání fikce se v zápisích projevovala dětská naivita, když žáci projevovali své zklamání z nereálných příběhů, ke kterým zjevně přistupovali jako k zobrazení skutečnosti. Jako záporné hodnotili také texty, které byly složitě komponované například z hlediska pojetí času nebo netypické struktury textu. Velmi pozitivně byly hodnoceny příběhové žánry, v nichž mohli žáci nacházet paralelu s vlastním životem.

Použití žákovských zápisníků se ukázalo jako velmi zajímavou metodou jak pro uplatnění při reflexích básní, tak při rozvíjení vyjadřovacích schopností žáka i dovednosti reflektovat vlastní pocity a formulovat vlastní stanoviska. V neposlední řadě může být nástroj využit jako prostředek komunikace mezi učitelem a žákem.

1.7 Vztah žáků ke čtení

Při zkoumání žákovského vztahu ke čtení jsme použili dvě metody sběru dat – dotazník a ohniskové skupiny.

1.8 Kvantitativní hledisko vztahu žáků ke čtení

Metodou dotazníku jsme získali data, která jsme prezentovali ve formě tabulek četností a grafů a získaná data interpretovali ve vztahu k výzkumnému vzorku a zkoumanému jevu.

Metodou dotazníku jsme sledovali zejména *kvantitativní* jevy pubescentního čtenářství, o nichž jsme se domnívali, že se mohou v průběhu jednotlivých fází experimentu proměňovat. V rámci čtyř měření (dvě fáze, pro každou vstupní a výstupní měření) jsme získali data, která ukazují na největší změny u položky *inspirace k četbě*. Žáci v závěrečném výstupním měření uváděli, že se cítí výukou inspirováni k četbě, což ukazovalo na skutečný stav ve výuce, kdy jsme pozorovali nárůst zájmu o čtení například v rámci projektové výuky – tvorby žákovské čítanky. Výsledky dotazníků také potvrdily některé jevy, které žáci vyjadřovali v rámci ohniskových skupin: žáci preferují možnost rozhodování a dobrovolnosti ve výuce, odmítají povinnou četbu a čtenářský deník v podobě, kdy jsou nuceni číst pouze omezený výběr knih, které jsou pro ně většinou nevhodné z hlediska jejich preferencí a potřeb.

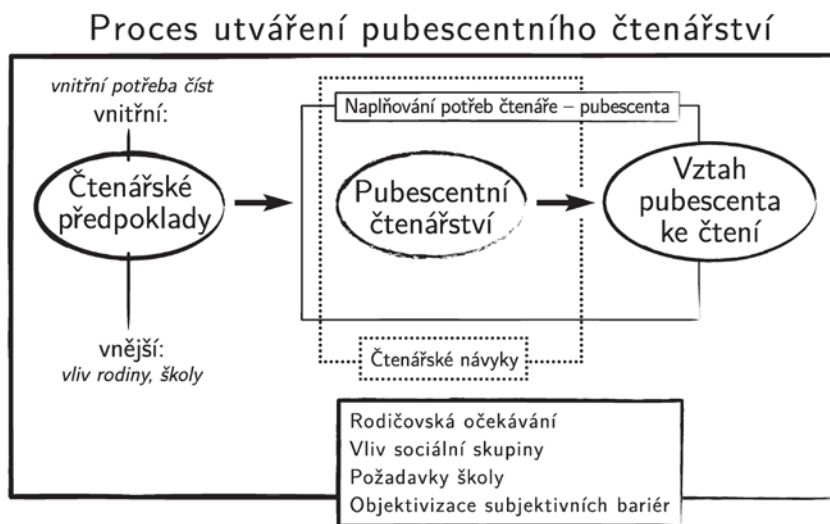
1.9 Kvalitativní hledisko vztahu žáků ke čtení

V kvalitativní části jsme vztah žáků ke čtení zkoumali pomocí metody ohniskových skupin. Získaná data ve formě žákovských výpovědí jsme kódovali pomocí analytických technik zakotvené teorie. Kategorie, které nám vznikly, jsme vztahovali k otázkám stanoveným v úvodní části výzkumu.

1. Jaký vztah mají žáci ke čtení?
2. Co utváří a ovlivňuje čtenářství žáků?

3. Jaké jsou subjektivní i objektivní činitele, které utvářejí čtenářství žáků sekundární školy?
4. Jaké činitele ovlivňují motivaci žáků k četbě?
5. Jaké jsou možnosti rozvoje tohoto vztahu?

Jednotlivé kategorie souhrnně tvořily *model pubescentního čtenářství* (obr. 1), který dynamicky zobrazil, jakým způsobem probíhá utváření a rozvoj čtenářství u pubescentů. *Pubescentní čtenářství* jsme vymezili jako jev, který vzniká na základě čtenářských předpokladů.



Obr. 1. Model procesu utváření pubescentního čtenářství

Tyto předpoklady utváří jak vlivy vnitřní (vnitřní potřeba číst), tak vlivy vnější (vliv rodiny, výchovy, školy). Pubescentní čtenářství se odehrávalo v kontextu *čtenářských návyků*, které jsme sledovali z hlediska časového a

prostorového vymezení a z hlediska dílčích vlivů. Zásadní vliv na pubescentní čtenářství mají strategie pubescentů popsané jako *naplňování potřeb čtenáře pubescenta*.

Výsledkem strategií se ukázal *vztah pubescenta ke čtení*, který jsme vymezili jako způsob existence pubescentního čtenářství s cyklickým charakterem. Celý proces utváření zaštiťovaly intervenující podmínky, kterými jsou *rodičovská očekávání, vliv sociální skupiny a požadavky školy* jako externí proměnné a *objektivizace subjektivních bariér* (výmluvy) jako vnitřní proměnné.

1.10 Vliv výukových metod na aspekty čtenářské gramotnosti

Cílem experimentu bylo ověřit pomocí statistickým metod analýzy dat, zda mají zážitkové výukové metody vliv na vztah žáků ke čtení. Využili jsme dvě metody sběru dat, dotazníky a metodu sémantického diferenciálu. U získaných výsledků jsme sledovali proměny mezi jednotlivými měřeními (vstupní a výstupní).

Hypotéza H1: Metody zážitkové pedagogiky aplikované do výuky literární výchovy rozvíjí pozitivním směrem vztah žáků ke čtení více než klasické vyučovací metody.

Hypotéza H1: Experimentální výuka má vliv na žákovskou oblibu čtení.

Hypotéza H1 nebyla potvrzena. Na základě měření se neprokázalo, že by experimentální výuka měla vliv na žákovskou oblibu čtení.

Hypotéza HII: Metody zážitkové pedagogiky aplikované do výuky literární výchovy prohlubují u žáků schopnost recepce poezie více než klasické vyučovací metody.

Hypotéza H2: Experimentální výuka má vliv na žákovskou recepci poezie.

Hypotéza H2 nebyla potvrzena. U žáků v experimentálních třídách nedochází k pozitivnímu posunu na konci fáze oproti počátku experimentu. Statisticky významné výsledky nacházíme pouze u faktoru hodnocení v první experimentální třídě, dochází zde nicméně *k negativnímu posunu* a k poklesu hodnocení.

Ačkoli ze zápisníku výzkumníka vyplývá, že subjektivně došlo k posunu vnímání jak poezie, tak umělecké literatury celkově, ve výsledcích se tato skutečnost neodráží. Domníváme se, že tak je na základě měrného nástroje, jehož použití není v daném případě funkční.

Hypotéza HI: Metody zážitkové pedagogiky aplikované do výuky literární výchovy rozvíjí pozitivním směrem vztah žáků ke čtení více než klasické vyučovací metody.

Hypotéza HIII: Metody zážitkové pedagogiky aplikované do výuky literární výchovy prohlubují u žáků schopnost recepce poezie více než klasické vyučovací metody.

Na základě uvedených výsledků experimentu **hypotézy zamítáme.** Získané výsledky neprokázaly vztah mezi zážitkovou výukou a žákovským vztahem ke čtení. Ze subjektivního hlediska se nicméně o posuny jednalo, neboť za dobu výuky jsme zaznamenali například tyto skutečnosti, které považujeme za úspěšný vliv zážitkových metod.

2 ZÁVĚR

2.1 Naplnění cílů teoretické části

V první části práce jsme se zabývali teoretickým vymezením *zážitkové pedagogiky* především z hlediska obecně pedagogického. Nejprve jsme utřídili jednotlivá pojetí a teoretická východiska *zážitkové pedagogiky*, následně jsme po vzoru pedagogických disciplín vymezili základní kategorie, které jsou pro *zážitkovou pedagogiku* specifické. Zabývali jsme se také jednotlivými kategoriemi a principy, které se na edukačním procesu podílí. Ukázali jsme na možnosti uplatnění *zážitkové pedagogiky* v kontextu školní edukace nejen z hlediska výuky literární výchovy.

V třetí kapitole jsme se koncentrovali na *čtenářskou gramotnost* a čtenářství. Čtenářskou gramotnost jsme

nahlíželi na základě jejich dílčích aspektů, které jsme také sledovali v rámci výzkumu. V rámci čtenářské gramotnosti jsme se zabývali především jejími kvalitativními aspekty – vztahem ke čtení a recepcí uměleckého textu. Věnovali jsme se také recepci a interpretaci textu a jednotlivým možným přístupům, které jsme následně vztahovali k výuce literární výchovy.

Čtvrtá kapitola předložila podobu výuky koncipovanou na principech zážitkové pedagogiky a recepční estetiky. Zážitkovou výuku jsme vymezili z didaktického hlediska včetně možných dílčích učebních činností, které využívají zážitek a zkušenost jako hlavní nástroje při procesu rozvoje čtenářství a čtenářských dovedností.

2.2 Naplnění cílů empirické části

Hlavním cílem empirické části práce bylo analyzovat vybrané roviny čtenářské gramotnosti – vztah žáků ke čtení a recepci uměleckého textu. Vedle těchto dvou jevů jsme sledovali také vliv výukových metod na oba zmíněné aspekty čtenářské gramotnosti. Výzkum jevů se odehrával uvnitř longitudinální intervenční studie, kdy byla pro sledování jevů použita triangulace výzkumných metod.

Vztah žáků ke čtení jsme analyzovali pomocí metody dotazníku a metody ohniskových skupin. Data získaná metodou ohniskových skupin jsme kódovali analytickými metodami zakotvené teorie. Vznikl tak model pubescentního čtenářství, který názorně ukazuje, jak se jednotlivé kategorie

podílejí na utváření čtenářství žáků. Data získaná metodou dotazníku představovala doplňující údaje kvantitativního charakteru.

Žákovskou recepci poezie jsme zkoumali opět z hlediska kvantitativního i kvalitativního. Sémantický diferenciál jako kvantitativní metoda sběru dat umožnil podat deskriptivní analýzu recepce žáků podle různých kategorií. Druhou výzkumnou metodou byly žákovské zápisníky, které sledovaly žákovskou recepci uměleckého textu. Výstupem kódování byl soubor kategorií, které prezentují, jakým způsobem žáci vnímají, reflektují a interpretují umělecký text.

V závěru empirické části jsme představili komparativní analýzu výukových metod. Uvnitř studie probíhal pedagogický experiment, který zkoumal vliv výukových metod na žáky a jejich čtenářství. Realizovaná zážitková výuka v experimentální skupině byla srovnávána s klasickou výukou, která probíhala v kontrolní skupině. Ačkoli experiment nepotvrdil platnost hypotéz, experimentální výuka byla velkým přínosem pro rozvoj metodiky literární výchovy orientované na individuální zkušenost žáků a rozvoj jejich osobnosti.

2.3 Přínos disertační práce pro pedagogickou teorii a praxi

Disertační práce se zabývala možnostmi uplatňování principů zážitkové pedagogiky při rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků. Zaměřovali jsme se především na pedagogické hledisko a na využití zážitkové výuky v procesu školní edukace, zejména v rámci výuky literární výchovy.

Přínos disertační práce vidíme především v reagování na soudobé trendy, které se týkají rozvíjení čtenářské gramotnosti nejen ve vztahu k dílčím cílům vzdělávací oblasti český jazyk a literatura, ale především v jejím významu přesahující oblast formálního vzdělávání. Zážitková pedagogika a její aplikovaná podoba výchova prožitkem a zážitková výuka umožňují rozvoj kompetencí žáků v kontextu rozvoje čtenářské gramotnosti. Disertační práce.

- Předkládá komplexní pohled na proces rozvoje čtenářské gramotnosti pomocí zážitkové výuky, která vychází z principů zážitkové pedagogiky.
- Analyzuje jednotlivá teoretická východiska zážitkové pedagogiky s důrazem na pragmatickou pedagogiku a výchovně-vzdělávací přístup Johna Deweye.
- Prezentuje podrobnou klasifikaci jednotlivých pedagogických kategorií z hlediska zážitkové pedagogiky.
- Předkládá možnosti využití zážitkové pedagogiky ve školní výchově a vzdělávání.

- Klasifikuje a třídí didaktické metody a prostředky jak z obecně didaktického hlediska, tak z hlediska didaktiky literární výchovy.
- Podrobně popisuje proces recepce a interpretace uměleckého textu a didaktické hledisko interpretace.
- Prezentuje možné přístupy a metody ve výuce literární výchovy.
- Prezentuje možnosti využití více typů metod sběru dat, ukazuje jakým způsobem je jednotlivé metody možné aplikovat v pedagogickém výzkumu. Ukazuje také na jejich limity a na další možnosti využití.
- Analyzuje dílčí roviny čtenářské gramotnosti z hlediska triangulace výzkumných metod a přístupů.
- Analyzuje recepci uměleckého textu z hlediska kvantitativního i kvalitativního.
- Analyzuje vztah žáků ke čtení prostřednictvím dat získaných metodou dotazníku a metodou ohniskových skupin. Data získaná způsobem ohniskových skupin kóduje technikou zakotvené teorie.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ (VÝBĚR)

Bergman, M. (2010-07-21). On Concepts and Paradigms in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, vol. 4(issue 3), pp. 171–175.

Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. (Vyd. 1., 247 s.) Praha: Portál.

Blížkovský, B. (1992). *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. (1. vyd.) Ostrava: Amosium Servis.

Dewey, J. (1932). *Demokracie a výchova*. ([II], 503 s.) V Praze: Jan Laichter.

Dewey, J. (1933). *How we think*. (301 s.) Boston: Heath.

Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. (1st. ed). New York: Touchstone.

Dočekal, V. (2011). *Modality andragogiky optikou zkušenostní*

Franc, D., Zounková, D. & Martin, A. (2007). *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. (Vyd. 1., VII, 201 s.) Brno: Computer Press.

Gadamer, H. (2010). *Pravda a metoda I: nárys filosofické hermeneutiky*. (Vyd. 1., 415 s.) Praha: Triáda.

Gejgušová, I. (2009). *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. (Vyd. 1., 117 s.) Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.

Gramotnosti ve vzdělání: Soubor studií. (2011). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

Haman, A. (1999). *Úvod do studia literatury a interpretace díla*. (Vyd. 1., 179 s.) Jinočany: H & H.

- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. (2., aktualiz. vyd., 407 s.) Praha: Portál.
- Hník, O. (2007). *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy: inspirativní materiál pro učitele literární výchovy a studenty učitelství*. (Vyd. 1., 157 s.) Jinočany: H & H.
- Hník, O. (2010b). Současná podoba výuky literární výchovy podle výpovědí studentů. *Český jazyk a literatura*, 61, pp. 33-39.
- Homolová, K. (2009). *Čtenářská propedeutika*. (Vyd. 1., 85 s.) Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Chaloupka, O. (2002). *Takoví jsme my - čeští čtenáři: [průzkum nakladatelství Adonai]*. (154 s.) Praha: Adonai.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. (XIII, 208 s.) Los Angeles: SAGE Publications.
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. (Vydání 1., 265 s.) Praha: Grada Publishing.
- Ingarden, R. (1967). *O poznávání literárního díla*. (1. vyd., 277 s.) Praha: Československý spisovatel.
- Iser, W. (2001). Apelová struktura textů. In M. Sedmidubský, M. Červenka & I. Vízdalová (Eds.), *Čtenář jako výzva. Výbor prací z kostnické recepční estetiky* (s. 31–61). Brno: Host.
- Jirásek, I. (2001). *Prožitek a možné světy*. (1. vyd., 125 s.) Olomouc: Univerzita Palackého.

- Jůva, V. (1972). *Základy pedagogiky: určeno pro posl. fak. filosof.* (1. vyd., 196 s.) Praha: SPN.
- Kádner, O. (1925). *Základy obecné pedagogiky.* Praha.
- Kant, I. (1975). *Kritika soudnosti.* (1. vyd., 271 s.) Praha: Odeon.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development.* (13, 256 s.) Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lederbuchová, L. (1995). *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole.* (Vyd. 1., 57 s.) Plzeň: Západočeská univerzita.
- Lederbuchová, L. (2002). *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla.* (1. vyd., 106 s.) Plzeň: Fraus.
- Maňák, J. (1997). *Alternativní metody a postupy.* (1. vyd., 90 s.) Brno: Masarykova univerzita.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody.* (219 s.) Brno: Paido.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie.* (Vyd. 1., 702 s.) Praha:
- Morgan, D. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu.* (Vyd. 1., 99 s.) Brno: Psychologický ústav Akademie věd.
- Mukařovský, J. (1936). *Estetická funkce, norma a hodnota jako sociální fakty.* Praha.

- Osgood, C., Suci, G. & Tannenbaum, P. (1957). *The Measurement of Meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Palečková, J., & Tomášek, V. (2013). *HLAVNÍ ZJIŠTĚNÍ PISA 2012*. Praha: Česká školní inspekce.
- Palečková, J., Tomášek, V., & Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA: Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Petrů, E. (2000). *Úvod do studia literární vědy*. (1. vyd., 187 s.) Olomouc: Rubico.
- Pike, M. (2000). Keen readers: Adolescents and pre-twentieth century poetry. *Educational Review*, 52(1), 13–28.
- Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. (5., aktualiz. a dopl. vyd., 483 s.) Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. (6., aktualiz. a rozš. vyd., 395 s.) Praha: Portál.
- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. (Vyd. 1., 199 s.) Brno: Georgetown.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2013). Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/433>.
- Řeřichová, V. (2007). Konstanty a proměny výchovy čtenáře. In: *Tradiční a netradiční metody formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. (149 – 151). Olomouc: Univerzita Palackého.

Sedmidubský, M., Vízdalová, I. & Červenka, M. (2001). *Čtenář jako výzva: výběr z prací kostnické školy recepční estetiky*. (Vyd. 1., 338 s.) Brno: Host.

Schweickard, W. (2011). Medienwandel und (Wörter-)Buchkultur.
Singule, F. (1991). *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. (1. vyd, 197 s.) Praha: SPN.

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. (2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1., 322 s.) Praha: Grada.

Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. (Vyd. 1., 196 s.) Boskovice: Albert.

Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. (Vyd. 1., 377 s.) Praha: Portál.

The theory of experiential education. (1995). (VIII, 481 s., Editor Mitchell S Sakofs, Jasper S Hunt, Karen Warren). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.

Toman, J. (1992). *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. Čes. Budějovice.

Trávníček, J. (2008). *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize: (2007)*. (Vyd. 1., 207 s.) Brno: Host.

Trávníček, J. (2011). *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. (Vyd. 1., 191 s.) Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. (Vyd. 2., dopl. a přeprac., 531 s.) Praha: Karolinum.

Vala, J. (2003). K reliabilitě měření literární recepce sémantickým diferencialem. *Pedagogická orientace*, N(2), 98–103.

Vala, J. (2011). *Poezie v literární výchově*. (1. vyd., 119 s.) Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Vala, J. (2013). *Poezie, studenti a učitelé: recepce, interpretace, výuka*. (1. vyd., 271 s.) Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Vala, J. (2014). *Specifika edukačního procesu při komunikaci s uměleckým textem* (Habilitační práce). Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc.

Vala, J., & Fic, I. (2012). *Poezie a mladí čtenáři: výzkum recepce konkrétních básní*. (1. vyd.) Olomouc: Hanex.

Vážanský, M., & Smékal, V. (1995). *Základy pedagogiky volného času*. (176 s., tb. příl.) Brno: Paido.

Seznam publikační činnosti

STUDENÁ, K. Jak vyučovat umění živě a záživně. *Komenský*, 2012, roč. 136, č. 5, s. 18-21. ISSN 0323-0449.

STUDENÁ, K. Komparace klasické výuky a výuky

koncipované na principech zážitkové pedagogiky na základě výuky literární výchovy. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VIII.*, Olomouc: 2011, s. 156-161. ISBN 978-80-244-2815-4.

STUDENÁ, K. VALA, J. Zvyšování žákovského zájmu o četbu prostřednictvím zážitkově pojaté výuky. In *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*, Olomouc: PdF UP, 2012. (90:10)

STUDENÁ, K. Svobodné rozhodování ve školních lavicích – má šanci na úspěch? Gymnasion, 2010, č. 14. URL <<http://www.gymnasion.org/archive/article/svobodne-rozhodovani-ve-skolnich-lavicich-ma-sanci-na-uspech>> [cit. 20. 11. 2012]

STUDENÁ, K. The pupils' notebooks as a tool in long-term research and in education. In *Humanities and Social Sciences. Proceedings of the 3rd international Conference of Young Scientists HSS 2011*, Lviv: Publishing House of Lviv Polytechnic National University, 2011, s. 248-251. ISBN 978-617-607-154-9.

STUDENÁ, K. Tradice a aktuálnost v herních sbírkách Miloše Zapletala. In *Sborník k výročí narození Miloše Zapletala*. Olomouc: UP, 2010, s. 201-206. ISBN 978-80-244-2662-4.

STUDENÁ, K. VALA, J. Den Země - propojení mediální a environmentální výchovy. In *Příprava a realizace výukových*

materiálů na podporu komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3264-9.(80:20)

STUDENÁ, K. VALA, J. Využití principů zážitkové pedagogiky v hodinách literární výchovy. In *12. KULATÝ STŮL, Komunikace s dětmi a mládeží – spojující i rozdělující.* Ostrava: Universitas Ostravensis, 2009, s. 157 – 161. ISBN 978-80-7368-765-6. (70:30)

STUDENÁ, K. Výuka literární výchovy s důrazem na netradiční zprostředkování uměleckého díla. In *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka.* Olomouc: Hanex, 2011, s. 263-269, ISBN 978-80-7409-032-5.

STUDENÁ, K. Žákovský zážitkový zápisník – jeho role a využití v estetických předmětech. *Komenský*, 2012, roč. 136, č. 5, s. 32 - 34. ISSN 0323-0449.

VALA, J. STUDENÁ, K. Mixedresearch on readinghabitsofstudentsaged 12 – 15. *Journalofyoungscientist*, 2012, roč. 2, č. 35, s. 110-114. ISSN 1648-8776. (50:50)

Přehled konferenčních vystoupení

Zahraníční konference:

- 3rd international Conference of Young Scientists HSS 2011, Lvov, Ukrajina, 2011;
- Conference of young scientist, Siauliai, Lithania, 10.

- 11.5. 2012.

Domácí konference

- 12. KULATÝ STŮL, Komunikace s dětmi a mládeží – spojující i rozdělující. Ostrava, 2009.
- Aktuální problémy ve výzkumech doktorských studijních programů, Olomouc, 2010, 2011;
- Metody a formy ve výuce mateřského jazyka, Olomouc, 2010, 2011, 2012;
- Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy, Praha, UK, 2011.
- Gramotnost ve škole, Hradec Králové, UHK, 2012.

Další relevantní aktivity

- Výuka českého jazyka (literární výchova) na ZŠ v rámci výzkumu (ZŠ a G Konice).
- Zapojení do grantových projektů:
 - Výzkum čtenářské recepce a vztahu žáků k literatuře při použití netradičních metod v literární výchově na základní škole, (Pdf_2010_047, hlavní řešitelka);
 - Kvalitativní výzkum faktorů ovlivňujících zájem žáků o literaturu (Pdf_2011_044, hlavní řešitelka);
 - Výzkum recepce poezie u pubescentních a adolescentních čtenářů (GAČR, P407/11/0594, spolupracovník).
- Certifikát Zážitkový pedagog, akreditace MŠMT.
- Certifikát Hlavní vedoucí zotavovacích akcí dětí a

mládeže, akreditace MŠMT.

- Certifikát Instruktor lanových aktivit, akreditace MŠMT.
- Realizování seminářů pro učitele ZŠ a SŠ – Zážitek v literatuře aneb zážitkově-pedagogický přístup a netradiční metody ve výuce literární výchovy.
- Koordinování mezinárodního projektu zaměřeného na zážitkovou pedagogiku pro pracovníky s mládeží, organizování semináře MyXperience – trainingcourse on experientialeducation; říjen 2012.

Organizování mezinárodních dobrovolnických akcí pro mládež v Zakarpatské Ukrajině (2012 – 2014); mezinárodní seminář *Volunteering: The Way to the Environmental Education* ČR, říjen 2011 a další.

Summary

Title of dissertation thesis:

Employing the principles of experiential education to achieve better reading literacy amongst older grammar school pupils

Summary

The main aim of this doctoral thesis was to find possible ways of employing the principles of experiential education (and of the methods based on them) in order to strengthen the reading experience and achieve better reading literacy in a special experiential literary course for older grammar school pupils.

The theoretical part focuses primarily on delineating the concept of experiential education from both pedagogical and didactic point of view and on characterising reading literacy through its individual aspects. When exploring the concept of experiential education, we deal

mainly with pragmatic education which we believe is the basis of the former one's principles and methods.

The empirical part focuses on the study of individual aspects of reading literacy within the framework of longitudinal intervention study that was carried out in two classes of older grammar school pupils. The two main aspects – pupils' relationship to reading as an activity and the way they received poetry – were examined via both quantitative and qualitative methods of data collecting and analysis. From the beginning, our work aimed to combine these two approaches, i.e. to explore both quantitative and qualitative aspects.

Pupils' relationship to reading as an activity was ascertained through the data that we obtained via the focus group method (qualitative aspect) and the questionnaire method (quantitative aspect). Pupils' responses that we received in our focus group sessions were then coded according to the techniques of the grounded theory. The way in which the pupils received poetry was analysed through the semantic differential method (quantitative aspect) and the pupils' notebooks method (qualitative aspect).

These phenomena were studied within the framework of longitudinal intervention study that was carried out in the form of education of two classes of older grammar school pupils. The education consisted of a pedagogical experiment – one class was the experimental one, the other served as a control group. The experimental class was given a special experiential literary course that was created by applying the principles and attitudes of experiential education. The control group received the usual education. During the experiment, we observed two selected aspects of reading literacy – pupils' relationship to reading as an activity and the way they received poetry – as well as the impact that different education methods had on these aspects.

All three observed phenomena – pupils' relationship to reading as an activity, the way they received an artistic text, and the impact of teaching methods – have their own research goals and research

hypotheses and questions, and also their own methodologies and descriptions of the methods that were used.

This research, as well as the use of individual methods of data collecting and analysis, contributes to the development of education research as such. Its results, the delineation of experiential education and the implementation of an experiential literary course (albeit temporary) are an important contribution to the field of education.