

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

DOMINIKA DOUBOVÁ

II. ročník - prezenční studium

Obor: Český jazyk se zaměřením na vzdělávání a anglický jazyk  
se zaměřením na vzdělávání

OHNISKOVÉ SKUPINY JAKO METODA SLEDOVÁNÍ  
LITERÁRNÍ INTERPRETACE ŽÁKŮ

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Jaroslav Vala PhD.

OLOMOUC 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedeníh pramenů a literatury.

V Olomouci dne 30. března 2014

.....

podpis

Děkuji Mgr. Jaroslavu Valovi, PhD., za odborné vedení diplomové práce, poskytování cenných rad a připomínek. Děkuji rovněž své rodině, příteli a přátelům za podporu po celou dobu studia.

# OBSAH

ÚVOD.....	6
<b>1 LITERÁRNÍ VÝCHOVA VE ŠKOLE, MLADÍ ČTENÁŘI A LITERÁRNÍ INTERPRETACE .....</b>	<b>9</b>
<b>1.1 UMĚLECKÁ LITERATURA VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.....</b>	<b>9</b>
<b>1.2 METODICKÉ PŘÍSTUPY K LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ.....</b>	<b>10</b>
<b>1.3 LITERÁRNÍ INTERPRETACE .....</b>	<b>12</b>
1.3.1 ZÁKLADNÍ PRINCIPY LITERÁRNÍ INTERPRETACE.....	12
1.3.2 ÚSKALÍ, PROBLÉMY INTERPRETACE POEZIE.....	13
1.3.3 ÚLOHA UČITELE PŘI LITERÁRNÍ INTERPRETACI.....	15
<b>1.4 PODMÍNKY A METODY PRO ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI VE ŠKOLE.....</b>	<b>16</b>
<b>1.5 PRÁCE S POEZIÍ V HODINÁCH LITERÁRNÍ VÝCHOVY.....</b>	<b>18</b>
<b>2 KVALITATIVNÍ VÝZKUM.....</b>	<b>23</b>
<b>2.1 DEFINICE.....</b>	<b>23</b>
<b>2.2 KVALITATIVNÍ A KVANTITATIVNÍ VÝZKUM.....</b>	<b>24</b>
<b>2.3 ZÁSADY KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU .....</b>	<b>25</b>
<b>2.4 METODY SBĚRU DAT.....</b>	<b>26</b>
2.4.1 ZÚČASTNĚNÉ POZOROVÁNÍ .....	27
2.4.2 HLOUBKOVÝ ROZHOVOR .....	27
2.4.3 OHNISKOVÉ SKUPINY A SKUPINOVÝ ROZHOVOR.....	28
<b>3 METODA OHNISKOVÝCH SKUPIN.....</b>	<b>29</b>
<b>3.1 OHNISKOVÉ SKUPINY V HISTORICKÉ PERSPEKTIVĚ.....</b>	<b>29</b>
<b>3.2 OHNISKOVÉ SKUPINY JAKO KVALITATIVNÍ METODA.....</b>	<b>30</b>
3.2.1 SROVNÁNÍ SE ZÚČASTNĚNÝM POZOROVÁNÍM A INDIVIDUÁLNÍMI INTERVIEW.....	31
3.2.2 VÝHODY A LIMITY METODY OHNISKOVÝCH SKUPIN .....	32
3.2.3 ROLE VÝZKUMNÍKA .....	33
3.2.4 MODEROVÁNÍ SKUPINY.....	34
3.2.5 PŘÍPRAVA OHNISKOVÝCH SKUPIN .....	35
3.2.6 FÁZE OHNISKOVÉ SKUPINY.....	36
3.2.7 ZÁVĚRY.....	37
<b>4 REALIZACE PRVNÍHO SEZENÍ.....</b>	<b>40</b>
<b>4.1 CHARAKTERISTIKA OHNISKOVÉ SKUPINY.....</b>	<b>40</b>
<b>4.2 ÚVODNÍ DISKUSE.....</b>	<b>40</b>
<b>4.3 BÁSEŇ PRVNÍ: JAN KAŠPAR – PUBERTA.....</b>	<b>43</b>

4.3.1	INTERPRETACE BÁSNĚ V RÁMCI OHNISKOVÉ SKUPINY .....	44
<b>4.4</b>	<b>BÁSEŇ DRUHÁ: J. KRCHOVSKÝ – CO JSEM TO MĚL...</b> .....	<b>47</b>
4.4.1	INTERPRETACE BÁSNĚ V RÁMCI OHNISKOVÉ SKUPINY.....	49
<b>4.5</b>	<b>BÁSEŇ TŘETÍ: VLADIMÍR KŘIVÁNEK – 10.....</b>	<b>52</b>
4.5.1	INTERPRETACE BÁSNĚ V RÁMCI OHNISKOVÉ SKUPINY.....	53
<b>4.6</b>	<b>CELKOVÉ HODNOCENÍ SEZENÍ .....</b>	<b>56</b>
<b>5</b>	<b>REALIZACE DRUHÉHO SEZENÍ .....</b>	<b>58</b>
<b>5.1</b>	<b>CHARAKTERISTIKA OHNISKOVÉ SKUPINY.....</b>	<b>58</b>
<b>5.2</b>	<b>ÚVODNÍ DISKUSE .....</b>	<b>58</b>
<b>5.3</b>	<b>BÁSEŇ PRVNÍ: PETR NIKL – ZÁHÁDKY.....</b>	<b>59</b>
5.3.1	INTERPRETACE BÁSNĚ V RÁMCI OHNISKOVÉ SKUPINY.....	61
<b>5.4</b>	<b>BÁSEŇ DRUHÁ: ONDŘEJ HNÍK – PODZIM JE LIST.....</b>	<b>63</b>
5.4.1	INTERPRETACE BÁSNĚ V RÁMCI OHNISKOVÉ SKUPINY.....	64
<b>5.5</b>	<b>CELKOVÉ HODNOCENÍ SEZENÍ .....</b>	<b>68</b>
<b>6</b>	<b>VLASTNÍ HODNOCENÍ, SEBEREFLEXE.....</b>	<b>69</b>
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>70</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>72</b>
	<b>ANOTACE.....</b>	<b>75</b>

## ÚVOD

„ Četba jsou otevřené dveře do kouzleného světa.“ (Mauriac)

Při představě kouzelného světa se člověku otevírají brány nekonečných možností, představ a zážitků, stírají se zde hranice mezi realitou a fantazií, mezi možným a nemožným, mezi obyčejným a neobyčejným. Četbou otevíráme dveře do kouzelného světa, do světa literatury. Během čtení literárního textu se člověk stává součástí jiného světa a je tedy zřejmé, že interpretovat tento zážitek není nic jednoduchého. Právě interpretace literárního textu představuje v dnešní době pro většinu žáků těžký úkol. Tato skutečnost bývá často zapříčiněna špatným přístupem učitelů, stereotypem a nedostatečným využitím veškerých možností, které práce s literárním textem může nabídnout.

Osobně jsem podstatu či veškeré možnosti interpretace literárního textu pochopila až v seminářích probíhajících na vysoké škole. První možnost účastnit se jisté diskuse o daném literárním díle, vyjadřovat vlastní myšlenky, názory a interpretace či reagovat na vyjádření ostatních jsem dostala v semináři s názvem *Interpretace literárního textu*. Tohoto semináře jsem se účastnila v prvním i ve druhém ročníku bakalářského studia. Každý účastník semináře měl za úkol na každý týden přečíst zadanou knihu, ke které jsme měli možnost se vyjadřovat v nadcházející hodině. Tato zkušenost pro mě byla velice cenná. Nejen že mě přiměla každý týden pravidelně číst, ale také jsem se těšila na následující hodinu, ve které budu mít možnost podělit se o své myšlenky a dojmy z knihy a nechat se obohatit názory ostatních. Během probíhající hodiny na mě vždy působila vzácná atmosféra. Mnohdy jsme díky diskusi o literárním díle dospěli k velmi zajímavým myšlenkám, které mohou člověku otevřít oči, které vedly k sebereflexi, k obohacujícímu vnímání světa kolem nás s veškerým probíhajícím děním, k uvědomění. Vyzkoušet si možnosti práce s literárními texty jsem si na vlastní kůži vyzkoušela během navazujícího magisterského studia. V rámci předmětu *Didaktika literární výchovy* jsem měla možnost vytvořit si vlastní čítanku s vybranými texty dle svého vlastního uvážení, s vlastními úkoly, otázkami, ilustracemi, seznámila jsem se s metodami pro rozvíjení čtenářské gramotnosti, pochopila jsem, jaké všechny možnosti výuka literární výchovy má. Rovněž práce s poezií mi byla ukázána v jiném světle, než na který jsem byla doposud zvyklá. Právě v těchto seminářích jsem se setkala s zážitkovým přístupem k literatuře, s metodami, které působí

na nejrůznější smysly žáků, s metodami, které jim čtení poezie zpříjemní a nabídnou jim možnost vlastního vyjádření myšlenek, pocitů, nápadů, interpretací. Veškerá tato zkušenost mě velmi ovlivnila při výběru tématu diplomové práce. Lákala mě představa, že nyní já budu v roli učitele, moderátora, člověka, který dětem představí literární texty či jim nabídne možné oblasti, ke kterým se mohou vyjadřovat.

Hlavním cílem této práce je představení vhodných metod a možností pro zlepšení přístupu k literatuře v hodinách literární výchovy, nabídnutí netradičních, zážitkových způsobů práce s poezií a pomocí metody ohniskové skupiny aplikovat zmíněné přístupy při interpretaci několika básnických textů.

V první části práce se zaměříme na současné postavení literární výchovy ve školách, na vztah mladých čtenářů k literatuře a literární interpretaci a představíme si vhodné metody pro rozvíjení čtenářské gramotnosti.

Druhou část práce věnujeme problematice kvalitativního výzkumu, pod který spadá rovněž metoda ohniskových skupin. Na základě prostudovaných dokumentů zmíníme principy kvalitativního výzkumu a jeho další možné metody.

V další části práce se konkrétněji zaměříme na metodu ohniskových skupin a popíšeme veškeré fáze, které by realizace této metody měla zahrnovat.

Praktická část bude obsahovat představení a rozbor dvou zrealizovaných sezení. U každého sezení představíme vybrané básně, možné literární interpretace daného textu, autentické výpovědi čtenářů a rovněž vlastní komentáře k daným interpretacím.

# **I. TEORETICKÁ ČÁST**



# 1 LITERÁRNÍ VÝCHOVA VE ŠKOLE, MLADÍ ČTENÁŘI A LITERÁRNÍ INTERPRETACE

Předmětem pozorování je v této práci literární interpretace žáků. Proto považujeme za nezbytné přiblížit jejich vztah k umělecké literatuře, především k poezii, a k literární interpretaci ve školním prostředí, které je pro tuto práci klíčové. Rovněž zhodnotíme možné přístupy a metody, které mohou přispívat ke zlepšení čtenářské gramotnosti žáků a které posilí pozitivní vztah žáků k umělecké literatuře a její interpretaci v literární výchově.

## 1.1 Umělecká literatura ve školním prostředí.

Literární výchova může probíhat jak ve školním, tak rodinném prostředí. O účinnosti rodinné literární výchovy není pochyb. Z dítěte se stane čtenář mnohem snáze v rodině, v níž se běžně čte, v níž literární výchova působí jakoby nezáměrně a je chápána jako norma tohoto prostředí, než v rodině nečtenářské. Složitější je to však s výchovným působením umělecké literatury ve školním, institucionálním prostředí. V takovém prostředí probíhá výchova záměrně a s jejím vlivem se musí vyrovnávat každé dítě školou povinné.

Literární výchovu ve školním prostředí si nelze představit bez přítomnosti umělecké literatury ve vyučování. Především vlastním čtením se žák může nejlépe seznámit s literárními díly, s poezií a beletrií. Čtení textu představuje pro žáka velmi složitý a psychicky náročný proces, při kterém prožívá a poznává významy umělecké literatury, a tím pádem vstupuje do komunikačního procesu četby. Literární výchova ve školním prostředí dlouhodobě považuje četbu za prostředek a zároveň cíl vyučování. Hledá způsob, jak zabránit čtenářské pasivitě a úpadku četby žáka. (LEDERBUCHOVÁ, 2004)

Četbou žáka, její funkcí a smyslem se ve své publikaci zabývá L. Lederbuchová (2004, s. 7-8.) :

*„ Četbou umělecké literatury dítě zmnožuje svůj pohled na svět, obohacuje svůj vnitřní život emocionálně a esteticky – literární obrazy podněcují představivost a fantazii čtenáře, jsou výzvou k hodnocení zobrazovaného, provokují citové prožívání, ale formují i mravní vědomí a racionálně podložené postoje. Silou estetického působení literárních*

*obrazů čtenář zprostředkovaně prožívá životní situace jiných lidí, s nimiž v duchu soucítí, sympatizuje, pře se, nesouhlasí, lidí, jež může milovat, ale i nenávidět, do jejichž situací nahlíží a hodnotí je – poznává tak lépe i sám sebe, spolu s hrdinou příběhu hledá a ověřuje si i své místo v rodině, ve vztahu k příteli, ke společenství, ke společnosti, utváří si představu o svých životních ideálech, o životních perspektivách. Četbou poznává, co je v literatuře zobrazeno, ale také literaturu samu.“*

Jak dokazuje praxe, nejobtížnější místo má ve výuce literatury na našich školách poezie. Studentům mnohdy připadá nesrozumitelná, vzdálená dnešnímu světu, a proto ji často odmítají. Pokud se však podíváme na danou problematiku hlubším pohledem, zjistíme, že hlavním činitelem, který tuto situaci způsobuje, není poezie sama o sobě a problém není ani v samotných žácích. Ti pouze reagují na situace, do nichž je dostávají jejich učitelé, kteří se často poezie obávají, sami ji nechtou a ve výuce se jí vyhýbají.

*„ Moderní trendy ve vzdělávání zdůrazňují především orientaci na prakticky upotřebitelné poznatky, a není proto obtížné přesvědčit studenty o tom, k čemu slouží například dopis či inzerát. Ovšem s poezií je to v daném kontextu složitější a nezřídka bývá chápána jako věc v dnešní době nepodstatná.“ (VALA, 2011, s. 5)*

## **1.2 Metodické přístupy k literární výchově**

Je známo mnoho přístupů k vyučování literární výchovy a velmi důležitou roli zde hraje osobnostní charakteristika učitele, jeho vztah k probírané látce a znalosti. Na základě zobecnění rozmanitých pedagogických přístupů rozlišila polská metodička Chrzastowska (1987, s. 222-263) čtyři základní modely literární výchovy ve školách.

Prvním z nich je přístup *neliterární*, v němž je popřena specifická funkce literatury. Zaměřuje se především na obsah díla, výklad bývá omezen na převyprávění děje a učitel nevede žáky k aktivnímu přístupu k literatuře. Druhý přístup, *kulturně historický*, vnímá literární díla pouze jako ilustraci kulturního a literárně vědeckého kontextu. Žáci si zde pasivně osvojují hotové výklady textu, avšak aktivně sbírají literárněhistorický faktografický materiál. Dále je ve školách uplatňován *model dezintegrované analýzy*, kde žáci analyzují ideovou náplň a na závěr identifikují a vyjmenovávají v díle použité literární

prostředky, čímž je odtržen obsah od formy. Přístup, při kterém „učitel chápe dílo jako umělecký text, upozorňuje na dobový a individuální styl, využívá kontext jiných oblastí umění“ (CHRZASTOWSKA, 1987) je nazýván jako *model textové interpretace*. Žáci zde vyvozují závěry z vlastního poučeného pozorování. Tento typ literární výchovy je však spíše výjimkou.

Uvedené modely a jejich kombinace se v různých podobách objevují i v českých školách. Podle autorky je velmi důležité literárněteoretické vědomí učitele, pedagogické metody jsou pak vhodnou a žádoucí nadstavbou.

Dále se setkáváme s chronologickým a žánrovým pojetím učiva, jehož klady a zápory Chrzastowska (1987) vymezuje takto:

***Klady chronologického uspořádání:***

1. lehkost utřídění
2. zdůraznění poznávacích úloh literatury, důležitých ve vyučování
3. nejjednodušší způsob uvedení žáků do národní tradice

***Zápory chronologického uspořádání:***

1. Narušení principu od jednoduchého ke složitému; neadekvátnost probíraných děl vzhledem k věku a čtenářským potřebám dětí.
2. Nedodržování principu názornosti a principu aktivizování žáků, protože mnohé informace je třeba jim předávat jako hotové poznatky (verbalismus).
3. Lehkost chronologického uspořádání vyvolává zautomatizování výuky; učitelé se nepokoušejí samostatně seskupovat a třídit materiál.

Hník (2007) shrnuje pojetí předmětu literární výchova do dvou možných přístupů. Prvním je *tradiční pojmový výklad*, který prakticky nepočítá s tvůrčím potenciálem dítěte. Žákovo tvoření a aktivitu chápe jako doplněk výkladu, aktivní je v tomto případě především učitel. Druhou možností je *vlastní tvůrčí aktivita dítěte*, k čemuž se hlásí i *kreativní interpretace*. Velmi stručně řečeno, předmět lze pojímat buď jako výuku, nebo jako výchovu.

### 1.3 Literární interpretace

Interpretaci uměleckého textu můžeme definovat jako *čtenářské nalézání významovosti znakových struktur textu v jejich vzájemných vztazích* (VALA, 2011, s.11). Interpretace často žáky k literárnímu dílu přiblíží, ale může je od něj rovněž vzdálit. To ovšem neznamená, že bychom neměli dané dílo s žáky interpretovat, ale snažit se o interpretaci, která nevyloučí prožívání uměleckého díla.

Z pedagogického hlediska je důležité rozlišovat literárněvědnou a didaktickou interpretaci. Podrobně se těmto rozdílům věnuje Lederbuchová (1995, s. 10), která uvádí, že „*literárněvědná interpretace textu je zaměřena k textu jako neznámé veličině a slouží k poznávání textu v jeho významovosti a smyslu, zvláště z hledisek sociálních, v nichž aktualizuje hodnotící kritéria estetických, uměleckých, mravních a jiných sociálních norem (historických i současných).*“

Didaktická interpretace textu se opírá o výsledky literárněvědné interpretace. Dle Lederbuchové (1995, s. 10) *využívá literárněhistorického, literárněteoretického i literárněkritického poznání textu jako relativně platného a relativně uzavřeného. Je však zaměřena na osobnost čtenáře, na rozvoj a kultivaci jeho komunikace s textem. Zatímco tedy literárněvědná interpretace za svůj cíl považuje odkrytí uměleckého kódu textu, didaktická interpretace usiluje o rozvoj tvořivých komunikačních schopností a dovedností žáka v rovině přiměřené žakově čtenářské kompetenci a odpovídající smyslu textu.*

#### 1.3.1 Základní principy literární interpretace

V následujícím textu si představíme některé ze základních principů literární interpretace. Jedná se o zásady, které by měly být dle Lederbuchové (1997) dodrženy při interpretování uměleckého textu ve školním prostředí.

První z nich je *zásada čtenářského zážitku jako východiska interpretace*. Zážitek totiž plní důležitou motivační funkci a podněcuje k dalším interpretačním aktivitám. Dále je uvedena *zásada výběrovosti interpretace*, dle které by se učitelé měli soustředit pouze na vybrané poetické jevy a brát v potaz čtenářskou kompetenci žáků. Tato zásada rovněž zdůrazňuje, že není možno pracovat podle jedné šablony u všech textů, ale každý vyžaduje jinak zaměřený přístup. Při interpretaci je dále důležité, aby byl každý interpretovaný jev

vnímán v jeho souvislostech, což tvrdí *zásada strukturního přístupu textu*, a aby vyrovnaně rozvíjela různé složky osobnosti v její komunikaci s textem (intuitivní uchopení významů textu, smyslová vnímavost, emocionální komunikace, racionální poznávání), což je uvedeno u *zásady komplexnosti interpretace*. Další ze základních principů interpretace je *zásada rozvoje komunikace ve všech fázích recepce*, což znamená, že je třeba se soustředit nejen na interpretaci textu, ale i na úvodní část komunikace a závěrečnou fázi konkretizace, tedy přisuzování smyslu textu z hlediska vlastních životních zkušeností. *Zásada provokace hodnotícího postoje žáka* popisuje úzkou souvislost zážitkové (poznávací) a hodnotící části v procesu recepce a poukazuje na skutečnost, že verbalizace estetického soudu, jenž bývá spontánně spojen s osvojováním významovosti textu, představuje velmi náročnou operaci. Učitelé by měli žáky vést pomocí vhodných otázek k hledání důvodu jejich postoje a ke schopnosti estetický soud verbalizovat, která tvoří jeden z hlavních cílů literární výchovy. Podle *zásady autentičnosti textu a jeho interpretace* by měly být k interpretaci vybírány texty původní, pro čítanku neupravené. Zároveň je ale důležité respektovat dětskou úroveň komunikace a považovat ji za východisko a limit zároveň. Posledním principem je *zásada otevřenosti interpretace*. Podle této zásady není možné interpretací postihnout všechny aspekty textu a současný interpretovaný závěr může být v budoucnosti doplněn a další významy díla mohou čtenáři vyplynout s odstupem času.

### 1.3.2 Úskalí, problémy interpretace poezie

Jak již bylo zmíněno výše, poezie představuje největší problém ve výuce literatury, a to jak pro žáky, tak pro učitele.

Při interpretování poezie učitelé často zapomínají, že báseň nemá jen jednu možnou správnou interpretaci, postupují příliš mechanicky a obávají se jiného názoru ve strachu ze ztráty autority. Rovněž se stává, že ani na pedagogické fakultě budoucí učitelé literatury poezii nechtou a odmítají ji. Ve školní praxi poté mají tendenci opakovat zaběhlé stereotypy a návyky svých učitelů, kterými byli po dlouhá léta spoutáváni. Proto je třeba připomínat teze kostnické recepční školy, že *kdyby texty měly skutečně jen ty významy, které vyprodukuje interpretace, už by čtenáři mnoho nezbylo. Mohl by je pouze buď přijmout, nebo zavrhnout.* (FIC, VALA, 2012, s.7)

Dle Isera (2001) je však proces probíhající mezi čtenářem a textem mnohem složitější, protože text se k životu probouzí teprve tehdy, když je čten. Rovněž se můžeme setkat s názory, že city, pocity a nálady, které vyjadřuje lyrická poezie, se dokonce přičí jednoznačným kategoriím, jež si určila škola k interpretaci. (HNÍK, 2010). Kožmín (1997) se poté o literárním textu vyjadřuje metaforicky, a to jako o skřínce naplněné významy, z nichž si každý vybírá takový, který jej v danou dobu oslovuje. Zdůrazňuje však, že interpretace nemůže být bezbřehá a může být interpretováno pouze to, co je v textu alespoň signalizováno.

Otázkou, jak může mladý člověk interpretovat poezii se ve své publikaci zabývají rovněž Jaroslav Vala a Igor Fic (2012, s. 5):

*„Jak může mladý člověk interpretovat poezii? Stejně jako člověk dospělý, vzdělaný, znalý a vážený. I dispozice jsou stejné: intelekt, společenská a emocionální zkušenost, vlastně způsobilost. Pouze zaslepenost člověka v jeho názoru na svět, jeho uzavření se ve svých myšlenkových a emocionálních stereotypech může být překážkou. Dospívající člověk poezii interpretuje podle toho, co v ní vidí, slyší, dokonce i to, co v ní může obrazně řečeno zjistit čichem i hmatem. Není na instinktivní úrovni primátů, je pouze otevřenější, vnímavější, bezprostřednější, impulzivnější, zkrátka je jiný než dospělí.“*

Studenti však považují své vnitřní pocity vyvolané básní za příliš neurčité, málo uchopitelné a těžko je verbalizují, což považují za své selhání. Poezie je ze své podstaty často výpovědí o nevyprávitelném, tedy napětím mezi tím, co básník chce slovy vyjádřit a tím, co jimi dokáže evokovat. (Režná, 2007)

Studenti se navíc při čtení poezie snaží uplatňovat stereotypy ze čtení prozaických textů a snaží se pochopit každý verš izolovaně místo toho, aby se snažili vnímat text s nadhledem jako celek. (Fleming, 1992).

*„Hlubší vhled do recepčního procesu poezie a zjištění konkrétních čtenářských preferencí umožňuje volbu adekvátnějších metod výuky ; nejčastější metody, zaměřené na zkoumání formální stránky básně a potlačující subjektivní prožitek, totiž většinu studentů od poezie spíše odrazují. Další problém představuje neadekvátní výběr textů, které mnohdy nerespektují věkovou přiměřenost žáků a stávají se namísto radosti oboustrannou strastí.“* (VALA, FIC, 2012)

### 1.3.3 Úloha učitele při literární interpretaci

Interpretace uměleckého textu v literární výchově představuje těžký úkol nejen pro žáky, ale především pro učitele, kteří v tomto procesu hrají velmi důležitou roli. Je totiž věcí kompetentnosti učitele a jeho výběru textů, s jakými podněty se žáci v rámci vzdělávání setkávají, neboť tyto podněty mají výrazný podíl na vytváření obrazu smyslu umělecké literatury v lidském životě. Vzhledem k velkým individuálním diferencím mezi žáky na základní škole však bývá tento výběr často složitý. (SLADOVÁ, 2006)

Proměnami výchovy čtenáře se zabývá ŘEŘICHOVÁ (2007), která za velký metodický pokrok ve srovnání s uplynulými desetiletími považuje tzv. komunikační pojetí výchovy. Žák je díky této teorii respektován jako samostatně myslící bytost mající jednoznačné právo pokoušet se v literárním díle hledat své vlastní významy. Učitel se naopak zbavuje své role vševědoucího mentora, je ochoten s žákem nad textem diskutovat, vyslechnout jeho názor (s nímž může, ale nemusí souhlasit) a přidat názor svůj. Posun této role učitele je v současné době ještě zesílen nástupem informačních a komunikačních technologií.

Učitel rovněž vytváří základní pravidla komunikace v rámci předmětu, a právě on by se měl snažit porozumět základním žakovským postojům k umělecké literatuře. Tyto postoje nemusí automaticky přejímat, ale může je konfrontovat se svými, diskutovat a objasňovat svůj pohled. Vzájemné naslouchání a porovnávání názorů na různé oblasti literární výchovy je nezbytnou součástí komunikace mezi učiteli a žáky. (VALA, 2011)

Srovnáním postojů žáků a učitelů k četbě a jejímu smyslu se věnovala Homolová (2007), která dospěla k několika závěrům. Jedním z nich je skutečnost, že žáci přikládají vlivu četby na rozvoj osobnosti menší význam než učitelé. Kvantitu četby poté žáci vnímají jako málo důležitý faktor pro celoživotní čtenářství, učitelé naopak. Další závěr ukazuje, že učitelé nereflektují emocionální motivaci, kterou jsou žáci často ke čtení motivováni. Učitelé naopak preferují literární artistní hodnoty textu, které jsou žáky voleny jako méně zajímavé a nedůležité. Ani postoj k četbě jako takové se z pohledu žáků a učitelů neshoduje. Dnešní žáci jsou totiž více naplňováni filmovou produkcí a virtuální realitou, kdežto učitele uspokojuje více četba.

## 1.4 Podmínky a metody pro rozvíjení čtenářské gramotnosti ve škole

Schopnost literární interpretace je jednou ze složek čtenářské gramotnosti, kterou je nutné u žáků ve škole rozvíjet. Čtenářská gramotnost může být dle panelu pro čtenářskou gramotnost VÚP definována jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“ Mezinárodní výzkum OECD PISA ji definuje takto: „Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti. (KOŠŤÁLOVÁ a kol, 2010 s.14)

Díky rozvíjení čtenářské gramotnosti ve školách se z každého žáka může stát přemýšlivý a nezávislý čtenář. Základní podmínkou úspěchu je však důvěra v možnosti každého žáka učit se a sebedůvěra učitelů v to, že jsou schopni rozmanité možnosti dětí uspokojivě rozvíjet. Je proto nutné aby nejen rodina, ale i škola přispěla k tomu, že z dětí vyrostou nezávislí a přemýšliví čtenáři, je potřeba přímo ve škole vytvářet další předpoklady pro úspěšný růst čtenářské gramotnosti u každého žáka. Čtenářská gramotnost se rozvíjí ve všech předmětech, tj. i při čtení textů věcných, nejen při literární výchově.

*„Pro mnoho dětí je škola jediná šance, jak objevit svět čtení, vytvořit si pozitivní vztah ke čtení a zvládnout potřebné čtenářské postupy. Škola možnosti má, ale mnohdy je nevyužívá ze značné části pro překážky vyplývající z tradičního přístupu ke čtení a čtenářství. Ve změněných společenských podmínkách je potřeba přehodnotit i - dříve funkční - přístupy a postupy a aktualizovat je.“ (KOŠŤÁLOVÁ a kol., 2010, str. 8)*

Nyní si představíme základní podmínky a metody pro rozvíjení čtenářské gramotnosti ve škole. Jedná se o metody, které je možné uplatnit především při práci s textem prozaickým. Vnímání a hlubší přístup k textu prozaickému však také může být dobrým pomocníkem pro vybudování kladného vztahu a přístupu k literatuře obecně a tedy dobrou inspirací k probourání ostychu a bariér při interpretaci textu básnického. Vhodnými metodami, přístupy, možnostmi a aktivitami souvisejícími s přístupem k poezii se budeme zabývat v následující kapitole.



Jednou ze základních podmínek pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je předpoklad, že nikdo ve škole nepovažuje čtení za ztrátu času a učitelé jsou modelem čtenáře. Velmi důležitý je rovněž dostatek času na čtení přímo ve škole, čas by měl být čtení věnován pravidelně a s dostatečnou frekvencí. Čas by měl být rovněž věnován předčítání, a to i tehdy, když už žáci sami umějí číst. Dále je důležité, aby bylo školní prostředí naplněné různorodými knihami a texty, které jsou snadno dostupné. Žáci by si měli vybírat knihy a texty podle vlastní volby a číst je celé (ne jenom úryvky či ukázky). Další podmínkou je příležitost pro čtenářskou odezvu a sdílení, kdy žáci mohou bezprostředně sdílet osobní dojmy z četby. U této příležitosti by mělo být čtení propojeno se psaním. Žáci si mohou vést osobní záznamy z četby a mohou se učit rozumět textům i tím, že je sami vytvářejí. Nezbytnou podmínkou je ovšem především to, aby učitelé uměli čtení vyučovat, ovládali čtenářské strategie pro porozumění textu, uměli je modelovat a vyučovat, ovládali metodu hlasitého přemýšlení, poskytování zpětné vazby a uměli vést žáky k výběru textu. Dále by učitelé měli znát knihy, které mohou zaujmout jejich žáky a umět každému žákovi doporučit vhodnou knihu.

Košťálová a kol. (2010) uvádí přehled a stručnou charakteristiku některých osvědčených metod nebo činností, které přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků. Je důležité mít na paměti, že než je metoda využita ve výuce, musí učitelé promyslet, jak žáky naučí touto metodou pracovat.

### Čtení s otázkami

Během této metody pracují žáci ve dvojicích. Ke zvolenému úseku textu si navzájem pokládají otázky, které pomáhají porozumět tomu, co je napsáno, i tomu, jak je to myšleno. Metodou navykáme žáky, že nad každým textem se vynořují otázky. Žáky učíme formulovat otázky zkoumavé a uvědomit si účel čtení. Touto metodou je u žáků rozvíjena samostatnost v porozumění.

### Čtení s předvídaním

Metoda propojuje všechny tři fáze procesu čtení, a to fázi před čtením, při čtení i po něm. Žáci čtou společný text postupně po částech. Každý žák samostatně předvídá, o čem se bude číst a poté svoje předpovědi probere ve dvojici, skupině či celé třídě (podle konkrétní situace). Poté žák čte a po čtení si spolu se třídou ujasní, jak se text rozvíjel

a jak se to shoduje nebo rozchází s předpověďmi. Nejedná se však o žádné hádání, nýbrž o podložené vyvozování odhadu z náznaků v textu a z vlastní čtenářské a životní zkušenosti a znalosti.

### Čtení s tabulkou předpovědí

Podobně jako čtení s předvídáním propojuje tato metoda tři fáze čtení. Slouží mu jako přehledný záznam a zpřesňuje žákovo porozumění. Žáci tabulku naplňují ve dvojici svým tempem, ale po zpracování celého textu své poznatky sdílí celá třída.

### Debata s autorem (QtA)

Tato metoda je vhodná ke čtení společného textu. Žáci zkoumají, co se jim autor snaží říct, proč to chce říct a jak to vyjádřil. Učí se vnímat rozdíl mezi tím, jak si žák sám vysvětluje slova, motivy, situace a události v textu, a jak význam vyplývá z celkové výstavby textu.

### Dílna čtení

Jedná se o komplexní metodu, vhodnou pro četbu individuálně zvolených knih. Předpokladem je pravidelný systém práce, zařazuje se do výuky pravidelně nejméně jednou týdně. Dílna čtení je založena na samostatném tichém čtení zvolené knihy, na záznamenávání osobních reakcí na četbu a následné diskusi se spolužáky nad knihami a konzultaci učitele se žáky.

*Žák si po stanovený čas tiše čte; zapisuje si svoje vlastní osobní reakce na četbu do podvojného deníku (třídílného zápisníku) nebo jinou formou; sdílí se spolužáky dojmy z četby; konzultuje s učitelem; informuje různými formami o přečtené knize spolužáky. Dílna čtení může mít celou řadu variant, může se v ní odehrávat mnoho činností podle vyspělosti žáků, organizačních možností školy apod. (KOŠŤÁLOVÁ a kol., 2010, str. 19)*

## **1.5 Práce s poezií v hodinách literární výchovy**

V předchozích kapitolách jsme již problematiku poezie v literární výchově nastílnili. Věnovali jsme se však především úskalím poezie, nevhodným přístupům a zaslepeným metodám při práci s poezií ve škole. V této kapitole se naopak zaměříme na vhodné přístupy k poezii v hodinách literární výchovy, uvedeme si příklady otázek, které může učitel použít pro usnadnění žákovy literární interpretace básnického textu či při práci

s ohniskovou skupinou, a představíme některé metody a aktivity, které mohou žákům i učitelům čtení a interpretaci poezie zpříjemnit a zároveň kultivují žakovu komunikaci s uměleckým textem.

Podstatou správného přístupu k poezii jak ze strany učitelů, tak ze strany žáků je uvědomění si správné podstaty a smyslu poezie. V raném věku považují žáci smysl poezie za jasně daný – radost, rozptýlení, pobavení. Po několika letech však žákům chybí informace a zkušenosti, jak se postavit k jinému, složitějšímu typu poezie. Proto je důležité, aby se smysl poezie snažili učitelé žákům ukázat, aby byla zdůrazněna aktivní role čtenáře, nejednoznačnost interpretace básní a vliv osobních životních zkušeností žáků. Cílem vyučování literatury je ukázat studentům, že se při četbě stávají spoluvůrci poezie a dokáží literaturu reflektovat stejným způsobem jako své osobní zkušenosti. Jako podstatná se zde jeví znalost recepční teorie, ze které vychází již dříve zmíněné komunikační pojetí výchovy. Recepční teorie chápe text jako stimul, který vede čtenáře k samostatnému uvažování. Při četbě potom vychází z osobních zkušeností a zážitků či ze vzpomínek na jinou přečtenou literaturu vztahujících se k dané básni.

(PIKE, 2000)

Znalost této teorie by zvýšila důvěru žáků ve vlastní schopnosti, učitelům by pomohla zaujmout pomocnou, usnadňující roli a jejím výsledkem by mohlo být omezení pasivity studenta a jeho zvyklosti nekriticky přebírat názory učebnic, učitelů či literárních kritiků. Je ovšem nutné si uvědomit, že spolupráce učitele a studentů je možná pouze v pozitivní atmosféře prosycené respektem k jedinci a jeho názoru. (VALA, 2011)

V této souvislosti přichází Pike (2000) s termínem *responsive teaching*. Jedná se o vyučování, které vychází ze studentské reakce na text. Startovní čára vyučování leží tam, kde se nachází žák. Responsive teaching reaguje na žakovo vnímání textu, aby zaujímal vlastní hodnotící pozici a neopakoval spíše učitelovy názory. Autor neodmítá učitelovu aktivitu, pouze varuje před jejími extrémními podobami.

Působení učitele při hodinách literární výchovy je silně ovlivněno jeho vlastními zkušenostmi či možnostmi, se kterými byl seznámen. Proto je velmi důležité, aby již při studiu literární výchovy, především při hodinách didaktiky literární výchovy byly budoucím učitelům představovány vhodné teorie a přístupy k literatuře. Jedním z úkolů

didaktiky literární výchovy by tedy mělo být hledání a představování takových teorií, které oslabí učitelovu dominanci a kladou důraz na samostatnou aktivitu žáků. V moderní pedagogice je tento přístup zdůrazňován a řada oborových didaktik z něj čerpá, praktická situace v literární výchově mu však neodpovídá. Úlohu komunikace žáka s uměleckým textem vyzdvihuje také Hoffman (1999-2000), který konstatuje, že nejsou důležité informace o uměleckých dílech, ale díla samotná a okamžik, kdy díla vnímáme a reflektujeme. K dosažení tohoto přístupu je nutný pozitivní vztah učitele k poezii, povzbuzování žáků v jejich reakci na text a v jejich samostatném myšlení.

Učitelé by se měli během komunikace s žáky při práci s poezií snažit rozvíjet schopnost verbalizace estetického soudu, což znamená formulování vlastního názoru na báseň. Jedná se o velmi náročný myšlenkový proces, při kterém žák analyzuje vnitřní pocity a snaží se o jejich převedení do sdělitelné podoby. Tato schopnost je pro interpretaci uměleckého textu stěžejní. K jejímu rozvíjení mohou učitelům pomoci například vhodně zvolené otázky související s daným textem. Vala (2011, str. 57) představuje typy těchto otázek, jako například: *Proč se vám daný text (ne)líbí? Pokuste se zformulovat důvody. Vyjádřete svůj pocit z daného textu. K čemu byste tento pocit přirovnali? Připomíná vám nějaký dřívější zážitek? Zažili jste v nějaké situaci podobný pocit? Která slova z básně jsou klíčová pro vyvolání celkové atmosféry textu? Jakou svou stránkou vás text oslovil? Které verše považujete za nejpůsobivější a proč? Jak byste báseň přiblížili tomu, kdo ji nečetl?*

Takovéto tázky by měly být vybírány dle toho, aby vedly k prohloubení čtenářského zážitku a zároveň k jeho objasňování. Při vybírání otázek pro literární interpretaci by se učitelé neměli bát použít svoji vlastní fantazii a vytvořit takové otázky, které žákům pomohou k hlubšímu prožitku básně, k výraznějšímu působení na jejich smysly či emoce, a tedy celkovému hlubšímu zážitku ze čtení poezie. Mohou to být otázky následujícího typu: *Jakou má text barvu? Proč? Jakou má text chuť? Proč? Do jakého počasí se báseň hodí? Proč? Kolik má báseň let? Proč? Z jakého materiálu je text vytvořen? Proč? Kolik má text pater? Proč? Komu byste báseň věnovali? Proč?*

Interpretačními aktivitami vztahujícími se k básnickému textu se rovněž věnuje Lederbuchová (2010). Zde vybrané příklady těchto aktivit se vztahují k různým básnickým textům. Žáci mají za úkol například vyjádřit první estetický dojem z textu citoslovcem,

pokusit se vyslovit emocionální obsah prožitku jedním slovem, najít hlásky, které zní žákům nepříjemně, vyjádřit náladu básně hudební ukázkou, vyjádřit hudebnost básně pomocí kresebné linie, vyjádřit atmosféru básně pohybem hlavy či rukou, vybrat věc, která koresponduje s tím, jak báseň na žáka působí apod.

Při interpretaci básnického textu v ohniskové skupině jde především o navození několika možných témat a oblastí, souvisejících s danou básní, k nimž se účastníci mohou vyjadřovat. Jedná se například o volné asociace žáků, vyjádření toho, co osobně vnímají jako cíl básně, vyjádření celkově obecných pocitů z básně, jak se žákům líbí, zda-li by si ji přečetli znovu, jak se mohl cítit autor, když báseň psal, jakou náladu báseň vytváří, jestli je pozitivní nebo smutná, co je v básni cenného a další. Rovněž lze použít otázky konkrétní, související přímo s jediným řádkem v dané básni či výše zmíněné otázky zážitkové či jakékoliv jiné vhodně související s textem a rozvíjející diskusi. Výhodou ohniskové skupiny je možnost plynulé, asociativní či vědomě promyšlené reakce na názor či myšlenku jiného účastníka, čímž se diskutující mohou společně propracovávat ke stále novým a hlubším rozměrům básně a jejího smyslu.

(VALA, FIC, 2012)

Další možné aktivity a metody práce s poezií představuje ve své publikaci Hník (2007). Navrhuje například doplňování „odfoukaných“ slov z básně, kdy mají děti za úkol sami doplňovat chybějící slova na konci veršů. Další ze zmíněných aktivit jsou různé literární hračky a činnosti, které si žáci sami vyrábí a poté jim slouží jako literární pomůcky. Může to být například „literární hrací kostka“, na jejíž každé straně je napsáno, co má žák za úkol s literárním textem dělat (např. „*Předváděj a říkej.*“, „*Předved' beze slov.*“ atd.) či *literární mapa*, na které děti uvedou název a příklad básničky, hádanky, lyrické básně, epické básně apod. *Literární mapa může být vytvořena také z hádanek, které děti samy ve skupinách vymyslí: „Rýmuje se to a zpívá se to. Co to je?“* (HNÍK, 2007, s.77)

Autor dále navrhuje například uspořádání výletu do přírody, kde si děti upraví jimi zvolený koutek přírody pro co nejpohodlnější čtení. Může to být jednoduchá přírodní čítárna v lese na mechu, na kládě. Jako další aktivity Hník (2007) zmiňuje vytváření literární nástěnky, popisování příběhu dle toho, co žáci vidí na obrázku, změnu vypravěčské perspektivy básně (například ústní vyprávění příběhu padajícího listu),

interpretaci básně na základě uchopení barevnosti, tvoření vlastních básní, výtvarné zobrazování básní, tvoření vlastních metafor, přirovnání, personifikace a další.

## 2 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

K pozorování literární interpretace žáků využijeme pro naši práci metodu ohniskových skupin. Ohnisková skupina patří mezi metody kvalitativního výzkumu, který podrobněji přiblížíme v této kapitole.

### 2.1 Definice

Je velmi obtížné definovat pojem „kvalitativní výzkum“ pro rozmanitost přístupů a metod, které se pod tímto názvem skrývají. *Mnoha úskalím se vyhýbá jednoduchá definice kvalitativního výzkumu podle STRAUSSE a CORBINOVÉ (1999, 10), kteří za něj považují jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Přitom uvažují výzkum, který se může týkat života lidí, historie i chodu organizací, společenských hnutí a vzájemných vztahů. Tito autoři zdůrazňují, že pro každého může znamenat tento pojem něco jiného.*“

(HENDL, 1999, str. 15)

*„Kvalitativní výzkum se snaží o porozumění jevům, které zkoumá. Nezřídka se však ani vysvětlení. Alternativně tento přístup označujeme jako konstruktivistický, naturalistický, interpretativní nebo reflexivní. Prosazuje se v jednotlivých oblastech sociologie, psychologie a pedagogiky. Postupně vznikla celá řada speciálních metod, které vycházejí z různých předpokladů a sledují rozdílné cíle.“* (HENDL, 1999, str. 16, 17)

Definici kvalitativního výzkumu, která zohledňuje všechny jeho důležité rysy, a to metodu sběru dat, použitou metodu usuzování, typ dat a způsob analýzy, podává Šed'ová a Švaříček (2007, str. 17):

*„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“*

## 2.2 Kvalitativní a kvantitativní výzkum

Přístup kvalitativní se často klade do kontrastu se zkoumáním kvantitativním, jehož vzorem jsou metody přírodních věd. Podle tohoto přístupu můžeme lidské chování měřit a predikovat.

*„ Kvantitativní výzkum je založen na ověřování platnosti teorií konstruovaných pomocí konceptů a měřených čísel (pomocí operacionalizace a strukturovaným dotazováním nebo pozorováním a měřením), analyzované vzápětí pomocí statistických procedur (tvrdé metody aplikované na tvrdá data) s cílem zjistit, zda prediktivní zobecnění teorie je pravdivé. “ (HENDL, 1999, str. 18)*

Nyní si v několika dimenzích shrneme základní charakteristiky kvalitativního a kvantitativního typu výzkumu. Co se týče vztahu výzkumníka k subjektu, u kvantitativního výzkumu je zachován odstup, kdežto u výzkumu kvalitativního je vztah těsný. U kvantitativního výzkumu výzkumník působí a jedná vně situace, u kvalitativního uvnitř. Další z rozdílů je ve vztahu teorie a výzkumu. Cílem kvantitativního výzkumu je potvrzení či falsifikace teorie, kdežto u kvalitativního výzkumu teorie teprve často vzniká. Výzkumná strategie bývá u kvantitativního výzkumu silně strukturovaná, u kvalitativního výzkumu slabě. Rozdílná je také povaha výzkumných dat. U kvantitativního výzkumu je tato povaha tvrdá, spolehlivá, naopak u výzkumu kvalitativního bohatá a hloubková.

Nyní si shrneme přednosti a nevýhody kvantitativního a kvalitativního výzkumu.

### **Přednosti kvantitativního výzkumu**

1. Testování a validizace teorií.
2. Lze zobecnit na populaci.
3. Výzkumník může konstruovat situace tak, že eliminuje působení rušivých proměnných, a prokázat vztah příčina-účinek.
4. Relativně rychlý a přímočarý sběr dat.
5. Poskytuje přesná, numerická data.
6. Relativně rychlá analýza dat (využití počítačů).
7. Výsledky jsou relativně nezávislé na výzkumníkovi.
8. Je užitečný při zkoumání velkých skupin.



### **Nevýhody kvantitativního výzkumu**

1. Kategorie a teorie použité výzkumníkem nemusejí odpovídat lokálním zvláštnostem.
2. Výzkumník může opominout fenomény, protože se soustřeďuje pouze na určitou teorii a její testování a ne na rozvoj teorie.
3. Získaná znalost může být příliš abstraktní a obecná pro přímou aplikaci v místních podmínkách.
4. Výzkumník je omezen reduktivním způsobem získávání dat.

### **Přednosti kvalitativního výzkumu**

1. Získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu.
2. Zkoumá fenomén v přirozeném prostředí.
3. Umožňuje studovat procesy.
4. Umožňuje navrhnout teorie.
5. Dobře reaguje na místní situace a podmínky.
6. Hledá lokální (idiografické) příčinné souvislosti.
7. Pomáhá při počáteční exploraci fenoménů.

### **Nevýhody kvalitativního výzkumu**

1. Získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí.
2. Je těžké provádět kvantitativní predikce.
3. Je obtížnější testovat hypotézy a teorie.
4. Analýza dat i jejich sběr jsou často časově náročné etapy.
5. Výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi (SEBERA, M. , 2012)

## **2.3 Zásady kvalitativního výzkumu**

Nejčastěji se kvalitativní výzkum provádí jako intenzivní kontakt s terénem či životní situací. Tyto situace jsou často zcela banální, týkají se každodenního života jedince, skupiny či společnosti. Následující zásady hrají v kvalitativním výzkumu důležitou roli.

Velmi důležitou zásadou je při kvalitativním výzkumu otevřenost. Jedná se o otevřenost vůči zkoumaným osobám včetně jejich zvláštností, otevřenost vzhledem ke zkoumané situaci a také otevřenost vůči použitým metodám. Projevem takovéto otevřenosti může být například to, že plán výzkumu nebo jeho hypotézy se dotvářejí až během výzkumu. Znamená to rovněž zvýšenou vnímavost a citlivost k tomu, jak situace definují druzí a umění přebírání jejich rolí.

Další zásadou kvalitativního výzkumu je potřeba subjektivity výzkumníka. Ten se musí částečně identifikovat se zkoumaným jevem (osobou, prostředím). Jedině tento postoj totiž výzkumníkovi zaručí, že získá přístup k subjektivním interpretacím zkoumaných osob. Tento aspekt tedy úzce souvisí se zásadou otevřenosti, protože výzkumník by měl být vůči zkoumanému jedinci upřímný a čestný, tedy otevřený. Od předchozí zásady otevřenosti se však liší v tom, že zahrnuje také dialogickou otevřenost, tedy možnost pro zkoumaného jedince iniciovat nebo ukončit své jednání, vyprávění, naslouchání. Rozšiřuje se tím otevřenost výzkumníka a zároveň se zkoumaný jedinec povzbuzuje, aby byl více autentický a dával odpovědi, které mají větší cenu.

Důležitou roli hraje v kvalitativním výzkumném procesu procesualnost. Výzkumný akt je procesem, v jehož průběhu se mění jednotlivé prvky, a tedy i metody, způsoby interpretace výzkumníka i subjektů.

Dále je nutné, aby byl výzkumník připraven reagovat na nové nečekané momenty nebo konstelace. Ve výzkumném procesu tuto schopnost nazýváme reflexivita, tedy interpretativní porozumění, jež je další z důležitých zásad kvalitativního výzkumu.

(HENDL, 1999)

## **2.4 Metody sběru dat**

V této kapitole si představíme možné metody sběru dat, díky kterým dokáže kvalitativní výzkum přinášet specifická a bohatá data. Tyto flexibilní metody jsou zaměřeny na objevení a popsání jevu a jsou založeny na jisté otevřenosti v otázkách a pozorování. Budeme věnovat pozornost metodě zúčastněného pozorování, hloubkovému rozhovoru a ohniskovým skupinám, které můžeme označit za nejčastěji používané metody kvalitativního zkoumání.

### 2.4.1 Zúčastněné pozorování

Zúčastněné pozorování je jednou z nejtěžších metod sběru dat v kvalitativním výzkumu. Můžeme jej definovat jako *dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces*. (ŠEĎOVÁ, ŠVARÍČEK, 2007, str. 143)

Zúčastněný pozorovatel je jednak účastníkem interakcí, přičemž se od ostatních odlišuje mírou účasti na aktivitách (spíše je sleduje, než aby je inicioval), jednak je pozorovatelem (badatelem), který chce objevit novou teorii o pozorovaných jedincích, čímž se od ostatních odlišuje svým záměrem. Pozorovatel se tedy do jisté míry účastní probíhajících aktivit, ale zároveň si udržuje určitý odstup. Pozorování je vhodné pro výzkum ve školní třídě, protože nijak zásadně nenarušuje schéma sociální interakce a edukačních procesů ve škole.

### 2.4.2 Hlubkový rozhovor

V kvalitativním výzkumu je rozhovor nejčastěji používanou metodou sběru dat. Používáme pro něj označení hlubkový rozhovor, který bývá definován jako *nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek*. (ŠEĎOVÁ, ŠVARÍČEK, 2007, str. 159)

Prostřednictvím hlubkového rozhovoru zkoumáme členy určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny, za účelem získat stejné pochopení událostí, jakým disponují členové dané skupiny. Za pomoci otevřených otázek může výzkumník porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled omezoval výběrem položek v dotazníku. Hlubkový rozhovor umožňuje zachycení slov a výpovědí v jejich přirozené podobě, což je jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu. Účelem této metody je tedy získat vyličení žitého světa dotazovaných s respektem k interpretaci významu popsanych jevů.

Za hlavní dva typy hlubkového rozhovoru označujeme polostrukturovaný a nestrukturovaný rozhovor. Rozhovor polostrukturovaný vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek, kdežto nestrukturovaný neboli narativní může být založen jen na jediné předem připravené otázce. Hlubkový rozhovor nespočívá pouze v rozhovoru a jeho následném přepis. Celý proces získání dat pomocí této metody se skládá z výběru

metody, přípravy rozhovoru, vlastního dotazování, přepisu rozhovoru a jeho reflexe, z analýzy dat a ze sepsání a prezentace výzkumné zprávy.

Hlubkový rozhovor je metoda velice náročná, některými nahlížena dokonce jako umění. Proto je velmi důležitá fáze reflexe provedeného hloubkového rozhovoru. Tato fáze je často opomíjená, přesto je to zřejmě nejlepší způsob, jak zlepšit dovednost vést rozhovor.

### **2.4.3 Ohniskové skupiny a skupinový rozhovor**

Metoda ohniskových skupin je pro naši práci stěžejní. Proto ji budeme dále věnovat samostatnou rozsáhlejší kapitolu. Do této kapitoly je zařazena pouze pro ucelení představených metod sběru dat v kvalitativním výzkumu a pro blízkou souvislost se skupinovým rozhovorem, který zde uvádíme jako poslední příklad.

Jako metoda kvalitativního výzkumu jsou ohniskové skupiny především skupinovým rozhovorem. Neznamená to však výměnu otázek a odpovědí mezi badatelem a respondentem. Spoléhá se zde na interakci uvnitř skupiny, která je vyvolána tématy předkládanými badatelem a obvykle i moderátorem v jedné osobě. Explicitní užívání skupinové interakce k získání údajů a vzhledů je charakteristickým znakem ohniskových skupin.

Striktně rozlišit skupinový rozhovor od ohniskové skupiny není snadné. Skupinový rozhovor vnímáme v souladu s Miovským (2006) jako metodu, při níž se provádí strukturované interview s více než třemi osobami najednou, přičemž se nepracuje se skupinovou interakcí a dodržuje se známý model otázka-odpověď. Z tohoto důvodu platí pro skupinový rozhovor mnoho pravidel popsanych v rámci kapitoly o hloubkovém rozhovoru.

Mezi další metody kvalitativního výzkumu v pedagogických vědách můžeme zařadit například metodu pořizování videozáznamu či metodu triangulace.

(ŠVAŘÍČEK, ŠEDOVÁ, 2007)

### 3 METODA OHNISKOVÝCH SKUPIN

Ohnisková skupina je výzkumná metoda, pomocí které získáváme data při využívání skupinových interakcí, které vznikají a probíhají samovolně v debatě na předem určené téma. V případě praktické části této práce bude tématem diskuse několik básní, vybraných k literární interpretaci žáků.

Počátek ohniskových skupin můžeme zařadit do padesátých let dvacátého století, kdy se začala tato metoda využívat především v marketingových průzkumech. Tato metoda je totiž efektivní při zkoumání témat, u kterých je z jistého důvodu podstatný skupinový fenomén. (PATTON, 2002) Skupinovým fenoménem jsou v tomto kontextu myšleny stimuly, bariéry i další determinanty, které vyplývají z příslušnosti k určité skupině (zájmové, vrstevnické, profesní apod.) a které zároveň ovlivňují jeho chování a jednání. V pedagogickém výzkumu můžeme tuto metodu využít při výzkumu, kde tyto skupinové faktory hrají klíčovou roli.

Podstatou metody je téma (ohnisko), které se odvíjí od výzkumného problému a otázek badatele, který jej také následně představuje skupině. Zmíněné ohnisko bývá definováno volněji, aby se debata ve skupině mohla rozvíjet ve více směrech. Důležitá je zde zásada, že téma je jasné a plně srozumitelné pro všechny účastníky.

Další pilíř této metody představuje sama skupina. Kreuger (1994) upozorňuje, že skupina, aby poskytla veškeré možné výhody, nesmí být ani příliš rozsáhlá, ani malá. Patton (2002) považuje za ideální počet rozmezí mezi šesti a osmi členy v závislosti na specifikách výzkumu. Skupina může vznikat buď přirozeně, tak jak se s ní badatel ve svém každodenním životě setkává, nebo naopak záměrným výběrem podle předem definovaných kritérií s ohledem na výzkumné otázky.

(ŠVARÍČEK, ŠEDOVÁ, 2007)

#### 3.1 Ohniskové skupiny v historické perspektivě

V dnešní době není metoda ohniskových skupin ničím novým. Ve společenskovědních oborech patří mezi nejranější práce publikované na toto téma Bogardusův popis skupinových rozhovorů. Skupinová interview hrála rovněž významnou roli během druhé světové války v aplikovaných programech sociálního výzkumu, včetně

zkoumání přesvědčivosti propagandistických snah, průzkumu efektivity výcvikových materiálů pro parašutisty nebo studie faktorů, které negativně ovlivňovaly produktivitu pracovních skupin. (MORGAN, 2001)

Přes nadějně začátky ohniskové skupiny v dalších třech dekádách z oblasti společenských věd téměř vymizely. Jeden z pravděpodobných důvodů je ten, že použití ohniskových interview bylo striktně limitováno na materiály stimulující měřitelné reakce, jako například televizní či rozhlasové vysílání nebo psané příručky. Práce se skupinami se během této doby těsně sblížila s oblastí výzkumu v sociální psychologii, vývoj většiny kvalitativních metod byl přitom zaměřen na pozorování a individuální rozhovory. Hlavním důvodem toho, že se metoda ohniskových skupin neuchytila dříve je to, že byla zanedbána jak původními zastánci této techniky, tak jejich potenciálními uživateli, kteří se zaměřili na jiné výzkumné metody. (MORGAN, 2001)

*„Na počátku osmdesátých let začali používat ohniskové skupiny demografové (např. Folch-Lyon, de la Macorra a Schearer, 1981 ) jako prostředku k pochopení toho, jak znalosti, postoje a sexuální praktiky ovlivňují používání antikoncepce. Zhruba ve stejné době začínají britští badatelé na poli komunikace používat ohniskové skupiny ke zkoumání toho, jak posluchači interpretují mediální zprávy. S očekávanou epidemií AIDS začali badatelé používat ohniskové skupiny jako první krok k překonání hranic svých dosavadních znalostí o homosexuálních komunitách. Mezitím osvětoví pracovníci zdravotnictví zdokonalovali efektivitu intervenčních programů řízenými skupinovými interview s členy svého cílového posluchačstva. Mezníkem se v roce 1987 stala první publikace textů o ohniskových skupinách, kterou v knižním rozsahu vydali marketingoví badatelé.“* (MORGAN, 2001, str. 17)

Díky existenci zmíněných zdrojů a poté knih a časopisů, které je následovaly, se ohniskové skupiny proslavily jako metoda shromažďování kvalitativních údajů.

### **3.2 Ohniskové skupiny jako kvalitativní metoda**

Metoda ohniskových skupin zaujímá v oblasti společenských věd místo mezi dvěma nejrozšířenějšími způsoby shromažďování údajů – zúčastněné pozorování a interview s otevřeným koncem. Zúčastněné pozorování se obvykle provádí ve skupinách, kdežto interview s otevřeným koncem většinou s jednotlivci. Ohniskové skupiny jako

skupinová interview stojí uprostřed těchto kvalitativních metod a mají rovněž svou charakteristickou identitu. Zprostředkovávají přístup k takovým typům údajů, které není snadné získat ani jednou z výše zmíněných metod. Proto se jeví jako zásadní potřeba porozumět přednostem a nedostatkům ohniskových skupin ve srovnání s ostatními kvalitativními metodami. Nejprve se tedy zaměříme na srovnání metody ohniskových skupin se zúčastněným pozorováním, dále s individuálním interview a poté se budeme zabývat přednostmi a nevýhodami ohniskových skupin jako kvalitativní výzkumné metody.

### **3.2.1 Srovnání se zúčastněným pozorováním a individuálními interview**

Ve srovnání se zúčastněným pozorováním spočívá hlavní výhoda ohniskových skupin v možnosti pozorovat velké množství interakcí týkajících se předmětu výzkumu v omezeném časovém úseku. Předpokladem je schopnost badatele sestavit a řídit sezení ohniskové skupiny. Tato kontrola ze strany badatele je však zároveň nevýhodná, protože z ní vyplývá, že ohniskové skupiny jsou v jistém smyslu nepřírodným sociálním prostředím. Jako výhody pozorování interakce v přirozeném prostředí můžeme uvést například možnost sběru dat v širším záběru chování, větší množství různých druhů interakcí mezi účastníky studia a otevřenější diskusi na téma předmětu výzkumu. Ohniskové skupiny jsou značně omezeny verbálním chováním a interpretací údajů. Pokud je cílem spíše sběr údajů pro další sociální akce než diskuse o nich, je potom nezbytná vysoká přirozenost zúčastněného pozorování. Pokud předmět zájmu vyžaduje relativně neovlivněná vyjádření o zkušenostech a perspektivách účastníků výzkumu, potom zúčastněné pozorování představuje nejlepší možnost, jak se této přirozenosti přiblížit.

Ohniskové skupiny se skládají pouze z interakcí v určitých diskusních skupinách a jsou vytvořeny a zároveň řízeny badatelem, díky čemuž si nemůžeme být nikdy jisti mírou přirozenosti interakce. I když skutečně vnesou do celkového obrazu skupinovou interakci, stále existuje mnoho interakcí, které nemohou být během této metody vyvolány.

Jak ohniskové skupiny, tak zúčastněná pozorování mají společný zájem na skupinové interakci. Proto existuje mnoho oblastí, kde by bylo možno obě tyto metody při bádání kombinovat. V tomto případě by docházelo ke kompromisu – byla by zachována jak

přirozenost pozorování v přirozeném prostředí, tak schopnost vytvořit koncentrovaný soubor interakcí ve velmi krátkém časovém úseku pomocí ohniskových skupin.

Na závěr lze říci, že různá srovnávání těchto dvou metod podporují rozdělení práce mezi zúčastněným pozorováním a ohniskovými skupinami. Morgan (2001, str. 23) uvažuje nad využitím metod s ohledem na efektivnost a praktičnost: „*S ohledem na praktičnost jsou některé procesy, jako např. formování postojů nebo rozhodování se zákonitě nepozorovatelné a některé typy chování jsou buď příliš soukromé, nebo řízené zvyklostmi, než aby nabízely dostatek příležitostí k smysluplnému pozorování. S ohledem na efektivnost existuje mnoho oblastí, v nichž by úsilí vynaložené na zúčastněné pozorování bylo nadměrné anebo v nichž by potřeba rychlého shromáždění údajů byla kontraindikací k potřebě hloubky a detailnosti zúčastněného pozorování. V každém z těchto případů by preferovanou metodou mohly být právě ohniskové skupiny.*

Metoda ohniskových skupin má ve srovnání s individuálním interview jisté výhody. Její technika spočívá ve schopnosti pozorovat interakci účastníků vyvolanou daným tématem. Skupinové diskuse poskytují přímý důkaz podobností a rozdílů názorů a zkušeností účastníků ve srovnání se získáním takovýchto závěrů z následných analýz jednotlivých vyjádření v individuálních interview. Ohniskové skupiny však vyžadují větší pozornost roli moderátora a zprostředkovávají menší hloubku a méně detailů, pokud jde o názory a zkušenosti daných účastníků. (MORGAN, 2001)

### **3.2.2 Výhody a limity metody ohniskových skupin**

Jako každá jiná výzkumná metoda má i metoda ohniskových skupin své silnější a slabší stránky. Nejčastěji uváděné výhody i limity ohniskových skupin se pokusil shrnout Patton (2002). V následujícím textu zachytíme některé z jeho závěrů.

Ohniskové skupiny jsou velmi výhodné z hlediska nákladů. V několika hodinách máme možnost získat informace od například deseti lidí místo jednoho. Tato metoda tedy přináší spolehlivá data za rozumných časových i finančních nákladů. Další výhodou je kvalita dat, která je zvýšena interakcemi mezi účastníky. Účastníci se podporují a konfrontují navzájem, takže jsou jejich názory v určité rovnováze a zároveň se sami navzájem kontrolují, čímž zvyšují věrohodnost svých odpovědí. Výhoda ohniskových skupin může spočívat také v tom, že narozdíl od klasických rozhovorů bývají zábavnější



pro respondenty. Rovněž lze poměrně snadno a rychle poznat názorové spektrum daného problému, přičemž výzkumník nemusí strávit desítky hodin individuálními rozhovory.

Nyní si představíme slabší stránky této metody, mezi které můžeme zařadit například omezený počet otázek vzhledem ke složení skupiny. Na odpověď má respondent pouze ohraničený čas, aby dostali prostor i ostatní účastníci. Metoda také vyžaduje značné nároky na schopnosti badatele, které přesahují požadavky na tazatele u obyčejného rozhovoru. Moderátor totiž musí zajistit, aby každý účastník ohniskové skupiny měl prostor pro své vyjádření, aby nedominoval omezený počet výrazných osob a rovněž aby i méně verbálně disponovaní účastníci byli povzbuzováni ke sdílení svých postojů. Může zde také nastat situace, že účastníci, kteří si uvědomují, že jejich názor je v menšině, raději mlčí, protože nechtějí riskovat negativní reakce. Nevýhodou při výzkumu může být sociální skupina, kde jsou vzájemné sociální vztahy již etablované. Nejlépe totiž metoda ohniskové skupiny funguje tehdy, pokud se účastníci navzájem neznají, přestože pocházejí z podobného prostředí. Pokud jsou témata příliš osobní či kontroverzní, většinou se při výzkumu touto metodou neseťkají s úspěchem. Ohnisková skupina je tedy užitečná pro identifikaci významných a majoritních témat a vlivů (Kreuger, 1997). Typická nevýhoda ohniskových skupin ve srovnání s ostatními kvalitativními technikami tkví v tom, že se zpravidla odehrávají v nepřírodném prostředí. Při výzkumu poté nemusí docházet ke skutečným interakcím. (ŠVARŤÍČEK, ŠEDOVI, 2007)

### 3.2.3 Role výzkumníka

Základem úspěšného použití metody ohniskových skupin je dokonalá příprava. Diskuse v rámci ohniskové skupiny je strukturovanou konverzací, která musí být naplánována tak, aby se nestala pouze souběžně probíhajícími individuálními rozhovory.

První důležitý krok, který je nutné učinit při plánování metody ohniskových skupin, je rozlišení hlavních rolí, které může výzkumník sehrávat v rámci diskuse. Greenbaum (2000) rozlišuje tři základní role, a to roli moderátora, pomocného moderátora a tichého pozorovatele.

*„ Setkání skupin s vysokým i s nízkým stupněm moderátora zapojení často začínají stejně. V obou případech je důležité otevřít sezení tím, že je otevřeně, ale zcela obecně představen předmět zájmu.“* (MORGAN, 2001, str. 66)

Moderátor zaujímá klíčovou pozici. Kreuger (1994) tvrdí, že termín moderátor je pro metodu ohniskových skupin výstižnější než termín tazatel, protože lépe vystihuje podstatu jeho činnosti. Je zodpovědný za průběh diskuse a její řízení, má za úkol podněcovat účastníky, podporovat je v zapojení do diskuse a pomáhat jim při vyjadřování názorů, pocitů a postojů. Zároveň by moderátor neměl účastníky tlačit do svých předem připravených schémat či v rámci diskuse hodnotit jejich názory. Do diskuse by měl moderátor zasahovat v případě, kdy se diskutující vychýlí od problému, aby diskusi usměrnil či navodil jiné téma.

Důležitou roli může při výzkumu sehrávat rovněž pomocný moderátor. Jeho úkolem je pomáhat hlavnímu moderátorovi a doplňovat jej. Jeho úloha je však ztížena skutečností, že většina z jeho aktivit by neměla negativně ovlivňovat průběh diskuse, a proto se musí dít přirozenou formou. Z tohoto důvodu by se měli oba moderátoři domluvit na spolupráci ještě před zahájením diskuse, protože případný nesoulad mezi oběma aktéry může vyvolat nedůvěřivou atmosféru, která se může projevit ve výsledcích celé diskuse.

Výzkumník může však také sedět v kruhu mezi účastníky a představovat roli tichého pozorovatele. Jeho hlavním cílem je zejména pozorovat a zaznamenávat skupinovou dynamiku, celkovou atmosféru diskuse a další charakteristiky účastníků. Přínos skupinové dynamiky je považován za hlavní výhodu metody ohniskových skupin.

#### **3.2.4 Moderování skupiny**

V počáteční fázi diskuse by se měl výzkumník zamyslet nad otázkami, kterými prolomí počáteční odstup a vytvoří správnou atmosféru. Za tímto účelem je vhodné vybídnout účastníky k tomu, aby se krátce představili či na žádost výzkumníka sdělili například své oblíbené volnočasové aktivity. Dále by měl mít výzkumník připraveny otázky, které diskusi skutečně startují a jsou základním tématem sezení. Na jeho počátku je hlavním cílem výzkumníka dát každému účastníkovi prostor k zahajovacímu vyjádření či smysluplné reakci. Proto je pro zahájení diskuse důležité položit takové otázky, na které mohou účastníci snadno reagovat a které budou zajímat všechny účastníky diskuse. Zahajovací věty účastníků slouží rovněž k zamezení tzv. skupinového myšlení, při kterém mají účastníci tendenci potlačovat svůj nesouhlas v zájmu udržení konsensu ve skupině.

Pokud výzkumník začne obecnou otázkou, která zdůrazní zájmy účastníků, přináší mu to šanci získat informace o jejich perspektivách. Dále skutečností, že badatel vstoupí do tématu z jiného úhlu pohledu než je jeho manifestovaný zájem, tedy z úhlu pohledu účastníků skupiny, vyskytne se pro něj příležitost odhalit nové způsoby myšlení o předmětu zájmu.

Míra moderátorovy angažovanosti poté do značné míry ovlivní způsob, jakým se bude pokračovat po počáteční fázi k jejímu jádru. Na témata, která účastníci zmíní v úvodní části diskuse, musí být pamatováno a používají se k přechodu na další témata směřující k jádru diskuse. Tento způsob je užitečný především v okamžiku, kdy diskuse ztrácí tempo.

*„Tak jako poskytnete přechod od individuálních úvodních prohlášení k aktuální skupinové diskusi skupině jasně vědomí začátku, je také dobré poskytnout jasnou indikaci okamžiku, kdy je sezení skončeno. Ve skupinách s malou mírou moderátorovy angažovanosti může tuto službu vykonat prostý návrat moderátora ke stolu.“*

(MORGAN, 2001, str. 68)

Také konečné vyjádření účastníků může mít v diskusi klíčový význam. Vědomí, že konečné vyjádření či shrnutí účastníka nebude přerušeno, jej může povzbudit do takové míry, že vyjádří myšlenku, se kterou se v průběhu celé diskuse držel zpět.

### **3.2.5 Příprava ohniskových skupin**

Jedním ze specifických rysů metody ohniskových skupin je náročná organizační stránka. Prvořadým úkolem je tedy zajištění vhodných prostorů pro realizaci sezení. Příjemné prostředí a dobré zázemí pro diskusi je často považováno za klíč k celkovému úspěchu. Pro výzkumníka jsou v přípravné fázi také důležité otázky týkající se nominovaných osob. K samozřejmostem přípravné fáze proto patří zjištění časových možností účastníků, jejich požadavků, případné zvýšení motivace.

K přípravě ohniskových skupin patří rovněž i plánování a rozhodování o způsobu, jakým bude probíhat sběr dat. Jedno z prvních rozhodnutí se týká toho, kdo se bude sezení účastnit, dále jakou míru strukturovanosti bude skupina vykazovat, jaká bude intenzita moderátorových zásahů do průběhu diskuse a kolik účastníků má skupinu tvořit. Během let

bylo vypracováno mnoho pravidel, která se snažila zachytit nejobvyklejší volby badatelů při plánování ohniskových skupin. Podle těchto empirických pravidel bývají pro výzkum nejčastěji vybírány homogenní skupiny lidí navzájem neznámých, rozhovor bývá strukturovaný a míra moderátorova angažmá vysoká, v jedné skupině nejčastěji bývá šest až deset účastníků a na jeden projekt bývá realizováno sezení se třemi až pěti skupinami.

(MORGAN, 2001)

### 3.2.6 Fáze ohniskové skupiny

V této kapitole se budeme věnovat představení základních etap, které nastávají v průběhu diskuse.

Zahájení setkání je velmi důležité pro další pokračování diskuse. Všeobecné představení je prvním krokem, který může otevřít podnětnou diskusi, stejně jako ji může hned ze začátku pohřbit. Představen je moderátor, popřípadě jeho pomocník, přičemž jsou účastníci ujisti o etických aspektech výzkumu. Pokud nejsou již předem seznámeni s tématem sezení, je představeno na úvod. Ve fázi zahájení jsou všem účastníkům diskuse představena základní pravidla společného sezení. Obvyklé znění těchto zásad představuje například Miovský (2006, str. 183):

- 1) Hovoří vždy pouze jedna osoba.
- 2) Diskuse se účastní všichni přítomní účastníci.
- 3) Nikdo nemá dominantní roli.
- 4) Každý má právo říci svůj názor.
- 5) Každý má právo se k názoru jiného vyjádřit, nemá ale právo jej odsuzovat či jinak dehonestovat.
- 6) Každý má právo odmítnout odpověď.
- 7) Každý má právo zastavit svoji odpověď, nechce-li pokračovat.

Na fázi zahajovací navazuje fáze motivační. Málokdy se stane, že se diskuse rozproudí sama a půjde ve směru badatelových cílů. Podstatná je zde schopnost moderátora rozdmýchat diskusi vhodnými tématy postupně navozenými v úvodní fázi.

Pokud se tato úvodní fáze vydaří, moderátor může postupně přidávat zamýšlené otázky. Tímto pak nenásilně zužuje původní široký rámec diskuse do požadované roviny.

Hlavní jádro diskuse představuje vzájemná a živá konverzace nad hlavním, ohniskovým tématem, v případě této práce nad vybranou básní a její interpretací. Je zřejmé, že tato fáze nemá striktně danou, ustálenou formu. Moderátor však vychází z předem připraveného scénáře sezení a postupně otvírá jednotlivé problémy a podtémata. Jeden z důležitých úkolů moderátora je udržení přiměřeného tempa diskuse a zajištění toho, aby diskuse nezačala být pro účastníky příliš vysilující. Významným faktorem je zde rovněž práce s časem. Diskuse by měla mít přirozený a plynulý průběh, kdy moderátor dbá na neformálnost diskuse a v případě potřeby umožní účastníkům krátké pauzy.

Závěrečná fáze slouží k plynulému ukončení probíhající diskuse. Moderátor již nezačíná s novými tématy, nepodněcuje diskutující k dalším myšlenkovým pochodům a názorům. Podstatou závěrečné fáze je nabídnutí dostatečného prostoru pro případné připomínky, postoje či zpětnou vazbu celého sezení a poděkování za aktivní účast a strávený čas všech účastníků sezení.

(Švaříček, Šedřová, 2007)

### **3.2.7 Závěry**

V současné době je metoda ohniskových skupin pro sběr kvalitativních údajů velmi cenná a ohniskové skupiny jsou široce přijímané. Pro výzkumníky pracující s metodou ohniskových skupin je velmi důležité, aby mohli dále sdílet existující míru vědomostí o této metodě a rovněž vytvářet nové přístupy k ohniskovým skupinám pro náležité využití těchto vědomostí.

Dále je velmi důležité porozumět všem prvkům, které se týkají výzkumného projektu s ohniskovou skupinou. Úspěch projektu závisí na kombinaci promyšleně definovaných výzkumných cílů, systematické volbě otázek, pečlivém výběru účastníků a důkladné analýze údajů spolu s dovedným moderováním skupin.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

V praktické části diplomové práce se zaměříme na realizaci výzkumu literární interpretace se dvěma různými ohniskovými skupinami. Před popisem konkrétního realizovaného sezení představíme ohniskovou skupinu jako celek a rovněž stručně charakterizujeme její členy. Zabývat se budeme také texty, se kterými jsme při sezení pracovali, jejich autory a možnou interpretací daného díla. Hlavní část praktické části bude tvořit přepis konkrétních výpovědí jednotlivých členů ohniskové skupiny. V případech některých sezení nebude metoda ohniskové skupiny použita pouze pro účely samotné literární interpretace, ale rovněž pro zjištění vztahu žáků k literatuře, poezii a způsobu pojetí poezie v hodinách literární výchovy.

Metoda ohniskových skupin nám umožňuje hlubší vhled do studentských interpretací poezie. Pomocí této metody můžeme sledovat, jak se jejich interpretace rodí, jak vykládají básnický text bez návodné interpretace učitele. Dále máme možnost zjistit, zda jsou účastníci sezení schopni vnímat básnický text v jeho celistvosti a mnohovýznamovosti, zda rozumí i některým skrytým významům. Tato metoda umožní členům ohniskové skupiny vyjádření myšlenek, které nemusí na první pohled s básní souviset, a tím pádem nabídne možnost k asociativním návaznostem, reakcím a diskusím. Literární interpretace a veškeré další vyjádření žáků poté okomentujeme, zhodnotíme a některá srovnáme s jinými výzkumy.

Před zahájením realizace ohniskové skupiny byl účastníkům sdělen cíl sezení a pravidla vzájemné komunikace při nahrávání. Předpokladem pro úspěšné uskutečnění takovéto nahrávky je vytvoření důvěrné a přátelské atmosféry mezi účastníky. Ke každé básni byla žákům položena návodná otázka či oblast, ke které se mohou vyjadřovat. V případě některých básní (především s mladšími účastníky) bylo nutné položit více otázek. Odpovědi byly upraveny do spisovné podoby jazyka, jejich obsah však zůstal v neměnné autentické podobě.

## 4 REALIZACE PRVNÍHO SEZENÍ

### 4.1 Charakteristika ohniskové skupiny

Ohniskovou skupinu prvního sezení tvořilo 6 dívek ze tří různých škol. Dvě dívky jsou žákyněmi 8. třídy základní školy, další tři dívky studují na víceletém gymnáziu v tercii a jedna účastnice je studentkou druhého ročníku čtyřletého gymnázia. Dívky tvořící tuto skupinu se mezi sebou znaly ze sportovního zájmového kroužku, některé z nich jsou navíc spolužačky. V průběhu sezení jsme pracovali se třemi básnickými texty, které představím v následujícím textu. Sezení bylo uskutečněno mimo školní prostředí, v prostorách sportovní haly, kterou většina dívek zná díky svému zájmovému kroužku. Tento prostor byl vymezen přímo za účelem realizace sezení. Pro navození důvěrné atmosféry seděly účastnice v kruhu na připravených žíněnkách. Dívky byly nejprve seznámeny s účelem celého sezení, poté s principy ohniskové skupiny.

### 4.2 Úvodní diskuse

Pro navození příjemné atmosféry, překonání vzájemného ostychu a rozmluvení se jsme sezení započali úvodní diskusí o vztahu účastnic k poezii, o průběhu práce s poezií v hodinách literární výchovy a o oblíbené literatuře obecně. V následujícím textu tuto úvodní diskusi představíme:

#### **Jaký je váš vztah k poezii? Čtete ji rádi, rozumíte ji?**

**Michaela:** Já osobně k poezii nemám moc kladný vztah. Když si přečtu básničku, tak jí málokdy rozumím, a když v tom hledám, co tím měl básník na mysli, tak to málokdy najdu. Proto se básničkám spíše vyhýbám.

**Anna:** Mně se poezie líbí. Moc se mi líbí její celkové zpracování, náměty, jak básník umí pracovat s rýmy. I když někdy úplně nepochopím, o co tam šlo, tak mám básničky ráda. Líbí se mi, že nad poezií můžu přemýšlet a tak . . .

**Markéta J.:** Já mám básničky ráda, ale jenom ty, kterým po přečtení rozumím, ne moc složité. Když ve škole čteme poezii, tak spíše pochopím básničky od českých básníků, dokážu si lépe představit, co tím třeba autor myslel. Lépe než u světových básníků.



**Adéla:** Já si básničky ráda přečtu, ale musím jim opravdu rozumět, aby se mi líbily, aby byly pěkné...poezie mi nevadí.

**Magdaléna:** Já mám celkem ráda básničky, ale ty nesložitě, spíš ty dětské, které se skutečně rýmují, v kterých to jde vidět a cítit. Ráda nad nimi špekuluju, co by mohly znamenat...ale moji logiku zatím nikdo nepochopil...

### **Jak pracujete s poezií v hodinách literární výchovy?**

**Magdaléna:** My jsme teď četli Máj. Vždy jsme kousek přečetli a vysvětlili si ho. Učitelka vždy někoho vyvolala a ten se měl snažit formulovat, co tím básník myslel. A potom se to na sebe různě naplévalo.

**Adéla:** Tak to my si básničku ve škole přečteme z čítanky a pak nám paní učitelka řekne, ať si její název zapíšeme do sešitu a pak už se tím nezabýváme.

**Markéta J.:** Nás se akorát občas zeptá, co tam vlastně popisoval ten básník, ale dál to s náma moc neřeší, protože ví, že jí toho moc neřekneme...My jsme taková tichá třída.

**Anna:** Nám paní učitelka dá nějaký text a řekne, ať se sami snažíme přijít na to, co tím chtěl básník říct, a potom třeba vyvolá pár lidí, pět, deset lidí, ať jí řeknou svoje názory. Potom se z těch celkových všech myšlenek snažíme dospět k nějakému jednomu závěru, co by to asi mohlo být...Aby naše myšlenky daly jeden celek.

**Michaela:** V tomhle to máme hodně podobně, plus se k tomu ještě v básni snažíme najít takové ty básnické prostředky...jako personifikaci, alegorii a tak...

### **Co obecně čtete nejraději? Snažíte se někdy sami něco psát, vymýšlet, tvořit?**

**Anna:** Tak já jsem měla pokus o takové mé básnické dílo, ale nevím jestli je to úplně vydařené...A jinak ano – pár svých básniček mám. Většinou vznikly tak, když jsem měla nějakou špatnou náladu... tak jsem to ze sebe potřebovala dostat.

**Adéla:** Já čtu nejraději fantasy knížky, čím tlustší, tím lepší...ale sama jsem se nikdy nepokoušela nic tvořit.

**Magdaléna:** Já jsem to zkoušela. Pokoušela jsem se psát básničky, ale jenom když jsem byla malá...takové malé veršičky, které jsem ani nezapisovala, protože jsem neuměla

psát...Potom mě to ale jaksi opustilo a přešla jsem na čtení knížek. Ještě tak před rokem jsem milovala fantasy knížky, teď jsem ale přešla spíše na detektivky, na vraždy a tak...

**Michaela:** Já také hodně ráda čtu a je mi to více méně jedno, co čtu. Beru to tak, že v každé knížce se dá najít něco dobrého. Co se týče básniček, tak si pamatuju nějaké svoje pokusy, ale ty vznikaly z velké nudy, když jsem byla v nemocnici, ale obávám se, že to nebylo nic moc.

**Markéta J.:** Tak já čtu nejraději romány... nebo když spisovatelka vymyslí nějakou postavu a pak popisuje život té postavy...to mě hodně baví...A co se týče básniček, tak je to možná tak tři roky zpátky, co jsem se pokoušela psát nějakou básničku...a vždycky z toho nevzešla básnička jako taková, ale spíš takový menší příběh.

### **Komentář:**

Z úvodní diskuse je možné vyvodit poznatek, že vztah účastnic k literatuře je v obecné rovině velmi kladný. Rovněž vztah k poezii se ubírá spíše kladným směrem. Většinou se k této otázce neobjevil vyloženě negativní komentář kromě komentáře Michaely, jež zmínila odmítavý postoj jak ke čtení poezie, tak k jejímu porozumění. Ostatní účastnice oceňovaly spíše formální či námětovou stránku básní. Většina účastnic ohniskové skupiny zmínila, že s porozuměním básně mívá problém. Dvě z nich však uvedly, že i přesto nad významy básní rády přemýšlejí a snaží se hledat jejich hlubší podstatu, další dvě účastnice oceňují spíše jednodušší zpracování básní, které lépe pochopí. Z komentářů je rovněž cítit jistý ostych a nejistota ve vztahu ke svému vlastnímu názoru na básně, přemýšlení nad tím, zda by jejich interpretace byla správná či ne, v podstatě vnitřní odkazování se na mylnou skutečnost, že vždy je jistá interpretace ta správná.

Práce s poezií v hodinách literární výchovy je v případě účastnic ohniskové skupiny spíše tradiční. Z komentářů dvou dívek ze stejné třídy vyplývá, že jim paní učitelka nedává prostor pro hledání významů, pro zapojení fantazie a smyslů, pro vlastní interpretaci či seberealizaci. Z komentáře Markéty („*My bychom jí stejně nic neřekli...*“) potom vyplývá jisté odmítání interpretace a hravého, smyslového pojetí poezie ze strany učitele, které je ve výsledku přeneseno na žáky, kteří se se svojí neaktivní rolí rádi ztotožní. Další dvě účastnice se shodují, že v hodinách literární výchovy básně čtou a interpretují, názor

jednotlivce poté s pomocí učitele vytvoří interpretaci společnou. Tento postup považuji za vhodný u básní, jejichž rozbor směřuje k určitému „správnému“ vyznění a pochopení díla, k odkrývání jeho skryté podstaty a smyslu, pochopení textu, záměru či celkového příběhu, básnických prostředků. U klasické poezie tohoto typu (například zmíněný *Máj*) není hledání jistého významu jednoduché. Uplatnění principu vlastní žákovy fantazie, vlastní interpretace a názorů nemusí být vždy považováno za správné, nemusí se ztotožňovat s promyšleným a odborným rozbořem textu. Poté je však důležité si uvědomit, co je cílem práce s touto poezií a zda-li jsou žáci vůbec schopni odkrýt její pravou podstatu. Směřování k podrobnému a správnému rozboru nemusí být ani u významného klasického básnického díla vždy jedinou vhodnou metodou práce s ní. I tento způsob však nutí žáky k přemýšlení nad básní a hledání významovosti.

### **4.3 Báseň první: Jan Kašpar – Puberta**

#### **Úvodní komentář**

Jako první text k interpretaci jsme pro tuto ohniskovou skupinu připravili báseň *Puberta* od Jana Kašpara, který tvoří od 80. let 20. století, a to nejen básně, ale také texty k písňím. Pro autora je typické humorné pojetí literatury pro děti a rovněž verše o prožitcích dospívajících. Tomu odpovídá rovněž zvolená báseň, kterou považujeme pro rozpoutání počáteční diskuse za vyhovující.

Obsahově báseň vychází z rozporu jedince – on versus svět kolem něj. Báseň je analytická a meditativní. Sebezpytování zacyklené v začarovaném kruhu vlastního světa vede jedince až k sebetřýznivým pocitům. Východisko a svoji sílu nachází jedinec v přiznání si své vlastní situace, v realistickém pohledu na sebe samotného a ve snaze vyrovnat se s tím, co nemůže vlastními silami změnit. To ovšem přináší i vzpouru a vzdor v podobě nevraživého NIC, pod kterým se skrývá veškerá tíha tohoto jedince. Slovo NIC rovněž dělí báseň do dvou jinak motivovaných celků. V jednom z nich probíhá obžaloba jedince, ve druhém jeho přiznání. Báseň se svým pojetím, pomineme-li umělecké zpracování, blíží až k textu terapeutickému.

Obrazivost básně bude patrně každému zřejmá. Každý si dovede představit, co znamená nímrat se v něčem jako v rybě plné kostí a dokonce i zlostí u toho pukat, což dodává obrazu úplnost. Odpovědí *NIC* na otázku *Co ti je?* poté způsobuje dušení pod

polštářem, pláč, utrpení, výčitky svědomí a opuštěnost. Interpretace tímto směrem se však postupně dostává spíše do oblasti psychoanalytické terapie, jejíž funkci současná poezie rovněž plní. Poezie je to nenáročná, srozumitelná a zajisté upřímná. (VALA, FIC, 2012)

Z těchto důvodů jsme ji rovněž vybrali jako první literární text pro práci s první ohniskovou skupinou. Vzhledem k věku účastnic předpokládáme, že báseň jim bude blízká a bude vhodná rovněž pro rozpoutání diskuse a pro jisté seznámení se s principem ohniskové skupiny, principem možné literární interpretace, překonání možného ostychu a vhodným odrazovým můstkem pro interpretaci básní složitějších.

### **Jan Kašpar – Puberta**

Nimrám se v sobě,  
jak v rybě plné kostí.

Pukám zlostí,  
když se mě ptají:

Co ti je?

NIC!

Když noc mi oči přikryje

Dusí mě slzy pod polštářem

Jsem zmijí žábou pavoukem a lhářem

To mi je

#### **4.3.1 Interpretace básně v rámci ohniskové skupiny**

##### **Jaký je váš dojem z básně po prvním přečtení?**

**Adéla:** Mám takový sklíčený dojem...

**Markéta J. :** Myslím, že ten, kdo to psal, tak ho asi něco trápilo...je tam vidět, že ho něco štve...

**Michaela:** Přijde mi, že je to psáno z pohledu nějakého pubertáka, co se snaží být přes den tak nějak v pohodě a dělat, že všechno je v pohodě a večer si pak sám přemýšlí nad tím, že nic není v pohodě...Myslím, že je to pro pubertu typické, že se člověk snaží před okolím zakrývat svoje pocity. A pak si večer lehne a začne si říkat, jak všechno je špatné, jak on je špatný...

**Anna:** Mám pocit, že mi je to podobné...

**Magdaléna:** Ano...typická otázka: Co ti je? Vždycky se někdo někoho zeptá: Co ti je? Jaká je asi odpověď...

**Markéta J. :** Také bych řekla, že nic... Asi nechtěl, aby to věděli ostatní, aby to pak nezačali rozpitvát..., aby třeba neklesl před kamarádama...

**Anna:** Tak odpověď na takovou otázku člověk většinou nechce moc rozebírat...

**Michaela:** Přitom se sám v sobě nimrá, jak v rybě plné kostí...

**„Zmijí, žábou, pavoukem a lhářem...“**

**Markéta J:** Tak zmiji použil proto, že je jedovatý nebo že proti němu třeba někdo něco má, pavouk možná proto, že se pořád do něčeho cpe nebo že strká prsty tam, kam nemá...A lhářem...no že se prostě přetvařuje.

**Michaela:** Mně spíš ten pavouk přijde... jako že ty pavouky nikdo nemá rád...

**Anna:** Mně také...a žáby taky ne...

**Adéla:** Cítím z toho, že asi nebude na všechny úplně nejhodnější...

**Pokud by se báseň nejmenovala puberta, dovedete si představit, že je to psáno i z pohledu někoho, kdo již není v pubertě?**

**Markéta J:** Přijde mi, že tato báseň je typická pro pubertáka...

**Michaela:** Mně taky...

**Markéta J:** ...že ti dospělí si to třeba už jednou prožili, tak už by to tolik neprožívali... že by to vzali z té lepší stránky...

**Anna:** Ano...že když už se spolu baví, tak jsou víc otevřenější...když se dospělého někdo zeptá „co je ti?“, tak hned odpoví třeba... “*noo, doma zas...cosi...*“ (*smích*)...že si to prostě

řeknou..., kdežto tady v básničce to je takové uzavřené...NIC...a pak nad tím ten puberták v noci ještě přemýšlí a tak...

**Markéta J:** A to spíš ten dospělý je rád, že přišel z práce a může jít spát...

### **Celkový dojem z básně:**

**Markéta J.:** Mně se ta básnička moc líbila, protože popisuje život toho pubertáka, takže nám vlastně říká, jak se ten puberták cítí a jak to vlastně prožívá on...

**Michaela:** Mně přišla zajímavá právě proto, že je právě z tohoto směru...popisuje v podstatě to, co prožil asi každý a vidí to v tom každý.

**Anna:** Je zajímavá, tím jak jsou tam vykresleny i ty pocity nebo odpověď pubertáka, když se ho někdo na něco zeptá...NIC... taková neobvyklá, jakoby samostatná kapitola...

**Magdaléna:** Řekla bych, že ta báseň je taková životní...v některých básničkách nevidím ten vliv na život...a tady prostě popisuje už toho pubertáka. Takže třeba pohled jiného člověka na to samé, co prožíváš...to se mně líbí.

### **Komentář k interpretaci básně:**

Po proběhlém sezení můžeme konstatovat, že výběr básně splnil své účely pouze z části. Báseň sama o sobě nenabízí mnoho skrytých významů a rovin, které by bylo nutné interpretací odhalovat a rozebírat. Vzhledem k tomu, že pro většinu z účastnic byl tento způsob práce s poezií jejich první podobná zkušenost, artikulovaly a interpretovaly takové významy, které by zkušenější čtenáři více znalí literární intepretace považovali pravděpodobně za samozřejmé, a namísto vyjadřování toho, co dané řádky v básni znamenají, by se nejspíše uchýlili přímo k diskusi o oblastech, které daný význam básně odkrývá. I k této fázi se však účastnice dopracovaly. Báseň nabízí jistou výzvu povídání o pubertě. S tímto aspektem básně se dívky ztotožnily snadno. Některé z nich se ani neostýchaly báseň vztáhnout přímo sami na sebe. Můžeme říci, že se dokonce omezily na vnímání básně pouze z pohledu člověka v pubertě, a ani jedna z dívek nepřipustila možnost, že by mohl báseň psát i člověk dospělý. Z jejich výpovědí lze poté vyvodit až překvapivé úsudky, tedy že dospělého člověka vnímají jako člověka více racionálního, schopného ovládat své citové projevy či brát situaci z té lepší stránky, se svými problémy

více otevřeného k okolí či natolik poznamenaného a vyčerpaného prací, že na přemýšlení nad trápením mu nezbyvá večer ani síla ani čas.

K přemýšlení nad jistou symbolikou v textu přiměla dívky zmíněná zvířata, ke kterým básník sám sebe přirovnává. Pěkné vyjádření a správné uchopení dané oblasti se podařilo Markétě J., pro kterou každé zmíněné zvíře symbolizovalo jistou příčinu chování, kterou byla schopná objasnit.

Odkrýt podstatu básně se podařilo celé ohniskové skupině. Z celého sezení byla však ještě cítit poněkud ostýchavější atmosféra a nezkušenost s interpretací či diskusí v ohniskové skupině nad literárním textem. To považujeme za jeden z hlavních důvodů, proč se účastnice více neotevřely novým, asociativním myšlenkám, na které je mohla přivést samotná báseň či názor někoho jiného, a jejich odpovědi byly spíše stručnější. Dále nebyly schopny reagovat na sebe navzájem na takové úrovni, aby diskuse byla dynamičtější a přínosnější.

Na básni účastnice nejvíce ocenily její reálnost, blízkost jejich světu a skutečnost, že je dle jejich slov opravdu ze života, což jim zároveň u poezie přišlo jako něco neobvyklého.

#### **4.4 Báseň druhá: J. Krchovský – Co jsem to měl...**

##### **Úvodní komentář k básni**

Poezie Krchovského se vyznačuje svojí mnohovrstevnatostí. Je mnohovrstevnatá ve svém významu, a proto rovněž interpret musí uvažovat o interpretování jejího obsahu v několika rovinách. První plán výkladu básně vychází z prožitku a jeho autenticity. Toto je pro Krchovského poezii typické. Básník byl poznamenán již dřívějším prožitkem, prostým okamžikem, který tvořil poezii ještě před tím, než byla napsána. Lze tedy říct, že básník a jeho život jsou zprostředkovateli poezie v její zjevné podobě, kdy prostý okamžik jako je překousnutá moucha může být zjeven prostřednictvím básně.

Ještě před tím, než přistoupíme k interpretaci jedntolivých veršů je třeba si uvědomit básníkovu příslušnost k undergroundovým básníkům a jeho sklon k dekadenci. Autenticita jeho poezie spočívá především v momentu překvapení a úžasu, jenž se snaží přenést na čtenáře. Pokud přistoupíme ke konkrétnímu rozboru básně, zastavíme se hned

u prvních řádků. Běžně se stává, že někomu z nás vletí do pusy moucha, v parném léta, při jízdě na kole, za běžné chůze. Tento vjem v nás zůstává a máme k němu odpor. Krchovský však tento vjem dokázal zobecnit v úvahu o celém svém (či jiném) životě. V poezii tohoto autora se nachází rozpolcenost a rozdvojenost, kterou básník vyjadřuje přirovnáním sebe sama k rozpůlené mouše a slovem běda. Jeho rozpolcenost je tematizována v několika oblastech.

*„Život na tomto světě a život v záhrobí, život před zrcadlem a život za ním, život v realitě a život ve snu, to všechno znamená pochybnost o vlastní existenci, která je neúplná a necelá. Tak jako moucha lezoucí po ubruse hledá druhou polovinu svého těla, tak i básník, který stejně jako každý z nás se cítí být jen částečný a nedostatečný, hledá spojení v úplnost a celek. Tato báseň je neobyčejně působivým, protože jednoznačným a z konkrétního okamžiku odvozeným, znázorněním metafor.“* (VALA, FIC, 2012, str. 40)

V celé básni je přítomný motiv smrti. Smrt čeká rozpůlenou mouchu, stejně jako by ji čekala, kdyby byla celá, a stejně tak potká i básníka, který je rozpůlen a rozpolcen za svého života. Stále žije, přesto ví, že k sjednocení od sebe oddělených částí může dojít až po básníkově smrti. Básníkovo nitro nelze scelit dokud žije, stejně jako překousnutou mouchu nejde znovu spojit. Básník vnímá život jako vyhnání z jednoty do rozpolcenosti, čímž trpíme my všichni. Zcela banální příhoda s překousnutou mouchou zde tedy nabývá metafyzického rázu. Básník usiluje o nalezení své vlastní identity, nad čímž však běduje, protože jeho druhá část se nachází právě na onom světě.

*„ Z prvotního hnusu celé náhodné, nečekané zkušenosti vyvěrá zoufalství při pohledu na vlastní bídnou existenci a smutek nad sebou samým, nad svým lidským údělem. Když autor říká 'dívám se na ni v tklivé něze', smutní sám nad sebou. . . Není to touha plná naděje, vůle a odhodlání, je s ní spojenou něco mnohem tragičtějšího: Furt ještě leze. V tomto okamžiku se básník dívá do zrcadla, vidí svou vlastní ubohost, zbavenou touhy žít a zároveň nedosažitelnost smrti, která je ovšem v tomto okamžiku, při pohledu do zrcadla, latentně přítomná.“* (VALA, FIC, 2012, str. 41)



### **Krchovský: Co jsem to měl**

Co jsem to měl...Fuj, mouchu v puse!

Půl mouchy leze po ubruse  
svou druhou půlku asi hledá...  
to je můj přesný obraz, běda!  
Dívám se na ni v tklivé něze  
ještě chce žít! Furt ještě leze

#### **4.4.1 Interpretace básně v rámci ohniskové skupiny**

##### **Jaké pocity ve vás báseň vyvolává po prvním čtení?**

**Anna:** Mám z toho takové rozporuplné pocity, takové neuspořádané...že po prvním čtení pořádně nevím, o co tam vlastně vůbec jde...

**Magdaléna:** Můj první pocit byl... Mouchu v puse...v básni...Nádhera! A potom ta půlka mouchy...vidíš, jak leze a pomalu...(smích)

**Markéta J:** No musela bych si ji přečíst ještě párkrát, abych ji pochopila...

**Michaela:** No já asi stokrát...

##### **Nutí vás nějaká pasáž v textu k hlubšímu zamyšlení?**

**Magdaléna:** „Svou druhou půlku asi hledá, to je **můj** přesný obraz...“ to můj... A potom „běda...“ ... asi uvědomování si toho, že jsem rozpolcen a že nevím třeba, co mám dělat...

**Michaela:** Ona asi ta moucha podle mě nebude znázorňovat mouchu...Ale jaksi si za to zatím nedokážu domyslet nic jiného než tu mouchu...

**Anna:** Možná jak je rozpůlená ta moucha...že pak úplně nevíš, kde je potom ta druhá půlka a že je to ten tvůj přesný obraz...

**Michaela:** No já si spíše myslím, když druhou půlku hledá, že tak nějak hledá svoji osobnost nebo...sebe že někdo hledá...

**Anna:** Anebo že člověk ztratil právě to, co chce říct a teď se to zase snaží najít...

**Markéta J.:** Ty dva poslední řádky...jakoby ještě neztrácel naději...

**Michaela:** Nadneseně mi to přijde jako zamyšlení se nad něčím životním... že půlku už má za sebou, tu druhou půlku má asi před sebou, ale pořád neví, co to bude, ale...nevím, přijde mi, že je to takové pesimistické...

**Markéta S. :** Ale...přijde mi, že to je tak humoristicky pojato, jak muzikál Vlasy..., že to všechno píše tak nějak s nadhledem a nechce si přiznat, jaká ta situace opravdu je.

### **Jak se podle vás cítil básník, když báseň psal?**

**Adéla:** Neztrácel naději...

**Markéta S.:** Byl v nějaké problémové situaci...

**Anna:** Nevěděl, co teď, ta druhá půlka...co se bude třeba dít, hledal nějakou výchozí situaci z něčeho...

**Magdaléna:** Mě by zajímalo, co byla ta jeho myšlenka... Jestli to, že svou druhou půlku hledá anebo jestli ho prvotně napadla ta moucha v puse. Jestli to bylo skutečně, že to prožívá, že ta moucha mu tam vletěla...a přivedlo ho to na tuto myšlenku...

**Markéta J.:** Může mít třeba nějakou vzpomínku, kterou zná jen z půlky a na tu druhou si nemůže vzpomenout a hledá způsob, aby si na tu vzpomínku vzpomněl...na nějaký ten zážitek, který asi pro něho hodně znamená.

### **Celkové dojmy z básně po diskusi?**

**Michaela:** Tak mně po prvním čtení přišla taková jako na zasmání, ale teď když nad ní víc přemýšlíme, tak mi přijde, že to nemá být jako na zasmání...Že se spíše někdo, z mého pohledu, zamyslel nad svým životem.

**Anna:** Na první pohled to vypadá tak rozházeně, ale když se nad tím zapřemýšlíme, tak v tom určitě vidím ten hlubší význam...

**Markéta S.:** Na první pohled to vypadá, jak kdyby to třeba psala Anička, já nebo kdokoliv...Moucha v puse...jo, to se rýmuje s ubrusem... ale když se nad tím člověk zamyslí...

**Anna:** Přesně...působí to na první pohled prostě jako nějaká dětská říkanka...ta moucha tam leze...Ale když se nad tím člověk zapřemýšlí, tak je to jinak...

**Markéta J. :** Tak poprvé když si to člověk přečte, tak to moc nepochopí, co tím jako chtěl básník říct, ale když to potom čte furt dokola, tak už tam hledá ten základ, z čeho to asi vzniklo...

### **Komentář k interpretaci básně:**

Z názorů účastnic můžeme vyčíst, že interpretace této básně pro ně nebyl jednoduchý úkol. Zpočátku pro ně byla báseň naprosto neuchopitelná, Anna ji například označila za neuspořádanou. Hned po prvním čtení však všechny dívky zmínily, že by si ji musely přečíst vícekrát, aby ji lépe pochopily, a připustily tedy možnost skrytých významů. Tím se přiblížily jednomu ze základních principů Krchovského poezie. Aby mohl čtenář uvažovat nad básní v několika rovinách, je rovněž nutné si ji několikrát přečíst.

Pro hlubší úvahu nad textem dívky potřebovaly jisté vodítko. K tomu jim posloužila otázka, zda je nějaká pasáž nutí k hlubšímu zamyšlení, případně která. Tato pomocná otázka sice nasměrovala účastnice ke značně omezenému vyjádření, že taková pasáž tam jistě existuje, na druhou stranu jim však mohla pomoci k lepšímu uchopení jejich myšlenky a rozpoutání dalších názorů, interpretací a celkové diskuse. To se povedlo hned v prvním komentáři Magdaléně, která upozornila na klíčové řádky celé básně a jako první zformulovala klíčové slovo interpretace – rozpolcenost. Vyjádření své interpretace se nejlépe povedlo Michaele, která jakoby nejohravněji zformulovala myšlenky, které odpovídaly myšlenkám ostatních, ovšem nebyly nahlas vyjádřeny. Michaela správně odhalila, že jde o zamyšlení se nad něčím životním, že někdo hledá sám sebe, jakoby měl člověk již něco za sebou a půlku teprve před sebou, ovšem sám neví, co to bude. Rovněž označila náladu básně za pesimistickou, což by dle komentáře odborníka (VALA, FIC, 2012) odpovídalo úmyslům Krchovského. Tyto myšlenky se dokonce lehce dotýkají předem zmíněného metafyzického principu básně, vidění za hranice běžného lidského života. Metafyzické roviny díla se však hlouběji dále nikdo nedotkl. Při formulování pocitů básníka braly účastnice v úvahu spíše básníkovu minulost, skutečnost, že byl něčím ovlivněn, že si nemůže na něco vzpomenout, že se dostal do problémové situace. Do básníkovy budoucnosti nahlédla pouze Adéla, ovšem s ne úplně odpovídajícím vyjádřením: *Neztrácel naději*.

Z celkového hodnocení dívek vyplývá jejich uvědomění, že báseň vnímají po několikátém přečtení jinak než po prvním čtení, a že v ní spatřují hlubší významy (přestože

většina z nich je nedokázala důsledně interpretovat). Na závěr diskuse poté většina účastnic přiznala, že nejdříve vnímaly báseň za účelem pobavení či zasmání, ovšem po opakovaném čtení doprovázeném různými interpretacemi začaly báseň vnímat vážněji, až pesimisticky.

#### **4.5 Báseň třetí: Vladimír Křivánek – 10**

##### **Úvodní komentář k básni**

Vladimír Křivánek rozděluje svoji tvůrčí aktivitu mezi tvorbu básnickou a činnost literárněhistorickou a recenzní. Jeho poezie vychází z meditativní linie českého moderního básnictví. Křivánek se vrací zejména k existenciálním pocitům vykořenění a k touze po životním zakotvení.

Výše uvedená báseň je vybrána z Křivánkovy intimní sbírky *Adie Paris* (KŘIVÁNEK, 2013). Tato sbírka je niternou zповědí básníka, v níž využívá svoji mistrnost formy a především hluboce prožitou zkušenost každého slova. Obsahem této poezie je osobní konfese, bilancování, loučení s mimořádnou životní etapou a rovněž pomíjivost života a neopakovatelné drama. Touto sbírkou básník navazuje na vzácné momenty českého básnictví, kdy poezie byla posláním či osudem, ne pouze povoláním. Celkové náladě této sbírky odpovídá i vybraná báseň. Básník odkazuje na svoji minulost, na nespécifikované vzpomínky, zážitky, lásku, osoby či kterékoliv další životní zkušenosti, pocity, osudy či situace, které mohly básníka obohatit, které ve svém životě prožil, které jej potkaly. Tyto blíže neurčené první dva řádky básně dávají interpretům výbornou příležitost k vlastním interpretačním myšlenkám, k vlastním úvahám o životě básníka či svém, nad tím, v čem oni sami spatřují své bohatství či bohatství jiných lidí, co je dokáže v životě obohatit, čím vším může být člověk bohatý. Rovněž poslední řádek „*Bohatý chudý jsem.*“ nabízí mnoho interpretačních možností a úvah nad zvolením právě těchto slov.

## Vladimír Křivánek – 10.

Bohatý vším, co jsem ztratil

co prošlo kolem mne

jak luční kvítí podél trati...

Bohatý chudý jsem.

(KŘIVÁNEK, 2013)

### 4.5.1 Interpretace básně v rámci ohniskové skupiny

#### **Bohatý, chudý...**

**Markéta S. :** Tak je bohatý, nabytý těma zkušenostma a vlastně se zamýšlí nad tím, co všechno možná udělal špatně nebo co vlastně ztratil...a že luční kvítí podél trati je asi špinavé, takové ošuntělé, tak jestli třeba už básník není taky takový trochu opotřebovaný a prostě zamýšlí se...

**Markéta J:** Že má hodně vzpomínek, proto bohatý-chudý

**Adéla:** Je bohatý vědomostmi...

**Magdaléna:** Bohatý ponaučením...

**Michaela:** Že toho hodně zažil...

**Markéta J.:** Že třeba něco udělal, myslel si, že potom bude šťastný, ale třeba jenom nabyly zkušenosti, ale ztratil třeba tím skutkem nějaké přátele nebo...

**Anna:** Celkově, že mohl kohokoliv ztratit, třeba někoho z rodiny a přitom ho to obohatilo o nějaké zkušenosti, že teď může mít například větší zodpovědnost za něco.

**Michaela:** No ono se to dá brát tak, že je chudý a přitom je bohatý anebo je bohatý a přitom je chudý..Začíná to sice slovy, že je bohatý vším, ale podle ě to má spíše vyznít, že je chudý..nebo že...ted' nevím, jak to říct...

**Markéta J.:** Anebo že je naopak opravdu bohatý...že je bohatý a chybí mu ti kamarádi, někdo, s kým se může podělit o tu radost..na jednu stranu je bohatý, ale na druhou nemá ty kamarády, takže je vlastně chudý, protože bez těch kamarádů není sranda, zábava, nic...

**Anna:** To mi moc neseďí do těch prvních veršů...Do té poslední věty sice jo, ale do těch předchozích veršů mi toto vůbec neseďí...

**Michaela:** Mně tam to materiálně taky moc neseďí...

**Magdaléna:** Podle mě něco ztratil a musel se bez toho obejít. A ta zkušenost ho dovedla k tomu, k té myšlence, že je vlastně bohatý...díky tomu, co vlastně ztratil. To by vysvětlovalo tu druhou větu – co prošlo kolem mne – protože všechno prošlo kolem něj, ono to všechno zmizelo, ale ta zkušenost už zůstala. Akorát mi tam neseďí *jak luční kvítí podél trati*, to si nemůžu nikam zasadit, jak by to vycházelo...

**Michaela:** No mně přijde, že i to luční kvítí podél trati, že toho jako hodně zažije. Když to tak vezmu, po té trati jezdí ty vlaky, takže kolem něj procestuje spousta lidí...tak bych to viděla..

**Markéta S. :** Že poznal v životě hrozně moc lidí a povah.

**Michaela:** Hrozně moc lidí, ale přitom z toho nic jakoby nemá...

**Anna:** Ono potká moc lidí a povah, ale taky jen stojí a nic neudělá.

**Markéta S.:** A ten vlak často profrčí třeba rychle, takže si ani neuvědomuje, kolik lidí a informací kolem něho proběhlo.

**Michaela:** A to, že je chudý...stále mi přijde spíš kvůli tomu, že je sám, že je jako chudák...

**Anna:** Mohl něco ztratit pro něco...

**Magdaléna:** Možná to luční kvítí...jako že on vykvetl tím, že to všechno ztratil a podél té trati že všichni lidi spěchají a zabývají se těmi hmotnými věcmi, ale prostě on se cítí bohatý, že nastřádal zkušenosti.

### **Co vás dokáže obohatit?**

**Adéla:** Informace.

**Michaela:** Zkušenosti.

**Magdaléna:** Kamarádka...máme jednu kamarádku, ona vidí svět takovýma zvláštníma očima. A to je ta zkušenosti, že vím, že ona vidí něco úplně jinak, že já bych to tak nikdy nechápala...

**Anna:** ...ona třeba má strašně ráda draky...a mně právě někdy přijde, že se na to dívá z jejich pohledu, že nad tím jak kdyby jen tak proletí. A když už něco, tak hodně do hloubky, nebo když se jí něco nelíbí, tak to sežehne...jak kdyby se na to opravdu dívala z pohledu toho draka...

**Magdaléna:** A to je právě to obohacení, že se zařehtáme nad úplnými nesmysly...a to je to krásné...Ne jen informace...ve škole máme hrozně moc informací a je to nudné a pořád dokola a musíme se to naučit a pořád...Ale TO mě obohatí, že si sednu a povídáme si o úplně normální věci, kterou ona vidí úplně jinak.

**Markéta J.:** Celkově všechny zážitky, vše, co prožiješ tě obohatí.

### **Komentář k interpretaci básně:**

Ze všech básní, se kterými se při sezení s touto ohniskovou skupinou pracovalo, byla tato nejstručnější. Vzbudila však nejrozsáhlejší myšlenky a nejrozsáhlejší diskusi. Za velmi pozitivní první krok interpretace považujeme skutečnost, že všechny prvotní interpretační myšlenky dívek se oprostily od hmotného bohatství, k čemuž jistě dopomohla slova „*vším, co jsem ztratil*“. Účastnice správně rozpoznaly, že bohatství v této básni neurčuje materiálně. V rámci ohniskové skupiny bylo vyřčeno mnoho zajímavých myšlenek. Dívky spatřovaly básníkovu bohatství v nabytých zkušenostech, vědomostech, zážitcích a ponaučeních, které však obnášely ztrátu něčeho, v případě názorů účastnic spíše někoho, jiného. Velmi zajímavý postřeh vyjádřila Magdaléna, z jejíž interpretace je patrné ještě o něco hlubší zamyšlení než u ostatních dívek. Magdaléna sice rovněž vyjadřuje jistou básníkovu zkušenost, ale spíše v ohledu na celkový proces a průběh těžké životní situace, vyrovnávání se s touto situací a následné vyvození závěru, že i takové životní situace člověka obohatí, dokáže se s ní vyrovnat, najde svoji vnitřní sílu a uvědomí si své životní bohatství.

Úvahy nad tím, co dokáže obohatit dívky osobně, korespondovaly s jejich interpretacemi básně. Kromě informací, zkušeností, zážitků a kamarádů zmínila Magdaléna velmi zajímavou myšlenku, a to, že ji dokáže obohatit jiný pohled na svět než pouze ten vlastní. Tato myšlenka vystihuje rovněž princip ohniskové skupiny (vyslechnout názory ostatních, obohatit se jimi, či s nimi nesouhlasit a reagovat na ně) a je velmi uvědomělá.

Rovněž metoda ohniskové skupiny byla v případě této básně ve srovnání s předešlými diskusemi nejpovedenější. Účastnice již více reagovaly a navazovaly na své myšlenky navzájem a nepotřebovaly již tolik pomocných otázek či návodných myšlenek. To však nemuselo být zapříčiněno pouze samotnou básní, ale rovněž tím, že to byla již třetí báseň k diskusi, dívky tedy měly možnost více pochopit princip ohniskové skupiny a k celému sezení získaly větší důveru.

#### 4.6 Celkové hodnocení sezení

Po uzavření interpretací všech básní jsem účastnice ohniskové skupiny požádala o celkové zhodnocení sezení a uskutečněné práce s literárními texty.

##### **Celkové hodnocení sezení:**

**Michaela:** Deset let života navíc...

(pozn.: Michaela odkazuje na mnoho momentů, při kterých se dívky zasmály a bylo vidět, že si sezení celkově velmi užívají. Tyto situace velmi uvolňovaly celkovou atmosféru ohniskové skupiny a vytvářely výborné klima po celou dobu sezení.)

**Markéta S.:** Mně to stačilo k tomu, abych nabrala větší zkušenosti a jsem ráda, že jsem bohatší o rozebírání několika literárních děl navíc.

**Anna:** Tak mně se to sezení moc líbilo, protože mě právě baví hledat v těch básničkách ten hlubší význam, nejen si to přečíst a zapsat si do sešitu, jak se to jmenovalo a jméno autora, ale fakt v tom hledat ten hlubší význam. Jak třeba u té mouchy, která působí tak jednoduše, ale že i v takových jednoduchých básničkách se dá najít spousta věcí. To se mi líbí v tom hledat...

**Michaela:** Mně se líbilo právě třeba zrovna s tou mouchou, že v tom každý vidíme něco jiného a srovnávat to. Že já v tom vidím třeba něco pesimistického a Anička naopak něco optimistického. Každý v tom vidí něco svého.

**Magdaléna:** Já jsem ráda, už jen proto, že jsem na sezení přišla, protože jsem se zasmála, zjistila jsem spoustu zvláštních věcí, ty názory se mi líbily, protože jsme zase (jak děláme ve třídě) nakupily názory a udělaly z toho jednu velkou koláž, ze které vyšlo jakési východisko...nebo...to slovo..., mám to na jazyku...



**Michaela:** ...moucha... (smích)

**Magdaléna:** ...kompromis, jakýsi kompromis.

**Adéla:** Mně se sezení líbilo a myslím, že jsem se i něco naučila trošku...

**Komentář:**

Dle zaznamenaných výpovědí můžeme usoudit, že tato zkušenost byla pro celou ohniskovou skupinu velmi pozitivní a obohacující. Dívky se s rolí v ohniskové skupině velmi dobře ztotožnily. Bylo patrné, že veškeré jejich vnímání bylo zaměřeno na vybrané básně a interakci v ohniskové skupině, což skupině dodávalo pozitivní náboj a potřebnou atmosféru.

Z pohledu moderátorky musím říci, že celé sezení mě velmi příjemně překvapilo. Velmi jsem ocenila snahu a zájem dívek o interpretaci všech básní, o hlubší zamyšlení se nad jejich podstatou, o vytváření diskuse. Rovněž pro mě bylo sezení obohacující, především díky zajímavým názorům a myšlenkám dívek a pozitivní energii, která ve mně po ukončení sezení zůstala.

## **5 REALIZACE DRUHÉHO SEZENÍ**

### **5.1 Charakteristika ohniskové skupiny**

Druhou ohniskovou skupinu tvořilo pět dívek a pět chlapců z pátého ročníku základní školy. Jedná se o třídu jazykovou. Vzhledem k věku účastníků se dá předpokládat, že jejich čtenářská zkušenost, či dokonce zkušenost s interpretací literatury, nebude příliš velká. Tomuto aspektu byl tedy přizpůsoben výběr básní k interpretaci a pomocné otázky. Žák však nepotřebuje být zkušený čtenář k tomu, aby dokázal pracovat se svoji představivostí, fantasií a myšlenkami, které ho právě při čtení textu napadnou. Věk žáků tvořící tuto ohniskovou skupinu je naopak pro takový způsob práce s textem velmi vhodný, žáci se naučí vnímat text různými smysly, vyzkouší si, že je možné mít ze čtení básnického textu nejrůznější pocity, že uplatní jejich vlastní myšlenky a nápady, kterými mohou obohatit nejen sami sebe, ale rovněž ostatní spolužáky, a naučí se respektovat jiné možné názory a představy a přiměřeně na ně reagovat. Takový způsob práce s básnickým textem žáka od jeho čtení neodradí, s velkou pravděpodobností jej zaujme a může jej rovněž podnítit pro další čtení.

Sezení bylo zrealizováno ve třídě, kde žáci obvykle mívají hodinu anglického jazyka. Využila jsem tedy této vyučovací hodiny, kdy je celá třída rozdělena do dvou jazykových skupin, a v rámci této hodiny jsem s vybranou polovinou třídy zrealizovala dané sezení. Žáci seděli na židlích kolem dvou spojených školních lavic.

### **5.2 Úvodní diskuse**

Stejně jako s předchozí ohniskovou skupinou jsme toto sezení započali obecnými otázkami o vztahu žáků k poezii, literární výchově a četbě obecně. Vzhledem k tomu, že během úvodní diskuse žáci vyjádřili mnoho totožných odpovědí, nebudeme zde přepisovat každou zvlášť, ale sepíšeme pouze jejich shrnutí. Na otázku, zda rádi čtou poezii a rozumí jí, zazněla většinově negativní reakce. Téměř všichni žáci v ohniskové skupině vyjádřili, že básničky dobrovolně nečtou a moc jim nerozumí, až na výjimku jedné dívky, Kláry, která uvedla, že si někdy pročítá v knížce s básničkami a představuje si je. Jeden chlapec se poté vyjádřil, že si poezii přečte rád a dokonce ji někdy i rád vymýšlí. Na jeho odpověď navazovala další úvodní otázka – zda se žáci někdy pokouší sami vymýšlet básničky.

Kladně odpověděla opět pouze Klára, jež se vyjádřila, že básničky vymýšlí příležitostně, a to například v rámci svého přání, když má někdo z rodiny narozeniny.

Dále se žáci měli vyjádřit k tomu, jak pracují s poezií v hodinách literární výchovy. Uvedli, že básničky čtou často a v některých se snaží nalézat hlubší významy. Básničky se rovněž učí z paměti či je přepisují na známky do sešitu. Mezi svoji nejoblíbenější literaturu zařadili žáci opakovaně především literaturu fantasy, dále horory, detektivní příběhy, rovněž byly zmíněny komiksy, encyklopedie, „*legrační příběhy*“ a *Deník malého poseřoutky*.

Z jejich odpovědí lze vyvodit závěr, že k poezii zatím velmi kladný vztah nemají. Mezi oblíbenou literaturu nezařadil básně ani jeden člen této ohniskové skupiny. Ani v případě konkrétního dotazu na vztah k poezii nezaznělo mnoho kladných odpovědí. Snaha o jistou interpretaci vybraných básní je tedy pro žáky očividně zkušenost nová, stejně tak diskuse a práce v rámci ohniskové skupiny.

### **5.3 Báseň první: Petr Nikl – Záhádky**

Pro Petra Nikla bychom mohli najít mnoho označení či charakteristik jako například básník, loutkář, pohádkář, fotograf, výtvarník či performer. O jeho tvorbě se nedá říci, že je pouze pro děti, ale také pro dospělé, kteří si ještě nezapomněli hrát, kteří potřebují k životu imaginaci. Báseň vybraná za účelem našeho sezení patří do sbírky *Záhádky* (NIKL, 2007). Tato sbírka upoutá svoji hravostí, nonsensovostí a rovněž doprovodným výtvarným experimentováním. Nikl si v této sbírce pohrává se slovy, využívá jazykolamů, zvukomalby, hádanek a dalších kreativních možností, jak si pohrát s českým jazykem. Ve svých textech nechává velký prostor představivosti čtenáře, bez které není možné tuto sbírku číst.

*„ Petr Nikl s oblibou stírá hranice mezi možným a nemožným a spolu se čtenářem prozkoumává nové možnosti reality. Ve vybrané ukázce „dostává zdánlivě nezávazná hra rozměr přímo filozofický a nonsens se stává nejen zábavnou hračkou, ale také branou k pochopení světa“.*

Všechny zmíněné aspekty Niklovy tvorby náš přiměly k vybrání jeho textu pro literární interpretaci, v tomto případě spíše „hru“, v rámci ohniskové skupiny. Báseň nabízí

širokou škálu možností, jak s ní pracovat. Samotná představa obsahu básně vybízí žáky k práci s fantasií, k vlastnímu vykreslování skutečnosti. Text rovněž vybízí k úvažování nad světem kolem nás, přemýšlení o živé i neživé přírodě, vybízí k uvědomování si všeho, co člověka může obklopovat a jaký to má význam, nabízí vidět svět z jiné, než-li pouze lidské a osobní, perspektivy.

### **Petr Nikl – Záhadky**

Kdyby byl králem zvířat termit,

zem by byla plná katedrál.

Kdyby jím byla mnohonožka,

udirigovala by svět obří filharmonii.

Kdyby jím byla jepice,

nemělo by to dlouhé trvání.

Kdyby jím byl gepard,

všude by byla závodiště.

Kdyby jím byla želva,

bylo by to na dlouhé lokte.

Kdyby jím byl lev,

krajina by spala klidným spánkem,

kdyby byl králem zvířat blboun nejapný,

všechna chytrá zvířata by utekla.

### 5.3.1 Interpretace básně v rámci ohniskové skupiny

#### Pokuste se vyjádřit svůj první pocit a dojem z básně, jak na vás působí?

**Marek:** Já jsem si představil, že kdyby to byl ten termit, tak ho někdo spíš dřív zašlápne, než bude králem. Obecně to na mě působí jako takové určování neznáma, jak by to mohlo být...

**Martina:** Mně přijde srandovní...

**Martin:** Mně to připadá takové divné...že se to nerýmuje. Jakoby to nebyla ani poezie.

**Ondřej:** Jakoby to vyjadřovalo ty vlastnosti zvířat.

**Marek:** Ono je to vlastně podle toho termita...že zem by byla plná katedrál..., ale jinak je to spíše podle toho, jaké mají jméno a jak vypadají, než vyloženě podle toho, co ta zvířata dělají...Že si pod tím můžeme představit i člověka.

#### Proč básník použil zrovna tato přirovnání? Které se vám nejvíce líbí?

**Barbora:** Blboun...

**Michal:** Blboun...to je legrační...

**Marek:** ..ale to že by všechna chytrá zvířata utekla není pravda, on se tak jenom jmenuje, proto, jak vypadá...

**Ondřej:** Gepard, protože je to nevístičnější.

**Martina:** Mně se líbí ta mnohonožka..., protože má hodně těch noh...

**Marek:** Mně se taky líbí ta mnohonožka, ona by to udirigovala, protože ty její nohy jdou jakoby současně, jako dirigentovi ruce...

**Michal:** Nebo spíš do vlny...jako dirigent při písničce...Mně se líbí ti termiti...

**Ondřej:** ...ano, takoví malí broučci a staví tak obrovská...

**Michal:** ...termitiště...

**Marek:** Ten termit ale nestaví jen ta písková termitiště...on je třeba i v těch stromech, ale on se v podstatě řadí až pod švába...on se vyvinul ze švába...

### **Napadla by vás podobná přirovnání? Kdyby byl králem zvířat...**

**Michal:** Kdyby byla králem zvířat moucha, tak by byl svět celý otravný...Nebo komár...

**Ondřej:** Kdyby byl králem zvířat pes, tak by se všude válely kosti.

**Martina:** Mě spíš napadlo k té želvě, že svět by byl pomalejší...a ne na dlouhé lokte...

(pozn.: Moderátorka vysvětluje, co znamená přirovnání „na dlouhé lokte“, a že to v podstatě odpovídá postřehu Martiny...)

### **Které zvíře by podle vás mělo být králem zvířat? Proč?**

Pozn.: Nejprve začali žáci vyjmenovávat zvířata uvedená v básni, protože si mysleli, že mohou vybírat pouze z nich. Po upřesnění otázky, že mohou vymyslet jakékoliv zvíře, vypadaly jejich výpovědi následovně:

**Martina:** Podle mě nějaká masožravá zvířata...to by byl svět lepší...

**Martin:** Mně by se líbilo, kdyby byly králem zvířat gorily, protože je mám rád...

**Michal:** Papoušek, protože ten umí mluvit...

**Ondřej:** Nějaká kočkovitá šelma...oni jsou takoví jako...nejvyšší..., chodí tak...hrdě...

**Richard:** Já bych to nechal tak, jak to je...takže lev.

**Marek:** Já bych řekl chobotnici, protože ta je nejchytřejší ze všech zvířat...ale na druhou stranu se to nedá takto říct, protože vývoj a evoluce je vždycky nejistá...

**Klára:** Já bych taky řekla, že lev, už jenom proto, jak to vyznívá vždy v těch filmech, že všechny ochrání před nějakým nebezpečím...

### **Komentář k interpretaci básně:**

Po prvotním přečtení byla většina žáků mírně překvapena. Zarazila je skutečnost, že se něco, co nazýváme básní, nerýmuje. Slovo báseň je zde pro žáky pravděpodobně mírně zavádějící. Obecný první dojem z básně žáci vyjadřovali adjektivy jakožto *srandovní* a *divné*. S podobným textem se tedy očividně ještě nesetkali. Dle výpovědí byl po prvním přečtení asi nejméně překvapený Marek, který rovnou pohotově zareagoval na významovost textu, a snažil se vyjádřit jeho princip. Při dalších otázkách Marek také využil možnosti spojit vyjádření v básni s reálným živým světem a doplňujícími

informacemi, což je velká výhoda Niklových textů. Žáci dokázali odhalit princip přirovnání jednotlivých vět a někteří byli rovněž schopni vymyslet a vyjádřit věty na podobném principu. Princip skupinové interakce a asociací nebyl při této básni příliš využit. Z žáků byl ještě patrný jistý ostych a nezkušenost s diskusí v ohniskové skupině. Komentáře k první básni byly tedy spíše odpověďmi na předem dané otázky, přesto obsahovaly vyjádření vlastního názoru a subjektivních myšlenek. Pomineme-li principy ohniskové skupiny, stále musíme ocenit snahu žáků vyjadřovat vlastní myšlenky, zamýšlet se nad textem a být alespoň na chvíli součástí světa básně.

#### **5.4 Báseň druhá: Ondřej Hník – Podzim je list**

Autor další vybrané básně, Ondřej Hník, je učitel základní školy, rovněž vysokoškolský pedagog a dlouholetý lektor domu dětí a mládeže. Je zastáncem zážitkového přístupu ve výuce na všech typech a stupních škol. Věnuje se próze i poezii a to jak pro děti, tak pro dospělé. Pravidelně předčítá na autorských čteních a publikuje v literárních časopisech.

<http://www.databazeknih.cz/zivotopis/ondrej-hnik-6569>

Hníkova báseň vybraná za účelem interpretace v naší ohniskové skupině je stručným metaforickým vyjádřením podzimu. Báseň by měla zapůsobit především na smysly, představy a pocity žáků. Žáci si mohou vytvářet své vlastní obrazy podzimu, vlastní příběhy padajícího listu, vlastní představy básníkovy rozpoložení, na každého může báseň dýchat jinou atmosférou. Z tohoto důvodu byly pro diskusi zvoleny takové otázky, na které může mít každý žák odlišnou, subjektivní odpověď.

#### **Ondřej Hník: Podzim je list**

Podzim je list

a listu v dlani

nechce se pít

a zpívat ani

### 5.4.1 Interpretace básně v rámci ohniskové skupiny

#### Jakou barvu ve vás báseň vyvolává? Proč?

**Barbora:** Nějakou podzimní...Asi takovou červenou...

**Martina:** Také mě napadají takové podzimní barvy. Oranžová, červená, žlutá...

**Martin:** Průhledná...Vypadá to, že ta voda je průhledná, jak se mu nechce pít...

**Michal:** Napadla mě zelená a černá barva...

**Ondřej:** Průhledná a modrá.

**Lucie:** Barvy podzimu...

**Richard:** Hnědá...

**Marek:** U mě je to určitě hnědá, protože když už ten list je dlouho na zemi, tak on je hnědý...

**Klára:** U mě asi oranžová.

**Irena:** U mě červená.

#### **Komentář:**

Většina žáků zmínila jistou barvu, která jim evokovala podzim, někteří se řídili jinými prvky, dle kterých určili svoji představu o barvě (průhledná – voda). Většina z nich nedokázala objasnit, proč zrovna zmiňují danou barvu. Veškeré představy a asociace žáků však většinově souvisely s podzimem, k čemuž jistě název i celá báseň vybízeli. Z výpovědi Michala, jemuž báseň asociovala černou barvu, je možné rozpoznat jistý pocit smutku v básni, což se potvrdí při odpovědích na další otázky. Jedno z pozitiv sezení je jistě skutečnost, že žáci dokázali pracovat se svoji barevnou fantasií a tato otázka u nich nezbudila překvapivé reakce. Každý na otázku zareagoval dle svého, byť básní silně nasměrovaného, úsudku. Výběr této otázky (barvy) měl žákům opět ukázat především nový směr při přemýšlení nad básní a tato „podzimní“ báseň posloužila k tomu, aby si lépe dokázali představit, že je možné s takovou úvahou vůbec pracovat a barvy v básni si skutečně představovat. U vyspělejších čtenářů lze poté s imaginací barev pracovat při rozboru básně, kde není vykresleno žádné roční období, žádné barvy, jež v nás báseň



evokuje přímo svým obsahem. V takovém případě poté hovoříme o asociacích, které nutně vyžadují zdůvodnění, proč zrovna tento výběr barvy.

### **Kolik má tato báseň let?**

**Martina:** Dva, tři roky... Přijde mi, že je spíš z této doby, že není stará.

**Ondřej:** Kolik let je tomu básníkovi?

**Michal:** Byla napsaná tak před třinácti lety...

**Marek:** To vypadá, jakoby to byla básníková první báseň...tak třeba před dvaceti lety ji napsal.

### **Komentář:**

Zde došlo k přerušení výpovědi žáků, protože se jejich odpovědi ubíraly nežádoucím směrem. Otázka bylo většinově špatně pochopena. Při úvaze nad touto otázkou žáci postupovali spíše fakticky a rozumově. Přestože jsem zaregistrovala, že se odpovědi ubírají jiným směrem, než byl záměr otázky, a žáky na tuto skutečnost upozornila, nedokázali se zbavit představy, že je otázka mířena na faktický údaj, kdy spisovatel báseň napsal, a zda jejich odhad bude správný. Žákům bylo rovněž vysvětleno, že nechceme zjistit údaj, kdy byla báseň napsána, a že to není pro tuto otázku podstatné. Zde však více zapůsobila skupinová myšlenka, která se odvíjela již od otázky Ondřeje: „*Kdy se narodil básník?*“ a skončila odpovědí Marka, který vyjádřil, že si myslí, že to byla básníková první báseň. Žáci se zde nezapřemýšleli nad jevy popsány v básni, dle kterých by mohli mít jistý pocit o stáří či mládí této básně či atmosféry v této básni jako takové. Řídili se zde představou o věku spisovatele a podobou psaného textu. Tato otázka jim tedy neumožnila nahlédnout do básně skrze řádky, pod povrch samotného psaného textu, do hloubky jejího smyslu. Při vyjádření jistého věku básně se samozřejmě nedá určit, kdo tomu je blíže a kdo dál, protože obraz básně působí na každého jinak. Za celou ohniskovou skupinu by se dalo říci, že místo užití jisté fantazie se při této otázce užívalo spíše odhadování. Žáci patrně potřebovali ještě před zahájením svých odpovědí přesnější objasnění a návod, kam touto otázkou směřujeme, jak k otázce mohou přistoupit a jak poté pracovat s odpovědí. V průběhu diskuse již byla tato upozornění nežádoucí.

### **Jaké je v básni počasí?**

**Martina:** Takové podzimní, že třeba i prší, fouká

**Barbora:** Prší...a je třeba až bouřka...

**Martin:** Taky ta bouřka...protože když se mu nechce pít ani zpívat...a ta voda tam...

**Richard:** No ale když prší, tak ten list taky může pít, z té vody, takže...

**Marek:** To je takové by se dalo říct listopadové, protože když se mu nechce pít a zpívat ani, tak to už je asi že ten list spadl a nemůže už přijímat nic...

**Ondřej:** Chladno, zataženo...

**Michal:** Já bych řekl, že tam fouká vítr.

**Marek:** Podle mě tam bude tak třináct stupňů...

### **Komentář:**

Představa počasí v básni nepředstavovala pro žáky velký problém. Zde se již dokázali vžít do obrazu básně a byli schopni vytvářet a popsat konkrétní představy. Žádnému z žáků tato báseň neevokovala počasí pěkné. Obecně vyjadřovali představy o pochmurném, deštivém počasí. Takové počasí si rovněž v další otázce spojovali s celkově smutnou atmosférou básně a náladou básníka. K těmto představám je přiměl především verš, ve kterém básník popisuje, že se listu v dlani nechce pít ani zpívat. Toto vyjádření velmi silně ovlivnilo žáky při úvahách nad ponurou atmosférou básně.

### **Jakou měl básník náladu když báseň psal?**

**Martina:** Byl smutný...

**Ondřej:** Hodně...

**Michal:** Já bych řekl, jakoby šel zrovna z pohřbu. Že se mu nechce pít ani zpívat. A ještě k tomu i třeba to škaredé počasí na pohřbu.

**Richard:** Bylo mu špatně...

**Marek:** Podle mě ten list v dlani může vyjadřovat, že toho básníka mohlo něco sužovat, že mohl mít nějaké problémy nebo třeba nějakou nemoc. To, že se mu nechce pít a zpívat

může znamenat, že to nemůže ani zapít, že by mu to něco udělalo...a to, že nechce zpívat, že mu není prostě do zpěvu, že mu něco je nebo že s tím prostě nic neudělá.

**Klára:** Podle mě měl takovou smutnou a podzimní náladu. Proč ho zrovna napadlo, to co psal...takovou...

### **Jak podzim působí na vás?**

**Marek:** Já mám rád podzim, jelikož to bylo v tomto roce jediné období, kdy sněžilo.

**Michal:** Já podzim nesnáším i miluju. Nesnáším proto, že je to škaredé období a miluju proto, že se může skákat do listů.

**Martin:** Podzim mám rád...Taky proto, že tam mám svátek a narozeniny.

**Richard:** Já bývám na podzim hodně nemocný, tak ho nemám moc rád...

**Lucie:** Já mám podzim ráda, protože je všude okolo hodně barev.

### **Pokud se listu nechce zpívat ani pít, co by se mu podle vás chtělo dělat?**

**Martin:** Hnít úplně...

**Martina:** Spadnout ze stromu.

**Marek:** Vzhledem k tomu, že už spadnul z toho stromu, tak je mu jasné, že jeho osud už je zpečetěn a už nemůže nic dělat, protože kdyby se snažil něco dělat, tak to akorát prodlouží tu jeho dlouhou smrt. Tak raději nebude nic dělat, stane se součástí toho ostatního a vyroste z něj něco dobrého...

**Michal:** Podle mě by se mu chtělo zůstat na stromě.

**Richard:** Nebo třeba místo pít a zpívat by se mu chtělo zpívat a pít.

**Michal:** Anebo tancovat.

### **Komentář:**

Zde žáci uvažovali opět spíše pesimisticky. Martin usoudil, že pokud se listu nechce pít ani zpívat, chtěl by už úplně shnít, Martina vyjádřila rovněž spíše pesimistické spadnutí listu ze stromu. Velmi zajímavý komentář vyjádřil Marek. Jeho úvaha nad listem sahala až do metafyzického přesahu, což je vzhledem k věku Marka velmi vyspělá myšlenka. Jeho myšlenka začala rovněž pesimisticky. V životě listu popsaném v básni již

neviděl naději na zlepšení a vyjádřil, že snaha o cokoliv by listu akorát prodlužovala již samotným spadnutím předurčenou smrt. Marek však svoji myšlenku rozvinul hlouběji. Jako východisko totiž spatřoval splynutí listu s jistou jednotou přírody, což vyjádřil jako „*to ostatní*“, z čehož potom může vyrůst něco dalšího, nového, živého. Jediný optimistický osud listu vyjádřil Michal možností, že by chtěl list zůstat na stromě či tancovat. Z Richardova komentáře vyplývá spíše slovní hříčka než-li hlubší význam jeho výpovědi.

## 5.5 Celkové hodnocení sezení

Po interpretaci básní jsme žáky požádali o celkové hodnocení sezení. Žáci se shodli na tom, že to byla jejich první zkušenost jak s interpretováním poezie, tak s metodou ohniskové skupiny. Dle jejich vyjádření je celkově způsob této práce bavil, zároveň jej však shledávali obtížným. Tuto myšlenku shrnul ve svém závěrečném komentáři Marek:

*„ Sezení mě bavilo, ale na některé ty otázky je docela těžké odpovídat, musíte používat svoji hlavu a zjistit, co v té básni může být. Není to jednoznačné. “*

Jeho vyjádřením zároveň vystihl podstatu sezení. Cílem poezie není vytvoření jednoznačné představy či interpretace. Žáci by se naopak měli naučit vnímat poezii jako prostor pro svoji vlastní interpretaci a fantazii, pro zapojení vlastních myšlenkových pochodů, vyjádření svého názoru a respektování názoru ostatních, který je může rovněž inspirovat k představám dalším. Tento způsob práce s poezií může rovněž posílit důvěru v jejich vlastní názor a jeho správné zformulování, což pro žáky představuje obecně jeden z nejtěžších úkolů vůbec.

V případě našeho sezení můžeme zmíněné cílové aspekty považovat za částečně splněné. Přestože žáci nemají zkušenosti s interpretováním poezie a dle jejich slov se o to pokoušeli poprvé, vyjadřovali vlastní názory, snažili se pochopit hlubší podstatu básně, zapojovali vlastní rozum a fantazii, sami navzájem si naslouchali a nebáli se vyjádřit jiný názor než ostatní. Žákům se úspěšně podařilo odhadnout celkovou atmosféru obou básní, od níž se poté odvíjely jejich výpovědi. V první básni shledávali jistou hravost, pobavení. Báseň jim umožnila vytvářet a dosazovat si do ní vlastní nonsensové představy a možnosti zvířecího světa. U druhé básně se poté žáci drželi spíše pocitových, meditativních komentářů, k čemuž je jistě nasměrovaly i pomocné otázky.

## 6 VLASTNÍ HODNOCENÍ, SEBEREFLEXE

Praktická část pro mě představovala velkou výzvu a rovněž jisté obavy z neznámého. Metoda ohniskové skupiny byla i pro mě nová zkušenost, stejně tak role moderátorky, proto jsem se na proběhlá sezení pečlivě připravovala, předem si nachystala otázky či témata k diskusi a nachystala se na možné situace, které mohou během diskuse nastat. Rovněž jsem si stanovila směr, kterým by se diskuse měla ubírat a dle něj sezení regulovala. Sezení s oběma ohniskovými skupinami pro mě představovalo velmi příjemnou zkušenost. S většinou dívek z první ohniskové skupiny jsem se znala osobně, máme mezi sebou pozitivní přátelský vztah, což velmi pozitivně ovlivnilo celkovou atmosféru celé ohniskové skupiny. Dívky mě velmi příjemně překvapily co se týče jejich úvah, myšlenek, vyjádření a také snahy a ochoty. Zkušenost s druhou ohniskovou skupinou byla rovněž příjemná, přestože se obě sezení silně lišily. Na rozdíl od první ohniskové skupiny byli v té druhé přítomni také chlapci, sezení se konalo ve školní třídě a s žáky jsem se neznala osobně. Žáky jsem však učila po dobu své první i druhé pedagogické praxe a věděla jsem, že hodiny s nimi jsem si velmi užívala. Přátelská atmosféra byla tedy zachována i při sezení s touto ohniskovou skupinou. Pokud beru v úvahu, že s metodou ohniskové skupiny a následnou interpretací poezie žáci pracovali poprvé, mohu celé sezení zhodnotit jako velmi povedené a přínosné. Žáci pojali celé sezení hravě a byli ochotní ke spolupráci.

Použití metody ohniskových skupin pro sledování literární interpretace žáků pro mě byla velmi obohacující zkušenost, která bude pro mé budoucí povolání učitele velmi užitečná. Sezení mi poskytla kromě velmi zajímavých myšlenek účastníků také možnost vidět svět jinýma očima, stát se opět součástí dětského světa či poznat z jiného úhlu pro mě již známé dívky a prohloubit s nimi přátelský vztah. Jsem velmi ráda za to, že realizace praktické části diplomové práce mi kromě obav, příprav a práce přinesla rovněž radost a velmi příjemné chvíle neobvyklé zábavy.

## ZÁVĚR

Diplomová práce s názvem *Ohniskové skupiny jako metoda sledování literární interpretace žáků* se zabývá problematikou literární interpretace, a to především ve školním prostředí. Metodou ohniskové skupiny poté nahlíží na proces literární interpretace žáků v praxi.

Teoretickým východiskem této práce bylo na zmapování současného postavení literární výchovy na základních či středních školách, přístupu učitelů, vztahu žáků k literatuře a zhodnocení vhodných přístupů, které mohou zlepšit nechvalnou úroveň čtenářské gramotnosti českých žáků a povzbudit jejich zájem o četbu obecně. Další kapitoly teoretické části práce nám poté pomohly nahlédnout na oblasti kvalitativního výzkumu a podrobnější prostudování metody ohniskové skupiny včetně všech jejích fází, což nám poskytlo kvalitní teoretický základ a východisko pro následnou realizaci této metody v praxi.

Praktická část diplomové práce neobsahovala pouze realizaci sezení s ohniskovými skupinami, ale rovněž pečlivou přípravu a výběr literárních textů. Texty byly vybírány s ohledem na věk účastníků skupiny a na jejich předpokládané možnosti. Básně jsem vybírala rovněž dle uvážení, zda text nabízí více možných oblastí k diskusi, zda se dá předpokládat, že od hledání významovosti konkrétní básně se může diskuse v ohniskové skupině ubírat i jiným tematickým směrem, stále však s textem souvisejícím. Například v případě básně *Puberta* se dalo očekávat, že dívky nezůstanou pouze u interpretace konkrétních řádků, ale že tato oblast jim bude blízká a své myšlenky mohou dále rozvinout. Stejně tak v případě Křivánkovy básně, která přímo vybízí k diskusi o tom, co pro člověka znamená bohatství, co jej dokáže obohatit, čím vším může být člověk bohatý. V případech takovýchto básní se nedá předpokládat jeden objektivní názor, což se pro metodu ohniskové skupiny jeví jako velmi žádoucí a v praxi se to potvrdilo.

Hlavním cílem, ke kterému diplomová práce směřovala, bylo pomocí metody ohniskové skupiny vyzorovat proces neomezených možností literární interpretace žáků, proces jejich vzájemné interakce, asociativního navazování nových myšlenek a vytvoření skupinové diskuse, jejíž témata se od daného literárního textu odvíjí, nemusí s ním však primárně souviset.

Zrealizovaná sezení ukázala, že v poezii a umělecké literatuře mohou čtenáři najít sami sebe, mohou díky literárnímu textu porozumět svým pocitům, což může být pro mnohé z nich velmi osvobozující. Ukázalo se, že čtenáři jsou schopni poezii číst, interpretovat a reflektovat. Vyžadují však vhodný přístup k nim samotným, učitele, který bude empatický a vnitřně živý a nabídne žákům prostor ke sdílení a rozvíjení čtenářského prožitku.

Práce může posloužit jako zdroj či inspirace pro další studenty či budoucí učitele, kteří ji mohou využít jako podklad pro zkoumání literární interpretace mladých čtenářů.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BECK, I.L., HAMILTON, M. G., KUCAN, R. L., MC KEOWN. *Questioning the Author: An Approach for Enhancing Student Engagement With Text*. IRA 2004
- FIC, I., VALA J. *Poezie a mladí čtenáři. Výzkum recepce konkrétních básní*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2012. ISBN 978-80-7409-054-7.
- FLEMING, M. Pupils' preception of the nature of poetry. *Cambridge Journal of Education*, 1992, roč.22, č.1.
- HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha : Univerzita Karlova, 1999. ISBN 80-246-0030-7
- HNÍK, O. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy : inspirativní materiál pro učitele literární výchovy a studenty učitelství*. Jinočany : H&H, 2007.
- HNÍK, O. Tvořivé náměty pro práci s poezií na druhém stupni základní školy. In *Současnost literatury pro děti a mládež 2010*. Lbereg: Nakladatelství Bor a Technická univerzita, 2010.
- HOFFMANN, B. Literatura a škola na prahu třetího tisíciletí. *Český jazyk a literatura*, 1999-2000, roč. 50, č.7-8.
- HOMOLOVÁ, K. Čtenářství v systému hodnot a norem pubescenta. *E-pedagogium*, 2007, č.2.
- CHRZASTOWSKA, B. Výskum školskej recepcie poézie. In *Čitateľska recepcia literatury*. 1. vyd. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1987, s 222 – 261.
- ISER, W. Apelová struktura textů. In: *Čtenář jako výzva. Výbor z prací kostnické recepční estetiky*. Brno: Host, 2001. ISBN 80-86055-92-2.
- KOŽMÍN, Z. *Interpretace básní*. Brno: MU, 1997. ISBN 80-210-1694-9.
- KREUGER, R.A. *Focus groups: a practical guide for applied research*. 2. vyd. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1994.
- KŘIVÁNEK, V. *Adieu Paris*. 1.vyd. Olomouc: Aleš Prstek, 2013.



LEDERBUCHOVÁ L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I.* Plzeň: Západočeská univerzita, 1995. ISBN 80-7043-170-9.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II.* Plzeň: Západočeská univerzita, 1997. ISBN 80-7082-364-X.

LEDERBUCHOVÁ L. *Dítě a kniha . O čtenářství jedenáctiletých.* Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2004. ISBN 80-86898-01-6

LEDERBUCHOVÁ L. *Literatura ve škole: Četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia.* Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-891-6.

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

MORGAN, D. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu.* 1. vyd. Brno: Psychologický ústav Akademie věd, 2001. ISBN 80-85834-77-4

NIKL, P. *Záhádky.* 1. vyd. Praha : Meander, 2007 ISBN 978-80-86283-57-9.

PATTON, M. Q. *Qualitative Research and Evaluation Methods.* Thousand Oaks: Sage, 2002.

PIKE, M. Keen Readers: adolescents and pre-twentieth century poetry. *Educational Review*, 2000, roč. 52, č.1.

PROVAZNÍK, J. Průhledy do světů Petra Nikla. *Lidové noviny* 2008 (příloha Orientace, s. V), roč. 21, č. 22.

REŽNÁ, M. *Implicitnosť zmyslu v literárnom diele.* Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2007. ISBN 978-80-8094-140-6.

ŘEŘICHOVÁ, V. Konstanty a proměny výchovy čtenáře. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. ISBN 80-244-0814-7.

SLADOVÁ, J. Několik poznámek k uplatnění světové literatury pro děti a mládež ve výuce českého jazyka a literatury. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1282-9.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VALA J. *Poezie v literární výchově*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2761-4.

### **Internetové zdroje:**

*Jan Kašpar* [online] [ cit. 17.3.2014]. Dostupné z:

<http://www.cbdb.cz/autor-15826-jan-kaspar>

PAVELKA, Z. *Petr Nikl – Záhádky* [online] [ cit. 20.3.2014]. Dostupné z:

<http://staryweb.meander.cz/2160-petr-nikl-zahadky>

SEBERA, M. *Vybrané kapitoly z metodologie* [online] [ cit. 14.3.2014]. Dostupné z:

<http://www.fsps.muni.cz/~tvodicka/data/reader/book-8/04.html>

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Dominika Doubová
<b>Katedra:</b>	Českého jazyka a literatury
<b>Vedoucí práce</b>	Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.
<b>Rok obhajoby</b>	2014

<b>Název práce</b>	Ohniskové skupiny jako metoda sledování literární interpretace žáků
<b>Název v angličtině</b>	Focus groups as a method of observation of pupils' literary interpretation
<b>Anotace práce</b>	Diplomová práce se zabývá problematikou literární interpretace, a to především ve školním prostředí. Metodou ohniskové skupiny poté sleduje proces literární interpretace žáků v praxi.
<b>Klíčová slova</b>	Literární interpretace, literární výchova, poezie, čtenářská gramotnost, zážitkovost, mladý čtenář, kvalitativní výzkum, ohnisková skupina.
<b>Anotace v angličtině</b>	The thesis deals with the interpretation of literature, especially in the school environment and then it follows students' process of literary interpretation by the method of focus group in practice.
<b>Klíčová slova v angličtině</b>	Literary interpretation, literary education, poetry, reader's literacy, young reader, qualitative research, focus group.