



Výuka českého jazyka pohledem žáků střední školy

Diplomová práce

Studijní program:

Studijní obory:

Autor práce:

Vedoucí práce:

N7504 Učitelství pro střední školy

Učitelství českého jazyka a literatury

Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy

Bc. Kristýna Drapačová

doc. PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.

Katedra českého jazyka a literatury





Zadání diplomové práce

Výuka českého jazyka pohledem žáků střední školy

Jméno a příjmení: **Bc. Kristýna Drapačová**
Osobní číslo: P18000614
Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy
Studijní obory: Učitelství českého jazyka a literatury
Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy
Zadávací katedra: Katedra českého jazyka a literatury
Akademický rok: **2018/2019**

Zásady pro vypracování:

Cíl práce: zjistit, jaké postoje zauímají žáci střední školy k českému jazyku a jaký má pro ně výuka českého jazyka význam.

Postup práce:

1. Teoretická východiska sumarizace současného stavu na základě odborné literatury a formulace problémových okruhů.
2. Empirická část dotazníkové šetření orientované na zjištění postojů žáků střední školy k českému jazyku a hodnocení významu výuky českého jazyka pro praxi; vliv konkrétní formy výuky na volbu budoucí profese, zejména zaměření na osobnost učitele.
3. Závěry porovnání teoretických východisek a výsledků empirického šetření, stanovení kritických míst a doporučení pro didaktiku českého jazyka na střední škole.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

ČECHOVÁ, M. a V. STYBLÍK. Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství. 2., upr. vyd. Praha: SPN, 1998

GAVORA, P. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005

HAUSENBLAS, O. Vrátime smysl hodinám češtiny? Praha: Pedagogická fakulta UK, 1992

CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016

KASÍKOVÁ, H. a A. VALIŠOVÁ. Pedagogické otázky současnosti: (Učební text pro studenty učitelství). Praha: Nakladatelství ISV, 1994

KOSTEČKA, J. Do světa češtiny jinak. Didaktika ČJ a slohu pro vyučovací praxi. Jinočany: H&H, 1993.

PACOVSKÁ J. K hlubinám študákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu. Praha: Karolinum, 2012

SVOBODOVÁ, J. Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2000

ŠEBESTA, K. Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova. Praha: Karolinum, 1999

ŠMEJKALOVÁ, M. Čeština a škola – úryvky skrytých dějin: český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918-1989. Praha: Karolinum, 2010

Vybrané příspěvky z časopisů Naše řeč, Český jazyk a literatura, Čeština doma a ve světě, Didaktické studie.

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.
Katedra českého jazyka a literatury

Datum zadání práce: 30. dubna 2019
Předpokládaný termín odevzdání: 30. dubna 2020

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

PhDr. Kateřina Váňová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

25. dubna 2022

Bc. Kristýna Drapačová

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala doc. PhDr. Jasně Pacovské, CSc., za odborné vedení diplomové práce, za její podporu vstřícnost a podnětné rady a připomínky. Velké poděkování patří mé rodině, za jejich obrovskou podporu po celou dobu studia. Zároveň děkuji i všem učitelům, kteří mi vyšli vstříc se sběrem dat, a žákům, kteří se výzkumu zúčastnili.

Anotace

Diplomová práce si klade za cíl zjistit, jaké postoje zaujímají žáci středních škol k českému jazyku a jaký má pro ně výuka českého jazyka význam.

Teoretická část se zaměřuje na faktory ovlivňující postoje žáků. Nejdříve je popsán vývoj předmětu český jazyk, dále klíčové pojmy, jako jsou postoje, motivace, kognitivní přístup k jazyku a komunikace (zejména pedagogická komunikace), která má na formování postojů značný vliv. V dalších částech jsou charakterizovány složky předmětu – komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova – jejich podstata, význam a cíle. Poslední část se věnuje osobnosti učitele a jeho úloze při formování postojů žáků.

Praktická část je založena na dotazníkovém šetření, jehož respondenty jsou žáci posledních ročníků středních škol. Šetření se zaměřuje na jejich postoje k předmětu český jazyk a k jednotlivým složkám předmětu. Výzkum zjišťuje i význam českého jazyka pro budoucí povolání a část se zaměřuje na ideální představu učitele.

Klíčová slova: postoj, motivace, komunikace, kognitivní přístup, český jazyk, komunikační a slohová výchova, jazyková výchova, literární výchova, osobnost učitele

Annotation:

This Thesis aims for the attitude of High Schools students who learn Czech Language, and what's the purpose of the teaching it.

The theoretical chapter aims for facts that affects students attitude. At first, we will describe the evolution of Czech Language. Next, we will describe keywords as Attitude, Motivation, Cognitive approach to the language and communication (especially educationalist communication) which has for forming Attitude big influence. Gradually, in the next chapters there are characterized folders of subjects – Communication, style education, language education and literature education– their basis, significance and purpose. Last chapter is dedicated to teachers personality and his goal of achieving attitude to students.

The Practical chapter is based on questionnaire of investigation which respondents are students of the last year in High School. The Investigation focus on their attitude to Czech language and other individual subjects. Research tries to find out the importance of Czech language, also the importance of Czech language in future jobs, Also there is a part which focuses on ideal concept of Teacher.

Keywords: Attitude, Motivation, Communication, Cognitive approach, Czech Language, Communication and style education, language education, literature education, teachers personality

OBSAH

SEZNAM TABULEK	6
SEZNAM GRAFŮ.....	7
ÚVOD	8
1. TEORETICKÁ ČÁST	10
1.1 Výuka českého jazyka dříve a dnes	10
1.1.1 Výuka českého jazyka z vývojového hlediska.....	10
1.1.2 Výuka českého jazyka od roku 1989 po současnost.....	14
1.1.3 Český jazyk v soustavě vyučovacích předmětů	16
1.2 Postoje a vztah k jazyku a jeho výuce	18
1.2.1 Charakteristika postojů, jejich vznik a funkce.....	18
1.2.2 Motivace a podíl učitele na motivovanosti žáka	21
1.2.3 Postoje jako projev motivovanosti.....	23
1.3 Kognitivní přístup jako cesta k formování postojů žáků	24
1.4 Komunikace ve výuce českého jazyka	28
1.4.1 Jak rozumět pojmům komunikace, pedagogická komunikace a komunikační kompetence.....	28
1.5 Komunikační a slohová výchova v předmětu český jazyk	33
1.6 Jazyková výchova v předmětu český jazyk	39
1.7 Literární výchova v předmětu český jazyk.....	42
1.8 Základní činitele vyučovacího procesu: učitel a žák.....	44
1.8.1 Vztah učitel–žák.....	44
1.8.1.1 Vztah učitel–rodič	46
1.8.2 Žáci střední školy	48
1.9 Jak si představit ideálního učitele českého jazyka	49
1.10 Učitel a jeho úloha při formování postojů žáků	52
1.10.1 Osobnost učitele a její typologie	52
1.10.1.1 Nároky na učitele českého jazyka.....	55
1.10.2 Učitelská profese a její vývoj	56
1.11 Shrnutí teoretické části.....	60
2. PRAKTICKÁ ČÁST.....	62
2.1 Dotazníkové šetření.....	62

2.1.1	Cíl dotazníkového šetření	62
2.1.2	Popis sběru dat a zkoumaného vzorku	63
2.1.3	Metody výzkumu	65
2.1.4	Předvýzkum – pilotní šetření.....	65
2.1.5	Metody vyhodnocení dat.....	66
2.2	Vyhodnocení dotazníkového šetření	67
2.3	Shrnutí praktické části	106
2.4	Porovnání teoretických východisek a výsledků empirického šetření	108
2.5	Stanovení kritických míst a doporučení pro didaktiku českého jazyka na střední škole.....	111
ZÁVĚR	113
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	115
PŘÍLOHA – dotazník pro žáky	121

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Zkoumané školy, počet žáků, obory.....	64
Tabulka 2 Rozdělení žáků podle pohlaví.....	67
Tabulka 3 Rozdělení žáků a oborů podle typu ukončení střední školy	68
Tabulka 4 Porovnání pololetních známek žákyň a žáků pomocí aritmetického průměru	68
Tabulka 5 Představy žáků o „českém jazyce“.....	69
Tabulka 6 Proč žáci považují český jazyk za významný či nevýznamný?	76
Tabulka 7 Příklady pozitivních vlivů vyučujícího na vztah žáka k předmětu český jazyk	82
Tabulka 8 Příklady negativních vlivů vyučujícího na vztah žáka k předmětu český jazyk	83
Tabulka 9 Jak si žáci představují ideálního učitele?	85
Tabulka 10 Nejdůležitější složka českého jazyka dle žáků střední školy. Zdůvodnění jejich výběru.....	88
Tabulka 11 Návrhy žáků středních škol na změny ve výuce českého jazyka	105

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Charakteristika představ žáků o „českém jazyce“	71
Graf 2 Je předmět český jazyk u žáků oblíbený?	72
Graf 3 Je předmět český jazyk pro žáky náročný?	74
Graf 4 Je pro žáky znalost českého jazyka významná?	75
Graf 5 Jsou pro žáky podstatné známky z předmětu český jazyk?	78
Graf 6 Ovlivňuje vztah žáků k předmětu český jazyk i vyučující?	80
Graf 7 Která ze složek českého jazyka je pro žáky nejdůležitější?	87
Graf 8 Která ze složek českého jazyka je pro žáky nejzábavnější?	90
Graf 9 Je kultivované vyjadřování v životě žáků důležité?	92
Graf 10 Vadí žákům střední školy jazykově nevhodnými projevy?	94
Graf 11 Chtějí se žáci někomu podobat v komunikačních dovednostech?	97
Graf 12 Co žáky ve výuce českého jazyka nejvíce motivuje?	98
Graf 13 Jsou znalosti z českého jazyka důležité pro budoucí povolání žáků?	100
Graf 14 Která ze složek českého jazyka je pro žáky nejpřínosnější při výběru budoucího povolání?	102

ÚVOD

Mateřský jazyk je v našem životě tím, co nás spojuje s ostatními členy naší společnosti, a umožňuje nám vzájemnou komunikaci. Díky komunikaci rozumíme světu, ve kterém žijeme, a skrz ni si i předáváme hodnoty, názory, pocity, postoje. Ve světě existuje mnoho jiných, bezpochyby krásných jazyků, avšak v této diplomové práci je jako mateřský jazyk chápán jazyk český.

Mateřština je prvním jazykem, se kterým se v životě setkáváme, a díky němu poznáváme celý svět. Už před narozením vnímáme řeč, kterou hovoří naše matka a její okolí. Prvním slovům se začínáme učit v průběhu dětství a už v tomto období zjišťujeme, že díky komunikaci – a máme na mysli komunikaci verbální i neverbální – můžeme efektivně působit na své okolí a podobným způsobem působí také okolí na nás. Každé dítě ví, co znamená vztyčený prst rodičů, postoj s rukama v bok, úsměv či pohazení. První socializace v dětství – rodina, vrstevníci, ale i média, literatura, která je nám předkládána – přispívají k vytváření našich postojů. Postoje jsou součástí našich každodenních činností, ovlivňují i vztahy jedince ke vzdělání a podílí se tak na výsledcích a úspěšnosti ve školním prostředí. Ve školství by měl být kladen důraz na propojení učiva se životem, díky čemuž budou žáci vnímat získané poznatky v souvislostech a také smysl a hodnotu získaných vědomostí. To může v jejich životě probouzet zájem o další sebevzdělávání, rozšiřování si schopností a vědomostí a ověřování si získaných informací. Takové chování může vést každého z nás k lepším výsledkům a například i k lepší profesní pozici.

Diplomová práce s názvem *Výuka českého jazyka pohledem žáků střední školy* si klade za cíl zmapovat, jaké postoje zaujímají žáci střední školy k českému jazyku a jaký má pro ně výuka českého jazyka význam. V teoretické části je na základě odborné literatury popsán vývoj českého jazyka, v němž se odrážejí proměny celé společnosti. Klíčové je objasnění vlivu těchto proměn na výuku českého jazyka (proměny souvisí vždy s charakterem období). V každé době existovaly názory, které ovlivňovaly i výuku českého jazyka a projevovaly se v postojích k mateřskému jazyku. Dále se práce zaměřuje na představení klíčových pojmů nezbytných pro zkoumání postojů, jako je motivace, komunikace či samotný pojem postoj. Jako učitelé českého jazyka bychom měli u žáků usilovat o vzbuzení zájmu o poznávání jazyka a vést je k přemýšlení o tom, jaký má mateřský jazyk

význam v našich životech a jak nás formuje – proto se další kapitola teoretické části věnuje kognitivnímu přístupu k jazyku. Je-li tento přístup vhodně aplikován na výuku, zejména na výuku mateřského jazyka, přispívá k porozumění v pedagogické komunikaci a obecně má potenciál zvyšovat prožitek úspěchu ve škole. Další část se zabývá dvěma základními činiteli vyučovacího procesu: učitelem a žákem střední školy. Učitel je věnována větší část diplomové práce, protože právě on má velký podíl na tom, jaké postoje žáci zaujímají k českému jazyku. Učitel českého jazyka by měl rozvíjet kladné postoje žáků k českému jazyku – nejen jako k vyučovacím předmětu, ale ke svému mateřskému jazyku obecně. Další kapitoly v diplomové práci se věnují třem složkám předmětu – komunikační a slohové výchově, jazykové výchově a literární výchově – jejich významu, podstatě a cíli. Komunikační výchova se však ve vzdělávacích programech začala objevovat až v 90. letech 20. století, jazyková a literární složka mají delší tradici.

Praktická část se opírá o kvantitativní výzkum, který je založen na dotazníkovém šetření. To je orientované na zjištění postojů žáků střední školy k českému jazyku a hodnocení významu výuky českého jazyka v praxi. Před hodnocením samotných výsledků popisujeme typ výzkumné metody, zkoumaný vzorek, popis sběru dat a metody vyhodnocení dat. V poslední části je zahrnuto porovnání teoretických východisek a výsledků empirického šetření, stanovení kritických míst a doporučení pro didaktiku českého jazyka na střední škole.

Učitel by měl znát postoje žáků ke svému aprobačnímu předmětu, v našem případě postoje k předmětu český jazyk. Měl by si uvědomit, že z velké části nese právě on odpovědnost za to, jaký vztah si žáci k předmětu a obecně ke svému mateřskému jazyku vybudují. Pokud učitel zná postoje svých žáků, může s těmito poznatky dále pracovat a měnit případně svůj způsob vyučování volbou vhodných postupů, například využitím různých aktivizujících metod a forem výuky, zapojením myšlení a fantazie žáků, propojováním témat výuky se zájmy žáků (začleněním obsahů učiva, které pokládají žáci za důležité a užitečné pro svůj praktický život).

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Výuka českého jazyka dříve a dnes

1.1.1 Výuka českého jazyka z vývojového hlediska

Každý jazyk má svoji historii a odráží se v něm vývoj společnosti, veškeré lidské myšlení a lidská činnost. Školství, školní vyučování a výuka českého jazyka jsou vývojem společnosti přirozeně zasahovány, veškeré proměny společnosti by tedy měla odrážet i celá školní výuka. V této kapitole budeme sledovat, jak se společenské změny promítají zejména do výuky českého jazyka na středních školách. Část kapitoly věnujeme i profilu středoškolského učitele v meziválečném období.¹

V období středověku nacházíme první zmínky o vyučování českého jazyka. Školy při farách, chrámech a kláštorech existovaly už od 13. století. Zřizovány byly i městské školy s dvěma vzdělávacími stupni, prvním stupněm byl stupeň elementární, český – zde se učilo čtení a psaní, druhým stupněm byl stupeň vyšší, latinský.

Pro vyučování mateřského jazyka bylo velice příznivé období humanismu a renesance, kdy bylo pěstováno zvláště v bratrských školách. V následujícím období však úroveň českého jazyka i jeho vyučování výrazně klesla – žáci, dokonce i někteří učitelé, neuměli na dostatečné úrovni česky číst ani psát. Ještě koncem 18. století se český jazyk vyučoval podle příručky *Výborně dobrý způsob, jak se má dobře po česku psátí neb tisknouti*, zkráceně přezdívaná „Žáček“ od Václava Matěje Šteyera. Příručka je z roku 1668.

I přes germanizační snahy Marie Terezie a Josefa II., vyvolané úsilím o silnou vládu, v centralisticky a absolutisticky vedeném státě, nedošlo k zániku českých nižších škol. I v této době si panovníci uvědomovali, že úředníci na našem území by měli umět česky dobře psát, číst i mluvit. Nejenže tyto reformy vytvořily dobré podmínky pro rozvoj českého průmyslu, ale i pro formování a budování novodobého českého národa.

¹ Vycházíme z publikace Marie Čechové a Vlastimila Styblíka, *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství* (1998) a z publikace Martiny Šmejkalové, *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin (Český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918–1989)*.

Bezpochyby jedním z důležitých mezníků ve vývoji vyučování a ve vývoji školství ve střední Evropě byla tereziánská reforma v roce 1774. V tomto roce byla zavedena povinná šestiletá školní docházka, zřídily se nově školy triviální, hlavní a normální, přičemž na triviálních školách se vyučovalo českému jazyku. Zejména na triviálních školách byla jedinou základní metodikou pro učitele publikace J. I. Felbigera, hlavního realizátora výše zmíněné reformy. Publikace nesla název *Methodenbuch, Kniha metodní*, vydána byla v roce 1775.

Období na přelomu 18. a 19. století se označovalo zejména jako období dobropísemnosti. Šlo zde především o zvládnutí psaní, mluvnici se ve škole triviální soustavně nevyučovalo. Učitelé v této době neměli dostatek příruček, žádná vlastní učebnice pro výuku českého jazyka nebyla. Za účelem výuky pravopisu ale začaly vznikat nové česky psané mluvnické příručky a mluvnice začala více pronikat do škol. Jako základní můžeme uvést příručky Tomsovy, Dobrovského, Hankovy aj. Kromě pravopisu a mluvnice se ve školách neopomíjela ani výuka slohu. Ve druhé polovině 19. století dochází ke změnám v jazykovém vyučování – názory na vyučování českého jazyka ovlivnil značný rozvoj psychologie a pedagogiky, a také proto se začal klást větší důraz na osobnost žáka, tzv. pedocentrismus.

Zavedení předmětu český jazyk na středních školách je datováno k roku 1848 a od samého začátku je formálně rozdělen na složku jazykovou a na složku literární. Vyučování českého jazyka na středních školách má tedy kratší tradici, začíná v první polovině 19. století a je spojeno zejména s Josefem Jungmannem. Sám Jungmann vyučoval český jazyk na gymnáziu v Litoměřicích a je autorem první novočeské středoškolské učebnice slohu *Slovesnost*. V polovině 19. století byly zřízeny dva typy gymnázia – reálné a akademické. Zaměření těchto škol bylo hlavně encyklopedické a verbalistní, nedominoval zde zřetel na jazykovou praxi.

V době Československé republiky se střední školy dělí na čtyři hlavní typy – gymnázia, šestiletá dívčí lycea (zrušena v roce 1922), reálky a čtyřleté učitelské ústavy. Odborné školy v této době nebyly chápány jako školy střední. Jak uvádí Šmejkalová (2010, s. 26–27), vznik samostatného státu znamenal pro učitele českého jazyka zejména tyto úkoly: vést mládež k poctivé a upřímné lásce k vlasti a národu a prohloubit poznání národních dějin, národní kultury, národní povahy a jazyka mateřského. Již v této době zaznamenáváme uvědomění si potřeby utváření společenského postoje žáků, od kterých se nadále mohou odvíjet postoje

k mateřskému jazyku. Začalo se zároveň usilovat o navýšení hodinové dotace, ale předmět získal vyšší počet hodin v učebních plánech až za druhé světové války.

Jazyková praxe se tak od roku 1918 řídila tzv. jazykovým zákonem. Ten ale určil i významná práva menšinových jazyků. V praxi to znamenalo, že pokud uživatelé některého jazyka tvořili alespoň 20 % obyvatel v daném okrese, měli zaručenou možnost písemného úředního styku ve své mateřštině. Pro školskou komunikaci bylo důležité, že *„vyučování ve všech školách, zřízených pro příslušníky národních menšin, děje se jejich jazykem“* (Veselý, 1994, in: Šmejkalová, 2010). Nejpočetnější skupinou byly školy s německým vyučovacím jazykem.

Na sklonku 19. století se dostává do vyučování mateřštině tzv. agramatismus, což znamenalo, že na školách nižšího stupně se jazyku vyučovalo bez gramatiky. U nás se agramatické pojetí projevuje v posledních dvou desetiletích 19. století. Ke stoupencům se řadí především Jan Mrazík (1848–1923), autor pojednání *O vyučování jazyku mateřskému na školách obecných (1885)*. Za mluvčího toho směru je považován Antonín Janů (1848–1923), který především odmítal mluvnickou teorii a jeho tzv. praktiky měly gramatickou teorii nahradit. Jeho výuka byla založena zejména na nápodobně a mechanickém nácviku, hlavně opomenul rozvíjení myšlení žáka. Učitel měl mluvnickými cviky dojít s žákem k tomu, že správná vazba se mu sama *„na jazyk klade“* (Čechová, 1998, s. 22). Jako dalšího stoupence tohoto agramatického směru bychom mohli zmínit Jakoba Grimma. Ve 20. století se proti agramatismu postavili někteří pedagogové a jazykovědci, např. Otokar Chlup, František Trávníček aj. Byli zastánci toho názoru, že mluvnickou teorii a jazykové znalosti pro ovládnutí mateřského jazyka žák potřebuje.

V letech 1939–1945 jsou ve školství shledávány markantní determinanty, především se jedná o *„restrikce a reorganizace škol, selekce žactva i učitelů, zásahy do obsahové stránky učiva, výhružné a zastrášovací útoky proti celým školám i jednotlivcům, represivní postupy týkající se učebnic a učebních pomůcek a rozličné projevy germanizace školní komunikace“* (Šmejkalová, 2010, s. 177). Markantně byla poznamenána hlavně literární výchova, jejíž obsah byl velmi zužován a ideologicky zaměřen. Změny ve vyučování českého jazyka přinesl rok 1948 a s ním zákon o jednotné škole. V této době bylo české školství pod největším tlakem masivní ideologizace. Vedoucí silou se stala Komunistická strana Československa, veškeré vyučování mělo být se stranou v souladu a politická výchova měla prostupovat všemi předměty. Po učitelích se vyžadovalo, aby aktivně spolupracovali s režimem. Na

střední školy nesměli být přijímáni žáci se „závadným“ původem. Vyučovací předmět český jazyk se stal jedním z hlavních zprostředkovatelů nové ideologie. Především byly sjednoceny cíle i obsah pro všechny žáky do patnácti let. V roce 1953, po školské reformě, se pozornost zaměřila na vyrovnaní teorie a praxe, na redukci učiva a metodické propracování vyučovací látky. V 70. letech dochází k tzv. nové koncepci vyučování, která zasáhla celé školství, tudíž i předmět český jazyk. Nové učební osnovy měly reflektovat rozvoj lingvistického bádání a nová didaktická témata. Žáci měli správně a vhodně využívat jazykové prostředky, vyvstal požadavek na užší propojení mluvnického a slohové učiva (na základě vyžadovaného principu – spojení školy se životem). Cílem školské politiky byla revize postojů a obnova socialistického charakteru školství. Šmejkalová (2010, s. 395) uvádí, že učivo českého jazyka má na střední škole navazovat na učivo ze základní školy a prohlubovat ho v oblasti funkční stylistiky a gramatiky. Důraz byl kladen na mluvené projevy žáků a na jejich samostatnou práci s odbornou literaturou.

Podstatné však pro český jazyk je, že se do podvědomí dostává i tzv. komunikačně-pragmatický obrat k jazyku a pozornost se obrací na komunikačně chápanou jazykovou výchovu.² Na středních školách byl koncem 80. let kladen důraz na poznávání a pochopení jazykových jevů, na jazykovou praxi (na využití znalostí) – rozvoj praktického mluveného, ale i psaného projevu.

Uvedené proměny společnosti a výuky souvisely vždy i s učitelem. Zaměříme se tedy na to, jaký byl profil učitele mezi válkami. Jeho postavení bylo v této době do jisté míry autonomní. Mohl sám vybírat učebnice, vyučovací metody a do jisté míry i obsah učiva. Učitelské povolání se vnímalo jako prestižní. Dokonce byli středoškolští profesori jmenováni ministrem školství (a ředitelé středních škol jmenováni prezidentem republiky). V meziválečném období se rozlišovaly dvě učitelské kategorie: profesor – ten, kdo učil na střední škole, a učitel – ten, kdo působil na nižších stupních. Středoškolský učitel je „*vzdělaný člověk se značnou kulturou odborně-vědeckou, se širokým rozhledem po současné kultuře, zkušený, má smysl pro vědu, umění, umělecký výběr a vkus, člověk, který dbá svého zevnějšku, ovládá své chování a svůj slovní výraz*“³ (Chlup a kol., 1939, s. 466).

² O komunikaci, komunikační a jazykové výchově viz další kapitoly.

³ Uvedené vlastnosti exponuje kognitivní přístup, který může působit jako vzor – podrobněji o kognitivním přístupu (viz kapitola 1.3) a o vlastnostech učitele (viz kapitola 1.9 a 1.10).

1.1.2 Výuka českého jazyka od roku 1989 po současnost

Rok 1989 přináší do škol demokratizaci a decentralizaci vzdělání. Poslední řízené osnovy pro základní školy vycházejí po roce 1991, postupně jsou nahrazovány vzdělávacími programy Obecná škola, Základní škola a Národní škola, ze kterých si mohly jednotlivé školy vybírat. Zároveň se však začaly objevovat kritiky současného pojetí jazykového vyučování. Zmiňme kritické názory O. Hausenblase, který ve své publikaci *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* uvádí, že zvládnutí gramatiky je až na druhém místě, neboť základním cílem učiva mají být komunikační dovednosti a schopnosti žáka. Žák by si podle Hausenblase měl umět „*poradit se všemi situacemi a způsoby dorozumívání, a to i když budou třeba zcela nové. Škola má tedy žáka vybavit schopností rozumět situaci, poznat, jakou úlohu situace na člověka klade nebo jakou pozici v situaci chce žák zaujmout, a domluvit se o této úloze a jejím řešení s ostatními*“ (Hausenblas, 1991, s. 6). Jiné názory mají tvůrci koncepce, která je založena na gramatice. Ve výuce českého jazyka by se „*osvojení spisovného jazyka mělo založit jen na mluvnici. Komunikační zřetel je jí podřízen, není určující*“ (Hauser, P. a kol., 1994, s. 10).

V roce 1990 byl přijat zákon o soustavě základních a středních škol. Změnila se délka školní docházky na devět let; v letech 1979–1989 byla osmiletá. Devítiletá doba se stala povinnou pro žáky, kteří dále nepokračovali ve studiu na střední škole. Úspěšně ukončený osmý ročník základní školy byl podmínkou pro přijetí žáků na střední školu. Tento zákon si prošel řadou změn. V roce 2004 byl přijat zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Střední školy – gymnázium, střední odborná škola, střední odborné učiliště a od roku 1989 víceletá gymnázia – poskytují podle zákona tři stupně vzdělání: střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s maturitou. Liší se od sebe náročností, délkou a způsobem ukončení studia (Vališová, Kasíková, 2007, s. 88).

V roce 1999 byla přijata tzv. Bílá kniha, Národní program rozvoje vzdělávání. Spilková (2005, s. 21) uvádí, že se jedná o dokument, který „*řeší klíčové otázky – pojetí, rolí a funkcí školy, cílů a obsahu vzdělávání, struktury školského systému, způsobu řízení, financování a evaluace školství (hodnocení kvality škol, pojetí inspekce apod.), pojetí učitelské profese, rolí a klíčových kompetencí učitele, vzdělávání učitelů a jejich dalšího profesního rozvoje apod.*“. V návaznosti na

Národní program rozvoje vzdělávání vznikají tzv. rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), který by měl sloužit pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Školy tímto mají možnost se profilovat podle místních podmínek, a získávat si tak svoji autonomii (Polák, 2011, s. 10). RVP ZV má svůj obsah rozdělen do devíti oblastí a předmět český jazyk a literatura je zařazen do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Tato oblast má v programu stěžejní postavení, minimálně formálně jsou tedy vytvořené podmínky pro posilování kladných postojů k českému jazyku.

Rámcové vzdělávací programy ukotvily na všech úrovních edukace komunikační princip jako hlavní axiom výuky češtiny ve všech školách (Štěpáník, 2020, s. 15). Dle autora je velmi pozitivní, že očekávané výstupy ve vzdělávacích programech jsou orientovány činnostně, kompetenčně a komunikačně. Komunikační pojetí je tedy oficiálně zakotveno v Rámcovém vzdělávacím programu.

V kapitolách o vývoji školství a českého jazyka jsme doložili, že spolu s vývojem společnosti se vyvíjí i školství, a i předmět český jazyk je, jako jeden z hlavních vyučovacích předmětů, různými změnami přirozeně zasahován. Shrnuli jsme vývoj předmětu český jazyk od období středověku až po současnost. Pozornost jsme směřovali spíše na výuku českého jazyka na středních školách. Předmět český jazyk byl od svého počátku vnímán jako unitární (jazyková a literární složka jazyka, koncem 20. století se začal klást důraz na osvojování si komunikačních dovedností a schopností a proniká komunikační složka předmětu). Důležitým poznatkem je, že v období války docházelo ke zdůraznění spíše jazykové stránky jazyka, jelikož literární stránka šla kvůli tehdejší ideologii stranou. V 70. letech postupně začal pronikat do českého jazyka i komunikačně-pragmatický obraz jazyka. Jazyk se zaměřuje na přiměřené a vhodné reagování verbálními i neverbálními prostředky v dané komunikační situaci. Můžeme také shrnout, že ve vývoji vyučování mateřštiny se setkáváme i s dvěma protichůdnými tendencemi: gramatické a agramatické. V neposlední řadě jsme se zaměřili i na tehdejší profil učitele střední školy. Při srovnání s dnešním učitelem bychom mohli uvést, že přibyl důraz na obecněpedagogické a oborově didaktické vzdělání. Dnešní učitel českého jazyka by měl mít odpovídající znalosti ze všech složek českého jazyka a zároveň se mu při studování dostává znalostí z oblasti pedagogiky a oborové didaktiky. I v samotném oboru tedy nacházíme mezioborové přesahy, které zdůrazňuje tzv. transdisciplinární

didaktika.⁴ Naopak vymizely požadavky spojené s vírou a politickou nestranností. Po roce 1989 došlo v českém školství k řadě změn, v roce 2004 byl přijat školský zákon, který je stále platný a upravuje výchovu a vzdělání v soustavě škol v České republice.

Závěrem zdůrazněme, ve kterých etapách jsou vhodné podmínky pro rozvoj pozitivních postojů k výuce mateřského jazyka a k mateřskému jazyku vůbec. Za přínosnou pokládáme etapu vzniku Československé republiky, kdy se v českém jazyce zdůrazňovaly postoje spojené s láskou k vlasti. U žáků se formovaly pozitivní přístupy k národu (k jeho dějinám, kultuře, povaze), ale zejména k rodnému jazyku. Je pochopitelné, že na rozvoji postojů se podílela i komunistická ideologie, kdy byl obsah školství (tudíž i postojů) ideologicky zaměřen a přizpůsoben. V 70. letech byla cílem školské politiky právě revize postojů a obnova socialistického charakteru školství. Až koncem 20. století se objevují podklady pro uvědomění si významu českého jazyka pro život. Základním cílem výuky by měly být komunikační dovednosti a schopnosti žáka.⁵ V současné době jsou pro rozvoj vzdělávání vytvořeny dokumenty, které alespoň formálně vytvářejí podmínky pro posilování kladných postojů (Bílá kniha, rámcové vzdělávací programy, školní vzdělávací programy). Na vytváření názorů a přístupu k dané věci se vždy podílí učitel, jeho osobnost a styl vyučování.

1.1.3 Český jazyk v soustavě vyučovacích předmětů

Osvojování si mateřského jazyka pro nás znamená získávání jazykových a komunikačních schopností, díky kterým jsme schopni komunikovat ve společnosti. I nenarozené dítě vnímá jazyk a rytmus své matky. Po narození dítě navazuje kontakty s ostatními lidmi a aktivně jim naslouchá, důležité jsou pro dítě i neverbální prostředky (oční kontakt, úsměv, brek, křik, gesta). Dítě postupně ovládá zvukovou stránku jazyka, rozšiřuje si slovní zásobu, ovládá gramatický systém, významovost výrazu (sémantiku) a také pragmatiku mateřského jazyka. Formálně se českému

⁴ O transdisciplinární didaktice bude blíže pojednávat podkapitola 1.4.2.

⁵ Viz výše Hausenblase, 1991.

jazyku učíme od nástupu do školy, kdy se seznamujeme i s písemnou formou jazyka (se čtením a psaním).

Český jazyk je pokládán za jeden z nejdůležitějších předmětů v soustavě vyučovacích předmětů. Tento předmět nese od začátku školní docházky až po maturitní ročník střední školy jednotný název – český jazyk a literatura. Český jazyk je ale vnitřně diferencovaný, skládá se ze tří složek: komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova. Je potřeba, aby se ve vyučovacím systému tyto složky vzájemně prolínaly, propojovaly a doplňovaly. Učitelé českého jazyka tak musí najít správný způsob, jak tyto složky vzájemně integrovat. Největší problém shledáváme při hodnocení žáků, kdy je třeba hodnotit komplexně a přihlídnout tak na silné a slabé stránky žáků ve všech třech složkách českého jazyka. O složkách českého jazyka budeme pojednávat v následujících kapitolách.

Důležitost předmětu český jazyk nepřímo dokazuje i to, že mu náleží první místo na vysvědčení. Na jeho základě je do jisté míry postaven i úspěch v ostatních předmětech. Předmět český jazyk má zejména univerzální význam – univerzální význam z hlediska školy, tedy pro všechny vyučovací předměty, ale také pro celospolečenskou praxi.

Čechová (1998, s. 17) uvádí, že „s postavením českého jazyka v soustavě vyučovacích předmětů souvisí i mnohostrannost, široká škála jeho mezipředmětových vztahů“. Tyto mezipředmětové vztahy mají podle autorky dvojí směr:

- V první řadě znalosti z mateřského jazyka ovlivňují pochopení a výsledky v ostatních předmětech. Jde o směr od výuky mateřštiny ke všem ostatním předmětům. Nejčastěji se uvádí vztah českého jazyka k výuce cizích jazyků (hovoříme například o možnosti využití znalosti gramatického systému).⁶
- V druhé řadě jde o to, že ostatní předměty ve vyučovacím soustavě mají jisté povinnosti vůči mateřštině. Touto povinností je pěstovat kultivovaný spisovný jazyk. Sám předmět český jazyk není schopen bez podpory ostatních vyučovacích předmětů tento úkol plnit.

⁶ Tento směr zdůrazňuje kognitivní přístup – viz kapitola 1.3.

1.2 Postoje a vztah k jazyku a jeho výuce

Postoje žáka a jeho vztah k jazyku a výuce jsou klíčové z hlediska jeho úspěšnosti ve vyučovacím předmětu a v kvalitě nabytých kompetencí. Cílem naší práce je zjistit, jaké postoje zaujímají žáci střední školy k předmětu český jazyk. Považujeme tedy za důležité se s tímto pojmem seznámit blíže – definovat jej, seznámit se s tím, jak postoje vznikají, jak je můžeme ovlivňovat nebo měnit a jak jako učitelé můžeme přispět k jejich formování. Obecně jsou v rámcovém vzdělávacím programu okruhy, tzv. „průřezová témata“⁷, která reflektují nejvýznamnější soudobé světové problémy. Právě tato témata mají u žáků formovat postoje a hodnoty. Tyto okruhy musí škola zařadit do vzdělávání a začlenit je do vzdělávacích oblastí. Pro nás je nejdůležitější vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace.

Postoj žáků ke školství a k daným předmětům se promítá do jejich úspěšnosti. Každý učitel by tak měl dbát na to, aby žáci měli kladný vztah k danému předmětu, a u učitelů českého jazyka tomu není jinak. Je žádoucí, aby učitelé českého jazyka rozvíjeli kladné postoje žáků k českému jazyku – nejen vztah k vyučovacím předmětu, ale vztah ke svému mateřskému jazyku obecně. Pokud totiž učitelé znají postoje svých žáků, mohou na základě toho měnit a přizpůsobovat svou výuku – například volbou vhodných metod, zajímavého učiva (i na základě zájmu žáků) využitím různých pomůcek apod. V rámci praktické části budeme zjišťovat, jaké postoje žáci středních škol zaujímají k českému jazyku – budeme tedy zkoumat význam jazyka pro žáky, oblíbenost a obtížnost předmětu český jazyk a jeho složek, co jejich vztah k předmětu ovlivňuje, co je k učení motivuje, a zaměříme se na vliv konkrétních složek předmětu na volbu budoucí profese.

1.2.1 Charakteristika postojů, jejich vznik a funkce

Abychom mohli formovat postoje, musíme si uvědomit, co je jejich podstatou, a proto se nejprve zaměříme na jejich vymezení. Postoj je jedním z hlavních konceptů v sociální psychologii, ale setkáme se s ním i v jiných vědních disciplínách.

⁷ V základním vzdělání jsou vymezena tato průřezová témata: *Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova.*

Postoje jsou součástí našich každodenních činností, ovlivňují nás a náš vztah k okolnímu světu. Snažíme se poznávat, ovlivňovat a přijímat názory a hodnoty druhých lidí, zároveň i okolí má stejnou snahu ovlivnit nás.

O definování postojů se pokusila spousta autorů. Podle sociologického slovníku označujeme postojem „*orientaci chování nebo usuzování, když vykazují jistou koherenci a jistou stabilitu. Je to tedy nepozorovatelná proměnná, o níž se předpokládá, že je základem chování nebo slovního vyjádření*“ (Boudon, 2004, s. 147).

Podobnou definici nabízí Výrost (2008, s. 127): „*Postoje nejsou neutrální, vyjadřují současně náš hodnotící vztah k různým sociálním objektům v našem prostředí, tedy co upřednostňujeme, resp. co nemáme rádi.*“ Již tato definice naznačuje, že postoj je často spojován s hodnocením, často jsou v něm zakotveny prvky hodnocení. Například Nakonečný (2009, s. 234) hovoří o vztahu postoje k hodnocení, kdy „*vztah k hodnotám tvoří obsah postojů, a tak může být postoj vymezen jako hodnotící vztah: předmětem postoje může být cokoli, může to být bytost, věc, událost, idea...postoj vyjadřuje hodnocení objektu subjektem, které se pohybuje v kontinuu, jehož krajní póly tvoří naprosto pozitivní a negativní vztah, například naprostý souhlas či nesouhlas s určitým výrokem*“.

Postoj je „*získaný motiv vyjadřující jedincův vztah k určitému objektu, k věci, lidem, činnosti, skupině, události, ideji apod. Lidé se liší ve svých postojích, např. k přírodě, určité menšině v příslušné zemi, určité kulturní tradici, k určitému druhu kultury apod.*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 150). Podle autorů zahrnuje postoj tři složky:

- poznání objektu a názory na něj
- citové hodnocení, sympatii či antipatii (případně i lásku a nenávist)
- pobídku k jednání či k chování v souhlasu názorem a emočním hodnocením

O tom, jak postoje vznikají a jak se dále vyvíjí, existuje mnoho teorií. Z výše uvedených definic vyplývá, že postoj je získaný – získáváme ho v průběhu našeho života, socializací. Postoje získáváme od našich nejbližších, ale i od okolního světa (vrstevníci, literatura, média, atd.) Řada autorů je toho názoru, že většina postojů se

vytváří v rodinném prostředí v dětství. Tyto postoje tak bývají nejvíce zakořeněny. Souček (1996, s. 52) dodává, že „*dítě si může utvořit přes adekvátní zkušenost některé intenzivní a citově nabitě postoje k manželství, k povolání, k cizincům, k morálce apod.*“. Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 261) uvádějí, že ve školním prostředí se můžeme zaměřovat na utváření žádoucích postojů, ale je velmi obtížné změnit některé naučené postoje, které si děti do školy přinášejí.

Na druhé straně se vyskytují názory, že postoje jsou vrozené. Podle Hayesové (2003, s. 99) se tyto názory vyskytují z toho důvodu, že vrozené jsou některé osobnostní rysy (např. stabilita), které následně tvoří základ jistých postojů.

Postoje jsou vždy spojeny s nějakou činností a ovlivňují tak naše chování. Fontana (2010, s. 225) ale upozorňuje, že „*chování nemusí odpovídat zastávaným postojům*“. Aby postoje byly co nejméně ovlivňovány, je zapotřebí, aby i naše chování odpovídalo těmto postojům. Člověk by si tak měl stát za svými názory a podle nich konat. Postoj tak bude o to silnější a bude úzce korespondovat s naším chováním (Myers, 2016, s. 115).

A jaké rozlišujeme funkce postojů? Výrost (2008, s. 127) odkazuje na dvě základní funkce, které vymezil D. Katz (1960). Na základě těchto funkcí rozeznáváme i dva druhy postojů. První je *funkce poznávací* (viz charakteristika výše) – tyto postoje organizují naše zkušenosti. Poznávací funkci jazyka akcentuje již zmiňovaný kognitivní přístup, který se zaměřuje také na přítomnost hodnotícího aspektu, který je zřetelný ve volbě lexika. Druhou funkcí je *funkce instrumentální* – jedná se o postoje, které maximalizují zisky a minimalizují ztráty (Katz hovořil konkrétně o odměnách a trestech). Autor dále odkazuje na další autory (A. H. Eagly, S. Chaiken, 1998), kteří přidali další tři funkce postojů. *Funkce výrazu hodnot* – v tomto případě jsou postoje nástroji, kterými člověk vyjadřuje, že je nositelem určitých hodnot. V případě, kdy postoje zprostředkovávají vztahy člověka k jiným lidem, hovoříme o *funkci sociální adjustace*. Poslední je *funkce sebeobranná* – postoje zde působí jako prevence proti hrozbám z prostředí, umožňují snadněji zvládat konflikty a náročné životní situace. Postoje jsou vždy brány jako organizovaná jednotka, proto se ve vědách vžil termín „*soustava postojů*“ či „*postojová organizace*“.

1.2.2 Motivace a podíl učitele na motivovanosti žáka

Kapitolu *Motivace a podíl učitele na motivovanosti žáka* zařazujeme proto, že tato problematika s utvářením postojů úzce souvisí; lze říci, že motivace má na utváření postojů značný vliv – ovlivňuje naši každodenní činnost. Nás bude zajímat zejména školní prostředí, kde motivace hraje jednu z nejdůležitějších rolí a může tak často rozhodovat o tom, zda daný předmět žáky baví, či nikoliv, a zejména jak moc je v daném předmětu žák úspěšný. V této práci se zaměříme na to, jak je to u žáků středních škol v předmětu český jazyk.

Na úvod je třeba definovat pojem motivace. Motivaci chápeme jako „*souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti: souhrn toho, co člověka pobízí, aby něco dělal, nebo co mu v tom zabraňuje*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 145). Další definici nabízí psychologický slovník, kde je motivace „*proces usměrňování, udržování a energetizace chování, které vychází z biologických zdrojů*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 328).

Motivace je nedílnou součástí každého učení. Důležité je, že na vykonání dané úlohy (činnosti) vždy působí určité vlivy. Tyto vlivy jsou buď vnější (stimulace) nebo vnitřní. U vnějších podnětů hraje klíčovou roli vnější situace, ve druhém případě svět motivovaného člověka. Vnější motivace je postavena na tomto principu: práce probíhá jen po tu dobu, po kterou působí stimuly. Dokud tedy za danou práci vyplácíme jisté odměny, pokud kompenzujeme nepohodlí spojené s výkonem, práce bude v pořádku probíhat. Práce se zřejmě zastaví, pokud tyto hodnoty přestaneme poskytovat. Vnitřní motivace je považována za prospěšnější. Zároveň ale není vždy jednoduchá. V tomto případě člověk vykonává úlohu, protože ho baví nebo ji považuje za důležitou a významnou (Plamínek, 2007, s. 17).

Přestože o motivaci usilují různé učební pomůcky, učebnice i učební osnovy, učitel je vždy důležitější. Motivování žáků při vyučovacím procesu se považuje vůbec za nejobtížnější úkol učitele. Učitel se může na motivaci žáka podílet například následovně:

- Vzdělávacím obsahem, u kterého žáci vidí praktické využití ve svém životě, který je blízký jejich životům, zkušenostem a problémům, se kterými se již setkali nebo setkají.

- Metodou a organizací vyučování, při kterém žáci mohou využít své vlastní myšlení a fantazii. Doporučuje se různé střídání činností, vhodné je například problémové vyučování, inscenační metoda či kritické myšlení. Výuka by měla být kreativní, neměla by se opírat pouze o faktické poznatky a zaměřovat se pouze na výkon žáků.
- Svým vlastním zájmem o svůj předmět a o vyučování celkově.
- Zařazením zábavných prvků do vyučování. (Pařízek, 1988, s. 73–74)

Svobodová (2000, s. 100) odkazuje na příspěvek O. Uličného (1995, s. 276), kde jsou učitelé vybízeni k úvahám o nejvhodnější motivaci žáků takto: *„uvědomme si, že se postupně dostaneme do soutěže s ostatními předměty, že uvažovat o motivaci žáka předem je výhodnější než být k tomu donucen okolnostmi.“*

To, jakým způsobem představuje žákům učitel svůj předmět, ovlivňuje vztah žáka k danému předmětu. Když žák pocítuje odpor k vyučovacím předmětům, může jen výjimečně podávat dobré výkony – neplní úkoly s chutí, nepřipravuje se dostatečně na vyučování, nevěnuje se rozvíjejícím činnostem ve volném čase. Žák, který má předmět v oblibě, se často chová opačným způsobem. Je u něho znát značná motivace k učení a je u něho reálnější, že se získané dispozice uchovají a že budou využívány v reálných životních činnostech, na které je škola po celou dobu studia připravuje (Hrabal, 1988, s. 35).

Žáci by neměli školu opouštět se slovy: „k čemu mi to v životě bude,“ ale měli by vidět smysl daného učiva, jeho praktičnost. Důraz by měl být kladen na propojení učiva se životem, na užitečnost a soulad s jejich zájmy. Faktické poznatky se samozřejmě žákům budou dostávat vždy, ale díky propojenosti výuky se životem na ně budou nahlížet v souvislostech. Žák bude *„zvažovat jejich kontexty, bude hledat ve všem smysl, bude mít potřebu samostatně pod citlivým vedením svého učitele poznání dále rozšiřovat, dále se vzdělávat, bude mít potřebu vlastního zkoumání, vše si bude ověřovat, neustrne u mechanického zapamatování předložených informací“* (Pacovská a kol., 2021, s. 29). A přesně taková výuka by měla žáky přirozeně motivovat a vzbudit u nich pravý zájem o mateřský jazyk a o smysl výuky českého jazyka. To, jak žáky výuka českého jazyka baví, jak je pro ně významná a v životě prospěšná, budeme zjišťovat v rámci výzkumu (viz praktická část).

1.2.3 Postoje jako projev motivovanosti

Motivace provází celý vyučovací proces a je předpokladem úspěšného průběhu tohoto procesu. *„Motivaci u žáků lze vyjádřit několika různými termíny, např. žák má zájem o určitý předmět – má k tomu předmětu kladný postoj – má k němu kladný emoční vztah, „má ho rád“ – potřeby poznání a společenského uznání vedou žáka k soustavnému studiu tohoto předmětu – žakovým cílem je dobře ovládnout předmět, pokračovat v jeho dalším studiu na odborné nebo vysoké škole“* (Čáp, Mareš, 2007, s. 150).

Ve vyučování žák může být silně motivovaný, vše vykonává s velkým zájmem a nadšeně, na druhé straně může být jeho motivace pasivní, pro nic se nenadchne, nic ho nezajímá.

Pokud tedy hovoříme o postojích, nesmíme opominout téma motivace. Motivace má vliv na utváření našich postojů. Postoj ovlivňuje náš způsob jednání a chování, ovlivňuje naše rozhodování v určitých situacích a rozhoduje o tom, zda na danou situaci zareagujeme pozitivně nebo negativně. Motiv je jistou příčinou našeho jednání, je to něco, co nás popohání danou věc dělat. Vždy se tedy najde někdo, jehož postoj k určité věci bude odlišný než třeba náš postoj. Jinak na něj bude působit určitá motivace a jiná bude i jeho reakce na danou věc.

Ve škole je proto důležité znát dobře žáky, které chceme motivovat. Učitel by měl přizpůsobit svoji výuku žákům, které bude vyučovat, a měl by si uvědomit, že když přestane žáky podněcovat, nemusejí mít důvod úkoly dále plnit (vnitřně motivováni mohou zůstat). Je pravděpodobné, že motivace může klesat i tehdy, když přestaneme kontrolovat plnění zadaných úkolů.

Definovali jsme stěžejní pojem pro tuto diplomovou práci – postoj. Zdůraznili jsme, že se s postojí setkáváme každý den a jsou součástí našeho chování – mají totiž velice blízko k našim zájmům. Postupně se seznamujeme s postojí druhých lidí, díky kterým se svět stává srozumitelnějším. Postoj vyjadřuje naše hodnotící stanovisko vůči určitým objektům, lidem, činnostem apod., kterým může působit na naše okolí, měnit postoje ostatních, ovlivňovat je a měnit tak i jejich chování.

1.3 Kognitivní přístup jako cesta k formování postojů žáků

Dříve než se budeme zabývat komunikací a komunikační výchovou, zaměříme se ještě na tzv. *kognitivní přístup k jazyku*⁸. Kromě komunikační funkce jazyka, která je orientovaná na dorozumění, se zdůrazňuje také kognitivní funkce jazyka, která je stěžejní pro dosažení porozumění. Již výše jsme uvedli, že jedna z možných funkcí postojů je funkce poznávací. Právě tuto funkci akcentuje i kognitivní přístup, který je zaměřen na přítomnost hodnotícího aspektu. Budeme se tímto přístupem zabývat z jednoho podstatného důvodu – kognitivní přístup v českém jazyce pomáhá žákům objevit smysluplnost tohoto předmětu, mívá motivační charakter a kognitivní orientace vede k formování postojů žáků. U žáků by měl kognitivní přístup k jazyku probudit zájem, zvýšit oblibenost předmětu, a zejména tak ovlivnit žákovy postoje k českému jazyku. Předmětem kognitivní lingvistiky je, jak naše mysl pracuje s jazykem a co jazyk o naší mysli vypovídá. *„Jazyk – jeho gramatika, slovní zásoba, frazeologie, vnitřní významová provázanost jeho jednotek, způsoby jejich spojování – vypovídají něco velmi podstatného o principech našeho myšlení, o tom, jak jednotlivé věci a jevy hodnotíme a chápeme, a jaký k nim máme vztah. Jakožto lidé myslíme v metonymických zkratkách, v metaforách, analogiích – na rozdíl od počítačů). A právě to všechno se pozoruhodně ukazuje právě v jazyce“* (Vaňková a kol., 2005, s. 12). Kognitivní myšlení přináší i důležité poznatky o našich předsudcích a stereotypech, které jsou jazykem nesený.

Podle J. Pacovské rozvíjí tento přístup *„u žáků významný motivační charakter, podněcuje u žáků zájem o jazyk jako o prostředek, který umožňuje porozumění mezi lidmi i poznávání světa, v něm žijeme“*. Největším přínosem kognitivního přístupu je orientace na porozumění světu, ve kterém žijeme (včetně poznávání lidí kolem sebe). Žáci by měli na základě kognitivního přístupu pochopit smysl výuky českého jazyka, vytvořit si pozitivní postoj ke svému mateřskému jazyku a uvědomit si jeho hodnotu. Autorka však uvádí, že hodnoty musí žáci objevovat sami a učitel by měl pouze pomoci při jejich objevování. Je však potřeba, aby učitelé zohlednili individualitu svých žáků.

⁸ K tomuto tématu nám cenné poznatky přinášejí zejména dvě publikace, ze kterých budeme v kapitole vycházet: J. Pacovská (2012) – *K hlubinám študákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu* a J. Pacovská a kol. (2021) – *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce*.

Žáci se díky kognitivnímu přístupu seznamují s pojmy, kterým lépe porozumí na základě odhalování konotačních složek významů (konotace se zaměřují na to, co je s daným výrazem spojeno v myšlení žáků, jakožto rodilých mluvčích, co u nich dané slovo evokuje při jeho použití). Stačí se jednoduše soustředit na naši každodenní komunikaci, na texty písní, pořekadla, folklorní tvorbu atd. *„Z jazyka se dovídáme o tom, jací jsme, jaké hodnoty uznáváme, čím naopak pohrdáme, z čeho se radujeme, čeho se bojíme, dokážeme rozlišit přátelský humor od posměchu či ironie a mnohé další.“* Pro naši práci je tedy důležité, že v jazyce, v každodenní situaci jsou ukotveny postoje, naše hodnocení světa a lidí kolem nás.

Kognitivní funkce jazyka nabízí učitelům českého jazyka možnosti, jak u žáků probouzet zájem o mateřský jazyk. Ten je, jak jsme výše uvedli, nástrojem dorozumívání mezi lidmi,⁹ ale zároveň díky němu poznáváme souvislosti, někdy i neočekávané. Při vnímavém naslouchání získáváme daleko více, *„dovídáme se o svých pocitech, v jazyce se projevují naše nálady, jazykem vyjadřujeme vzájemné porozumění, ale můžeme jím i zraňovat“* (Pacovská a kol., 2021, s. 23). Učitelé by si měli být vědomi tohoto potenciálu jazyka a poukazovat také na funkci poznávací a kontakto­vou.

Jak už jsme zmínili, kognitivní přístup k jazyku slouží ve školách jako indikátor hodnot a postojů žáků – žáci si vytvářejí hodnoty a postoje k okolnímu světu, ke svým spolužákům, k učitelům, k rodinám a k sobě samým. Avšak výchozí teze kognitivní lingvistiky – vědomí provázanosti jazyka a myšlení – se do výuky českého jazyka a do výuky obecně dostává jen zřídka. Na tento fakt upozorňuje svými výzkumy Pacovská (2012, s. 16), která poukazuje na kurikulární materiály (vzdělávací programy a učebnice), jež se o tomto přístupu zmiňují jen okrajově, a odkazuje na vybrané učebnice českého jazyka,¹⁰ které kognitivní funkci jazyka upozadují. Pro učitele nejsou důležité poznatky o kognitivním přístupu, ale především o uplatnění tohoto principu ve výuce. *„Pochopí-li žáci, že jazyk umožňuje poznávání světa, že jazyk může „nasytit“ jejich zvědavost, která souvisí s různými stránkami života, pak přirozeně reflektují kognitivní funkci jazyka“* Pacovská (2012, s. 40).

⁹ O komunikaci, komunikační funkci jazyka podrobněji viz 1.4.

¹⁰ Autorka uvádí např. učebnice Z. Hlavsa a kol. 1998 nebo *Úvod do studia jazyka J. Černého*.

V souvislosti s kognitivním přístupem se často hovoří o oborových přesazích, kterým se věnuje tzv. transdisciplinární didaktika.¹¹ Termín transdisciplinarita vznikl v 90. letech 20. století a jeho podstatou je vysoká míra integrity a spolupráce mezi různými obory. O souvislosti kognitivní vědy a transdisciplinarit pojednává I. M. Havel (2000) článkem *Věda o duši* v časopisu *Vesmír*. Autor je toho názoru, že „*kognitivní věda je typickým příkladem transdisciplinarit. Jejím východiskem – ale i cílem – je nejen pouhá koexistence, ale i vzájemná interakce a součinnost různých vědních oborů – od psychologie přes rozličné neurovědy, kybernetiku, umělou inteligenci, lingvistiku*“. Je tedy zřejmé, že bez vzájemnosti těchto různých oborů bychom nevěděli, co je naše mysl a jak naše myšlení funguje. O učiteli a jeho osobnosti budeme pojednávat v další části diplomové práci, ale v souvislosti s kognitivním přístupem a transdisciplinarity si dovolueme dodat ještě jednu citaci J. Pacovské (2012, s. 172), která uvádí, že „*učitel, který je vnímán jako osobnost, se musí orientovat v mezioborovém, přesněji transdisciplinárním kontextu. Učitel českého jazyka, který by se měl zaměřovat jak na komunikační funkci jazyka, tak na funkci kognitivní by se měl „naučit pohybovat“ v kontextu kognitivní lingvistiky*“. Ke kognitivnímu myšlení o jazyce by měl učitel vést i své žáky, protože by tento přístup měl u žáků vzbudit zájem o mateřský jazyk, vytvořit pozitivní postoje k mateřskému jazyku a nasměrovat je k pochopení smyslu výuky českého jazyka a uvědomění si jeho hodnoty.

Abychom si konkrétně ukázali, jak kognitivní přístup k jazyku souvisí s mezioborovými vztahy, odkážeme na slovensky psanou publikaci *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury preprimárne vzdelávanie* od L. Liptákové.¹² Touto publikací se přehledně zabývala J. Pacovská v článku *Kognitivní přístup k didaktice mateřského jazyka – inspirace ze Slovenska*, v časopise *Didaktické studie*. V publikaci je uváděna řada cvičení, které by učitelé mohli přetvářet do vlastních zadání a využít v jazyce i jiné, nové pohledy na jazyk. Na základě článku

¹¹ O transdisciplinární didaktice pojednáme ještě v souvislosti „*co a jak učit*“ viz 1.4.2.

¹² Jedná se o vysokoškolskou učebnici, která byla zpracována kolektivem autorů pod vedením L. Liptákové na Slovensku.

uvádíme příklad jednoho slovotvorného cvičení, které vychází z následujícího textu:

Zem je matka života. Nie všetky životné javy a procesy však prebiehajú priamo na zemi. Niektoré sa dejú pod zemou, iné nad zemou či tesne pri zemi.

Úkol:

Pojmenuj jedním přídavným jménem tyto významy:

taký, ktorý sa nachádza pod zemou	(podzemný)
taký, ktorý sa nachádza nad zemou	(nadzemný)
taký, ktorý prebieha pri zemi	(prízemný)
taký, ktorý sa deje na zemi	(pozemný)

Tento úkol je podkladem pro další cvičení:

S těmito přídavnými jmény se setkáš i v jiných vyučovacích předmětech, například v přírodovědě. Vyhledej v učebnici přírodovědy, v encyklopedii nebo na webu informace:

- o podzemnej vode,
- o podzemnej, prízemnej a nadzemnej časti rastlín.

Obrázek č. 1Příklad cvičení – kognitivní přístup k jazyku

Jak uvádí J. Pacovská, toto cvičení „vybízí ještě k daleko širšímu využití, jež se zakládá na kognitivním přístupu k jazyku. Např. žáci se mohou zamýšlet nad spojením matka života, a tak směřovat k odhalování konotačních složek významu“.

Učitelé českého jazyka by u svých žáků měli rozvíjet kreativitu (tvořivost). Lze ji rozvíjet právě například podobnými texty, například četbou vhodných literárních textů – beletrie, poezie, a zvláště u adolescentů má četba pozitivní vliv na jejich jazykovou kreativitu, protože si díky ní utváří různé představy, pocity apod. Texty, které učitelé českého jazyka do výuky zahrnují, by měly být zajímavé a blízké zájmům žáků. Takové texty pak mohou mít silný motivační charakter.

V diplomové práci se snažíme zmapovat význam výuky českého jazyka pro žáky střední školy a zaměřujeme se na jejich postoje k výuce. Učitele českého jazyka by mělo zajímat, jaké postoje žáci k předmětu mají, neboť cílem každého učitele by mělo být, aby jeho žáci měli tyto postoje a aby v něm prospívali. Žáci by měli vnímat

český jazyk jako užitečný pro praxi a měli by vnímat i jeho důležitost při volbě budoucího povolání. Ve výzkumu se budeme snažit zjistit, zda žáci považují znalost českého jazyka za významnou pro budoucí povolání a jakou složku českého jazyka považují při volbě za nejpřínosnější.

Pro celý proces vyučování je podstatné, aby žáci měli k mateřskému jazyku postoje pozitivní, a aby učitelé usilovali o co největší utlumení postojů negativních. Proto jsme čtenáře blíže seznámili s kognitivním přístupem, protože právě tento přístup považujeme za velice přínosný v hodinách českého jazyka. Je samozřejmé, že kognitivní přístup se dá využít ve všech třech složkách předmětu český jazyk. Považujeme za důležité, aby byl tento přístup učitelům mateřského jazyka více přibližován, a to už i od začátku studia učitelství. Tento přístup může mít silný motivační charakter, může podstatně obohatit výuku českého jazyka, odhalit smysl a hodnotu předmětu a mateřského jazyka vůbec. Jak jsme již v kapitole uvedli, kognitivní přístup propojuje učivo s různými dalšími obory, dochází k mezioborovým přesahům. Předmět český jazyk tak může významně propojovat učivo i např. s dějepisem, občanskou výchovou, zeměpisem, přírodopisem apod. Kognitivní přístup je proto vhodný i do ostatních vyučovacích předmětů. Žáci se díky orientaci na konotační složky významu slov seznamují snáze s různými pojmy a díky tomu jim lépe porozumí.

1.4 Komunikace ve výuce českého jazyka

1.4.1 Jak rozumět pojmům komunikace, pedagogická komunikace a komunikační kompetence

Ve škole, v našem případě na střední škole, má při formování postojů žáků klíčovou úlohu pedagogická komunikace. Je potřeba se na úvod blíže seznámit s těmito pojmy: *komunikace*, *pedagogická komunikace* a *komunikační kompetence*. Uvědomme si, že kdyby neexistovala komunikace, lidé by na sebe nemohli efektivně působit a navzájem se ovlivňovat, vyměňovat si své názory, hodnoty, postoje.

Pojem *komunikace* může mít podle Gavory (2005, s. 22) několik vymezení. Chápejme tedy komunikaci jako tyto tři možnosti: *dorozumívání*, *sdělování* a *výměna informací*.

- *Dorozumívání* je komunikace jako způsob pochopení se navzájem, tzn., aby se lidé pochopili, aby hovořili stejným jazykem a o stejné věci a aby docházelo k myšlenkovému souladu mezi komunikujícími.
- *Sdělováním* chápeme komunikaci jako způsob informování, podávání poznatků, obeznámení se se svými pocity, postoji, názory, ...
- Komunikace jako *výměna informací* mezi lidmi znamená, že jeden komunikující vyšle informaci, druhý ji přijímá a následně si vzájemně úlohy vymění.

Všechny tři typy komunikace ovlivňují naše chování a jsou podstatné pro každodenní dorozumívání s ostatními lidmi. *Dorozumívání* je základem všeho, protože lidé si musí v první řadě rozumět, aby mohlo dojít k předání poznatků, postojů, představ, pocitů. Musí hovořit stejným jazykem a o stejné věci. Vždy se snažíme porozumět komunikačnímu partnerovi, jeho myšlenkám, a na základě toho pochopit a respektovat jeho názory, pocity, postoje, hodnoty. Ve školní komunikaci, kde dochází ke vzdělávání a výchově, je komunikace nenahraditelná a vždy by mělo docházet k myšlenkovému souladu.¹³

Je žádoucí, aby komunikace mezi učitelem a žákem byla přiměřená věku žáka, učitel by neměl opomíjet tzv. didaktickou transformaci. Komunikace ve školní třídě by měla být optimistická, podporující, bez ironie a vyvážená (každý má právo na vyjádření svého názoru). Učitel by se měl na všechny žáky obracet stejnou měrou a všechny stejně hodnotit, být spravedlivý. Každý ze zúčastněných musí umět informace přijmout, zpracovat a následně analyzovat.

Ve fázi *sdělování a výměny informací* se posiluje i utváření postojů. V běžném životě existují situace, kdy je komunikace pouze jednosměrná – typickým příkladem může být přednáška. Vyučující by neměl opomíjet zapojení žáků do výuky a využívat obousměrný dialog, protože tak může zjistit postoje žáků a napomáhat k jejich formování.

¹³ Samozřejmě záleží na mnoha činitelích, které mohou určitým způsobem komunikaci a vnímání narušovat (např. fyzický stav žáků, duševní rozpoložení, klima třídy apod.).

V souvislosti s komunikací se často vyskytuje pojem *interakce*. Interakce může znamenat vzájemné ovlivňování či působení. Komunikace umožňuje interakci. Dá se říci, že každý mezilidský vztah je interakcí, lidé jsou ve vzájemné interakci neustále. Podle Pacovské (2012, s. 139) je potřeba usilovat o přeměnu sdělování ve sdílení. *„Učitel by se měl snažit, aby jeho sdělení naslouchal co největší počet žáků, aby sdílení mohlo dosáhnout takové intenzity, až dojde k tzv. interagování.“*

Připomeňme ještě poznámku z historie, z níž jsme se dozvěděli, že na přelomu 60. a 70. let postupně vzrůstá důraz na komunikačně chápanou jazykovou výchovu a dochází k tzv. *komunikačně-pragmatickému obratu*. Pozornost lingvistů se zaměřuje na fungování jazyka v konkrétních komunikačních situacích a na pragmatické aspekty, které komunikační situace doprovázejí: jimi se začínají zabývat pragmalingvistika a teorie komunikačních aktů. V souvislosti s tímto faktem začíná být v 80. letech zaměřována pozornost i na jazykový aspekt pedagogické komunikace ve škole.

Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáka. Komunikace mezi učitelem a žákem je nevyhnutelnou podmínkou vyučovacího procesu a nazýváme ji *komunikací pedagogickou*.

Pedagogickou komunikací (nebo také výukovou komunikací či komunikací ve škole) budeme rozumět *„záměrný proces komunikace mezi učitelem a žákem (žáky) ve škole či jinak pedagogicky adaptovaném prostředí. Svou podstatou je pedagogická komunikace případem sociální komunikace“* (Svatoš, 2009, s. 75). Pedagogickou komunikací tedy rozumíme oboustranný proces – působení mezi učitelem a žákem.

Gavora (2005, s. 30) definuje pedagogickou komunikaci jako *„disciplínu, která se zabývá popisem, analýzou a hodnocením komunikace ve výchovných a vzdělávacích situacích. Shrnuje poznatky o systému a zákonitostech komunikace, o efektivní komunikaci, o možnostech jejího nácviku a zlepšení“*.

Úspěšná komunikace je motivující, a to jak pro učitele, tak pro žáky. To, jak se učitel vyjadřuje, jak komunikuje (verbálně i neverbálně), ovlivňuje klima ve třídě a atmosféru v celé vyučovací hodině. Pokud učitel bude komunikovat klidně, vstřícně, přátelsky a nenásilně, povede to pravděpodobně žáky k lepším učebním výsledkům. Pokud by byla komunikace chladná, emocionálně chudá, převládá u žáků napětí a atmosféra nedůvěry. Komunikací se realizují i veškeré mezilidské vztahy ve školním

prostředí. Bez ní by se vyučování nemohlo uskutečňovat. Prostřednictvím komunikace vyučující vysvětluje obsah učiva a realizuje vyučovací metody a formy, a především skrz komunikaci realizuje výchovně-vzdělávací cíle. Následující souhrnné poznatky vycházejí z publikace *Učitel a žáci v komunikaci* (Gavora, 2005). Výchovně-vzdělávací cíle jsou stanovené požadavky, kterých má daný žák ve vyučovacím procesu dosáhnout. Zahrnujeme sem vědomosti, dovednosti, hodnoty, zájmy a pro nás nejdůležitější utváření postojů. Výchovně-vzdělávací cíle je důležité stanovit tak, aby učitel věděl, co a jak žáky učit, aby dané téma mohlo ovlivnit postoje žáků a jejich hodnotovou orientaci. Cíle se uskutečňují pomocí učitelovy transformace do sledu komunikačních záměrů, tzn. do záměrů, které sleduje v určitém úseku komunikace. Tyto komunikační záměry vznikají při každé vyučovací hodině na základě průběhu předchozí komunikace. Výchovně-vzdělávací cíle jsou stanoveny na základě školního roku a při přípravě učitele na vyučovací hodiny. Dále se pomocí komunikace realizuje obsah učiva. Získává svou podobu až v konkrétních verbálních a nonverbálních prostředcích, které vznikají v průběhu komunikace v každé třídě, kde záleží na připravenosti komunikantů, na situaci ve třídě, na psychickém stavu jedinců apod. Stejně tak můžeme uvažovat o výběru metod a forem. Závěrem lze říci, že díky komunikaci vytváří učitel celou vyučovací hodinu: vysvětluje obsah hodiny, pomocí metod a forem realizuje výchovně-vzdělávací cíle, vytváří díky ní atmosféru ve třídě. To vše jsou faktory, kterým učitel (skrz komunikaci) ovlivňuje postoje žáka k českému jazyku a vede je k uvědomování si významu znalostí z tohoto předmětu.

O zlepšení komunikačních dovedností by měli usilovat všichni učitelé, zejména pak učitelé českého jazyka. Výklad by měl být pro žáky v první řadě srozumitelný, bez nadbytečných cizích slov a měl by navazovat na úroveň znalostí žáků. Podstatná je v komunikačním procesu zpětná vazba – učitel by měl adekvátně verbálně reagovat na své žáky a se zpětnou vazbou dále pracovat. Pacovská (2012, s. 139) odkazuje na výzkum P. Macka (1999), který přichází s odpovědí, že „*čeští adolescenti nevnímají svoje učitele jako naslouchající partnery*“. Autorka v rámci didaktických seminářů uskutečnila výzkumy o tom, jak studenti komunikaci učitelů vnímají a hodnotí. Shrňme důležité závěry: studenti si vzpomněli převážně na vzpomínky negativní – uváděli výhružky, autoritativní styl komunikace, netaktní až

vulgární poukazování na nedostatky žáků. Pozitivně studenti hodnotili například učitelův smysl pro humor.

Komunikační kompetenci můžeme definovat jako „*soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat, tedy uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a hodnotit účast druhých na nich*“ (Šebesta, 1999, s. 60). Do okruhu těchto předpokladů patří: ovládnutí jazyka, respektive jazyků, interakční dovednosti (brát ohledy na podstatné rysy komunikační situace a prostředí a volit přiměřené komunikační prostředky), kulturní znalosti (znalost sociální struktury, hodnot a postojů, kognitivních map a schémat). Komunikační kompetence se vytváří už od dětství. Pokud děti přicházejí do školy přímo z rodinného prostředí, může být jejich dosavadní komunikační kompetence nevyrovnaná a škola na ni musí reagovat. Má se za to, že v dnešní době má vliv vrstevníků na vývoj komunikačních kompetencí daleko větší význam než kompetence dospělých, zvláště rodiny.

Gavora (2005, s. 22) upozorňuje, že komunikační kompetence nejsou pravidla jazyka, ale jsou to pravidla sociální. Odlišují se tak od *kompetencí jazykových* (ovládání jazykových pravidel – lexikálních, výslovnostních a pravopisných). Komunikační kompetence autor chápe jako „*nepsaná pravidla komunikačního používání jazyka, který ovládá každý příslušník společenství. Tato pravidla určují, co je v dané komunikační situaci vhodné anebo možné sdělit (či nesdělit), jak je to potřebné sdělit, jak si partneři v komunikaci předávají slovo nebo jak se oslovují*“.

Podle Šebesty (1999, s. 59) má předmět český jazyk a literatura čtyři základní cíle: *kognitivní, formativní, výchovný a praktický*. Praktický (tzn. všestranné rozvíjení komunikační kompetence žáků) považuje autor v dnešní době za jeden z nejdůležitějších. Souvisí to s „*nárůstem komunikace zprostředkované elektronickými médii, nárůstem významu komunikace neverbální, zvýšenými nároky kladenými na spolupráci v pracovním kolektivu, na schopnost rekvalifikace, která vyžaduje komunikační dovednosti na vysoké úrovni apod.*“.

Úspěšná pedagogická komunikace je základem vyučovacího procesu. Je současně nástrojem, kterým můžeme ovlivňovat postoje žáků, protože za stěžejní faktor ovlivňující postoje žáků považujeme učitele, který je zároveň zprostředkovatelem komunikace. Utváření postojů se tedy nejčastěji děje prostřednictvím komunikace, interakcí mezi učitelem a žáky. Právě postoje mohou

žákům pomoci se lépe orientovat ve světě, pomoci při vytváření si obrazu sebe sama a nemusí se stále rozhodovat, co je a není správné, jelikož už určitý postoj k dané věci zaujímá a ustanovil se určitý způsob reagování. Učitelé by si měli být vědomi toho, že komunikací nejen přenáší určitou informaci směrem k žákovi, ale zároveň si díky ní utvářejí vzájemné vztahy a napomáhají žákům formovat jejich postoje. Proto mějme na paměti, že je důležité se správně a srozumitelně vyjadřovat a co nejefektivněji komunikační dovednosti využívat. Při vytváření postojů nejde jen o způsob komunikace mezi učitelem a žákem, ale vše se odvíjí od učitelovy osobnosti.¹⁴ Často se můžeme dočíst, že není důležité to, co učitel říká, ale jak si počíná, respektive jak se chová. Jako učitelé bychom tedy neměli opomíjet smysl pro humor či empatii a respektování osobnosti každého žáka (akceptovat a zároveň aktivně naslouchat každému jedinci). Čím bližší vztah bude mít učitel k žákům, tím lépe může ovlivnit jejich výsledky a to, jaký význam pro ně bude daný vyučovací předmět mít. V souvislosti s komunikací bychom neměli zapomínat ani na „řeč těla“. Máme tím na mysli zejména mimořečové prostředky (mimika, gestika, vzdálenost mezi komunikujícími, náš vzhled, barva hlasu, hlasitost atd.). Učitel by měl nejprve dbát na rozvoj vlastních komunikačních kompetencí a následně na rozvoj komunikačních kompetencí svých žáků. Na rozvíjení komunikačních kompetencí se zaměřuje složka českého jazyka označovaná termínem komunikační výchova, které se následovně budeme podrobněji věnovat.

1.5 Komunikační a slohová výchova v předmětu český jazyk

V předchozí kapitole jsme se zaměřili na vymezení komunikace, pedagogické komunikace a komunikační kompetence, nyní budeme nahlížet na komunikační a slohovou výchovu jako na jednu ze složek předmětu český jazyk, která se zaměřuje na rozvoj zmíněných komunikačních dovedností a schopností žáků. Podle *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* z roku 2021¹⁵ se žáci v komunikační a slohové výchově „učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s

¹⁴ O osobnosti učitele a vztahu mezi žákem a učitelem pojednáváme v dalších kapitolách.

¹⁵ Rámcový vzdělávací program (RVP) je dostupný na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy: <https://www.nuv.cz/file/4983/>.

porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. Ve vyšších ročnících se učí posuzovat také formální stránku textu a jeho výstavbu“.

Komunikační pojetí předmětu znamená: „*zvýraznění komunikačního cíle výuky mateřštiny, totiž kultivace žákovy komunikační kompetence tak, že je žák schopen vytvářet funkční a situačně adekvátní jazykový projev, ale rovněž je jazykovým projevům u ostatních komunikantů schopen adekvátně porozumět*“ (Štěpáník a kol., 2020, s. 5). V předchozí kapitole jsme uvedli, že i ve společnosti existují jakási nepsaná pravidla, která určují, jak je v dané komunikační situaci vhodné komunikovat, aby docházelo k porozumění.

Zaměříme se na úvod na dva podstatné pojmy, a to *produkce a recepce textu*. Na komunikátu se podílejí subjekty účastníků komunikace, kteří mají určité komunikační kompetence a nacházejí se v komunikační situaci. V našem případě jsou účastníky komunikace učitel a žák. Účastníci dorozumívání se nacházejí ve dvou rolích – *aktivní a pasivní*. Aktivního účastníka nazýváme jako mluvčího (u písemné podoby je to autor), pasivní mluvčí je posluchač (u písemné podoby čtenář). Často se také můžeme setkat s označením *produktor a recipient*. U mnoha komunikačních událostí je příjemce kolektivní, tzn. publikum (představme si například přednášky ve školách). Podstatný je pro nás průběh komunikační události. Ten má *fázi produkce textu a fázi recepce textu*. U produkce textu produktor komunikátu (učitel) myšlenkově zpracovává určitý obsah a přiřazuje mu významy se zaměřením na adresáta (žáka) – vysílá akusticky zaměřený obsah směrem k příjemci. Ve fázi recepce textu recipient (žák) přijímá na základě smyslových vjemů sdělení, které interpretuje, a to na základě prostředků, které jsou v jeho komunikační kompetenci (Hoffmanová, 2017). Ve školním prostředí, v každé vyučovací hodině, existuje vztah produkce a recepce textu, ale podstatná je hlavně vzájemnost tohoto vztahu, od které se následně odvíjí schopnost naslouchat si navzájem. Právě takový přístup pomáhá vytvářet přátelskou komunikační atmosféru, a jak jsme výše uvedli, pomáhá k tzv. *interagování* (vzájemnému ovlivňování či působení). Takový učitel má ke svým žákům bližší vztah a může poté snáze utvářet postoje žáků k českému jazyku, odkrývat bohatost a smysl tohoto předmětu a mateřského jazyka vůbec.

Téměř do konce dvacátého století byl kladen důraz na osvojování gramatických poznatků.¹⁶ V dalších letech však tento cíl zastává spíše osvojování komunikačních dovedností a schopností. Do češtiny začíná stále více pronikat názor, že komunikační dovednosti každého z nás jsou jakýmsi měřítkem úspěšnosti, a to v každé oblasti života. Rozvoji komunikačních dovedností a schopností se systematicky věnuje *komunikační výchova* (Pacovská, 2012, s. 13–14). „*Jazykový kód a jeho systém, které patří do náplně obsahu předmětu věnovaného ve škole mateřskému jazyku, jsou poznávány komunikací a skrze komunikaci proto, aby žák obstál v komunikaci nejen v dětském věku, ale i v dospělosti*“ (Svobodová, 2000, s. 98).

Na změnu pojetí výuky předmětu český jazyk a literatura (zvláště na středních školách) reaguje středoškolský učitel českého jazyka Jiří Kostečka. Předložil návrh na novou koncepci výuky českého jazyka, slohu a literatury. Za nejdůležitější bod této koncepce se považuje rozdělení předmětu na dvě samostatné části (dva samostatné předměty – *český jazyk a komunikační výchova* a *literární výchova*). Jako zdůvodnění J. Kostečka (1993) stručně uvádí, že „*nové potřeby komunikační výchovy 21. století naléhavě volají po tom, aby jim vyhověl předmět samostatný, který by získal i na vážnosti, již dosud postrádá. Ve vyučovací praxi unitárního předmětu převažuje dnes chápání jazyka a slohu jako přívažku složky literární*“. V nové koncepci hovoří autor i o uznání dvouoborové aprobaci český jazyk a komunikační výchova / literární výchova, o počtu hodin výše zmíněných předmětů v týdenním rozvrhu na středních školách, o obsahu předmětů a o maturitních zkouškách.

Komunikační výchova je jednou ze složek předmětu český jazyk, chápeme ji jakou jeho součástí. Pacovská (2012, s. 14) uvádí, že i „*didaktické češtiny si začínají více uvědomovat, že komunikační dovednosti jsou měřítkem úspěšnosti člověka v nejrůznějších oblastech života (...) a že komunikační výchova, která je vedle jazykové výuky a literární výchovy, je podle stávajících vzdělávacích programů integrální částí českého jazyka jako učebního předmětu*“. V rámcovém vzdělávacím programu patří složka komunikační a slohová výchova do oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Tato oblast se realizuje ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura a Další cizí jazyk (MŠMT). Komunikační dovednosti tak zahrnují schopnost

¹⁶ Viz kapitulu 1.1.1.

čtení, psaní, mluvení a naslouchání. Rámcové vzdělávací programy na všech úrovních vzdělávání ukotvily komunikační princip jako základní bod ve výuce českého jazyka na všech školách.

Dovolíme si v rámci této kapitoly o komunikační výchově citovat O. Uličného (1995, s. 270), který připomíná, že *„učit čemukoli předpokládá vždy vědět, co, jak a proč učit“*. Učit „co“ znamená podle O. Uličného otevření se novým moderním teoriím. Tzn., že jazykový kód by se neměl odtrhovat od komunikace ani ho nad ni povyšovat. Jde tedy o to s rozvahou volit vhodné lingvistické obsahy, modely i rozsah potřebné terminologie. A „jak“ učit? Podle autora moderně, svěže, živě, vtipně, hravě, zajímavě a komunikačně. Tzn. učit mateřštinu tak, aby vyvolávala u žáků kladné pocity, aby se o jazyk dále zajímali a neměli z něj obavy. Na otázku „proč“ učit O. Uličný odpovídá, že učit se má pro život a komunikaci v životě, respektive pro všestranné praktické využití, a to v aktuální i budoucí každodenní praxi. Tento poznatek považujeme za stěžejní, jelikož vede žáky ke kladným postojům vůči jazyku. K tomu „co a jak“ učit se vyjadřují ve své knize *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce* i autoři J. Pacovská a kol. (2021). Za dobrého vyučujícího českého jazyka považujeme toho, kdo má znalosti ze všech složek českého jazyka a ovládá postupy, jakými povede své žáky k osvojení si učiva. Absolventi vysokých škol se zaměřují i na znalosti z pedagogiky, didaktiky, což jsou vědy, které se vyznačují mezioborovostí. Autoři odkazují na transdisciplinární didaktiku, která je zaměřena na mezioborové přesahy a *„jejím základem je koncept tzv. didaktických znalostí obsahu vzdělání, jenž představuje propojení učiva oborového (obsahového) s učitelským (didaktickým)“*.¹⁷

V hodinách českého jazyka jde tedy nejen o to, aby žák vhodně reagoval a rozvíjel svou komunikaci s učitelem, ale *„aby sbíral poznatky o podobě komunikace v dialogické situaci a cvičil se ve schopnosti komunikovat s partnerem obecně, ale rovněž o to, aby komunikant (žák) prostřednictvím komunikace poznával jazykový kód mateřštiny a novými poznatky o něm a o jeho struktuře obohacoval svou původní komunikační kompetenci“* (Svobodová, 2000, s. 86). Podle autorky je důležité při školní výuce *posilovat u žáků vědomí spjatosti kódu (systému) a komunikace*. To by učitelé měli přizpůsobovat věkovým a psychickým zvláštnostem žáků. Při výuce

¹⁷ O transdisciplinární didaktice jsme se zmínili výše v kapitole o kognitivním přístupu 1.3. Podstatou transdisciplinární didaktiky je vysoká míra integrity a spolupráce mezi různými obory a kognitivní přístup je jejím typickým příkladem.

českého jazyka by se měly u žáků projevit následující rysy: *motivačně-komunikační přístup k jazyku, přístup od celku k částem se zvýrazněním prvku komplexnosti v jazykové výchově, role živé komunikace a využití komunikačních vzorů.*

- *Motivačně-komunikační přístup k jazyku* znamená, že u žáků je potřeba rozvíjet motivaci k ovládnutí jazyka, proto se motivace a komunikace spojuje do společného principu.
- *Přístup od celku k částem se zvýrazněním prvku komplexnosti v jazykové výchově* lze chápat jako propojení jazykové výuky – ta směřuje k poznání jazykového kódu a jeho hierarchie, a jazykové výchovy – ta směřuje k využívání jazykových znalostí při komunikaci mluvené i psané. Komplexnost představuje i skloubení složek předmětu a postupování od vyšších celků až k dílčím složkám.
- *V roli živé komunikace a ve využití komunikačních vzorů* je cílem úspěšné vyjadřování žáků v komunikačních situacích, které je důležité do budoucího života žáků. Komunikačním vzorem ve škole jsou dle autorky bezpochyby pro žáky významní, ne-li přímo hlavní, učitelé, kteří se mají vyjadřovat srozumitelně, bez nadužívání cizích slov a adekvátně k věku žáků (Svobodová, 2000, s. 99–119).¹⁸

Komunikační výchovu se ovšem příliš nepodařilo zařadit do výuky českého jazyka – tedy dorazila jen malá část těchto impulsů. Toto tvrzení potvrzují i výzkumy studentů během praxe J. Pacovské (2012, s. 141),¹⁹ které zjistily, že *„prvořadými cíli vyučovacích hodin je stále fixování pravopisných a mluvnických znalostí, případně nácvik slohových postupů“*. Autorka dále uvádí, že tento stav je *„politováníhodný, neboť komunikační výchova plní funkci výrazného motivačního činitele: na konci každé vyučovací hodiny je všem jasné, k čemu se to, co se právě naučili, mohlo*

¹⁸ V praktické části diplomové práce se zaměříme na komunikační vzory žáků střední školy a zkusíme poukázat na to, zda hlavními komunikačními vzory jsou pro žáky právě učitelé.

¹⁹ Jelikož je toto tvrzení z roku 2012, předpokládáme, že by vnímání komunikační výchovy mohlo být o něco lepší. V rámci výzkumu se pokusíme ověřit, jak je komunikační výchova vnímána v dnešní době.

hodit“. Podle studentů se na žádném stupni školy nejeví komunikační výchova jako adekvátní složka předmětu, uchytily se jen zlomky komunikační výchovy.

Štěpáník (2020, s. 17) zmiňuje, že na prvním stupni základních škol jsou komunikační prvky v češtině více či méně izolované a nedaří se je uchopit do promyšleného systému. Co se týče druhého stupně základní školy, tak zde silně dominuje formálně-poznávací přístup a od žáků se podle autora předpokládá zvládnutí „malé lingvistiky“. Na středních školách stojí komunikační výchova spíše na okraji veškerého zájmu (např. oproti literární složce), často se tak výuka omezuje pouze na opakování formálně-gramaticky pojatého obsahu základní školy.

Studenti si často rozdělení předmětu na tři složky (komunikační a slohovou, jazykovou, literární) neuvědomují. Navíc složka komunikační a slohová zahrnuje oblast komunikace a oblast slohu – často však zužována pouze na slohovou složku. Měla by ale zejména přispět ke zkvalitnění dorozumívání jak ve škole, tak i za jejími hranicemi (Pacovská, 2012 s. 174).

Každý učitel by se podle našeho názoru měl snažit o co nejužší propojení složek českého jazyka, a tím tak zvýšit efektivitu svého vyučování. Klade to sice větší nároky na práci učitele, ale i tak mu to přináší jistou benevolenci ve volbě učiva, při výběru metodických postupů pro naplnění očekávaných výstupů dle rámcového vzdělávacího programu. Žák by si měl být vědom jisté propojenosti jazyka, literárních i stylistických prvků. Je samozřejmě důležité, aby si žáci (a i sám učitel) uvědomili tuto spojitost složek – jazyková výchova spočívá ve znalosti mluvnice a pravopisu, v pochopení principů stavby výpovědí, což následně vede k rozvoji komunikačních dovedností. Obě složky následně uplatňujeme i v literární komunikaci. Považujeme za důležité prezentovat žákům propojení kódu (systému) s komunikací. U žáků by měl být vyvolán zájem o mateřštinu, zvědavost a zdokonalení se. Komunikační výchova je pro žáky důležitá proto, aby obstáli v komunikaci s okolním světem a orientovali se ve společnosti, ve které žijí – a to od dětství až do dospělosti. V dnešní době se ukazuje, že kultivovaný mluvený projev je z hlediska budoucího povolání často stěžejní a dospělí často musejí dohánět své mezery v komunikačních dovednostech, které ale mohli získat v době studia. Tato využitelnost komunikačních

dovedností a jazykových znalostí celkově, by měla vést u žáků k větší motivaci k učení se českému jazyku a celkově je vést je kladným postojům k mateřštině.²⁰

1.6 Jazyková výchova v předmětu český jazyk

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2021) je Jazyková výchova definována jako složka, ve které žáci „získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Učí se poznávat a rozlišovat jeho další formy. Jazyková výchova vede žáky k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování. Při rozvoji potřebných znalostí a dovedností se uplatňují a prohlubují i jejich obecné intelektové dovednosti, např. dovednosti porovnávat různé jevy, jejich shody a odlišnosti, třídít je podle určitých hledisek a dospívat k zobecnění. Český jazyk se tak od počátku vzdělávání stává nejen nástrojem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání.“

V roce 1967 vypracovala komise *Ústavu pro jazyk český* článek pro časopis *Naše řeč*, ve kterém autoři²¹ zmiňují, že „stav vyučování mateřskému jazyku neodpovídá současným společenským požadavkům a potřebám“. Zjišťují, že nedostatky vyučování nevycházejí jen ze špatných výsledků, ale problém je už v samotné organizaci, ve výběru metod i obsahu. Co se týče obsahu, autoři zmiňují hlavně snížení náročnosti učiva. Snížení této náročnosti bylo důsledkem přílišného propadání a přetěžování žáka. Ve vyučování se to projevuje zejména zplošťujícím zjednodušováním, přesunováním náročnějších složek do vyšších ročníků a celkovým se snižováním požadavků. „Výsledkem je dnešní disproporce mezi rozsahem učiv, jeho náročností a obtížností jazykové složce předmětu český jazyk a v některých předmětech jiných, např. v biologii, fyzice, dějepise, zvláště v 6–9. ročníku.“

Pochyby nacházejí i ve značném omezení jazykové výchovy v mateřském jazyce, zejména velmi rušivě vnímají vypuštění soustavného vzdělání v mateřském

²⁰ Na otázku přínosnosti komunikační výchovy z hlediska budoucího povolání se opět zaměříme v našem výzkumu.

²¹ V tomto případě není zmiňován konkrétní autor článku. Článek vypracoval Ústav pro jazyk český, podklady pro něj vypracovala mezikolegiální komise složená z jazykovědců, literárních vědců (a příslušných metodiků), pedagogů a psychologů a projednala příslušná vědecká kolegia jazykovědy, literární vědy a pedagogiky.

jazyce na školách druhého cyklu – tedy na středních a odborných školách. Příprava žáků na středních školách se značně oslabila ve výuce vyjadřování v odborné a publicistické sféře, tzn. v oblastech, které jsou z hlediska dnešních společenských potřeb v popředí našeho zájmu. Konkrétním cílem jazykové výchovy (a tyto postoje považujeme za velice podstatné) je „*vypěstování takových postojů veřejnosti k jazyku, jazykovým otázkám a hodnocení jazykových jevů, aby bylo ve shodě se soudobým vědeckým poznáním jazyka jako univerzálního společenského sdělovacího prostředku*“ (Polívková, 1988).

Nyní charakterizujeme základní cíle jazykové výchovy.²² Nejzákladnějším a nejvlastnějším cílem je zajisté ovládnutí spisovného jazyka. Jedná se ovládnutí spisovného jazyka jak v psané, tak i v mluvené podobě. Je důležité žáky vést ke kultivovanému jazykovému projevu a ten má zejména tyto základní znaky a cíle:

1. Důležité je znát (pasivně) a dovést užívat (aktivně) vyjadřovací prostředky podle obecně platných pravidel. Zahrnuje to i jazykovou správnost jazykového projevu, ve smyslu znalosti mluvnických a lexikálních forem a pravidel výslovnosti a pravopisu.
2. Umět se vyjadřovat přiměřeně a výstižně vzhledem k jazykové situaci. Rozvíjení vyšších mentálních schopností žáků – žáci by se měli vyjadřovat jasně, přesně, souvisle (tedy zdůrazněním funkce jazyka jako nástroje poznávání, myšlení a formulování). Tento cíl zasahuje celou lidskou osobnost – její psychiku, individuální a sociální složky.

Za další úkoly jazykové výuky, které by měla plnit, je výchova estetická a výchova k uvědomělému vztahu k jazyku (zahrnuje např. i emocionální vztah k jazyku, který napomáhá vytvářet odpovědný postoj k mateřskému jazyku). Je důležité u žáků rozvíjet kladný postoj k jazyku a pěstovat v nich myšlenku, že jazyk je reprezentantem našeho národního společenství, uvědomování si jeho bohatství, výrazových možností, tvárnosti i tvořivosti jazyka obecně; rozvíjet úctu i obdiv k důmyslu a vynalézavosti lidského rodu. Výuka jazykové výchovy je dále významná

²² Vycházíme opět z článku *Vyučování mateřskému jazyku na našich školách (Ústav pro jazyk český)*.

pro učení se cizím jazykům. Autoři z výše uvedeného článku (1967, Naše řeč) uvádějí, že *„Při poznávání stavby a zákonitosti mateřského jazyka získávají žáci potřebný aparát pojmový a terminologický, který umožňuje snáze a hlouběji proniknout do stavby cizích jazyků: uvědomují si specifické rysy cizího jazyka a učí se pak uvědoměle a pohotově užívat jeho výrazových prostředků. Zpětně pak tato konfrontace přispívá k hlubšímu pochopení stavby mateřského jazyka.“*

Význam a úloha jazykové komunikace se v současné době neustále zvyšují. Čím více se tyto požadavky zvyšují, tím více se zvyšují i nároky na vzdělávání mladé generace v mateřském jazyce. Ondřej Hausenblas²³ ve své publikaci *Vrátíme smysl hodinám češtiny* (1992) uvádí tři nejobecnější cíle výuky češtiny: (1) naučit se dobře mluvit a poslouchat, (2) naučit se dobře číst, (3) naučit se dobře psát. Podle autora se mateřštinou zejména *„dozvídáme a vyjadřujeme o světě a o sobě, také v ní dostáváme většinu vzdělávacích informací, a navíc je sama pozoruhodným předmětem k pozorování a k rozvoji myšlení o člověku.“* Pro učitele českého jazyka je v tomto směru nejdůležitější, aby nechápal jazyk jako *„soubor mluvnických pravidel, ale taky jako dorozumívací činnost, musí vědět, k čemu ji žák v životě potřebuje a co je v ní důležité“* (Hausenblas, 1992, s. 6–7).

Jazykové vyučování s sebou přináší jeden z důležitých úkolů při rozvoji myšlení žáků. Učitelé českého jazyka by měli u žáků rozvíjet schopnost užívat řádně spisovné češtiny, a to v souladu se současnou kodifikací, zvláště pak ve veřejných projevech. Jak jsme uvedli výše, je důležité jazykovou výchovu propojovat s výchovou komunikační. Do budoucího života je pro žáky podstatné chápat různá jazyková sdělení, vyjádřit své myšlenky, názory, rozumět názorům jiných lidí, a tím i rozumět nejrůznějším situacím, se kterými se žáci v životě setkají. Učitelé českého jazyka ve svých hodinách neučí jen o jazyce, ale učí jazyku – učí žáky správně a kultivovaně se vyjadřovat a důraz je kladen především na komunikativní dovednosti, které se v dnešní době považují za podstatné. Jazyková výchova by se měla zaměřovat na propojení jazyka s myšlením, což vede k poznávání okolního světa a k usnadnění orientace v něm. Žák by měl v životě poznat, jakou úlohu, řešení a pozici daná situace vyžaduje. Jak zmiňoval Hausenblas, žáci si musí poradit se všemi

²³ Na autora jsme odkazovali již v kapitole 1.1.2 v souvislosti s důrazem na komunikační dovednosti a schopnosti žáka.

možnými komunikačními situacemi a měli by vědět, jak se v dané situaci chovat a jakou pozici by měli správně zastat.

1.7 Literární výchova v předmětu český jazyk

Na samém počátku se stal hlavním znakem literární výchovy důraz na osvojování si nových poznatků, práce s estetickou stránkou textů i vlastní čtenářský zážitek ustoupil do pozadí. Snahu o změnu tohoto faktu můžeme sledovat i v kurikulárních dokumentech. Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání z roku 2021 je literární výchova definována takto: *„žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.“*

Hník (2014, s. 38) však dodává, že *„reálné kurikulum základních i středních škol je v literární složce českého jazyka obsahově předimenzované, především literární historií – žáci a studenti si tudíž spíše než poznatky trvalé povahy, poznatky opřené o vlastní zkušenost, odnášejí roztržité poznání založené na pouhém paměťovém osvojení“*. Myslíme si, že učitelé českého jazyka by měli „ubrat“ na poznacích literární historie/faktech a měli by žáky vést spíše k interpretaci, tvořivé recepci, produkci literárního textu a k čtenářským zážitkům a prožitkům. Bez čtenářských zážitků z literárního díla se u žáků nevytváří ten pravý smysl poznání daného díla. Podle autora *„vzdělávací obsah literární výchovy bez (dostatku) interpretačního podílu nedává žákům dostatečný prostor nejen k tomu, aby se textu otevřeli, svobodně se k němu vyjádřili, aby bez obav sdělili, jestli se jim text líbí nebo ne, jestli k nim promlouvá a jakým způsobem, zda se např. události a postavy v textu nějak vztahují k jejich vlastní osobnosti nebo předchozím čtenářským zážitkům a zkušenostem, ale ani prostor k tomu, aby sám žák chápal smysl svého učení v rámci literární výchovy“* (Hník, 2014, s. 8).

Hník (2014, s. 22) odkazuje na dva výzkumy, které dokazují, že realita výuky literární výchovy je jiná, než jak se o ní píše například v Rámcových vzdělávacích programech. Zejména v literárních hodinách velmi chybí práce s literárními texty. První výzkumné šetření Jaroslava Valy proběhlo na druhém stupni základní školy v roce 2003, které bylo zaměřeno na postoje žáků k literární výchově. Tento výzkum odkazuje na pozitivní, ale i negativní postoje žáků. Mezi pozitivní hodnocení patřila *zábavnost, zajímavost (včetně poučení), schopnost zprostředkovat nové světy* či *netradičně přiblížit minulost*. Mezi negativní postoje žáků k literární výchově patří například *nutnost učit se seznamy děl a letopočtů*. Naopak čerstvým absolventům chybělo *více četby*. Druhý výzkum provedla Věra Radváková v roce 2012 na gymnáziích, který též prokázal, že se ve školách velmi málo zaměřují učitelé na práci s textem.

Za nejdůležitější v literární výchově tedy považujeme tři hlavní body: interpretace textu, zážitek z textu a reflexe vlastního čtenářství. Souhlasíme s kritickým přístupem k velkému výčtu faktografických poznatků, kdy by si učitelé měli uvědomit, že takové informace lze žákům podat i jiným způsobem, než jen tradičním výkladem a pouhým memorováním – např. Žáci se mohou vžít do role literárního kritika a pokusit se kriticky zhodnotit jisté dílo. Hodiny literární výchovy tak bývají často založeny na principu *výklad – zápis – četba ukázky*.

Gabal, Václavíková Helšusová (2007, s. 28) provedli čtenářský výzkum, který poukazuje na fakt, že *„děti, které rády čtou, mají nadprůměrně dobrý vztah ke škole, dobré školní výsledky a škola je baví“*. Také se ukázalo, že podíl školy na rozvíjení čtenářských dovedností je jen dílčí, jelikož prvotní vliv má rodinné zázemí – tudíž školy musejí podporovat a posilovat už existující vlivy rodiny daného žáka.

O literární výchově můžeme tedy hovořit jako o složce, která propojuje estetický zážitek s prvky výchovného působení.²⁴ Cílem literární výchovy by zajisté mělo být oslabení memorování a pojmového pojetí výuky, přinejmenším by měly být literární pojmy užívány s rozvahou, v kontextu a prostřednictvím zajímavějších metod. Je zřejmé, že text jako takový se stále nestal základem literární výchovy. Cílem by mělo být rozvíjení tvořivosti u žáků, vzbuzení zájmu o literární díla a čtenářství celkově. Tvořivost lze u žáků vzbuzovat zajímavými texty – beletrií, poezií, ale i vhodnými odbornými texty. Učitelé by měli hledat cesty k rozvoji čtenářských aktivit, aby žáky

²⁴ Toto se propojuje se zmiňovaným kognitivním přístupem – viz kapitolu 1.3.

motivovali k aktivitám ve škole i mimo ni (respektive k celoživotnímu vzdělávání a čtenářství), a měli by vytvářet co nejvhodnější podmínky pro formování kultivovaného čtenáře.

1.8 Základní činitelé vyučovacího procesu: učitel a žák

1.8.1 Vztah učitel–žák

Vztah učitele a žáka hraje významnou úlohu ve vzdělávacím procesu, a proto se nyní pokusíme shrnout, čím vším může být ovlivněn. Tento vztah považujeme za velmi důležitý, protože jeho kvalita formuje postoje žáka k učení a postoje žáka k daným předmětům. Pozitivní vztah žáka motivuje a vytváří jeho kladný přístup k učení a k vyučovacím předmětům. Žák skrze učitelův přístup odhaluje důležitost výuky českého jazyka, uvědomuje si jeho praktické využití nabytých znalostí a dovedností, což ho vede k větší motivaci. Pokud by byl vztah mezi učitelem a žákem negativní, může to žáka demotivovat a může se tak stavět negativně i k předmětu, který daný učitel vyučuje.

Nyní uvedeme, co vše může ovlivňovat vztah těchto dvou aktérů. Kladný vliv učitele na žáka závisí na autoritě učitele a na celkovém působení jeho osobnosti. Postoje žáků k učiteli mohou být ovlivněny vlastnostmi osobnosti učitele, jeho postoji k žákům a vztahem k nim, didaktickými schopnostmi učitele a jeho odborností, ale i věkem, pohlavím či vlastnostmi osobnosti učitele. Pro vytvoření optimálního přátelského vztahu mezi učitelem a žákem je důležité, aby žák zaujal ke svému učiteli kladný postoj. Tomu často napomůže, jestliže žák u učitele nachází vlastnosti, které oceňuje (Kohoutek, 1996, s. 71).

Žákův vztah k učiteli může ovlivnit jeho sociální prostředí – rodina, vrstevníci, sociální skupiny, ale i veřejné mínění třídy. Zároveň i vztah učitele k žákovi mohou ovlivňovat rodiče žáka. Dále lze uvést konkrétní prostředí školy – učebny, laboratoře, ale i pomůcky, celková atmosféra školy – to vše může přispívat k celkové pohodě a spokojenosti žáka i učitele.

Ve školním prostředí se setkávají chlapci i dívky a je obecně známo, že mezi nimi můžeme sledovat rozdíly v přístupu ke škole, například ve svědomitosti, pracovitosti, poslušnosti, v oblibě předmětů či v úspěšnosti v konkrétních předmětech a stejně tak v preferencích učitele. Jedním z faktorů, který ovlivňuje vztah učitele a

žáka, je pohlaví žáka. Podle Kohoutka (1996, s. 71) mají dívky o něco lepší vztah ke svým učitelům a ke škole celkově než chlapci, „(...) u chlapců závažnější úlohu sehrávají didaktické vlastnosti vyučujících, u dívek naproti tomu spíše osobnostní a pedagogické vlastnosti, ochota poradit, vztah vyučujícího k žákyni atd.“²⁵

Vztah se dále může proměňovat na základě věku žáků, tedy v průběhu školní docházky. Nekriticky kladný vztah ke svým učitelům mívají žáci na začátku školní docházky. Dospívající bývají k učitelům více kritičtí a učitele podrobují hodnocení častěji. Starší žáci už automaticky nepřijímají názory a rozhodnutí svých učitelů, jejich vztah k vyučujícímu se více diferencuje a stává se racionálnější. Životní a pracovní zkušenosti a učitelovy charakterové vlastnosti jsou žáky více ceněny a respektovány. Mohli bychom zde zmínit pojem *zdůvodněná autorita*, tzn., že mladší žáci si rychleji vytvářejí kladný vztah k mladším učitelům, naopak starší žáci k vyučujícím střední a starší generace (Kohoutek, 1996, s. 70–71).

Vágnerová (2005, s. 367) konstatuje, že dospívající oceňují učitele, který nezdůrazňuje svou formálně danou nadřazenost a autoritu, má pochopení pro žáky a je ochoten vyslechnout jejich názor. Odmítají učitele, který zdůrazňuje svou moc. Realitou bohužel může být to, že se učitel povyšuje nad své žáky, nebere je jako své partnery a jasně dává najevo, že oni jsou v tomto vztahu ti podřízení. Výzkum ukazuje, že dospívající rádi usilují o rovnoprávné diskuse, chtějí vyjádřit svůj názor a být respektováni. Tito jedinci chtějí, aby jejich učitel měl především tyto vlastnosti: *spravedlnost* (hodnocení všech žáků rovnocenně), *stabilita emocí* (oceňují smyslu pro humor a dobrou náladu), *stabilita názorů*, *profesní schopnosti* (umět vysvětlit učivo a přesně říci, co a jak se bude zkoušet).²⁶

Na závěr této kapitoly je důležité zmínit, že kladný vztah mezi vyučujícím a žákem se může budovat dlouhou dobu. Naopak vztah záporný může vzniknout mnohem rychleji. Z uvedených poznatků je zřejmé, že na vztah mezi učitelem a žákem působí zejména profil osobnosti učitele. Profil osobnosti učitele je velmi složitě vymežitelným pojmem. Zařazujeme sem zejména vlastnosti učitele, a to jak pracovní, tak charakterové či citové. Do profilu osobnosti učitele patří i společenské

²⁵ Tento přístup můžeme vnímat jako stereotypní, nelze ho totiž reálně zcela zobecnit.

²⁶ Vlastnosti, které žáci posledních ročníků středních škol považují u učitele za nejpodstatnější, ukazuje otázka č. 9 v praktické části.

vystupování, úprava zevnějšku, způsob jednání, jeho komunikační schopnosti, mentální nastavení nebo například mravní pověst.²⁷

1.8.1.1 *Vztah učitel–rodič*

Dříve než se budeme zabývat vztahem mezi učitelem a rodičem, pokusíme se shrnout to, jak je učitelství v naší společnosti hodnoceno z hlediska prestiže. V úvodní kapitole o historii českého jazyka jsme se zmínili o profilu češtináře v meziválečném období. V této době mělo učitelské povolání velikou prestiž, učitelé středních škol byli do své funkce jmenováni ministrem školství. V současné době se prestiž povolání měří pomocí škály prestiže, kterou zkoumá Centrum pro výzkum veřejného mínění (CVVM). Naposledy prestiž vybraných povolání mezi českou veřejností CVVM zkoumalo v roce 2019 a učitel na vysoké škole se umístil na 4. místě, učitel na základní škole na 5. místě. Stejné umístění se profesi dostalo i v roce 2016 a 2013. *Středoškolský učitel ve výčtu nebyl*. Dle šetření CVVM vidíme, že povolání učitele je českou veřejností hodnoceno *jako vysoce prestižní*, společnost je považuje za vážnou a významnou.²⁸

Ačkoliv je učitelská profese v České republice hodnocena jako vysoce prestižní, stále se najdou tací, kteří o učitelské profesi pochybují. Nejčastěji se poukazuje na pomyslnou krátkou pracovní dobu učitelů, na množství volných dnů včetně prázdnin. Na druhé straně se v naší společnosti setkáváme s názorem řady lidí, že by sami toto povolání vykonávat nemohli, protože je velmi psychicky náročné apod. *„Veřejností je sledována funkčnost školy jako instituce, která za veřejné prostředky plní jakousi „státní zakázku“ ve vzdělávací oblasti. Právě proto je školství předmětem častého a trvalého zájmu ze strany veřejnosti, nezřídka také předmětem hodnocení a kritiky.“* (Urbánek, 2005, s. 140)

Vztah učitel–rodič může do značné míry ovlivňovat postoje žáků ke škole, ale i k daným předmětům, proto věnujme tomuto vztahu alespoň malou část práce. V pedagogickém slovníku je tento vztah definován jako *„vztah významný pro školní úspěšnost jednotlivých žáků“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2008). Zda je tento vztah vždy pozitivní, stojí na postojích rodičů ke škole. Postoje rodičů k učitelům jsou

²⁷ Podrobněji viz kapitola *Jak si představit ideálního učitele českého jazyka a Učitel a osobnost učitele*.

²⁸ Dostupné z:

https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4986/f9/eu190724.pdf

různé. Na jedné straně jsou rodiče, kteří se o školu zajímají, udržují s učitelem kontakt a zajímají se o prospěch svého dítěte. Na druhé straně stojí rodiče, kteří mají ke škole spíše postoj odmítavý – nespolupracují, nezajímají se o školu svého dítěte a považují ji za místo, kde je jejich dítě plně vychováváno (domníváme se však, že rodiče by měli se školou úzce spolupracovat, a řekli bychom, že i „spoluvychovávat“ daného jedince). Někdy je zase rodič přesvědčen o tom, že by dokázal své dítě učit lépe než učitelé. Tyto postoje rodičů nepodporují dobrou komunikaci s učitelem, která by byla zapotřebí (třídní schůzky, konzultace,...).

Proč se ale klade důraz na spolupráci učitele s rodiči? Robert Čapek uvádí čtyři hlavní argumenty, kterými jsou právo, rovnost, reciprocita a posilování. Pokusíme se je stručně objasnit. V prvním případě jde především o to, že rodiče mají *právo* účastnit se různých školních aktivit. Rodiče mají za své dítě zásadní odpovědnost, mohou si zvolit školu, která jim bude nejvíce vyhovovat, a rozhodují o tom, zda posílí působení školy na dítě, nebo naopak. *Rovností* autor myslí rovnocenný vztah rodičů a učitele, kdy rodiče jsou partneři dané školy a obě strany přinášejí stejně hodnotnou zkušenost. *Reciprocita* neboli vzájemnost znamená, že všichni účastníci mají ze vzájemného vztahu prospěch a každý je zároveň zodpovědný za svá rozhodnutí. *Posilováním* je myšleno, že důraz na spolupráci se klade zejména kvůli rodičům, kteří by měli mít pocit, že vzdělávání a zapojení se do něj má prospěch pro jejich děti, ale i pro ně samotné (Čapek, 2013, s. 15–16).

Výše jsme uvedli několik možných forem vztahů mezi rodiči a učiteli; za ideální stav považujeme, když rodiče u svých dětí rozvíjí pozitivní postoje ke škole, velkou měrou se podílí na úspěchu svých dětí ve vzdělávání a společně s učitelem rozvíjejí jejich dovednosti a pomáhají jim znalosti využít k uplatnění se ve společnosti. Na střední škole může tento vztah trochu slábnout, a to vzhledem k věku studenta. Studenti dosahují plnoletosti, často v tomto období rozhodují o svých činech sami a rodiče nemají potřebu se o jejich školní úspěšnost zajímat. Je ovšem otázkou, zda studenti středních škol (ikdyž dosáhli plnoletosti) dokážou rozhodovat o věcech samostatně a zda už rodičovský dohled opravdu zapotřebí není. Máme na mysli otázky týkající se například školní docházky, úspěšnosti ve škole, volby vysoké školy či budoucího povolání. Rozhodnutí o přenesení zodpovědnosti na dítě by měl udělat každý rodič sám za sebe.

1.8.2 Žáci střední školy

Jelikož se téma diplomové práce zaměřuje na žáky střední školy, považujeme za důležité popsat specifika této vývojové etapy.²⁹ Z vývojového hlediska řadíme žáky středních škol do období dospívání – adolescence, konkrétně do období pozdní adolescence. Pozdní adolescence trvá přibližně od 15 do 20 let, podstatný je přestup žáka ze základní školy na školu střední. Za důležitý sociální mezník je považováno ukončení profesní přípravy a nástup do zaměstnání či volba dalšího studia.

Jedinci dosahují komplexnější psychosociální proměny, mění se jejich osobnost, společenské pozice, získávají ekonomickou nezávislost, začínají více přemýšlet o své budoucnosti. Rozvíjí se jejich vztahy s vrstevníky a vztahy v oblasti partnerství. V této fázi jedinci dosahují plnoletosti, která je v naší společnosti považována za mezník dospělosti. Smyslem je nechat jedinci dostatečné množství času, aby porozuměl sám sobě, aby si zvolil a uvědomil, co chce v budoucnu dělat a čeho chce dosáhnout.

Zaměříme se stručně na to, jak pozdní adolescence souvisí s postoji žáka ke škole. Postoje žáků ke škole se liší s ohledem na budoucí zaměření – je zřejmé, že pokud žáci chtějí ve studiu pokračovat, mají motivaci daleko větší. Otázkou zůstává, zda hodnotu vzdělání považují za větší sociální prestiž a zda si uvědomují, že jim pomůže k dosažení vybrané profese. Jedinci sice začínají uvažovat o smyslu a obsahu vyučování a začínají chápat jeho význam pro budoucnost, případně pro svou budoucí profesi, ale zároveň si jsou vědomi, že jim vystudování střední školy nemusí přinést bezprostředně velký zisk. Spousta takových jedinců zastává názor, že *„vzdělání je zbytečné, mnoho lidí si dobře vydělává i bez něho“* (Čáp, Mareš, 2007, s. 287). Dodali bychom, že uvažování o smyslu vyučování, v našem případě o významu předmětu český jazyk, je ovlivněno i oborem, který žáci studují. Na tuto problematiku se také blíže zaměříme v empirické části.

Známky jsou v této fázi pro žáky většinou bezvýznamné a motivace středoškoláků ke studiu bývá poměrně slabá. Dospívající mají tendenci vykonávat pouze činnosti, které se jeví jako nezbytné a které jsou akceptovány rodiči i učiteli. Pokud se začínají učit, tak zejména pro svůj osobní prospěch – například aby byli přijati na konkrétní obor. Jinak už úspěšnost, vyjádřená známkou v předmětu,

²⁹ Vycházet budeme z publikace *Vývojová psychologie I., dětství a dospívání* od Marie Vágnerové.

přestává být cílem učení. Motivace k učení se objevuje i tehdy, když učivo žáky zajímá a považují ho za potřebné a účelné. Postoj k jednotlivým předmětům souvisí s jeho oblibou – jestli žáka předmět baví či nebaví, jak moc je pro ně předmět náročný nebo jak moc ho považují za užitečný. Dospívající ale mnohdy nemohou vědět, které informace pro ně podstatné a užitečné jsou a dále v životě budou. Na středních školách u učebních oborů se učivo dělí na část teoretickou a praktickou a žáci dle Čačky (2000, s. 314) preferují spíše část praktickou. K teoretické části zauímají kritičtější postoj a zaměřují se spíše na brzký výdělek a budoucí profesi.

Již v předchozí kapitole jsme popsali, jak se na základě vývojového hlediska mění vztah učitele a žáka. Jen zopakujme, že dospívající začínají být ke škole a k učitelům více kritičtí a nejsou již schopni automaticky přijímat názory a rozhodnutí vyučujících. Můžeme se setkat i s odmítavým postojem dospívajících. Často bývá příčinou provokací daného učitele, kdy jde studentům o to, aby vyučující zareagoval afektivně, přestal se ovládat a snížila se tak jeho sociální prestiž. Obvyklým cílem středoškoláků je projít bez problémů a námahy. Motivaci k učení shledávají tehdy, když je pro ně učivo zajímavé a považují ho za využitelné v praktickém životě (zejména jde o učivo, které považují za využitelné v jejich budoucí profesi). U českého jazyka je tento názor možná o něco složitější, jelikož jako předmět má český jazyk tři složky (komunikační a slohová výchova, literární výchova, jazyková výchova),³⁰ které žáci mohou vnímat různě z hlediska využitelnosti v budoucí profesi.

1.9 Jak si představit ideálního učitele českého jazyka

„Dokonalý češtinář, jak o něm sníme, je spojením tří dokonalostí: je znamenitý odborník, vynikající učitel a charakterní člověk“ (Šmilauer, 1969, s. 133).

Vladimír Šmilauer, český jazykovědec a bohemista, se ve své stati, z níž citujeme, pokouší načrtnout ideální obraz učitele češtiny. Je si však vědom toho, že se tohoto obrazu ideálu jen těžko dosahuje, neboť v lidské společnosti není možné ideálů dosáhnout. Z tohoto tvrzení vyplývá, že na učitele českého jazyka jsou kladeny vysoké nároky. V první řadě musí být učitel naprostým odborníkem ve svém

³⁰ Podrobněji o složkách předmětu pojednáváme v kapitolách výše.

oboru. Měl by znát dobře celý rozsah učební látky a adekvátně reagovat na různou problematiku z oblasti jazyka a literatury. Odborné vzdělání češtináře by podle autora mělo být zasazeno do širokého, ale všeobecného pevného rámce vzdělání. To považuje za potřebné u složky literární, kde by měl mít učitel velkou zásobu reálií, ale platí to i pro jazyk. Vynikající učitel by měl mít dobrý, přátelský vztah ke svým žákům. Měl by být slušný, neměl by se ubírat k hrubosti či k výsměchu. Šmilauer klade důraz na spravedlivost a pravdivost, na které jsou žáci velmi citliví. Kromě povinností ke svým žákům by měl učitel dbát na své duševní zdraví, rovnováhu. Pokud žádá plnění povinností od svých žáků, musí jim zároveň ukázat, že je plní i on sám a má pro svou práci zapálení. Jedním z výše zmíněných cílů jazykové výchovy je uvědomování si národního společenství. I sám Šmilauer tuto odpovědnost zdůrazňuje a apeluje na to, že u učitele je tato odpovědnost o něco větší: *„Zanedbává-li učitel jazykovou výchovu, protože je pro něho omezení na literaturu pohodlnější a zábavnější, demoralizuje-li žáky svým špatným příkladem, anebo kapituluje-li zbaběle před náporom nekulturního opovrhování spisovným jazykem, pak je učitel špatný, hodný hlubokého opovržení.“*

Dlouhou dobu byla tato představa Vladimíra Šmilauera považována za vzor, ale nároky na osobnost učitele se s postupem času zvyšují, vyvíjí a mění. Například podle novějších poznatků a výzkumů (in Píšová, 2013) ideálního učitele formuje pět základních dimenzí expertnosti učitele:

- *Schopnost identifikovat základní reprezentace svého předmětu* (zahrnujeme sem například schopnost řešení problémů, plánování a improvizování dle dané situace, správně se rozhodovat, ...)
- *Schopnost řídit učení prostřednictvím interakcí ve třídě* (znamená vytváření optimálního klimatu ve třídě, které je příznivé pro proces učení)
- *Schopnost monitorovat učení a poskytnout zpětnou vazbu* (učitel by měl být schopen zjištění a posouzení problémů žáků, poskytnout zpětnou vazbu, umět pracovat s různými výukovými strategiemi, ...)

- *Schopnost věnovat se afektivním atributům* (takový učitel má respektovat své žáky a vyučovat s nadšením a zapálením)
- *Schopnost ovlivňovat výsledky žáků* (učitel zapojuje řádně do výuky i své žáky, vnímá jejich zdatnost a sebeúctu, volí přiměřeně náročné úkoly a cíle, umí je nadchnout a povzbudit k dalšímu sebevzdělání...)

Uvedené dimenze učitele experta představují profil, které tvoří celek charakteristiky ideálního učitele. Jedna z cest ke zkvalitnění vzdělávání je otázka profesionalizace učitele. Hierarchie jednotlivých prvků dle autorky není přesně stanovena a jejich rovné zastoupení není nutné. Je zřejmé, že tyto výzkumy považují za ideálního učitele toho, kdo je ve svém oboru zkušený. Začínající učitel se musí k těmto bodům expertnosti postupně dopracovat a rozšiřovat své dosavadní zkušenosti.

Jeden z nejnovějších výzkumů, jak si představit ideálního učitele, přináší J. Pacovská a kol. (2021), která v letech 2018–2020 realizovala výzkum, v němž žáci a studenti odpovídali na otázku: *Jaký je dobrý učitel? Vyjmenujte pět vlastností, které by měl mít dobrý učitel.* Výzkum se týkal studentů základní, střední i vysoké školy. Společně byly nejvíce uváděny vlastnosti, které se týkaly rozvíjení pozitivních interpersonálních vztahů (dále metody výuky, erudice, autorita). Souhrnně lze z výzkumu říci, že nejvíce žáci a studenti oceňují vlastnosti, jako je: vstřícnost, empatie, důvěryhodnost. Učitel je podle výzkumu dobrý tehdy, když se jeho chování a komunikace projevuje jako partnerského vztahu.

I nás bude v rámci dotazníkového šetření zajímat, jak si představují ideálního učitele českého jazyka žáci posledních ročníků středních škol. Předpokládáme, i na základě výše zmíněného výzkumu, že odbornost (erudice) je u učitele určitě důležitá, ale to, jaký učitel je, jaké má vlastnosti a jaká je jeho osobnost, je pro žáky důležitější a cennější.

1.10 Učitel a jeho úloha při formování postojů žáků

1.10.1 Osobnost učitele a její typologie

„Vliv pedagoga nenahradí ani učebnice, ani mravní poučování, ani soustava trestů a povzbuzování. Osobní příklad a kouzlo jeho osobnosti jsou nenahraditelné“

(Kohoutek, 1996 s. 23).

O učiteli, učitelské profesi, o osobnosti učitele vyšlo už nespočet odborných publikací. *„Děti i mladiství potřebují učitele jako celého člověka, osobnost s lidským vztahem, s porozuměním pro třídu i pro osobní problémy jednotlivých žáků. Děti vítají, když učitel pomůže s obtížemi učení a v případě potřeby s jinými starostmi – v některých případech učitel či učitelka nahradí chybějící model, třeba otce nebo laskavou matku“* (Čáp, Mareš, 2007, s. 265). Jak píše ve své publikaci J. Pacovská a kol. (2021, s. 163): *„Kvalita učitele může ovlivnit kvalitu života každého člověka.“* Tato citace dokazuje, jak moc je učitelská profese důležitá a proč je jí stále věnováno tolik pozornosti.

Kdo je tedy učitel? Pedagogický slovník nabízí definici, že učitel je *„jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2008 s. 261). Z definice je patrné, že učitel by měl mít hluboké a široké vzdělání. Toto vzdělání zahrnuje široký všeobecný rozhled, ale i znalosti pedagogické, psychologické, filosofické, historické apod. (o transdisciplinární didaktice viz výše). Učiteli ovšem nestačí pouze poznatky získané na vysoké škole, ale je potřeba se celoživotně vzdělávat a rozvíjet své znalosti dále.³¹

Definujeme si na úvod i pojem osobnost, vycházet budeme opět z výše zmiňovaného Pedagogického slovníku – osobnost lze definovat dvěma způsoby: (1) v hovorovém pojetí je osobností uznávaný člověk, kladně přijímaný, svérázný svým životem a jednáním; (2) v psychologickém pojetí se za osobnost považuje každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic. Osobnost

³¹ Vysokoškolské vzdělání bylo ovšem učitelům zajištěno až po roce 1945.

učitele je zajisté velice důležitým a zároveň i motivujícím faktorem ve vzdělávacím procesu.

Žádoucí rysy osobnosti učitele byly zformulovány už J. A. Komenským. Ve své knize *Zákony školy dobře spořádané* (kapitola *Zákony o učitelích*) o učitelích píše: „*Naši učitelé musí být přesvědčeni, že zauímají vysoce důstojné postavení, že jim byl svěřen vznešený úřad, nad nějž není pod sluncem významnějšího (...). Starostí učitelů bude, aby dobrým příkladem vedli žáky účinně ke všemu dobrému, protože nic přirozenějšího než to, že ti, kdo nás sledují, jdou po stopách těch, kteří kráčí před nimi, že se řídí příkladem učitele. Vedení, které záleží jen ve slovech a předpisech nemá sílu, může přinést jen hubený prospěch. Naši učitelé nesmějí tedy být podobni sloupům u cest, které pouze ukazují, kam se má jít, ale samy nejdou.*“ (1960, s. 291–294) Učitel by měl být celou svou osobností vzorem pro své žáky.

Další zmínky o osobnosti učitele nacházíme na počátku 19. století. Osobnost učitele popisuje J. Engelbert ve své příručce *Rádce pro školní čekancy, pomocníky a učitelky v císař. král. zemích*. Všimá si například těchto důležitých rysů osobnosti: „*motivace k povolání (náchylnost k tomuto úřadu, dobrá vůle, obcování s dětmi, nesmí jemu ošklivost, ale radost působiti), talent pro toto povolání (učitelská schopnost) nebo kognitivní vybavenost (zdravý rozum, zdravé rozvážení, dobrá paměť a nějaký podíl přirozeného vtipu).*“ Je důležité dodat, že tyto vlastnosti se tehdy týkaly pouze mužů, ženy mohly učitelské povolání vykonávat až koncem 19. století (Průcha, 2005, s. 188).

Uvedme ještě jedno z novějších pojetí učitele. „*Být učitelem – stát se nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti – znamená být v první řadě osobností. A tomu se v pravém slova smyslu nelze vyučit ani naučit. Věrohodným učitelem se může stát pouze ten, kdo vychovává sám sebe, kdo na sobě zakouší a je schopen prožívat veškerou problematičnost lidské existence, kdo dokáže studovat sám sebe a klade si otázky, zda je schopen vykonat to, co požaduje od jiných.*“ (Kořa in Vališová, Kasíková, 2007, s. 16)

Vzorem se stává zvláště ten učitel, který je u žáků oblíbený – žáci se mu chtějí podobat, chtějí být jako on. Vzorem se stávají učitelé častěji u žáků na nejnižších stupních, ale učitelské vzory mají i žáci na středních školách (Holeček, 2014, s. 13). Učitel své žáky vyučuje, vzdělává – utváří klíčové kompetence, vede žáky k osvojení si vědomostí, dovedností a návyků. Ale zároveň žáky vychovává – formuje jejich osobnost, spoluutváří jejich charakter, vůli, postoje, hodnoty, zájmy,

temperament. Faktem je, že učitel působí na své žáky svým vzděláním, kulturním rozhledem či osobnostními i fyzickými vlastnostmi. Učitelova osobnost tak bývá často žáky hodnocena a stává se i předmětem kritiky. Žáci velmi vnímavě zaznamenávají všechny postoje a vlastnosti učitele, pozorují pečlivě všechny jeho stránky včetně způsobu života (Pařízek, 1988, s. 93).

Nejlepším způsobem na sledování osobnosti učitele je pozorování v akčním prostředí. Zejména bychom si mohli všimnout těchto významných komponentů: *psychická odolnost* (odolnost vůči negativním jevům, zvládnání problémových situací, operativní myšlení, ...), *adaptabilita a adjustabilita* (přizpůsobení se na danou situaci, psychická flexibilita), *schopnost osvojovat si nové poznatky* (neustále se učit novým věcem, přizpůsobovat se novým kritériím), *sociální empatie a komunikativnost* (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 17).

Zmiňme se krátce o *typologiích učitelů*, kterých existuje celá řada. Vůbec nejzákladnější typologií učitelů je rozdělení učitelů podle toho, na které škole a na kterém stupni školy působí. Toto nejzákladnější rozdělení nacházíme v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Zákon definuje například tyto kategorie: učitel mateřské školy, učitel prvního stupně základní školy, učitel druhého stupně základní školy, učitel přípravné třídy základní školy, speciální pedagog, psycholog a pro naši práci podstatný *učitel střední školy*.

Další často zmiňovanou typologií je Caselmannova typologie, která je založena na zaměření učitele buď na samotné učivo, nebo na žáka a jeho rozvoj. Rozlišují se dva základní typy učitelů, a to podle toho, na co se učitelé orientují: (1) *logotrop* – jedná se o učitele, který je zcela zaměřen na svůj obor, na obsah svého předmětu. Méně se tak zajímají o žáky a někdy mají značné kázeňské obtíže. (2) *paidotrop* – jedná se o učitele, který není zcela zaměřen na svůj obor, ale především na své žáky (na projevy, emoce, postoje, problémy a zájmy žáků). Tyto učitele nalezneme převážně na prvních stupních základní školy (Holeček, 2014, s. 14).

Avšak daleko důležitější rozdělení představuje Čechová (1998, s. 16), která se zmiňuje o třech základních typech učitelů českého jazyka. Učitele rozděluje podle toho, jaké mají zájmové a profesní zaměření: (1) *učitelé s uměleckým zaměřením* (uplatňují se zejména v literárním směru), (2) *učitelé s racionálním zaměřením* (ti mívají hlubší vztah k jazyku) a (3) *učitelé vyrovnaní*. Udává, že učitelé s uměleckým typem častěji tíhnou ke gymnáziím, učitelé s hlubším vztahem k jazyku se vyskytují spíše na základních školách.

Z výše uvedených informací je zřejmé, že učitel působí na žáky celou svou osobností. Osobní příklad učitele se nedá ničím nahradit. Každý učitel se podílí na formování svých žáků – formuje jejich osobnost, podílí se na utváření jejich hodnot, postojů, názorů, podílí se i na utváření vztahů ve třídě či na celkové atmosféře ve třídě. Učitelé by si měli uvědomit, že uvádějí žáky do společenského života a podílí se na formování jejich individuality a jejich životní dráhy. Shrnuli jsme takto osobnost učitele, jelikož jako jeden z činitelů vyučovacího procesu se podílí na utváření postojů žáků ke svému aprobačnímu předmětu (v našem případě nás zajímá předmět český jazyk), ale i ke vzdělávání obecně. Dospíváme k závěru, že nejvýznamnějším činitelem, který ovlivňuje postoje žáka k danému předmětu, je učitel. Pokud žák vnímá učitele pozitivně, učitel ho svým chováním motivuje a vytváří se mezi nimi vztah kladný, což může mít dopad na lepší výsledky žáka, podnítit jeho zájem o předmět a uvědomění si jeho významu pro život. Pokud by tomu bylo naopak, žák se může cítit demotivovaný, vytvoří si negativní postoj k danému předmětu, k učiteli a v nejhorším případě i k celé škole.

1.10.1.1 *Nároky na učitele českého jazyka*

Učitel musí ve svém povolání plnit nespočet činností, a je proto potřeba, aby byl vždy dostatečně připraven. V této profesi je důležité rozlišovat to, co učitelé mají vykonávat (podle právních předpisů a pracovního řádu), od toho, co doopravdy vykonávají v této profesi. Zde dochází k častému mínění společnosti (resp. k podceňování náročnosti učitelské profese), že učitelé mají nižší pracovní dobu než profese jiné (vychází se zejména z normovaného počtu vyučovacích hodin učitelů). Společnost většinou nezná faktický počet hodin a činnost učitelů, kterou musí ve svém zaměstnání vykonat (Průcha, 2002, s. 33).

Podle Poláka (2011, s. 22) jsou vysoké odborné nároky na osobnost češtináře kladené zejména z těchto pěti důvodů:

1. Více složek v jednom předmětu. Již výše jsme zmínili, že se český jazyk jako předmět ve vzdělávací soustavě skládá ze tří složek: komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova. Polák odkazuje na Kostečku (1993, s. 96), který o učitelích českého jazyka říká: „*Při stávajícím systému jsou češtináři*

vlastně aprobování trojborově – jazyk, sloh, literatura a druhý obor, což nemá u jiných učitelských kombinací obdoby.“

2. Druhý zvýšený nárok souvisí s prvním bodem, tedy s rozdělením předmětu do tří složek. Jedná se zejména o nároky v didaktické oblasti. Učitel českého jazyk tak musí pracovat s rozdílností metod a přístupů v jednotlivých složkách českého jazyka.

3. S rozvojem lingvistiky se do jazykové oblasti prosazují do učiva nové poznatky. Jedná se například o poznatky z valenční a textové syntaxe.

4. Nové poznatky pronikají i do slohového vyučování, hovoříme o tzv. komunikační výchově, kde které je nově začleněna i mediální výchova.

5. Do českého jazyka více pronikají integrační tendence. Lze tak hovořit například o dramatické výchově, s níž jsou podle autora na základních školách minimální zkušenosti.

„Tyto nové poznatky se zcela zákonitě promítají zejména do náplně oborových didaktik, příprava budoucích učitelů se tak stává stále náročnější.“ (tamtéž, s. 22)

1.10.2 Učitelská profese a její vývoj

V této části práce popíšeme blíže učitelkou profesi a její vývoj. Učitelská profese je pro společnost velice důležitá, neboť právě ona určuje, jakým směrem se bude ubírat další generace. Tento názor se zastává už pár desítek let, například se o profesi zmiňuje ve své knize i J. Vaněk (1947), který o povolání uvádí: *„(...) činnost učitelská patří k činnostem produktivním – dělníci člověka stojí vedle dělníků země a dělníků továren. Továrny produkují výrobky průmyslové, textilie, náradí, náčiní, stroje a přístroje, zemědělec chléb, zahradník květiny, umělec vytváří báseň, drama nebo výtvarné dílo a učitelé dávají tvar budoucím lidem. Výsledkem jejich činnosti je budoucí člověk.“*

Jaroslav Kořa (in Vališová, Kasíková, 2007) se zabývá vývojem učitelského povolání. Odkazuje na E. Chalupného, který vymezil tři směry vývoje učitelské profese: trend profesionální, zevšeobecňující a parciální. *Trend k profesionalizaci a*

k osamostatnění profese znamená, že učitelství se postupně vydělovalo jako samostatné povolání, učitelé přestali vykovávat činnosti, k nimž vedou své žáky (např. učitel vyučuje o obchodních činnostech, ale obchodníkem není). *Trend k všeobecnému ovlivňování žákova vývoje* odkazuje na fakt, že vyučující připravuje žáky na společenský život po mnoha stránkách, důraz se klade na socializační působení a na celkové formování osobnosti. *Trend ke specializaci a k partikulárnímu působení* znamená, že žáci se ve vyšších ročnících setkávají s více učiteli, nelze hovořit o činnosti jednoho pedagoga. Autor ještě doplňuje dva novější trendy: *trend k intenzifikaci působení* (posílení individuálního přístupu a zefektivnění výchovných a vzdělávacích aktivit) a *trend k demokratizaci učitelské profese* (vede k vyrovnávání rozdílů v požadavcích na přípravu různých typů učitelství, k vyrovnání životních podmínek a životního stylu různých typů pedagogů). V dnešní době se prosazuje zejména dostupnost statusu učitelství pro muže i ženy.

Stejně jako jiné profese, tak i profese učitelské mají svůj jasný průběh a v odborné literatuře jsou charakterizovány určité etapy učitelské profese. Každý z učitelů tak během svého vykonávání profese prochází určitým objektivním vývojem. Učitelská profese se často posuzuje podle kvality práce učitelů, tedy podle hypotézy, že „čím vyšší je etapa profesní dráhy učitelů (tedy čím je učitel profesně zkušenější), tím je učitelova práce kvalitnější“ (Průcha, 2002, s. 23). Laickou i odbornou veřejnost zvláště zajímá, zda určitá etapa učitelské profese má vliv na výkon a kvalitu vykonávané práce. Tato otázka se vyskytuje zejména u rodičů daných žáků. Na základě dojmů a nepotvrzených informací si pokládají otázku, zda je pro jejich dítě vhodnější, jestli je učí mladý začínající učitel, nebo naopak učitel starší, více zkušený (Průcha, 2005, s. 202). Průcha uvádí následující *etapy učitelské profese*: volba učitelské profese (motivace k učitelské profesi), profesní start (učitel-začátečník), profesní adaptace (první roky ve výkonu učitelského povolání), profesní stabilizace (zkušený učitel, učitel-expert), profesní vyhasínání (vyhoření).

Prvním krokem k učitelskému povolání je správná motivace k výkonu a následná volba učitelské profese (volba pedagogického oboru na střední a následně vysoké škole).³² Jedním z důvodů vydat se na učitelskou dráhu může být i vliv některého z učitelů. Učitel nám byl po celou dobu školní docházky vzorem a chceme

³² Zajímavé je, že určitý počet studentů pedagogických fakult nezačne učitelskou profesi vykonávat. Více o tomto výzkumu přináší šetření společnosti SCIO z roku 2016 – *Přilákejme k pedagogice studenty, které by bavilo učit* – dostupné z: <https://scio.cz/download/TZ-ucitele-a-pedagogika.pdf>.

se tak vydat stejnou cestou. První roky v novém povolání se považují za rozhodující. Takový učitel se v pedagogické sféře označuje jako „začínající učitel“. Učitel-začátečník se adaptuje na dané prostředí, podmínky a utvářejí se jeho profesní dovednosti. V těchto začátcích se od začínajícího učitele očekává empatický vztah ke kolegům a žákům, očekává se, že dokáže správně komunikovat s rodiči, plnit požadavky svého nadřízeného, plnit veškeré požadavky, které zaměstnání požaduje, dokáže se dále sebevzdělávat a v neposlední řadě povede spokojený osobní život bez zbytečného stresu (Kopáčková, 2019, s. 6). Často se tak projevuje tzv. *šok z reality* (profesní náraz). Na začátku spousta začínajících učitelů zjišťuje, že nejsou psychicky vybaveni pro tuto práci – nedokážou zvládnout nekázeň žáků, nejsou dostatečně hlasově vybaveni a zjišťují, že jim předchozí studium neposkytlo takové vědomosti a dovednosti, které jsou nyní v jeho činnosti potřebné. „*Na fakultách připravujících učitele je stále vyučováno hodně teorie a méně pedagogické praxe. Mnozí začínající učitelé přicházejí do škol velmi „pedagogicky naivní.“* (Holeček, 2014, s. 254) Domníváme se, že etapa začínajícího učitele může být nejtěžší zkouškou za celou dobu jeho působení. Výše uvedený „šok z reality“ může negativně působit na osobnost učitele, což může ovlivnit i hodnocení učitele žáky. Postoje žáků k předmětu mohou být ovlivněny i tím, jaký je jejich vyučující.

O *zkušeném* období učitele se hovoří jako o období tzv. *stabilizace*. Za zkušeného učitele se považuje ten, kdo nepotřebuje poskytování soustavné odborné pomoci. Nelze ovšem určit přesný čas, kdy se ze začínajícího učitele stane učitel zkušený (Průcha, 2015, s. 219). V předchozí podkapitole jsme uvedli, že vztah učitele k žákům je založen na budování a na zkušenostech a vyžaduje tedy delší čas. V tomto stádiu by měl být učitel vnímán jako profesní autorita. Žáci na středních školách ale oceňují, když učitel nezdůrazňuje svou formální nadřazenost a má jisté profesní zkušenosti (které by začínající učitel ještě mohl na začátku své dráhy postrádat). S autoritou učitelů souvisí kázeň, která je pro začínající učitele často velkým problémem. Zároveň se ale domníváme, že pokud učitel bude ke svým žákům spravedlivý, bude se k nim chovat jako k sobě rovným, bude mít milé, vstřícné vystupování, smysl pro humor a neopomene zajímavost učební látky a poutavost, mohou být žáci aktivní, ohleduplní a vnímat učitele jako přirozenou autoritu (platí to jak pro začínající, tak pro zkušené učitele).

Poslední fází této profese je *syndrom tzv. vyhasínání či vyhoření*. Projevuje se zejména u starších učitelů, typickými znaky jsou projevy vyčerpání (zejména

psychických sil), profesní ochablosti, apatičnosti. Profesní vyhasínání mohou způsobovat stresové situace, které jsou způsobovány především nadměrnou psychickou zátěží. Myslíme si, že tzv. syndrom vyhoření má dopad nejen na učitele, ale i na žáky. Pokud je učitel v dlouhodobém stresu, odráží se to i v jeho stylu vyučování a na jeho osobnosti celkově. Učitel se vyhýbá různým aktivitám, sklouzne ke stereotypnímu vyučování, nehledí na potřeby žáků, nekomunikuje s nimi a dělá jen to nejnnutnější. To vše může vést ke špatnému hodnocení a chování žáka k osobě učitele, zároveň ke změně postojů k danému předmětu.

1.11 Shrnutí teoretické části

V teoretické části byly představeny hlavní faktory, které mají vliv na formování postojů žáků. Začátek práce jsme věnovali výuce českého jazyka z historického a současného hlediska s cílem sledovat, jak se společenské změny promítají do výuky českého jazyka na středních školách a do školství obecně. Věnovali jsme se vývoji školství od středověku až po současnost, pozornost jsme zaměřovali zejména na střední školy, ve kterých se předmět český jazyk objevuje začátkem devatenáctého století. Předmět český jazyk měl od svého počátku dvě složky, a to jazykovou a literární. Komunikační výchova začala pronikat do předmětu až koncem dvacátého století. V dnešní době je předmět český jazyk vnitřně diferencovaný na tři hlavní složky: jazykovou výchovu, komunikační a slohovou výchovu, literární výchovu. Shrnutí jsme v kapitolách jejich podstatu, cíle a význam pro žáky. Sledovali jsme, jak mohou dané složky působit na žáky a ovlivnit jejich postoje. V praktické části se následně zaměříme na to, jak jsou dané složky z pohledu žáků vnímány a jak moc jsou významné pro jejich budoucí povolání. Učitelé českého jazyka by měli usilovat o co nejužší propojení složek předmětu, jelikož tím zvyšují efektivitu svého vyučování.

Stěžejním pojmem této práce je pojem *postoj*. Postoje nejsou neutrální, vyjadřují náš hodnotící stav k lidem, věcem, událostem atd. V našem případě postoje znamenají hodnotící stanovisko žáků střední školy k předmětu český jazyk, ke třem jeho složkám a k danému vyučujícímu. Každý učitel totiž může ovlivnit postoj žáka ke svému aprobačnímu předmětu. A obzvlášť učitelé českého jazyka by měli dbát na formování postojů pozitivních, a to nejen k českému jazyku jako předmětu, ale k mateřskému jazyku obecně. K uvědomění si významu českého jazyka může docházet pomocí motivace, kterou by učitel měl u svých žáků probouzet. Motivace má na utváření našich postojů značný vliv.

Silný motivační charakter má i kognitivní přístup k jazyku, kterému jsme věnovali další kapitolu. Přináší totiž důležité poznatky o tom, jak světu rozumíme, jak o něm přemýšlíme a jak ho prožíváme. Podle našeho názoru by neměl být pedagogy opomíjen a měli by se zaměřit na jeho využívání ve vyučovacích hodinách. Kognitivní přístup v českém jazyce pomáhá žákům objevit smysluplnost výuky českého jazyka, vede k formování kladných postojů k předmětu, měl by probouzet zájem o jazyk, a zvýšit tím oblíbenost předmětu.

Vztah učitele a žáka významně ovlivňuje komunikace a interakce. Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání. Zejména úspěšná komunikace je velice motivující, a to jak pro žáky, tak pro samotné učitele. Vstřícná a přátelská komunikace vede k lepším výsledkům žáka a dokážeme skrz ni vést žáky k uvědomění si významu mateřského jazyka pro jejich budoucí život. A také tím, jak se jako učitelé vyjadřujeme, můžeme být komunikačním vzorem pro své žáky. Pro budoucí život žáků je důležitá úspěšnost vyjadřování v komunikačních situacích. Prostřednictvím komunikace předáváme vlastní postoje, můžeme žáky přesvědčit o významu znalostí mateřského jazyka a o jejich důležitosti pro praktický život.

Jelikož učitelé výrazně ovlivňují postoje svých žáků, považujeme kapitolu o učiteli za klíčovou. Ideální představu učitele jsme na úvod opřeli o názory Vladimíra Šmilauera. Ten považuje za ideální, když je učitel naprostým odborníkem ve svém oboru, je to člověk charakterní, slušný, spravedlivý, hovořící pravdu a mající dobrý přátelský vztah ke svým žákům. V současnosti se po dnešním učiteli kromě těchto vlastností ještě vyžaduje obecně pedagogické a oborově didaktické vzdělání (vydělil se samostatný obor, tzv. transdisciplinární didaktika). V poslední kapitole jsme se dotkli i tématu učitelská profese, popsali jsme její vývoj a nároky, které se na učitelské povolání kladou. V praktické části na základě dotazníkového šetření ukážeme i to, jak konkrétně si představují ideálního učitele žáci středních škol, které jeho vlastnosti pokládají za nejdůležitější, a zjistíme, zda si vůbec vliv vyučujícího uvědomují.

2. PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části ověřujeme formou empirického výzkumu poznatky, které jsme prezentovali v teoretické části. Představujeme výzkumné otázky, charakteristiku výzkumného vzorku, metody zkoumání, průběh a následné zpracování celého empirického šetření. Pro kvantitativní výzkum jsme se rozhodli využít dotazníkové šetření, oporou nám byla publikace od M. Chrásky – *Metody pedagogického výzkumu*.

2.1 Dotazníkové šetření

2.1.1 Cíl dotazníkového šetření

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaké *postoje zaujímají žáci středních škol k českému jazyku a jaký má pro ně výuka českého jazyka význam*. Výsledky výzkumu jsou přínosné pro učitele českého jazyka, pro které by měla být znalost postojů žáků prioritní. Jak jsme uvedli v teoretické části, učitelé by měli znát postoje žáků k předmětu, protože jim mohou přizpůsobit svůj styl výuky a obsah učiva tak, aby byl bližší zájmům žáků – mohou například přemýšlet nad volbou konkrétního učiva, nad volbou vhodných metod výuky či nad výběrem atraktivních pomůcek apod. Pokud žáky předmět zajímá, jsou k učení motivováni, chtějí se v předmětu sami vzdělávat, což vede k větší úspěšnosti žáka v předmětu, k větší kvalitě nabytých vědomostí a k uvědomění si využití znalostí v budoucím životě. Je samozřejmé, že pro každého žáka může být postoj k daným předmětům jiný – záleží například na jeho zájmech, schopnostech, rodinném zázemí apod. Jeden z největších vlivů má samotný učitel – jeho způsob motivování, metody a formy výuky (způsob výuky) a také způsob hodnocení a celá učitelova osobnost. Na základě těchto zjištění formulujeme následující hypotézy:

H1: Žáci středních škol považují známky z českého jazyka za bezvýznamné.

H2: Žáci středních škol vnímají učitele českého jazyka jako komunikační vzor.

H3: Vlastnosti a osobnost učitele jsou pro žáky středních škol důležitější než jeho odbornost.

H4: Komunikační a slohová výchova není podle žáků středních škol adekvátní složkou předmětu.

H5: Komunikační a slohová výchova je zužována na výuku slohu.

H6: Český jazyk není oblíbeným školním předmětem.

H7: Český jazyk je považován za náročný školní předmět.

H8: Nejzábavnější složkou předmětu český jazyk je pro žáky střední školy literární výchova.

H9: Úspěšné ukončení studia je pro žáky maturitních oborů více motivující než pro žáky učebních oborů.

H10: Žáci maturitních oborů považují znalosti z českého jazyka pro výběr budoucího povolání za důležitější než žáci učebních oborů.

2.1.2 Popis sběru dat a zkoumaného vzorku

Dotazníkové šetření bylo zaměřeno na žáky posledních ročníků středních škol. Pro výzkum byla využita metoda skupinového výběru, která je v pedagogických výzkumech často využívána (v našem případě se skupinou myslí poslední ročník dané střední školy). Aby měl výzkum výpovědní hodnotu a představoval reprezentativní vzorek, zúčastnily se ho celkem čtyři školy z okresu Náchod.³³

Celkově se výzkumu zúčastnilo 144 žáků středních škol posledních ročníků. Dotazníky jsme nezadávali osobně, ale prostřednictvím jiné osoby, v našem případě

³³ Okres Náchod se nachází v Královéhradeckém kraji.

prostřednictvím vyučujícího, učitele předmětu český jazyk na dané střední škole.³⁴ Výzkumné šetření probíhalo od konce února do poloviny března roku 2022.

V tabulce č. 1 uvádíme školy, které se výzkumu zúčastnily, počty žáků a obory, které žáci studují.

Název školy	Počet žáků	Obory
Střední průmyslová škola stavební a Obchodní akademie arch. Jana Letzela – SOA SŠ Náchod	35	<i>Cestovní ruch a zahraniční obchod; Informační technologie; Obchodní akademie a Stavebnictví</i>
Střední odborná škola sociální a zdravotnická – Evangelická akademie – SOŠ SZ Náchod	43	<i>Praktická sestra; Sociální činnost</i>
Střední průmyslová škola Otty Wichterleho, Centrum textilních technologií a oděvní tvorby Červený Kostelec – SPŠ OW	23	<i>Modelářství a návrhářství oděvů; nástavbový obor Podnikání</i>
Střední škola řemeslná Jaroměř – SŠŘ Jaroměř	44	<i>Truhlář; Čalouník; Opravář zemědělských strojů; Tesař; Podkovář a zemědělský kovář; Umělecký kovář a zámečnick, pasíř; Umělecký keramik</i>

Tabulka 1 Zkoumané školy, počet žáků, obory

³⁴ Učitelé českého jazyka i žáci středních škol nám vyšli vstříc a byli při sběru dat velmi nápomocní. Oslovili jsme ovšem i daleko více škol z okresu Náchod, které nám bohužel vstříc nevyšly, jednalo se zejména o gymnázia.

2.1.3 Metody výzkumu

Při zpracování vybraného tématu byla použita metoda dotazníkového šetření, jehož strukturu nyní blíže popíšeme.³⁵ Šetření bylo anonymní a dobrovolné, žákyně a žáci odpovídali celkem na 18 otázek, které byly otevřené (volné, nestandardizované), uzavřené (výběr z předem daných odpovědí), polouzavřené (kombinace otevřených a uzavřených otázek – žák vybírá ze souboru odpovědí a má zároveň možnost odpovědět vlastní variantou). Celkově byl dotazník rozdělen na tři části. V úvodu (ve vstupní části, v hlavičce dotazníku) jsme oslovili žákyně a žáky a zdůvodnili jim význam výzkumu, důvod jeho vzniku, smysl jeho vyplnění a zdůraznili jsme, že dotazník je anonymní a dobrovolný. Do druhé části jsme zařadili tabulku ke zjištění sociodemografických údajů, kde jsme požadovali vyplnění pohlaví, názvu školy a oboru, který studují, třídu a zajímala nás i pololetní známka z předmětu český jazyk. Třetí část se zaměřovala na samotné zjištění postojů žáků střední školy k vyučovacím předmětům český jazyk. Zahrnuty byly otázky, které se týkaly oblíbenosti, významnosti či náročnosti českého jazyka, dále jsme se zaměřili na různé faktory, které mohou ovlivňovat vztah žáků k předmětu. Část dotazníku se věnovala vlivu učitele, žáci mohli otevřeně popsat jejich představu ideálního učitele. Jelikož jsme se v teoretické části dotkli všech tří složek předmětu, směřovali jsme některé otázky i tímto směrem. Zajímalo nás například, která ze složek předmětu český jazyk baví žáky nejvíce nebo která ze složek je žáky považována na nejdůležitější v životě a nejpřínosnější pro budoucí povolání. V závěru dotazníku se žáci mohli vyjádřit ke změnám, které by učinili ve výuce českého jazyka.

2.1.4 Předvýzkum – pilotní šetření

Před zahájením výzkumu na vybraných školách bylo provedeno tzv. pilotní šetření, které testuje délku, čas, obtížnost a srozumitelnost dotazníku. Předvýzkum jsme provedli na *Střední průmyslové škole stavební a Obchodní akademie arch. Jana Letzela v Náchodě*, kde se pilotního šetření zúčastnilo celkem 25 žáků, kteří vyplnili zkušební variantu dotazníku. Po vyplnění dotazníku se mohli respondenti i

³⁵ Viz příloha – vzor dotazníku pro žáky (s. 121–126).

vyjádřit k různým problémům, které v dotazníku sledovali. Po vyhodnocení výsledků byly otázky upraveny a přizpůsobeny dle připomínek žáků. Tyto zkušební dotazníky nejsou zahrnuty do výsledků dotazníkového šetření, posloužily pouze k úpravě a vytvoření konečné varianty dotazníku.

2.1.5 Metody vyhodnocení dat

Před samotným zpracováním dat je důležité zmínit, jak byla získaná data analyzována a následně interpretována. Po sběru jsme dotazníky zkontrolovali z hlediska korektnosti vyplnění (například kdyby student nedodržel instrukci a vybral více odpovědí místo jedné). Ze 150 předložených dotazníků bylo 6 defektních, celkově jsme tedy využili 144 vyplněných dotazníků. Získané odpovědi jsme sjednotili a následně zpracovali – pro potřeby výzkumu jsme i zvlášť vyhodnotili jednotlivé školy a ve výzkumu je často vzájemně porovnáváme. Data jsou zpracována pomocí tabulek, výsečových a pruhových grafů v programu Microsoft Excel. U grafů jsme z důvodu přehlednosti data zaokrouhlili a výsledky zaznamenali procentuálně.

2.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření

V této kapitole se už blíže zaměříme na představení a analýzu výsledků, které vyplývají z vyplněných dotazníků. Postupovat budeme po jednotlivých částech dotazníku, tudíž si nejprve uvedeme sociodemografické údaje respondentů (žáků). Jak jsme již výše uvedli, výzkumu se zúčastnily celkem čtyři školy z okresu Náchod, tři školy s maturitními obory: *Střední odborná škola sociální a zdravotnická – Evangelická akademie, Střední průmyslová škola stavební a Obchodní akademie arch. Jana Letzela, Střední průmyslová škola Otty Wichterleho, Centrum textilních technologií a oděvní tvorby Červený Kostelec*, a jedna škola s učebními obory: *Střední škola řemeslná Jaroměř*.

Tabulka č. 2 odkazuje na rozdělení žáků podle pohlaví. Podíl žen a mužů byl celkem vyvážený, výzkumu se zúčastnilo 77 žen a 67 mužů ze 144 dotazovaných.

Škola	Pohlaví		Celkem
	Žena	Muž	
SOŠ SZ Náchod	39	4	43
SOA Náchod	19	15	34
SPS OW Červený Kostelec	11	12	23
SSŘ Jaroměř	8	36	44
Celkem	77	67	144

Tabulka 2 Rozdělení žáků podle pohlaví

Tabulka č. 3 ukazuje, kolik studentů bude své studium ukončovat maturitní zkouškou (jsou tedy ve 4. ročníku), jedná se celkem o 100 studentů. Zbýlých 44 studentů bude ukončovat studium závěrečnou zkouškou (3. ročník), jedná se o obory s výučním listem, které poskytuje v našem výzkumu pouze *Střední škola řemeslná v Jaroměři*.

<i>Typ ukončení studia</i>	<i>Počet respondentů</i>	<i>Typy oborů podle ukončení studia</i>
Maturitní zkouška	100	<i>Cestovní ruch a zahraniční obchod; Informační technologie; Obchodní akademie a Stavebnictví; Praktická sestra; Sociální činnost; Modelářství a návrhářství oděvů; Podnikání</i>
Závěrečná zkouška	44	<i>Truhlář; Čalouník; Opravář zemědělských strojů; Tesař; Podkovář a zemědělský kovář; Umělecký kovář a zámečník, pasíř; Umělecký keramik</i>

Tabulka 3 Rozdělení žáků a oborů podle typu ukončení střední školy

<i>Pohlaví</i>	<i>Počet žáků</i>	<i>Průměr známek</i>
Muž	67	2,7
Žena	77	1,8

Tabulka 4 Porovnání pololetních známek žákyň a žáků pomocí aritmetického průměru

Žáci měli také uvést svoji pololetní známku z českého jazyka. Námi zaznamenané známky a výpočet aritmetického průměru ukazují, že dívky dosahují lepších známek z českého jazyka než chlapci.

1. Co se vám jako první vybaví, když se řekne „český jazyk“ (mateřský jazyk)?

Na úvod celého dotazování jsme zvolili otevřenou otázku, která je jakýmsi exkurzem do dotazníkového šetření; uvádíme tím žáky do zkoumané problematiky. Získané odpovědi jsme rozčlenili celkem do devíti kategorií a seřadili je podle počtu výskytu:

Představy	Počet odpovědí
Mateřský jazyk; Domov; Rodina; Naše kultura; Česká republika; Hrdost, že jsem Čech	27
Složitost; Těžkost	25
Školní předmět	21
Pravopis; Tvrdé a měkké i/y	19
Řeč; Dorozumění se; Jazyk, kterým komunikuju	12
Krásný jazyk; Bohatý jazyk	11
Nuda; Zbytečnost	8
Literatura; Básně; Láska ke knihám	6
Maturita; Didaktický test	5

Tabulka 5 Představy žáků o „českém jazyce“

Český jazyk je v první řadě chápán jako náš *mateřský jazyk*. Je to jazyk, který si osvojujeme jako první, umíme ho nejlépe ovládat a měli bychom k němu mít nejbližší vztah. Celkem 27 studentům si při slovním spojení „český jazyk“ vybaví právě jazyk, který považují za svůj *mateřský*. Český jazyk (mateřský jazyk) pro ně znamená *domov, rodinu, kulturu*, ale i celkově jejich *zemi, stát (Česká republika)*, ve kterém žijí, a také *hrdost*. Nejpočetnější skupina tedy chápe jazyk jako kulturní a sjednocující prvek, se kterým se mluví v daném státě a nejlépe se s ním identifikují. Je to přesně ten postoj, který jsme zmínili v souvislosti se vznikem Československé republiky. Již zde měli učitelé českého jazyka za úkol rozvíjet u žáků postoje, které povedou k uvědomění si upřímné lásky k národu a rodné vlasti, národním dějinám, kultuře a především mateřskému jazyku.

Druhou nejpočetnější skupinou byl okruh studentů (celkem 25 ze 144 dotazovaných), kterým „český jazyk“ evokuje jazyk *složitý a těžký*. Podle výzkumu V. Hrabala a I. Pavelkové v knize *Jaký jsem učitel*, prováděném v letech 2005–2007, hodnotí žáci předmět český jazyk jako neoblíbený, obtížný, ale jako vysoce významný. Na náročnost předmětu český jazyk se ještě v další části zaměříme, bude vyjádřena grafem č. 3. Je však zřejmé, že předmět český jazyk u žáků vzbuzuje myšlenku složitosti a náročnosti, a to už při první asociaci s tímto slovním spojením.

Celkem 21 studentů si pod pojmem „český jazyk“ vybaví *školní předmět*. Tato představa je vcelku pochopitelná, protože český jazyk je pokládán za jeden z nejhlavnějších školních předmětů, vyučuje se již od první třídy a na jeho základech je postaven úspěch žáků v dalších předmětech.³⁶ 19 dotazovaných si automaticky český jazyk spojí s *gramatikou, pravopisem a psaním tvrdého a měkkého i/y*. Mohli bychom se domnívat, že jejich výuka je založena zejména na gramatickém pojetí, na jazykové výchově (mluvnici) a že další dvě složky (literární, komunikační a slohovou) si žáci neuvědomují a nejsou pro ně už tolik významné.

V dalším případě je „český jazyk“ chápán především jako *dorozumívací prostředek, řeč* či *nástroj na vyjadřování* obsahu našeho vědomí. Český jazyk je chápán jako komunikace (řeč), protože ta nás provází od našeho narození celým životem. Skrz ni se dorozumíváme s ostatními lidmi, předáváme si poznatky, postoje, hodnoty, pocity i představy. Bez ní bychom nemohli efektivně působit na druhé osoby a vyměňovat si své názory.

Dále se studentům vybaví velice pozitivní představy, a to že „český jazyk“ vnímají jako *krásný jazyk s bohatou slovní zásobou*. Na druhou stranu se některým žákům spojuje „český jazyk“ i s negativními představami („český jazyk“ je *nudný a zbytečný*). Šesti respondentům se vybavily představy spojené s *literaturou (básně, láska ke knihám)*. Na základě těchto představ se již ukazují jisté postoje k mateřskému jazyku, a dokonce i k určitým složkám předmětu.

Poslední, nejméně častou odpovědí byla *maturita, didaktický test*. Jelikož jsou žáci v posledním ročníku a čeká je maturitní zkouška, vybaví se některým jako první představy spojené s touto zkouškou (odpovědělo tak celkem 5 respondentů ze 144). Je však překvapivé, že u žáků posledních ročníků není tato představa častější.

³⁶ Více o mezipředmětových vztazích pojednáváme v kapitole 1.1.3.

2. Představy, které vyjadřujete v odpovědi u první otázky, jsou:

U první otázky měli studenti možnost napsat jakékoliv myšlenky a představy, které se jim vybaví, když se řekne „český jazyk“ (*mateřský jazyk*). Představy jsme rozdělili do devíti kategorií (viz výše) a graf č. 1 z otázky č. 2 ukazuje, zda svoje uvedené představy žáci považují za *velmi kladné*, *kladné*, *neutrální*, *záporné* nebo *velmi záporné*.



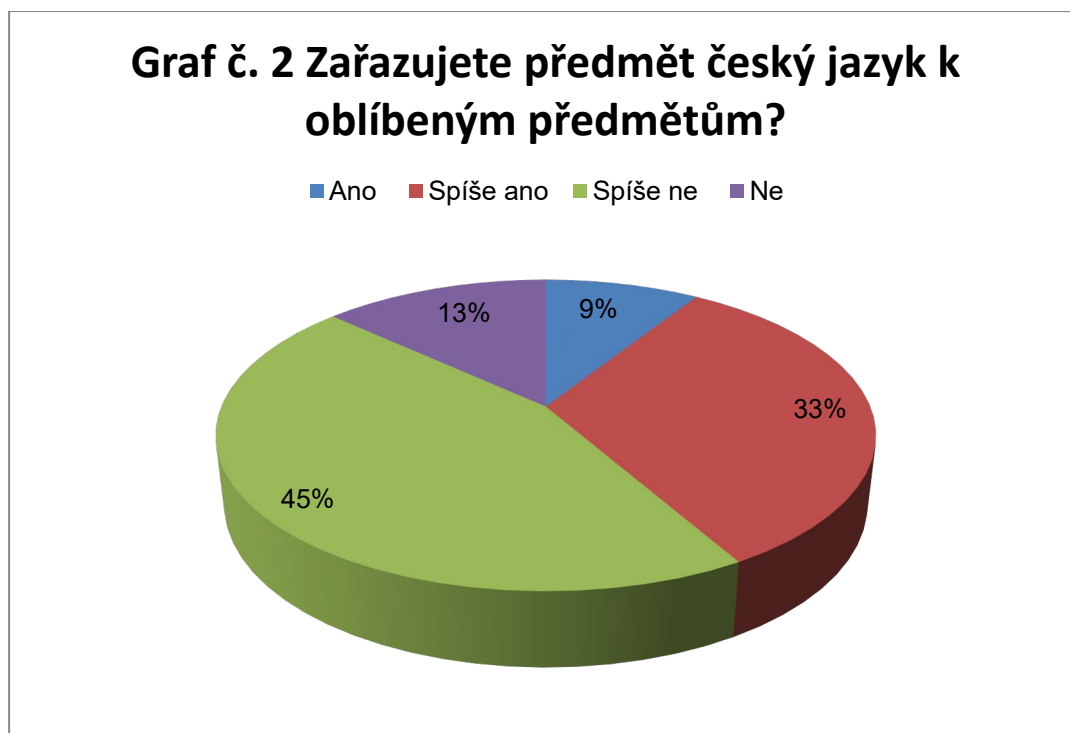
Graf 1 Charakteristika představ žáků o „českém jazyce“

V druhé otázce 14 studentů (10 %) ze 144 považuje své představy za velmi kladné, 47 žáků (33 %) vyjádřilo kladné představy. Záporné představy se objevily u 18 studentů (12 %) a pouze jeden student (1 %) si český jazyk spojuje s představami velmi zápornými. Český jazyk je nejvíce vnímán neutrálně, celkem tak odpovědělo 64 studentů (44 %). Pozitivní představy tedy převládají nad těmi negativními, což vypovídá o pozitivním postoji k našemu mateřskému jazyku a k vyučovacím předmětům. Takovéto postoje se vytváří už od dětství, kdy je přijímáme od našeho nejbližšího okolí. V období školních let, kdy se začínáme od první třídy učit českému jazyku soustavně, na nás působí i další faktory, zejména spolužáci a učitel daného předmětu.

3. Zařazujete předmět český jazyk k oblíbeným předmětům?

Míra oblíbenosti může mít velký vliv na zájem a úspěšnost žáků v předmětu. Jednoduše bychom mohli říct, že oblíbenost je součástí našeho postoje k jazyku, vyjadřujeme tím určité hodnotící stanovisko. Významnou roli v otázce oblíbenosti hraje i učitel a jeho osobnost a oblíbenost. Pokud žáci budou mít oblíbeného daného vyučujícího, mohou mít v oblibě i jeho vyučovací předmět. Vyvolat zájem o předmět mohou i rodiče, ale i například praktické využití předmětu. Míru oblíbenosti může udávat i to, jak moc je daný předmět považován za náročný. To vše souvisí i s tím, jak učitel dokáže poznatky žákům předat – výuka založená na memorování se může zdát náročná, nezajímavá a může být příčinou neoblíbenosti předmětu.

Lze předpokládat i souvislost oblíbenosti a motivace. Pokud si žák předmět oblíbí, vše vykonává s velkým zájmem, nadšeně a může podávat dobré výkony. Význam českého jazyka vnímá jako podstatný a je pravděpodobné, že získané poznatky bude chápat jako využitelné v reálných životních situacích. Žáci si v důsledku toho látku lépe zapamatují. Pokud bude český jazyk neoblíbený, může být žákova motivace pasivní, pro nic se nenadchne a pravděpodobně nebude podávat dobré výkony.



Graf 2 Je předmět český jazyk u žáků oblíbený?

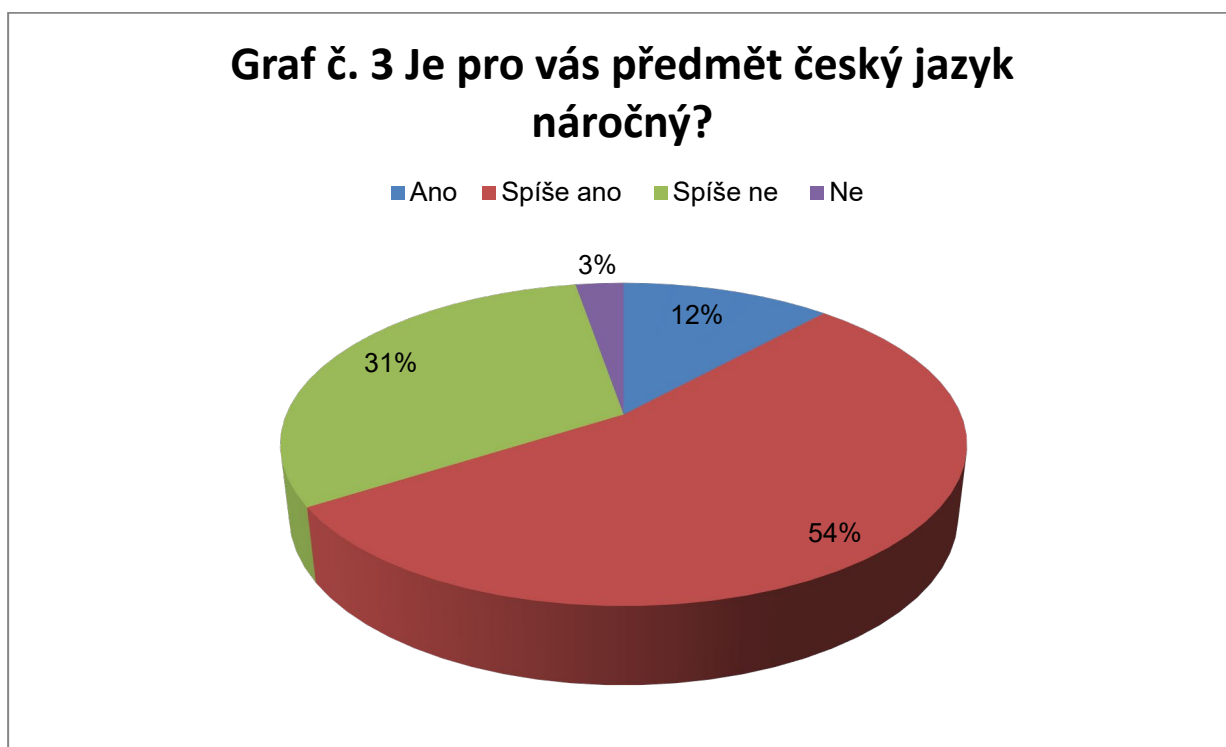
Ověřovali jsme hypotézu *H6: Český jazyk není oblíbeným školním předmětem*. Graf č. 2 ukazuje a potvrzuje, že předmět český jazyk bychom mohli zařadit spíše k těm méně oblíbeným předmětům. Oblíbený je český jazyk u 13 žáků (9 %), za spíše oblíbený ho považuje 47 dotazovaných (33 %). Na otázku, zda žáci zařazují český jazyk k oblíbeným předmětům, vybralo celkem 19 žáků (13 %) odpověď *ne* a téměř polovina dotazovaných – 65 žáků (45 %) možnost *spíše ne*.

Za oblíbený a spíše oblíbený ho považují všichni žáci střední školy v Červeném Kostelci. Ani jeden dotazovaný neoznačil předmět za ten méně oblíbený. V dalších otázkách se na tyto studenty a školu zaměříme daleko více, jelikož jejich odpovědi na oblibu předmětu mohou mít souvislosti s vyučováním českého jazyka (viz otázka č. 7).

Za méně oblíbený může být považován z toho důvodu, že je vnímán jako *složitý a těžký* a jako *nudný a zbytečný* – jak se studenti vyjadřovali v otázce č. 1.

4. Je pro vás předmět český jazyk náročný?

Jak už se to odedávna říká, každý z nás má nadání na něco jiného – někomu jdou jazyky, jinému přírodovědné oblasti, dalšímu spíše matematické a logické obory. Na náročnosti daného předmětu se ale může podílet i sám učitel. To, jakým způsobem představuje žákům učitel svůj předmět, ovlivňuje vztah žáka k danému předmětu. Učitelé českého jazyka by měli spíše než poznatky trvalé povahy předávat poznatky opřené o vlastní zkušenost, aby si žáci neodnášeli roztržité poznání, založené na pouhém paměťovém osvojení. Výuka založená na pouhých faktech by tak nemusela být tolik zajímavá a zábavná a zároveň může být i náročnější. Učitel by neměl zapomínat ani na zpětnou vazbu, která může podkrýt, jak je dané probírané téma hodnoceno dle náročnosti a jak žáci téma zvládají.



Graf 3 Je předmět český jazyk pro žáky náročný?

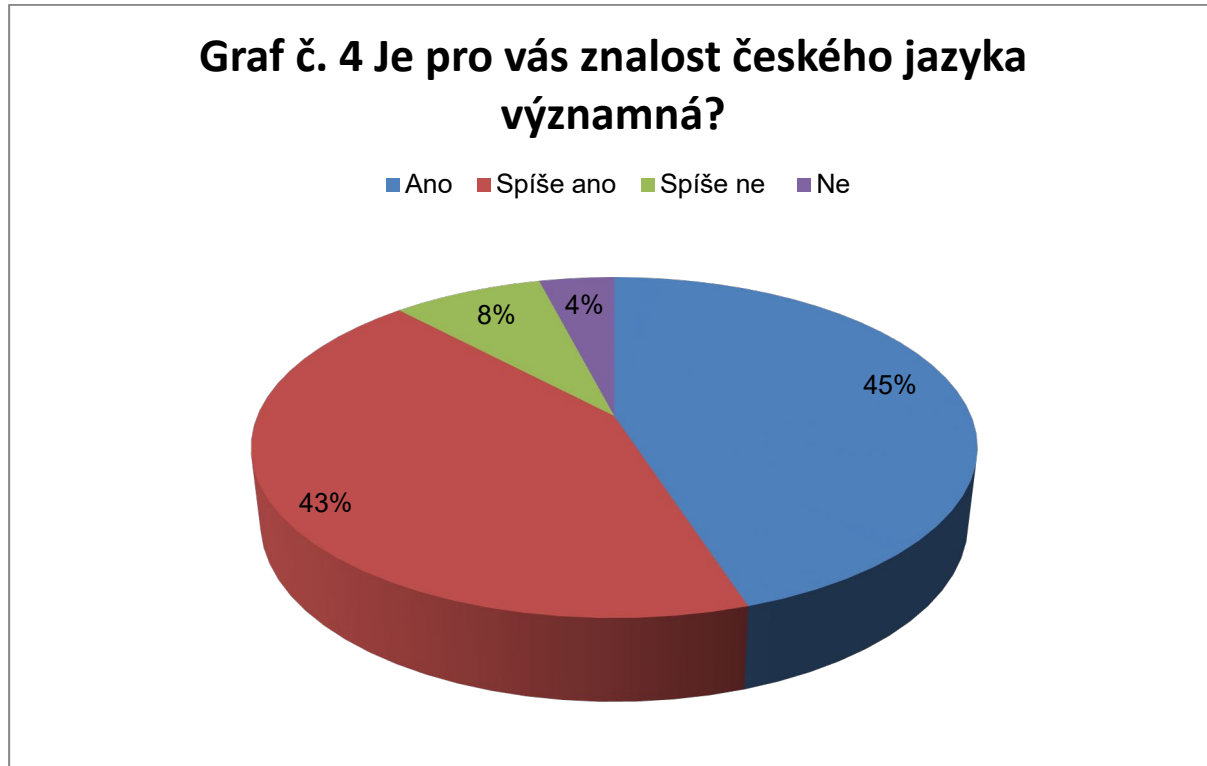
Otázkou č. 4 jsme ověřovali hypotézu *H7: Český jazyk je považován za náročný školní předmět*. Z výše uvedeného grafu vyplývá, že vyučovací předmět český jazyk je žáky střední školy hodnocen jako náročnější. Celkem 78 žáků (54 %) odpovědělo, že považuje tento předmět za spíše náročný. Jako náročný ho vnímá 17 dotazovaných (12 %). Celkem 45 žáků (31 %) nepovažuje český jazyk za příliš náročný, za nenáročný ho považují 4 žáci (3 %).

5. Je pro vás znalost českého jazyka významná? Odpověď zdůvodněte.

Český jazyk je pokládán za jeden z nejdůležitějších předmětů ve vyučovací soustavě. Proto by i celková znalost českého jazyka měla být pro každého z nás podstatná. Bez jazyka by žádná společnost nemohla fungovat, bez jazyka bychom se nedokázali denně dorozumět s okolím. Odhalit smysl a hodnotu předmětu a mateřského jazyka vůbec je důležitým úkolem každého češtináře. Za podstatné pokládáme zdůraznění užitečnosti českého jazyka a propojení učiva českého jazyka s životem.

V teoretické části jsme uvedli jisté podklady pro uvědomění si významu českého jazyka pro život, zejména se jednalo o kritické názory O. Hausenblase, které zmiňuje v publikaci *Vrátíme smysl hodinám češtiny?*³⁷

Jak uvádíme v grafu č. 4, většina dotazovaných si význam/důležitost znalostí z hodin českého jazyka uvědomuje. Celkem 64 žáků (45 %) považuje český jazyk za významný, 62 žáků (43 %) zvolilo odpověď *spíše ano*. Pouze 12 žáků (8 %) označilo možnost *spíše ne* a pro 6 žáků (4 %) není znalost důležitá vůbec.



Graf 4 Je pro žáky znalost českého jazyka významná?

³⁷ Viz kapitolu 1.1.2.

Jelikož si žáci uvědomují významnost českého jazyka, je to jedna z nejdůležitějších věcí i pro vyučovací předmět a učitele. Pocit bezvýznamnosti by mohl vést k nemotivovanosti a k neúspěchu studentů.

K dané otázce měli žáci připojit i zdůvodnění svého výběru. Důvodů, proč studenti považují znalost českého jazyka za významnou či nevýznamnou, bylo uvedeno několik. Rozdělili jsme je do několika kategorií, které zaznamenáváme v tabulce č. 6. První čtyři kategorie představují důvody, díky kterým žáci vnímají český jazyk jako významný. Pátá a šestá kategorie vyjadřují naopak důvody, proč je pro žáky český jazyk nevýznamný a nedůležitý.

Významnost / Nevýznamnost
1. Rodný jazyk; mateřský jazyk
2. Dorozumění se
3. Využitelnost ve studiu a v budoucí profesi
4. Významnost pravopisu
5. Využití jiného jazyka
6. Nevyužitelnost některých poznatků

Tabulka 6 Proč žáci považují český jazyk za významný či nevýznamný?

První skupina žáků považuje jazyk za významný proto, že je to náš *rodný jazyk (mateřský jazyk)*, který je potřeba dobře znát. Uvědomování si českého jazyka jako rodného jazyka vypovídá o cti ke své rodné zemi, a tudíž i k rodnému jazyku (srov. otázka č. 1). Tuto kategorii charakterizovaly například tyto důvody: *musíme umět a znát svůj rodný jazyk; ovládat mateřský jazyk je základ; znalost českého jazyka je pro každého z nás nepostradatelná; jazyk by měl být pro nás nejcennější; jsme malá země a málo zemí mluví jako my, je to naše mateřština.*

Druhá skupina studentů zastává názor, že *znalost českého jazyka je pro nás významná, důležitá a základní*, a to zejména kvůli *dorozumění se s okolím*. Uvedme několik příkladů odpovědí žáků: *umět správně komunikovat; lepší vyjadřování do budoucího života; dorozumění se s lidmi; využíváme ji každý den; vystupování na veřejnosti; kvůli dorozumění se s ostatními; zdvořilý přednes.*

Třetí skupinu jsme charakterizovali jako významnost a využitelnost při dalším studiu a v budoucím povolání. Studenti uváděli: *důležitost pro psaní různých úředních dopisů (obchodních dopisů); pro dosažení lepší pracovní pozice; při odesílání důležitých dopisů, emailů, životopisů apod.; ve společnosti, na vyšších pozicích je důležité působit vzdělaně a být reprezentativní.*

Značná část studentů pokládá za významnou pouze *jazykovou stránku jazyka* – uvědomují si pouze *významnost pravopisu*. Jak jsme uváděli v teoretické části, většina studentů si nemusí uvědomovat rozdělení předmětu na tři složky – komunikační a slohovou výchovu, jazykovou výchovu a literární výchovu – a proto si ani neuvědomují významnost dvou dalších složek a považují za nejpřínosnější pouze pravopis (mluvnici). Nejčastější důvody zněly: *gramotnost; znalost pravopisu; abych nepsal chyby v textu blízkým osobám; když odesílám něco důležitýho, chci to mít pravopisně správně, pravopis je nejdůležitější při výběru budoucí práce.*

U negativních odpovědí jsme se setkávali hlavně s názorem, že žáci více využívají *jiný cizí jazyk (preferují anglický jazyk)* a v budoucnu i nadále budou. Někteří studenti považují jisté znalosti z českého jazyka za významné, ale zároveň tvrdí, že se na školách učí i poznatky, které určitě v životě nevyužijí: *ne vše, co se učíme, je pro život důležité; ano, ale některé věci určitě v životě nebudu potřebovat a využívat.*

6. Záleží vám na tom, jaké známky dostáváte z předmětu český jazyk?

V dnešním školství se ohledně hodnocení žáků vede řada diskuzí. Zastávají se i názory, které odmítají klasické známkování a prosazuje se více ústní hodnocení či další formy. Hodnocení ve škole má funkci zpětné vazby, informuje žáky, učitele i rodiče o úspěšnosti či neúspěšnosti v daném předmětu.

Na základě známek může žák ovlivňovat svou aktivitu a snažit se o dosažení lepších učebních výsledků. Ve škole totiž mají silný motivační charakter a mohou ovlivňovat i postoje žáků k předmětu. Jak uvádí Robert Čapek v článku *Vztah žáků a rodičů ke klasifikaci na základní škole* (2008): „Účinnost motivačních podnětů je vždy determinována vnitřními motivačními dispozicemi (postoji, potřebami, zájmy, hodnotami), a protože jednou z prioritních potřeb každého člověka je být úspěšný, je pozitivní hodnocení jedním z nejúčinnějších motivů školní aktivity žáka. Negativní hodnocení může zase naopak demobilizovat a žáci ztrácejí snahu i zájem.“



Graf 5 Jsou pro žáky podstatné známky z předmětu český jazyk?

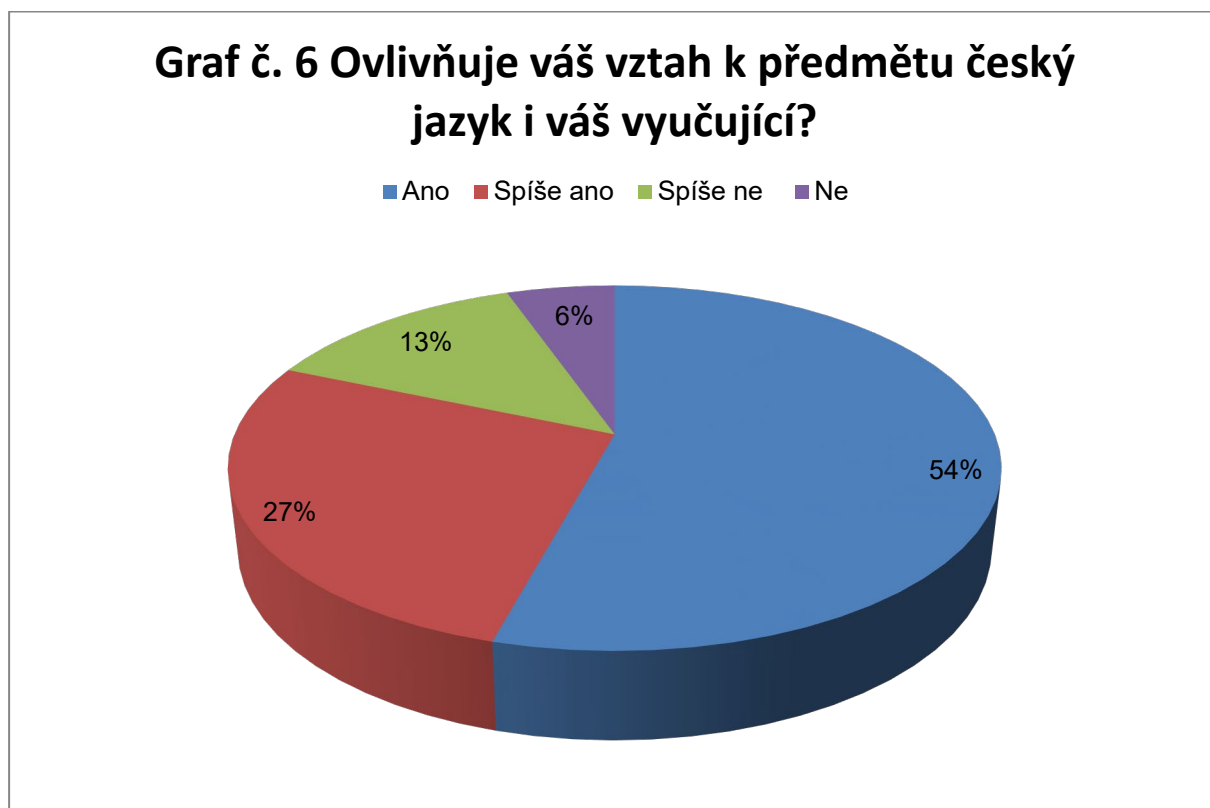
V teoretické části jsme uvedli, že pro žáky střední školy jsou známky už téměř bezvýznamné,³⁸ což jsme vyjádřili hypotézou *H1: Žáci středních škol považují známky z českého jazyka za bezvýznamné.*

Jakou váhu tedy přiřkládají žáci středních škol známám z českého jazyka? Z výše uvedeného grafu vyplývá, že známky většině zkoumaným studentům z českého jazyka *lhostejné nejsou*. Český jazyk je považován za jeden z hlavních předmětů, proto žáci známám z něj mohou přiřkládat větší hodnotu. Pro celkem 54 studentů (37 %) známky důležité jsou, 58 studentů (40 %) vybralo možnost *spíše ano*. U studentů posledních ročníků ale mohou být známky důležité především kvůli pokračování ve studiu, jelikož mohou být na základě prospěchu ze středních škol přijímáni na vysoké školy. 18 dotazovaných (13 %) označilo odpověď *spíše ne* a pro 14 studentů (10 %) nejsou známky důležité vůbec. Žáci v tomto věku nemusejí přiřkládat velkou hodnotu klasickému známkování, ale využitelnosti poznatků v praktickém životě. Zejména tomu tak může být u učebních oborů, kde právě pro tyto žáky známky nejsou důležité (jak ukázaly výsledky výzkumu).

³⁸ S vývojem žáka se mění i vnímání a postoj k známám, v našem výzkumu nás zajímá, jak vnímají známky jedinci v období adolescence, žáci posledních ročníků středních škol.

7. Ovlivňuje váš vztah k předmětu český jazyk i váš vyučující?

Ke kladným, ale i záporným postojům, které ovlivňují vztah studentů k předmětu český jazyk, patří také učitel předmětu. Prostřednictvím vzdělávání a vychovávání učitel ovlivňuje vývoj žáka, a tím i postoje k předmětům. Kvalita vztahu mezi učitelem a žákem formuje postoje žáka k učení a předmětu český jazyk. Pozitivní vztah je motivující, vytváří kladný vztah k vyučovanému předmětu, negativní vztah je naopak demotivující. Učitel a jeho osobnost jsou často žáky pozorovány a hodnoceny, a tak nás zajímalo, zda si žáci tento vliv učitele uvědomují, či nikoliv.



Graf 6 Ovlivňuje vztah žáků k předmětu český jazyk i vyučující?

Z grafu č. 6 vyplývá, že značný vliv vyučujícího na vztah k předmětu si většina žáků uvědomuje. Tento vliv vnímá celkem 78 žáků (54 %) ze 144 dotazovaných. Variantu *spíše ano* vybralo dohromady 39 studentů (27 %). Vliv učitele si vůbec neuvědomuje 8 žáků (6 %), 19 dotazovaných (13 %) vybralo možnost, že jejich vztah k předmětu učitel *spíše neovlivňuje*. V další otázce se zaměříme na konkrétní příklady pozitivních či negativních vlivů učitele.

8. Pokud si uvědomujete vliv vyučujícího na váš vztah k předmětu, uveďte na konkrétním příkladu, zda na vás učitel působí pozitivně nebo negativně.

Pozitivní vztah žáka motivuje a vytváří kladný přístup k učení a k vyučovacím předmětům. Žák díky učitelovu přístupu vidí význam ve výuce českého jazyka, uvědomuje si jeho praktičnost, a vede ho to tak k větší motivaci. Pokud by byl vztah mezi učitelem a žákem negativní, může to žáka demotivovat a může se stavět negativně i k předmětu, který daný učitel vyučuje. Učitel svým vztahem k žákům může působit jako vzor; takový učitel je oblíbený, žáci se mu chtějí podobat. Působí na žáky svým kulturním rozhledem, vzdělaností, fyzickými vlastnostmi, celou svou osobností. A právě vzor (autorita) má velký vliv na vytváření kladných postojů k daným předmětům. Učitelovo chování by mělo být vždy v souladu s postoji, které žákům předává; to totiž může mít vliv na vztah žáků k danému předmětu.

Jelikož se při vyhodnocení dat ukázalo několik jevů negativních i pozitivních, rozdělili jsme je do dvou tabulek (*rozdělení pozitivního vlivu, rozdělení negativního vlivu*) a pro přehlednost jsme dané vlivy rozdělili i do různých kategorií, kterých se příklady týkaly.

Zaznamenali jsme 4 odpovědi, které bychom mohli hodnotit jako neutrální/obecné (nevztahují se tedy konkrétně na český jazyk, ale na obecně všechny vyučovací předměty). My je hodnotíme ale jako velice výstižné a pravdivé, jelikož dokazují, že vliv vyučujícího je běžný a má zásadní roli. Jedná se o tyto formulace: *můj vztah k předmětu se shoduje s mým vztahem k vyučujícímu; u každého předmětu mě ovlivňuje učitel; záleží na přístupu k učení a studentům; jaký vyučující, takový vztah k předmětu.*

Na tuto otevřenou otázku odpovědělo celkem 125 žáků, nicméně 20 z nich odpovědělo pouze jednoslovně „*pozitivně*“ a další 8 pouze „*negativně*“, žáci k otázce neuvedli tedy konkrétní příklad.

Pozitivní vliv	Příklady
Metody učení a styl vyučování učitele	<i>umí vysvětlit i složité věci; snaží se mě motivovat k lepším výsledkům a celkovému porozumění; hodiny jsou zajímavé a zábavné; pokud umí učivo dobře vysvětlit, hodiny jsou pochopitelné, hodně naučí; její kladný vztah k předmětu mě motivuje a zvyšuje můj zájem se dozvědět o ČJ více</i>
Osobnost učitele (zejména jeho vlastnosti)	<i>tím, jaká je paní učitelka – hodná a vlídná; je zábavná; dobře se poslouchá; na hodiny češtiny chodím moc ráda, paní učitelka donáší atmosféru, díky které se těším na dny, kdy zase bude ČJ; působí pozitivně, je milá, dokáže být i přísná; optimistický; vlídný, pozitivně hodnotí; přísný, ale důkladný učitel mě přivádí k lepším výsledkům</i>
Přístup učitele k žákům	<i>na každý dotaz odpoví, snaží se nám pomoci; bývá k nám všem spravedlivá, mám o to více její předmět rád; má pro nás pochopení; snaží se nám vždy porozumět a vyhovět; se vším nám vždycky poradí a pomůže nám</i>

Tabulka 7 Příklady pozitivních vlivů vyučujícího na vztah žáka k předmětu český jazyk

Překvapivým zjištěním bylo, že na střední škole v Červeném Kostelci byl u všech 23 dotazníků uveden pozitivní vliv učitele. Většina studentů z této školy uvedla, že paní učitelka na ně působí velice *pozitivně*, má na ně ten nejlepší vliv a budí u nich zájem o mateřský jazyk. Uvedme několik příkladů, které nám jasně

ukazují, že učitel českého jazyka může žáky vést k pozitivnímu postoji k českému jazyku a že může tyto postoje ovlivňovat: *učitelka je velice inspirativní, vyzařuje zájmem a láskou k českému jazyku; její kladný vztah k předmětu mě motivuje a zvyšuje zájem se dozvědět o češtině více; na hodiny čj chodím moc ráda, paní učitelka donáší atmosféru, díky které se těším na dny, kdy zase bude ČJ; díky paní učitelce ze SŠ se změnil můj přístup k češtině – teď už češtinu vnímám pozitivně; můj vztah k předmětu se shoduje s mým vztahem k vyučujícímu – maximálně pozitivní.*

Negativní vliv	Příklady
Metody učení a styl vyučování učitele	<i>není mi sympatický styl její výuky; nudné, nezáživné, uspávající hodiny; nezajímavé hodiny; zmatek, přeskokování z jednoho tématu do druhého; hodiny jsou nudné, bez náplně; neustále koukáme na Youtube; pouze nám něco vykládá, v hodinách neděláme žádné zajímavé aktivity; jenom výklad a zápis, absolutně mně to nic nedává</i>
Osobnost učitele (zejména jeho vlastnosti)	<i>přísnost; nesympatický; můj vztah k učiteli není dobrý, proto ani češtinu nemám ráda; neseďí mi jako člověk; nechci poslouchat arogantní učitelku</i>
Přístup učitele k žákům	<i>učitel mě neumí zaujmout; učitel je k nám nespravedlivý; nezajímá se o nás jako o žáky, proto se nezajímám ani o její předmět</i>

Tabulka 8 Příklady negativních vlivů vyučujícího na vztah žáka k předmětu český jazyk

9. Stručně popište, jak si představujete ideálního učitele českého jazyka. Uvedte alespoň tři vlastnosti, které pokládáte u učitele za nejdůležitější.

Učitelova osobnost je ve vyučovacím a výchovném procesu rozhodující a již výše jsme uvedli, že učitel má vliv na vztah žáků k vyučovacím předmětům. Předpokladem kladného vlivu na žáky je působivost jeho osobnosti. To, jaký by měl učitel být, jsme popsali v teoretické části. Dospívající rádi usilují o rovnoprávné diskuzi, chtějí vyjádřit svůj názor a být respektováni a jejich učitel by měl mít zejména tyto vlastnosti: spravedlnost (hodnocení všech žáků rovnocenně), stabilita emocí (oceňují smysl pro humor a dobrou náladu), stabilita názorů, profesní schopnosti (umět vysvětlit učivo a přesně říci, co a jak se bude zkoušet). V rámci této otázky se pokusíme zjistit, jaké představy o ideálním učiteli mají žáci. Všichni respondenti v této otázce odpovídali na otázku: *jak si představujete ideálního učitele a měli uvést tři nejdůležitější vlastnosti.*

Na základě odpovědí jsme stanovili několik základních kategorií, které by podle žáků měl mít ideální učitel. Kategorie jsou v tabulce č. 8 uvedeny postupně podle počtu zastoupení (nejvíce se vlastnosti týkaly stylu výuky a nejméně autority). K daným kategoriím jsme uvedli konkrétní příklady vlastností, tučně jsme označili vlastnosti, které se vyskytovaly nejčastěji.

Otázka ověřuje hypotézu H3: *Vlastnosti a osobnost učitele jsou pro žáky středních škol důležitější než jeho odbornost.* V našem šetření můžeme tuto hypotézu potvrdit. Daleko častěji žáci uváděli vlastnosti učitele, přístup k žákům i například smysl humor než odbornost (erudici). Všeobecný přehled byl také uváděn, ale v daleko menší míře.

Kategorie vlastností	Příklady konkrétních vlastností
styl výuky	umí vysvětlit , stručný, jasný, motivující, dokáže zaujmout , různorodost učiva (střídání slohu, literatury a mluvnice), efektivní vedení výuky, dobré učební materiály, inovativnost, umět prezentovat , příprava k maturitě
vlastnosti osobnosti	spolehlivý, lidský, tolerantní, trpělivý , ochotný, hodný, klidný, vstřícný , milý, přátelský, komunikativní, hodný, usměvavý

individuální přístup/zájem o žáky	umí poradit, zajímá se o žáky, má pochopení pro druhé (je chápající, empatický), spravedlivý ke všem stejně, dát žákům pocit, že není ostuda se zeptat, nepovyšující se, prostor pro diskusi a zapojování žáků do výuky
odbornost/všeobecný přehled	znalý, chytrý, má všeobecný přehled, je vzdělaný, zkušený,
kreativita a humor	zábavný, kreativní, zajímavé činnosti, smysl pro humor, umět zapojit třídu do činností, zajímavý a poutavý výklad, musí ho předmět bavit
autorita	mít respekt, být přísný

Tabulka 9 Jak si žáci představují ideálního učitele?

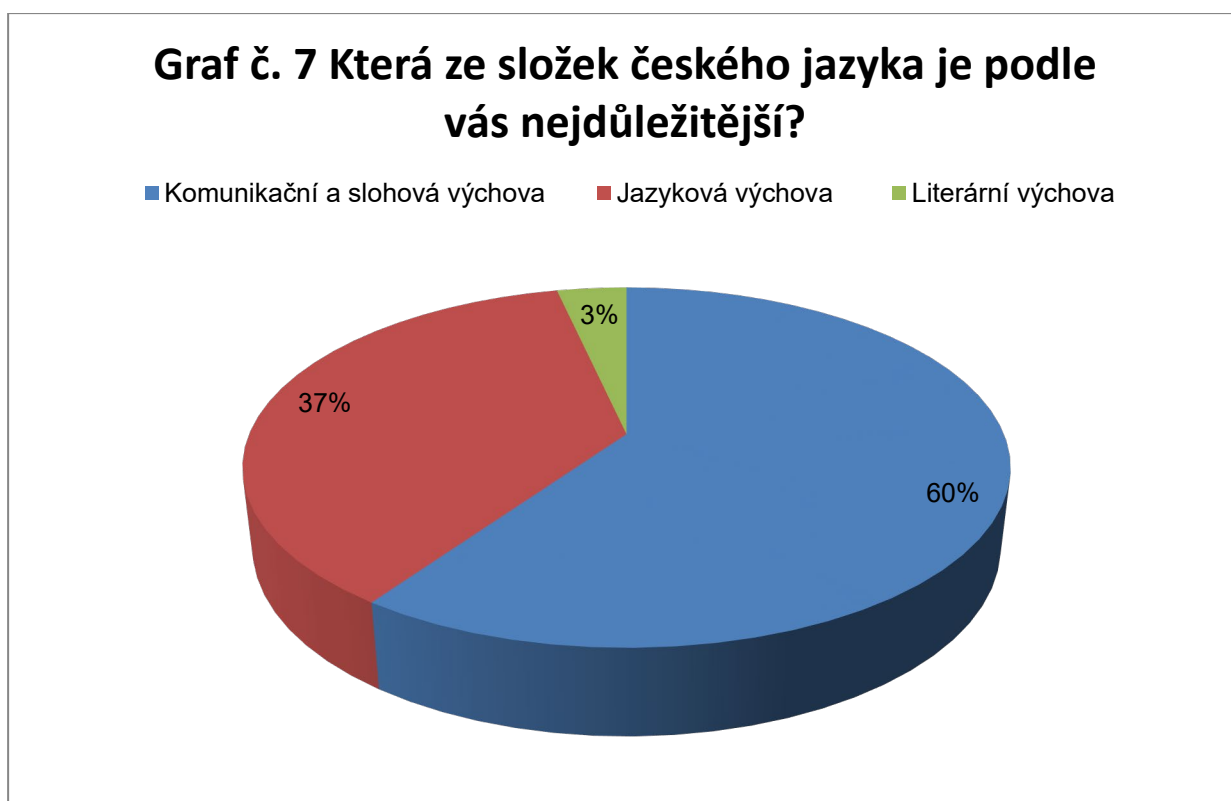
V prvním případě si žáci nejvíce váží učitele, který umí *stručně, jasně a srozumitelně vysvětlit učivo a efektivně vést výuku*. Druhou skupinu vlastností jsme zahrnuli pro souhrnný název *vlastností osobnosti*. Do této skupiny bychom mohli zařadit spoustu vlastností, které žáci považují za důležité a které podporují přátelský vztah mezi učitelem a žákem. Uvedme ty nejčastěji zmiňované: *trpělivý, vstřícný, milý, hodný, upřímný, přátelský* apod. Třetí kategorii jsme nazvali jako *individuální přístup* či *zájem o žáky*. Dotazovaní žáci totiž chtějí učitele chápajícího, spravedlivého, přístupujícího ke každému stejně a takového, který se upřímně zajímá o své žáky a umí jim poradit. Jako čtvrtou kategorii jsme vymezili *odbornost (erudici)*, kdy žáci chtějí, aby měl učitel všeobecný přehled, aby byl chytrý, znalý a zkušený. Pro žáky střední školy je důležitý i *smysl pro humor, zajímavé a poutavé činnosti a výklad, zábavnost a kreativita učitele*. Do této skupiny jsme zařadili i zájem učitele o daný předmět. Když se bude učitel o český jazyk zajímat a bude ho bavit, promítne se to i do jeho stylu vyučování – bude vyučovat s nadšením, poutavě, tvořivě a volit záživné činnosti. V neposlední řadě je pro žáky důležitá *autorita*, protože žáci oceňují u učitele přirozenou autoritu a respekt, váží si učitele, který je přísný.

Na závěr ještě uvedme nápadné zjištění. U sedmé otázky jsme se zmínili o vyučující českého jazyka ze střední školy v Červeném Kostelci, která na žáky působí pozitivně a vzbuzuje u nich zájem o mateřský jazyk. U této otázky uváděli žáci i její

jméno, protože ji považují za ideální učitelku českého jazyka. Dodávali například: *my máme ideální učitelku na český jazyk, cením si její povahy a znalostí, které má; v češtině se mi díky učitelce dostává všeho, co vyžadují od ideální hodiny; naše učitelka je ideální.*

10. Která ze složek českého jazyka je podle vás nejdůležitější? Zdůvodněte stručně svůj výběr.

Český jazyk je jako školní předmět považován za jeden z nejdůležitějších předmětů vůbec. Je vnitřně diferencovaný a skládá se ze tří složek: komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova. Ve vyučovacím procesu by se tyto složky měly navzájem propojovat a doplňovat. My se nyní zaměříme na to, jakou složku českého jazyka považují studenti za nejdůležitější, a v dalších otázkách si uvedeme, která ze složek je považována za nejoblíbenější a nejpřínosnější pro budoucí profese jednotlivců.



Graf 7 Která ze složek českého jazyka je pro žáky nejdůležitější?

Z grafu jednoznačně vyplývá, že za nejdůležitější složku českého jazyka žáci považují *komunikační a slohovou výchovu*, která by měla přispět ke zkvalitnění dorozumívání ve škole, ale i mimo ní. Odpovědělo tak celkem 86 dotazovaných žáků (60 %). 53 žáků (37 %) považuje za nejdůležitější *jazykovou výchovu* a pouze 5 žáků (3 %) *literární výchovu*.

V rámci této otázky měli žáci zdůvodnit svůj výběr. Uvedeme teď několik z těchto důvodů:

Složka předmětu český jazyk	Příklady zdůvodnění
Komunikační a slohová výchova	<i>využívá se nejvíce, využíváme ji každý den v běžném životě; největší využití v profesním životě (umět se vyjádřit na úředním jednání); umět správně komunikovat; dorozumět se; umět správně napsat dopisy, životopisy apod.; kvůli maturitě; práce s textem</i>
Jazyková výchova	<i>nejdůležitější pro budoucí povolání; umět pravopisně správně vyplnit dopisy, úřední dokumenty, požádat o místo ve firmě apod.; nejdůležitější kvůli gramatice; znát základy gramatiky je základ; využíváme jí v každodenním životě</i>
Literární výchova	<i>nejdůležitější kvůli umělecké a historické znalosti; literární minulost a současnost; kvůli maturitě; znalost české a světové literatury</i>

Tabulka 10 Nejdůležitější složka českého jazyka dle žáků střední školy. Zdůvodnění jejich výběru.

Komunikační a slohová výchova zahrnuje dvě oblasti, oblast komunikační a oblast slohovou, a často je ve školním předmětu zužována pouze na složku slohu. Je důležité, aby si všechny tři složky předmětu český jazyk byly rovnocenné a aby si byly rovnocenné i dvě zmiňované oblasti v komunikační a slohové výchově. Otázkou č. 10 ověřujeme dvě hypotézy – *H4: Komunikační a slohová výchova není podle žáků středních škol adekvátní složkou předmětu; H5: Komunikační a slohová výchova je zužována na výuku slohu.*

Z výše uvedených získaných dat lze soudit, že komunikační a slohová výchova je považována za jednu z nejpodstatnějších složek a díky uváděným příkladům je jasné, že není omezena jen na výuku slohu. *Komunikační a slohová výchova* je žáky považována za nejdůležitější, protože ji považují za nejvíce využitelnou v běžném životě (i například při úředním jednání, při pohovorech apod.). Je zajisté správné, že si žáci uvědomují její využitelnost i v profesním životě a shledávají, že kultivované vyjadřování je v jejich životě důležité a významné. Zároveň si ale uvědomují i podstatnost slohu, práci s textem a považují komunikační a slohovou výchovu za důležitou kvůli maturitě: *literatura a mluvnice jsou super, ale nedají se využít – ve slohu si aspoň můžu napsat životopis, žádost, motivační dopis apod. a naučím se mluvit správně.*

Někteří respondenti považují za nejdůležitější komunikační a slohovou výchovu, ale ve zdůvodnění dodávají, že považují za důležitou i jazykovou výchovu, přičemž literární výchova jim přijde zbytečná. *Komunikace i mluvnice dělají člověku osobní vizitku, literární výchova je za mě pouhé plus.* Jazyková výchova má pro žáky též důležitý význam, zejména z hlediska využitelnosti v budoucím životě – chtějí dobře ovládat gramatická pravidla, správně vyplňovat úřední dokumenty či psát dopisy apod.

Literární výchova je žáky považována za nejméně důležitou. Literaturu žáci pokládají často za nevýznamnou a zbytečnou složku českého jazyka: *literární výchova je absolutně nepodstatná; literaturu v životě nevyužiju; přijde mi zbytečné učit se životopisy spisovatelů.* Celkem pět žáků považuje ale tuto složku za nejdůležitější zejména kvůli *literární historii, znalosti české i světové literatury* a kvůli *maturitní zkoušce.*

11. Která ze složek českého jazyka vás baví nejvíce?

Jak jsme již uvedli, český jazyk je vnitřně diferencovaný – skládá se ze tří složek. Proto to má český jazyk o poznání těžší než jiné předměty, jelikož žáci neposuzují všechny tři složky dohromady, ale posuzují každou zvlášť. Je však velice důležité, aby si žáci při každé vyučovací hodině uvědomili propojenost jazyka, stylistických prvků a literárních prvků. Učitelé by se měli soustředit na co nejuzší propojení složek, protože tím se dosahuje efektivity celé výuky. V teoretické práci jsme uvedli, že žáci a studenti si spíše než poznatky trvalé povahy, poznatky opřené o vlastní zkušenost, odnášejí roztržitěné poznání založené na pouhém paměťovém osvojení. Výuka založená na pouhých faktech nebývá tolik zajímavá a zábavná. Proto by se žádná ze složek neměla opírat jen o tradiční výklad, ale měla by zahrnovat i nové vyučovací metody a formy výuky.



Graf 8 Která ze složek českého jazyka je pro žáky nejzábavnější?

Otázka se vztahuje k hypotéze *H8: Nejzábavnější složkou předmětu český jazyk je pro žáky střední školy literární výchova.*

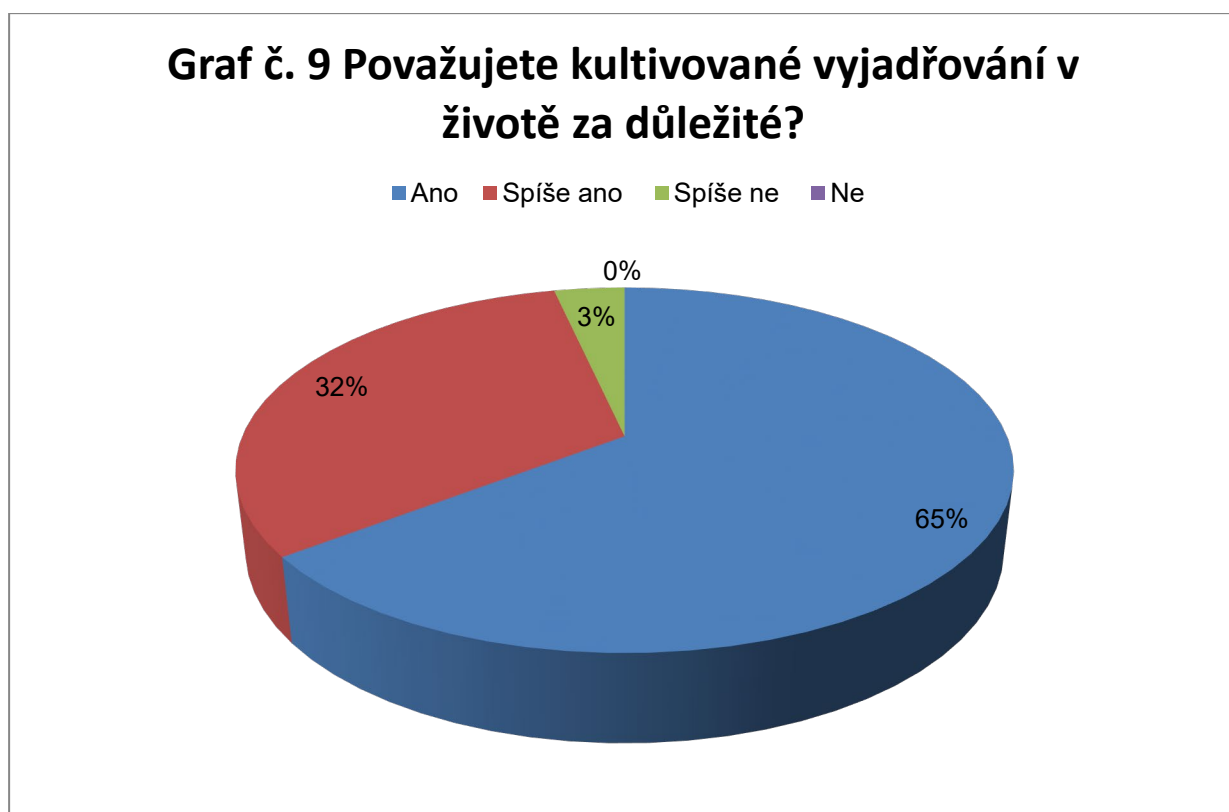
Z grafu č. 8 vyplývá, že nejvíce žáky středních škol baví literární výchova – odpověděla tak přesná polovina dotazovaných, tedy 72 studentů (65 %) ze 144. Na druhém místě se v oblíbenosti umístila komunikační a slohová výchova, kterou zvolilo celkem 43 studentů (21 %). Jazyková výchova nejvíce baví 29 dotazovaných (14 %), umístila se tedy na posledním místě. Domníváme se, že mluvnice může být takto hodnocena kvůli složitosti a náročnosti, není v ní tolik prostoru pro diskuzi a tvořivost a pro vyjadřování vlastního názoru.

Uvedenou hypotézu bychom tedy mohli potvrdit; literární výchova žáky střední školy baví nejvíce. Může to vypovídat jak o lásce studentů k literatuře jako takové, tak o dobře sestavených a odučených hodinách učitele českého jazyka. Do popředí se může dostávat estetická stránka textu a vlastní čtenářský zážitek, učitel vede žáky k oblibě čtení, hodina není založena na tradičním principu výklad – zápis – četba ukázky. Výuka literatury by už neměla být tolik upjatá na literární historii, na literární fakta, data, na pouhém paměťovém osvojování poznatků. Jak ukázal jeden z výzkumů v kapitole 1.7, pokud žáci rádi čtou, mají ve škole daleko lepší výsledky a mají i dobrý vztah ke škole a k vyučovacím předmětům. Domníváme se totiž, že pokud je literární složka vyučována zajímavě (tak, jak jsme naznačili výše), s důrazem na estetickou stránku textu, na tvořivou percepci, interpretaci a produkci literárního textu, dokáže žáky nejvíce zaujmout, a ovlivnit tak pozitivně postoje žáků.

12. Považujete kultivované vyjadřování v životě za důležité?

Každý z nás disponuje komunikačními dovednostmi v různé kvalitě a dané kultivované vyjadřování je třeba hodnotit vždy z hlediska konkrétní komunikační situace. Z grafu č. 9 lze vyčíst, zda kultivované vyjadřování považují v životě za důležité i žáci středních škol.

Komunikační dovednosti (a tedy i kultivované vyjadřování) jsou v dnešní společnosti měřítkem úspěšnosti člověka v nejrůznějších oblastech života. Nejzákladnějším cílem jazykové výchovy je totiž ovládnutí spisovného jazyka (v mluveném i psaném projevu). Každý z nás by se měl vyjadřovat přiměřeně, jazykově správně, výstižně a souvisle vzhledem k aktuální jazykové situaci.



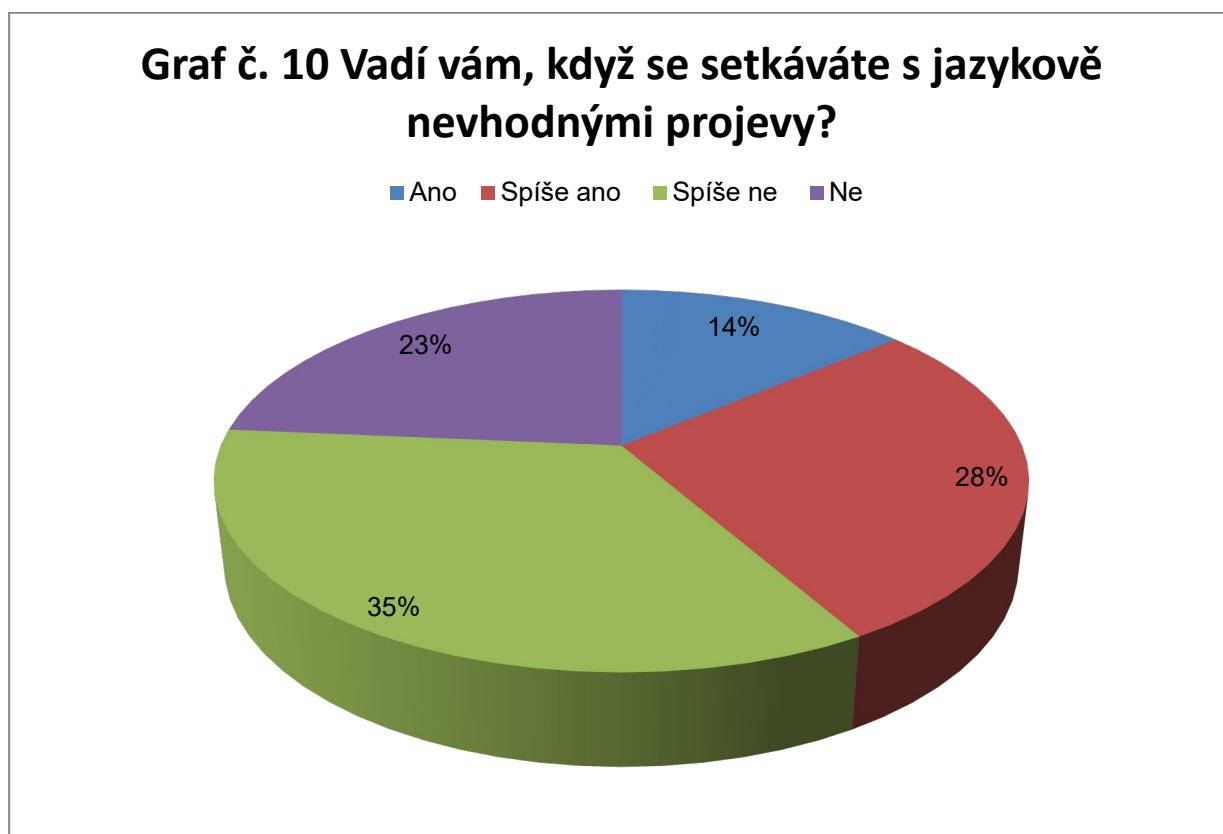
Graf 9 Je kultivované vyjadřování v životě žáků důležité?

V této otázce vidíme u respondentů velikou shodu. Z výše uvedeného grafu vyplývá, že 93 ze 144 dotazovaných (65 %) považuje kultivované vyjadřování v životě za důležité. Celkem 46 dotazovaných (32 %) označilo odpověď *spíše ano* a pouze 5 žáků (3 %) nepovažuje kultivované vyjadřování za příliš důležité.

Kultivovaný projev by se mohl využít například u oborů, které při pracovní činnosti využívají jednání s partnery (klienty). Proto se dá předpokládat, že většina našich respondentů považuje kultivovaný jazykový projev za podstatný – jedná se totiž o studijní obory, které většinou předpokládají komunikačního partnera v budoucí profesi, a ovládnutí jazyka by mělo být nezbytnou součástí jejich práce – např. zdravotnické obory, obory zaměřené na podnikání, cestovní ruch apod.

13. Vadí vám, když se setkáváte s jazykově nevhodnými projevy?

V návaznosti na otázku č. 12 jsme se respondentů zeptali, zda jim vadí jazykově nevhodné projevy. Jak ukazuje graf č. 10, odpovědi jsou v tomto případě celkem vyrovnané. Opět záleží, ve které komunikační situaci se budeme nacházet. Pokud budeme hovořit se spolužákem o přestávce, nejspíše se nad nevhodnými jazykovými projevy ani nepozastavíme. Pokud však budeme posluchačem (či čtenářem) jisté společenské a profesní úrovně, budou nám nevhodné projevy a přílišná přirozenost vadit. Zejména tímto klesá úroveň osobnosti mluvčího/autora. Vnímání jazykových nevhodných projevů záleží i na daném posluchači/adresátovi – jiné bude například vnímání z hlediska laického posluchače/adresáta, jiné například z pohledu lingvisty.



Graf 10 Vadí žákům střední školy jazykově nevhodnými projevy?

Graf č. 10 ukazuje, že celkem 50 žákům (35 %) ze 144 spíše nevadí jazykově nevhodné prostředky, 34 žákům (23 %) to nevadí vůbec. Na druhou stranu to trochu vadí 40 dotazovaným (28 %) a celkem 20 žákům (14 %) nevhodné jazykové projevy vadí.

V otázce č. 12 celkem 139 studentů ze 144 uvedlo, že považuje kultivované vyjadřování v životě za důležité. Otázka č. 13 ale ukazuje, že polovině zmiňovaných žáků nevádí nevhodné jazykové projevy. Domníváme se, že u první možnosti si žáci uvědomují odpovědnost adekvátního vyjadřování ve společnosti, zvláště v situacích, které si správné a kultivované vyjadřování vyžadují. V druhém případě se jedná o nevhodné jazykové projevy, které jsou, dle našeho názoru, v dnešní společnosti dosti běžné. Žáci se s nimi setkávají možná více než se správným kultivovaným vyjadřováním, a proto jim ani jejich výskyt nevádí.

14. Chtěli byste se někomu v komunikačních dovednostech podobat?

Pokud ano, uveďte svůj komunikační vzor.

Učitelé českého jazyka by měli být díky svému kultivovanému vyjadřování tím správným příkladem pro své žáky, protože oni jsou ti, kdo českému jazyku rozumí a u koho se komunikační dovednosti vyžadují na vysoké úrovni. Jejich výklad by měl být vždy srozumitelný, bez nadbytečných cizích slov a měl by navazovat na znalosti žáků. Otázkou č. 14 ověřujeme hypotézu *H2: Žáci středních škol vnímají učitele českého jazyka jako komunikační vzor.*

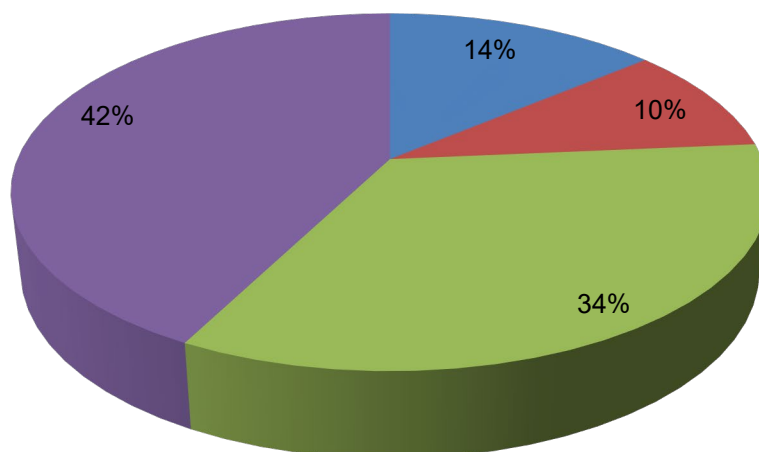
Našimi vzory (nejen tedy komunikačními) se stávají lidé, kterými jsme v našem životě obklopeni. Tyto vzory mohou tvořit lidé, kteří nám jsou nejbližší – rodinní příslušníci, kamarádi, sousedé, učitelé apod. Ale jsou jimi i lidé, které jsou nám poměrně vzdáleni a nemusíme je ani osobně znát – spisovatelé, moderátoři, herci, zpěváci nebo youtubeři. Předpokládáme, že u adolescentů je v dnešní době platforma YouTube jeden z hlavních komunikačních zdrojů a dá se říci, že je jedním ze socializačních činitelů v životě jedince. Prostřednictvím YouTube je předáváno nespočet postojů, hodnot, vzorců chování apod. a je vždy na jednotlivci, co a kdo ho zajímá a koho se rozhodne sledovat. Bezpochyby můžeme uvést, že takovéto komunikační vzory mohou mít charakter pozitivní i negativní.

Komunikačním vzorem se může stát i učitel českého jazyka, který má ve vyučování jednu z nejdůležitějších úloh: formovat u žáků pozitivní postoje. A právě učitelka českého jazyka na střední škole v Červeném Kostelci byla nejčastěji uváděna jako komunikační vzor u svých žáků. To naznačuje, že učitel dbá na rozvoj svých komunikačních dovedností, díky nim vede žáky ke kladnému vztahu k mateřskému jazyku, a v důsledku toho žáci považují český jazyk za oblíbený, přínosný a chtějí se v něm vzdělávat a zlepšovat. Považujeme za správné, že se žáci chtějí podobat svému učiteli a vnímají ho jako vzor.

Nicméně střední škola v Červeném Kostelci byla jediná, kde studenti uváděli za komunikační vzor paní učitelku. Na ostatních školách jsme se ve většině případů setkali s tím, že se studenti nikomu v komunikačních dovednostech podobat nechtějí.

Graf č. 11 Chtěli byste se někomu v komunikačních dovednostech podobat?

■ Ano ■ Spíše ano ■ Spíše ne ■ Ne



Graf 11 Chtějí se žáci někomu podobat v komunikačních dovednostech?

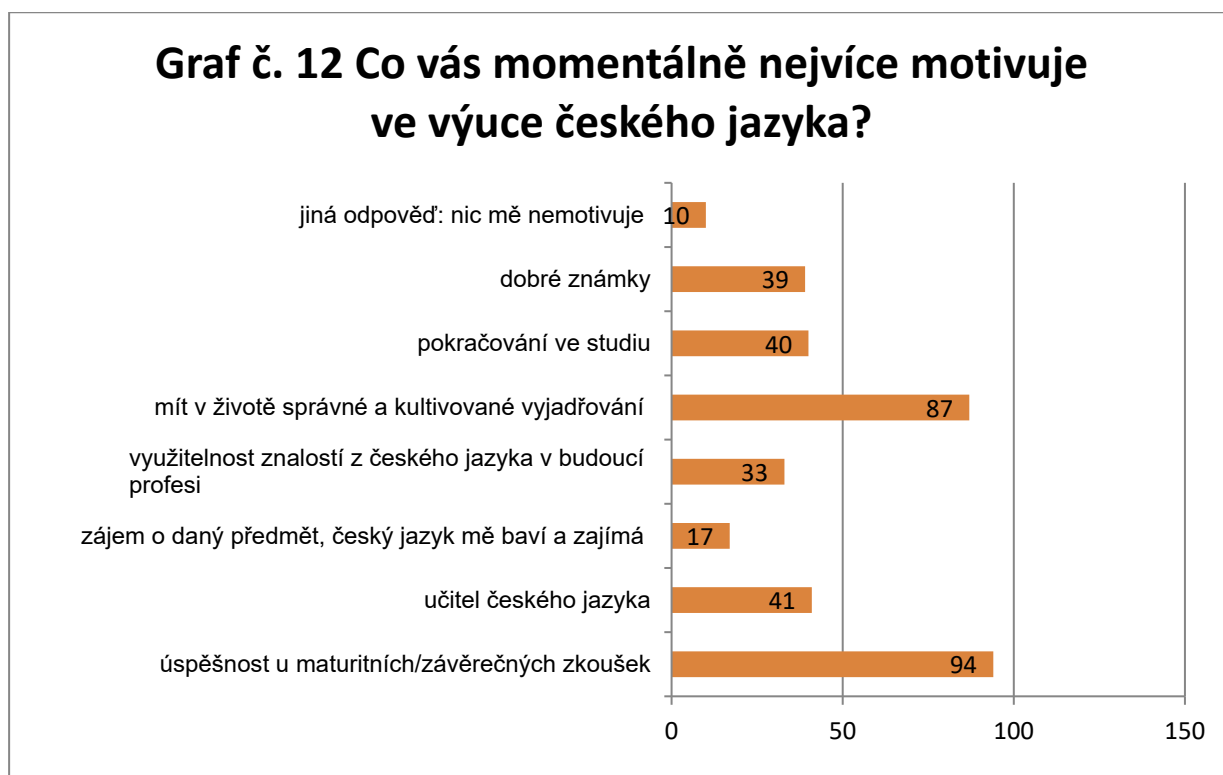
Graf č. 11 vypovídá o tom, jak moc by se studenti chtěli či nechtěli někomu v komunikačních dovednostech podobat. Nejpočetnější skupina, celkem 61 respondentů (42 %), je toho názoru, že se nikomu podobat nechce. 49 žáků (34 %) zaškrtnulo možnost *spíše ne*, s tím že se často objevovaly odpovědi typu: *stačí mi moje komunikační dovednosti; chci více zlepšit své komunikační dovednosti než se někomu podobat*. *Spíše ano* zaškrtnulo celkem 14 studentů (10 %) a 20 žáků (14 %) uvedlo, že by se rádi někomu v komunikačních schopnostech přiblížili a odkazovali na konkrétní komunikační vzory.

Komunikační vzory, které z výzkumu vyplynuly, jsme rozdělili do pěti následujících skupin: *rodinní příslušníci, kamarádi, paní učitelka českého jazyka, překladatelé (spisovatelé, moderátoři)* a téměř nejčastěji byli uváděny *známé osobnosti, zejména z platformy Youtube*, např.: Štěpán Kozub, Vít Rakušan, Filip Grznár, Ema Muller, Agraelus, Hateris, Jaroslav Dušek, ...

15. Co vás momentálně nejvíce motivuje ve výuce českého jazyka?
(možnost vybrat více odpovědí)

Motivace je největším hnacím motorem ve vyučovacím procesu a v naší každodenní činnosti vůbec. Motivovat k učení nás může prakticky cokoliv – dobré i špatné známky, učitel vyučovacího předmětu, zájem o daný předmět, zvládnutí zkoušky, úspěch u rodičů a kamarádů apod. V teoretické části práce jsme uvedli, že existují dva druhy motivace – vnější a vnitřní. Vnitřní motivaci považujeme za prospěšnější, protože člověk vykonává úlohu, baví a zajímá ho nebo ji považuje za důležitou a významnou.

Motivace jako taková má vliv na utváření postojů žáků k předmětu a je považována za jeden z nejnáročnějších úkolů učitele. Jelikož se český jazyk považuje za méně oblíbený předmět ve škole, je motivování žáků pro učitele o to složitější. Úspěšná motivace totiž vytváří kladný postoj žáka k předmětu český jazyk a opačně. Učitel může žáky motivovat různými pomůckami, výběrem vhodných vyučovacích metod a forem, výběrem látky (tak, aby byla co nejbližší zájmům žáků), ale i skrz komunikaci, interakci nebo výše zmiňované hodnocení.



Graf 12 Co žáky ve výuce českého jazyka nejvíce motivuje?

Dotazovaní měli na výběr ze sedmi možností, mohli vybrat jednu i více odpovědí. Čísla uvedená na škálách v grafu č. 12 představují počet zaznamenaných odpovědí. *Dobré známky* jsou motivujícím faktorem pro 39 studentů; motivující je i *pokračování ve studiu*, a to pro 40 dotazovaných; *učitele českého jazyka* jako motivátora vnímá 41 žáků; nejméně zastoupenou motivací je *zájem o daný jazyk*, odpovědělo tak 17 žáků. Naopak nejvíce zastoupenou kategorií je *úspěšnost u maturitních/závěrečných zkoušek*, a to celkem pro 94 studentů. 87 dotazovaných vybralo jako nejvíce motivující ve výuce českého jazyka *kultivované vyjadřování v životě*. 10 studentů (z učebních oborů) uvedlo, že je na hodinách českého jazyka *nic nemotivuje*.

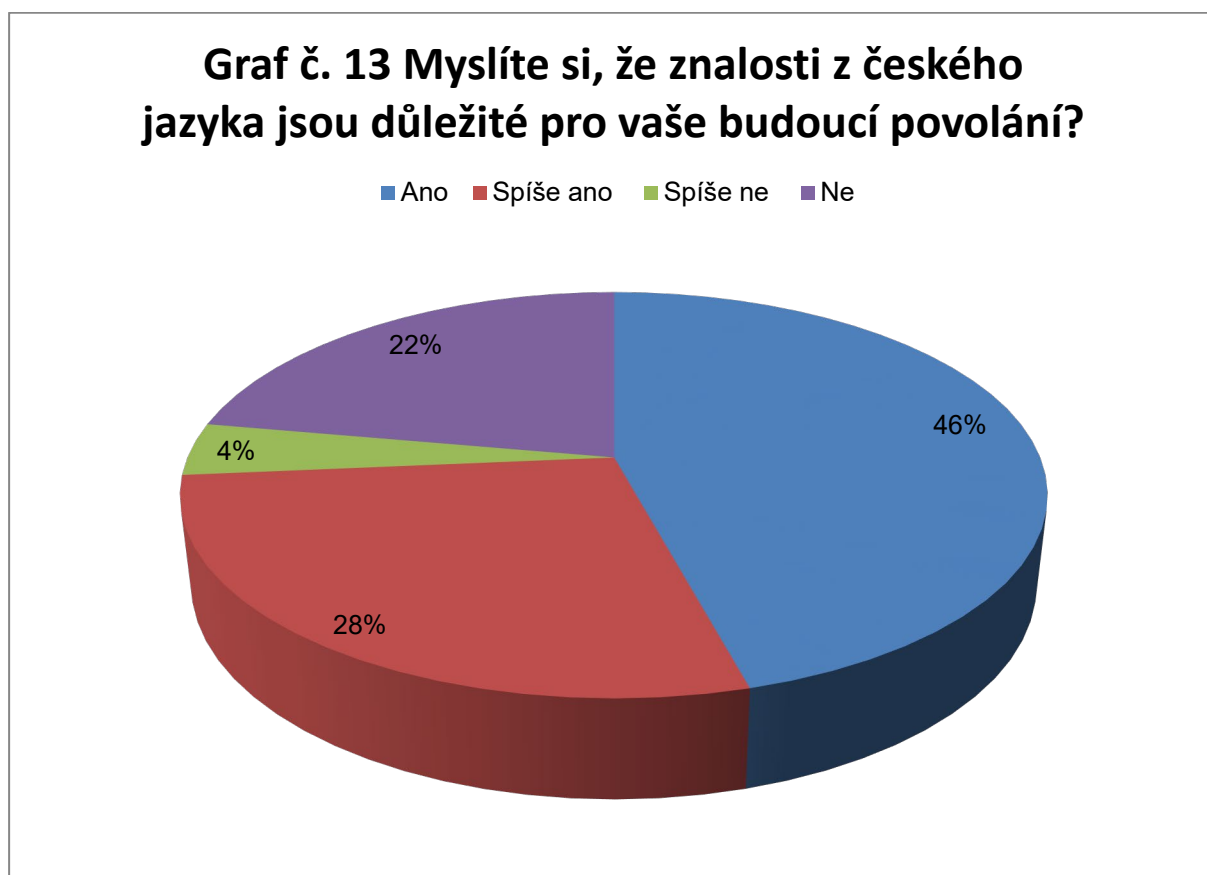
K otázce č. 15 se vztahuje hypotéza *H9: Úspěšné ukončení studia je pro žáky maturitních oborů více motivující než pro žáky učebních oborů*. Jelikož se dotazníkové šetření zaměřovalo na žáky posledních ročníků, bylo více než pravděpodobné, že je pro ně největší motivací úspěšné ukončení středoškolského studia. Potvrdilo se, že téměř většina maturitních oborů považuje úspěšné složení zkoušky za motivující a pro žáky učebních oborů tato možnost motivující většinou není (dodali, že je motivující spíše to, že se potřebují k závěrečným zkouškám dostat). Tito žáci by nejspíše považovali za více motivující předměty odborné, které využijí u závěrečných zkoušek. Pro řemeslné obory je nejvíce motivující *kultivované vyjadřování v životě*.

Postoje a motivace žáků se liší s ohledem na budoucí zaměření – pokud žáci chtějí *pokračovat ve studiu*, mají motivaci o něco větší než ti, co studovat už nechtějí. Je důležité, aby si žáci uvědomili, že vzdělání jim může pomoci při výběru profese. Znalosti mohou vnímat jako nápomocné pro dosažení lepší profese, pro vyšší sociální prestiž. Z hlediska vnitřní motivace by bylo velice přínosné (i pro učitele českého jazyka), kdyby daleko více studentů vybralo možnost, že je český jazyk jako předmět zajímavá a baví. Žáci mohou jisté poznatky z předmětu považovat za důležité a životu prospěšné, ale jako takový je český jazyk jako předmět příliš nezajímá.

Jednu z motivací představuje i samotný učitel českého jazyka. Opět odkážeme na studenty ze střední školy z Červeného Kostelce, kteří (až na dvě výjimky) tuto možnost vybrali. Pokud u nich učitelka (jak píšeme výše) budí zájem o mateřský jazyk, vede je k uvědomění si jeho významu a hodnoty, považují ji zároveň za jednu z možných motivací.

16. Myslíte si, že znalosti z českého jazyka jsou důležité pro vaše budoucí povolání?

Otázka č. 16 zjišťovala, zda studenti středních škol považují znalost českého jazyka za důležitou pro jejich budoucí povolání. Učitelé českého jazyka by žáky měli vést k uvědomění si podstaty českého jazyka a neustále poznatky propojovat s jejich praktickým využitím a posuzovat je z hlediska potřeby v daném oboru. Žák by měl vědět, k čemu znalost českého jazyka v jeho budoucím povolání potřebuje a co je pro něj důležité. V kapitole *Žák střední školy* jsme uvedli, že žáci mnohdy netuší, které poznatky skutečně v životě využijí. Proto je v hodinách důležité, aby učitel neustále propojoval poznatky s praktickým životem, a tím zvyšoval i motivaci žáků.



Graf 13 Jsou znalosti z českého jazyka důležité pro budoucí povolání žáků?

Z grafu č. 13 vyplývá, že celkem 66 studentů (46 %) z celkových 144 považuje znalost českého jazyka pro jejich budoucí povolání za důležitou a dalších 40 dotazovaných (28 %) vybralo odpověď *spíše ano*. Setkáváme se ale i s názorem, že

studenti nevidí důležitost této znalosti, 6 studentů (4 %) tuto znalost spíše nepovažuje za podstatnou pro budoucí profesi a celkem 32 studentů (22 %) je toho názoru, že znalosti z českého jazyka jsou pro jejich budoucí profese nedůležité.

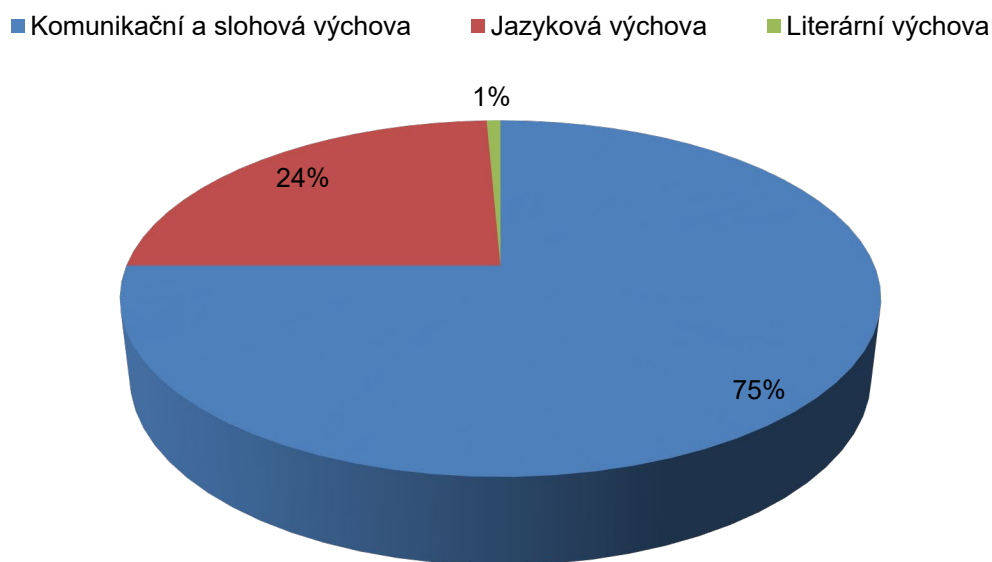
Otázkou č. 16 ověřujeme hypotézu *H10: Žáci maturitních oborů považují znalosti z českého jazyka pro výběr budoucího povolání za důležitější než žáci učebních oborů.* 32 dotazovaných, kteří nepovažují znalosti z českého jazyka za důležité, byli studenti *Střední školy řemeslné v Jaroměři*. Mohli bychom konstatovat, že pro řemeslné obory je důležitější získávání praxe, zlepšování se v odborném výcviku, učení se pracovat s moderními materiály a novými technologiemi apod. Nejspíše pro ně nebude znalost českého jazyka prioritní, ale neměli by ji ani opomíjet – vždyť předmět český jazyk je neoddělitelnou součástí všeobecného vzdělání. Řemeslník kromě odborných znalostí ve svém oboru bude muset umět pracovat s textem, vyplňovat různé dokumenty, řešit objednávky a komunikovat přitom s klientem. K tomu by mu měly posloužit vědomosti a dovednosti získané ve vzdělávání. Můžeme tedy potvrdit, že žáci maturitních oborů považují znalosti z českého jazyka pro výběr budoucího povolání za důležitější než žáci učebních oborů.

Ti, kteří nepovažují znalosti českého jazyka za důležité, uváděli u otázky č. 5 za významnější znalost cizího jazyka (anglického jazyka). Tito studenti mohou vnímat světový jazyk jako nutnější a využitelnější.

17. Která složka předmětu český jazyk je podle vašeho názoru nejpřínosnější při výběru vašeho budoucího povolání? Zdůvodněte svůj výběr.

V otázce č. 17 jsme se zaměřili na důležitost českého jazyka v budoucím povolání a na posouzení důležitosti jednotlivých složek předmětu. V posledním ročníku střední školy se žáci rozhodují, zda budou pokračovat ve studiu nebo nastoupí do zaměstnání. Našeho výzkumu se zúčastnili studenti ze škol, které byly přímo zaměřené na konkrétní obor, povolání. Již v předchozí otázce jsme uvedli, že znalost českého jazyka a vůbec pozitivní postoj k českému jazyku patří k neoddělitelné součásti všeobecného vzdělání. Naše jazyková a komunikační stránka je mnohdy první vizitkou při výběru našeho povolání – ať už formou životopisu, motivačního dopisu či ústního pohovoru. Obecné znalosti z českého jazyka se v předchozí otázce ukázaly jako důležité, ale jak je to s konkrétními složkami předmětu? Kterou složku považují žáci středních škol při výběru svého budoucího povolání za nejdůležitější?

Graf č. 14 Která ze složek předmětu český jazyk je podle vašeho názoru nejpřínosnější při výběru vašeho budoucího povolání?



Graf 14 Která ze složek českého jazyka je pro žáky nejpřínosnější při výběru budoucího povolání?

Velká část studentů považuje komunikační a slohovou stránku jazyka za nejpodstatnější, celkem tak uvedlo 108 žáků (75 %) ze 144 dotazovaných. Jazyková výchova je považována za nejpřínosnější pro 35 žáků (24 %). Ačkoliv je literární složka předmětu český jazyk považována u studentů za nezáživnější (viz graf č. 8) – nejvíce je baví – není považována za přínosnou při výběru budoucího povolání (kromě jedné studentky (1 %), která uvedla: „*Uvědomuji si, že komunikační je nejdůležitější, ale pro mé povolání bude nejdůležitější literární, protože chci pracovat v prostředí knih.*“

V následující části se podíváme na to, proč studenti daných škol považují za nejpřínosnější při výběru povolání komunikační a slohovou výchovu. Uvedeme i některá zdůvodnění výběru jazykové výchovy, která se dle grafu č. 14 nacházejí na druhém místě.

Žáci ze *Střední odborné školy sociální a zdravotnické* nejčastěji (celkem 34 studentů ze 43) vybírali komunikační a slohovou výchovu, protože pokládají ve své budoucí profesi komunikační dovednosti za nejdůležitější. Většina studentů ze zdravotnického oboru uváděla tyto důvody: *potřebuji správně a srozumitelně komunikovat s pacienty; komunikace je nejdůležitější v mé budoucí profesi, tedy v oblasti zdravotnictví; při psaní různých zpráv z oboru zdravotnictví; studuji obor praktická sestra, a tak je komunikace na prvním místě. Jazykovou výchovu zbytek žáků považuje za důležitou zejména kvůli: psaní různých zpráv; pro budoucí studium; kvůli všeobecnému přehledu v gramatice.*

Žáci *Střední průmyslové školy a obchodní akademie v Náchodě* také považují za nejpřínosnější komunikační a slohovou výchovu. Z pohledu jejich zaměření – stavebnictví, obchod, cestovní ruch – považují za nejvíc přínosnou složku stylistiky, zejména administrativní styl. Podle žáků těchto oborů je administrativa *nejvíce využitelnou složkou v budoucím povolání*. Nejčastěji proto zdůvodňovali svůj výběr tím, že budou psát různé *administrativní dopisy, žádosti, emaily, ale i životopisy a motivační dopisy*. Několik žáků uvedlo, že i jazyková stránka předmětu je v tomto ohledu nenahraditelná, a to hlavně kvůli *správné gramatice*.

Komunikační a slohová výchova je považována za nejpřínosnější i pro žáky *Střední průmyslové školy Otty Wichterleho (Centrum textilních technologií a oděvní tvorby Červený Kostelec)*. Ti jako nejčastější důvody uváděli: *v naší profesi je komunikace nejpotřebnější – v podnikání; využití při pohovoru, psaní dopisu a*

vyjadřování se v práci. Zdůvodnění při výběru jazykové složky předmětu bylo následující: psaní bez chyb; gramaticky správně vyplněné dokumenty; gramatika je daleko důležitější než znalost nějakého spisovatele.

Studenti *Střední školy řemeslné v Jaroměři* vidí také největší přínos v komunikační a slohové výchově. Uvedme opět nejčastěji uváděné důvody: *domluva s klienty; budu v kontaktu se zákazníky; kvůli servisu; pro dosažení vyšší pozice, třeba i samotné podnikání; jednoznačně komunikace, protože nikdo se mě jako svářeče nebude ptát, kdo napsal Máj. Zdůvodňování jazykové složky předmětu bylo podobné jako u výše zmíněných škol: psaní bez chyb. 5 studentů sice zvolilo možnost jazykové výchovy, ale dodali, že nepotřebují ani jedno; ve fabrice, na dílně jako zaměstnanec nepotřebuji ani komunikaci, ani gramatiku a už vůbec ne literaturu; maximálně si budeme povídat s chlapama na stavbě.*

18. Je něco, co byste změnili na výuce českého jazyka? Uvedte konkrétní příklad.

Poslední otevřená otázka dotazníku se týkala případných návrhů na změny ve výuce českého jazyka. Na otázku odpovědělo celkem 88 studentů ze 144 a jejich odpovědi jsme rozdělili do několika kategorií: *návrhy na změnu učitelova přístupu k výuce a žákům, návrhy týkající se vynechání určitých témat a návrhy týkající se zařazení různých dalších činností, témat a rozšíření obsahu učiva*. V níže uvedené tabulce jsme tučně vyznačili ty konkrétní příklady, které měly větší počet výskytu.

druhy návrhů	konkrétní příklady
návrhy na změnu učitelova přístupu k výuce a žákům	<i>lépe vysvětlovat látku; nevyvolávat žáky před tabulí; lepší chování učitelů k žákům; zajímavější a zábavnější výuka; neodbíhat od tématu; modernější výuku; dávat větší prostor žákům</i>
návrhy týkající se vynechání určitých témat	<i>vymazat literaturu a zrušit povinnou četbu (spíše řešit současnost); méně mluvnice; neučit nesmyslná a nedůležitá data; nebrala bych slovní druhy a větné členy za tolik podstatné; méně teorie ve všech složkách; zrušit syntax (větný rozbor); zjednodušit nebo zrušit mluvnickou část maturit u čj</i>
návrhy na rozšíření určitých témat či dalších činností	<i>více praktických (využitelných) věcí; psaní více slohových prací; více didaktických testů; více návštěv divadel; více vyučovacích hodin; zařadit více mluvních cvičení; trénovat mluvený projev před lidmi</i>

Tabulka 11 Návrhy žáků středních škol na změny ve výuce českého jazyka

2.3 Shrnutí praktické části

Ke zjištění postojů žáků střední školy k předmětu český jazyk jsme využili kvantitativní výzkum, který se opíral o dotazníkové šetření. Šetření se zúčastnilo celkem 144 žáků (67 chlapců, 76 dívek) ze čtyř různých středních škol z okresu Náchod. Na úvod jsme čtenářům představili cíl dotazníkového šetření a stanovili hypotézy. Cílem práce bylo popsat postoje žáků středních škol k českému jazyku, a jaký má pro ně výuka českého jazyka význam. Ve výzkumu nás zajímalo, jak si předmět český jazyk stojí v otázce oblíbenosti a náročnosti, jak na ně působí vyučující českého jazyka (zda ho vnímají jako svůj vzor) a také, co je motivuje ve výuce českého jazyka. Jelikož jsme se zaměřili i na zjištění vlivu konkrétní formy výuky na volbu budoucí profese, oslovili jsme pouze žáky posledních ročníků.

Jak lze tedy dle odpovědí charakterizovat postoje žáků k předmětu český jazyk? V dotazníku měli dotazovaní nejprve představit své první asociace při slovním spojení „český jazyk“. Daleko častěji byly dle žáků uváděny pozitivní představy než ty negativní, a mohou tak vypovídat o pozitivním postoji k našemu mateřskému jazyku a k vyučovacím předmětům. Ukázalo se, předmět český jazyk je považován za méně oblíbený a spíše náročný. I tyto dva faktory mohou značně ovlivňovat postoje žáků k předmětu. Celkový postoj k předmětu může být ovlivněn postoji k jednotlivým složkám předmětu, tj. k jazykové, literární, komunikační a slohové výchově. Z výzkumu vyplynulo, že komunikační a slohová výchova je považována za nejdůležitější a nejpřínosnější složku předmětu. Nejpřínosnější je pro všechny studované obory, zejména kvůli komunikaci se zákazníkem (klientem). V žebříčku oblíbenosti si nejlépe ze tří složek předmětu stojí literární výchova, která ale není považována za důležitou ani využitelnou v životě (žáky tedy baví nejvíce to, co podle nich v životě nevyužijí – tento názor je však v rozporu s pragmatismem). Výzkum dále prokázal, že znalost českého jazyka je pro žáky významná, a to hned z několika důvodů. Nejvíce kvůli znalosti mateřského (rodného) jazyka, kterou žáci pokládají za jakýsi znak naší společnosti, našeho národa. Podstatné byly i odpovědi, které se týkaly významnosti českého jazyka pro budoucí život, pro budoucí povolání – žáci si uvědomují, že jazyk je pro praktický život a pro profesní dráhu nepostradatelný. Kultivované vyjadřování považují žáci v životě za důležité, ale zároveň jim téměř nevadí nevhodné jazykové projevy. V dalších otázkách jsme zkoumali, co žáky nejvíce motivuje při výuce českého jazyka, jelikož i motivace (ať už úspěšná, či

neúspěšná) má na postoje žáků k výuce značný vliv. Pro žáky posledních ročníků je nejvíce motivující úspěšné zvládnutí maturitní zkoušky a kultivované vyjadřování v životě. Šetření rovněž ukázalo, že vztah a postoj žáků k předmětu ovlivňuje i vyučující. Často se postoj k předmětu shoduje s postojem k danému učiteli. Tedy i to, jak vidíme učitele, ovlivňuje naše vnímání předmětu. Vliv učitele může mít charakter negativní i pozitivní. Většinou se tyto vlivy odrážejí v těchto oblastech: metody učení a styl vyučování učitele, osobnost učitele (zejména jeho vlastnosti), přístup učitele k žákům. Ideálního učitele žáci hodnotí z hlediska stylu výuky, podle jeho vlastností a odbornosti, přístupu k žákům a oceňují i smysl pro humor a autoritu. Očekávali jsme, že by učitelé českého jazyka mohli být díky svým komunikačním dovednostem komunikačními vzory pro své žáky. Žáci se ovšem většinou nikomu v těchto dovednostech podobat nechtějí, a pokud ano, nejčastěji jsou vzory rodinní příslušníci, kamarádi a známé osobnosti, především youtubeři. Pouze žáci střední školy v Červeném Kostelci uváděli jako svůj komunikační vzor vyučující českého jazyka. Svým přístupem a vlastnostmi formuje pozitivní postoje žáků k českému jazyku (tento přístup byl znát například i v otázce vlivu vyučujícího na vztah žáků k předmětu, v otázce ideálního učitele či v motivaci). Vliv některých faktorů na postoje žáků k českému jazyku jsme však neověřovali, ale jelikož jsou statisticky podchycené, dali by se dále zkoumat (jedná se například o vliv pohlaví). Pozornost jsme tedy často věnovali i rozdílům mezi jednotlivými školami a často jsme odkazovali na střední školu v Červeném Kostelci.

Naše zjištění nám může posloužit pro budoucí praxi a zároveň i dalším učitelům českého jazyka. Inspirativní jsou odpovědi v poslední otázce dotazníku, která se zaměřovala na návrhy/změny, které by žáci uvítali ve výuce českého jazyka. Tyto návrhy se týkaly zejména učitelova přístupu k výuce a žákům, vynechání určitého obsahu a naopak rozšíření učiva či různých dalších aktivit. Nicméně musíme brát v úvahu, že výzkum byl zaměřen na konkrétní skupinu, a to na žáky středních škol posledních ročníků. Obecně však můžeme říct, že výzkum přinesl pro všechny učitele důležitý poznatek: učitel a celá jeho osobnost mají velký vliv na formování postojů žáků k vyučovacím předmětům.

2.4 Porovnání teoretických východisek a výsledků empirického šetření

Porovnáním teoretických východisek a výzkumného šetření jsme dospěli k několika závěrům, které souhrnně níže představujeme.

- a) Na postoje a motivaci ve škole silně působí hodnocení žáků (konkrétně jsme se zaměřili na klasické známkování). Z názorů odborníků vyplynulo, že známky jsou pro žáky v této fázi bezvýznamné. Naše výzkumná sonda toto tvrzení nepotvrdila, jelikož z šetření vyplynulo, že známky žákům středních škol nejsou lhostejné a záleží jim na tom, jakých výsledků dosahují. Pro část žáků jsou dobré známky také motivací ve vyučovacím procesu. Známkování obecně je nástrojem vnější motivace a má vliv i na postoj žáka k předmětu.
- b) Učitelé by se měli vyjadřovat tak, aby žákům posloužili jako vzor pro vhodné a úspěšné komunikování v životních komunikačních situacích. Na základě teoretických poznatků vnímají žáci učitele českého jazyka jako hlavní a významný komunikační vzor. Uvedené tvrzení se v našem výzkumu opět nepotvrdilo, jelikož se žáci většinou nikomu v komunikačních dovednostech podobat nechtějí. Pokud ano, jsou na prvním místě rodinní příslušníci, kamarádi, překladatelé a známé osobnosti (zejména youtubeři). Výjimkou byla vyučující českého jazyka na střední škole v Červeném Kostelci, kterou žáci považují za vzor nejen v oblasti komunikačních dovedností.
- c) Odborníci v pedagogických oblastech představují klíčové vlastnosti, které by měl mít každý učitel. Vyzdvihují zejména odborné vzdělání češtináře. Náš výzkum naopak ukázal, že to, jaký učitel je, jaké má vlastnosti a jaká je jeho osobnost, je pro žáky důležitější, než učitelova odbornost v daném předmětu. Žáci zdůrazňují individuální přístup/zájem o žáky, osobnostní vlastnosti učitele, autoritu, styl výuky, kreativitu a smysl pro humor.
- d) Co se týká jednotlivých složek předmětu, bylo v teoretické části uvedeno, že komunikační a slohová výchova se nejeví jako adekvátní složka předmětu. Tvrzení se v našem výzkumu nepotvrdilo. Žáci komunikační a slohovou výchovu ve škole vnímají jako součást předmětu, dokonce ji považují za

nejdůležitější a za nejpřínosnější pro budoucí povolání. Uvedli jsme, že tato složka zahrnuje dvě oblasti, a to komunikační výchovu a výchovu slohu. Často bývají tyto dvě složky ztotožňovány. Podle uváděných důvodů můžeme tvrdit, že komunikační a slohová výchova není zužována pouze na slohovou výchovu, ale že i rozvoj komunikačních dovedností, má ve výuce své místo. V souvislosti s jednotlivými složkami jsme také předpokládali, že žáky bude nejvíce na střední škole bavit literární výchova, a to díky její estetické stránce, zajímavosti, tvořivosti, zábavnosti a zprostředkování prožitků z literárního díla. Žáci v literární výchově mohou více využívat diskuze a vyjadřovat své názory a pocity. Tento předpoklad potvrdil, že literární výchova baví žáky nejvíce, ale zároveň je považována za nejméně důležitou. Fakt, že žáky nejvíce baví to, co v životě nepovažují za důležité, je proti principům pragmatismu, který staví do popředí praktičnost, využitelnost poznatků v praxi.

- e) Český jazyk byl vždy vnímán jako jeden z nejdůležitějších v soustavě vyučovacích předmětů. V souvislosti s postojí je důležité i to, jak moc oblíbený a jak moc náročný je český jazyk pro žáky. Po analýze dat jsme zjistili, že předmět český jazyk je považován za méně oblíbený a za jeden z náročnějších předmětů. Můžeme dodat, že jak na oblíbenosti, tak na náročnosti předmětu se může značně podílet i učitel; jakým způsobem představuje učitel žákům svůj předmět, ovlivňuje vztah žáka k danému předmětu.

- f) Při sledování souvislosti motivace s ukončením studia jsme se domnívali, že ukončení studia je pro žáky maturitních oborů více motivující než pro žáky učebních oborů. Maturita je závěrečná zkouška, která ukončuje čtyřleté středoškolské vzdělání a do základního profilu je zařazena ústní a písemná zkouška z českého jazyka. Závěrečná zkouška se vykonává na středních školách v oborech s výučním listem a zakončení se zaměřuje zejména na odborné předměty a praktickou zkoušku. Proto bylo zřejmé a dá se i na základě získaných dat potvrdit, že žáci z maturitních oborů pokládají za největší motivaci ve výuce českého jazyka úspěšnost u maturitních zkoušek. Pro učební obory je nejvíce motivující kultivované vyjadřování v jejich životě.

- g) V neposlední řadě jsme ověřovali, zda žáci maturitních oborů považují znalosti z českého jazyka při výběru budoucího povolání za důležitější než žáci z učebních oborů. Z analýzy vyplynulo, že většina žáků z maturitních oborů považuje tuto znalost za podstatnou, ale žáci z učebních oborů ji za důležitou nepovažují. Tento jejich názor patrně vyplývá z předpokladu, že manuální práce nevyžaduje tolik důrazu na znalosti z českého jazyka, ale spíše na praktické dovednosti.

Na základě uvedených porovnání je zřejmé, že žáky střední školy je český jazyk vnímán jako náročný a zařazují ho mezi méně oblíbené předměty. Považují ho do budoucího života za velmi důležitý, a to i při výběru budoucího povolání (jinak je toto tvrzení vnímáno učebními obory – viz výše). U žáků by měl být proto vyvolán zájem o předmět, zvědavost a chuť se o mateřském jazyce dovídat více a více. Neustále by měli být motivováni a měla by převládat zejména motivace vnitřní. Pozitivní postoje k předmětu a mateřskému jazyku obecně by u žáků měli vytvářet v první řadě učitelé českého jazyka. Ukázalo se, že učitel je vnímán svými žáky, kteří hodnotí zejména jeho vlastnosti a přístup než erudici (odbornost). Osobnost učitele je nejmocnějším nástrojem ovlivňování postojů žáků. Důležitým aspektem však je, že není jen jeden návod a jedna cesta, která vede k formování pozitivních postojů žáků – učitelé by měli průběžně vyhodnocovat vztahovou stránku své pedagogické komunikace.

2.5 Stanovení kritických míst a doporučení pro didaktiku českého jazyka na střední škole

Na základě teoretických východisek a výsledků empirického výzkumu jsme stanovili kritická místa a zároveň se pokusili nastínit několik doporučení pro didaktiku českého jazyka na střední škole.

- Pro osvojování a upevňování poznatků by učitelé měli volit *adekvátní metody z hlediska oboru a zaměření podle zájmů žáků*. S tím souvisí i zvýšený výběr *praktických (využitelných) znalostí* – tzn. zaměřovat se na využitelnost poznatků v souvislosti s daným oborem. Vyučující by měli volit zejména takové výukové metody, které nevedou pouze k mechanickému osvojování učiva a mají motivační charakter. Vždy by měl být zdůvodněn výběr učiva vzhledem ke komunikačním potřebám žáků.
- Učitelé českého jazyka by *neměli redukovat komunikační a slohovou výchovu pouze na výuku slohu*, komunikační výchova by na středních školách neměla stát na okraji veškerého zájmu. Hodiny by se měly soustředit na zlepšování komunikačních dovedností v nejrůznějších životních oblastech (žák by měl ustát veškeré komunikační situace nejen ve škole, ale i mimo ni, a to po celou dobu života).
- Zdůrazňovat výuku ke komunikaci – *pojímat výuku českého jazyka komunikačně*, rozvíjet ji na základě dialogů – rozvíjet komunikační dovednosti v souvislosti s danou komunikační situací. Pomocí dialogu dokážeme lépe přijmout a zároveň předat názory a postoje našeho partnera. Tento návrh jsme zaznamenali i u některých studentů v otázce č. 18 – *zařadit více mluvních cvičení, trénovat mluvený projev před lidmi*.
- Učitelé českého jazyka by měli dbát na *propojenost všech složek českého jazyka*, jelikož to vede k větší efektivitě ve výuce mateřského jazyka. Žáci by si při každé hodině měli uvědomit propojenost jazyka, stylistických a literárních prvků. Jsme si zároveň vědomi toho, že to na práci učitele klade daleko větší nároky, zejména v oblasti hodnocení (učitelé musí hodnotit komplexně).

- V literární výchově bychom učitelům doporučili větší důraz na práci se čtenářským zážitkem a s estetickou stránkou textu. Je důležité, aby žáci měli z přečteného textu radost, zkoumali jeho možnosti a smysl. Pokud totiž bude omezen čtenářský zážitek z literárního díla, nebude se u žáků vytvářet smysl při poznávání textu.
- V literární výchově bychom omezili paměťové osvojování faktických informací. Nemáme na mysli oslabení učiva, poznatků či znalostí, protože práce s textem (a jeho zkoumání) může vést k dosažení komplexních vědomostí. Jen bychom doporučili změnu v metodách výuky. Myslíme si totiž, že na faktografických hodinách stojí literární výchova, která je založená na stereotypním typu vyučovací hodiny: výklad, zápis a četba ukázky. Učitelé by měli žákům podávat informace i jiným způsobem, než jen tradičním výkladem a pouhým memorováním.
- Omezení učiva bychom doporučili i v jazykové výchově, která se většinou vztahuje na znalosti o jazyce, analýzu jazyka a učení se spousty terminologie a pojmosloví. V souvislosti s redukováním učiva bychom doporučili omezení v jazykové teorii, zejména v oblasti syntaxe. Učitelé by měli hledat zajímavé způsoby, kterými by co nejlépe mohli zprostředkovat obsah žákům, který by vedl k ovládnutí řeči, řečových dovedností. Výuka jazykové výchovy (mluvnice) by měla být vyučována vzhledem k věku žáků a k jejich kognitivní vyspělosti.

Výsledky z diplomové práce by mohly posloužit stávajícím učitelům českého jazyka, zároveň začínajícím učitelům či studentům učitelství, kteří ještě nemají takové zkušenosti s výukou. Výzkum například ukazuje, jak se žáci staví k různým složkám předmětu, jak je může vyučující ovlivňovat, jak si žáci představují ideálního učitele nebo jaké změny by ve vyučování uvítali. O postoje žáků k předmětu by se učitelé měli zajímat, a díky tomu přizpůsobovat způsob výuky, používání různých výukových metod apod. Chtěli bychom, aby se toto poznání promítlo do výuky českého jazyka, aby žáci sami cítili potřebu zdokonalovat se v mateřském jazyce a nevnímali český jazyk pouze jako teoretický, náročný a neoblíbený.

ZÁVĚR

Hlavním cílem diplomové práce bylo popsat postoje, které žáci zaujímají k předmětu český jazyk, a zjistit, jaký má pro ně výuka českého jazyka význam. Mateřský jazyk by měl být vnímán jako obohacující, smysluplný a pro praktický život využitelný. Ovládnutí mateřského jazyka je pro každého z nás naprostou samozřejmostí. Ve školním prostředí je český jazyk předpokladem pro zvládnutí i ostatních předmětů a mimo školu je podstatný pro veškerý život žáků i pro jejich budoucí uplatnění. Úkolem učitelů však není jen vštěpování znalostí z českého jazyka, ale zejména tvorba pozitivního vztahu k mateřštině a výchova postojů k jazyku.

Nejdříve jsme se v teoretické části zaměřili na historické etapy, které ovlivnily výuku českého jazyka. Všechny společenské změny zasahují vždy do školství a i do výuky českého jazyka.³⁹ Dále bylo stěžejní definování klíčových pojmů, které prostupují celou diplomovou prací; jsou to pojmy postoj a motivace, které spolu souvisí a vzájemně ovlivňují chování jedinců. Pozornost jsme věnovali komunikaci a zejména pedagogické komunikaci, bez které by se nemohl vyučovací proces realizovat. I to, jak se učitel dorozumívá se svými žáky, jaké díky komunikaci vytváří klima, má značný vliv na postoje žáků a následně na jejich motivaci, úspěšnost, kvalitu nabytých vědomostí. Pro učitele (nejen českého jazyka) jsme představili kognitivní přístup k jazyku,⁴⁰ který posiluje pedagogickou komunikaci, je stěžejní pro porozumění, má velmi silný motivační charakter a zvyšuje tak prožitek z úspěchu ve škole. Kognitivní orientace vede k formování postojů žáků.

Škola (společně s učiteli českého jazyka) má jednu z nejdůležitějších úloh v životě jedince: má žáka vybavit dobrou znalostí mateřského jazyka, který je důležitý zejména pro dorozumívání se s okolím, pro získávání nových informací a vědomostí, pro předávání hodnot, postojů, pocitů a pro společenský život obecně. Učitelé českého jazyka jsme proto věnovali celou kapitolu. On je tím, kdo by měl u žáků rozvíjet pozitivní postoje k mateřskému jazyku a tím i k národnímu společenství. Tyto

³⁹ Takovéto změny můžeme sledovat například ve slovní zásobě, která se se společností stále vyvíjí – vznikají nová slova a mnoho slov i zaniká.

⁴⁰ Nutno podotknout, že za stejně důležitý považujeme i tradiční přístup strukturalistický a komunikačně pragmatický. Pouze jsme chtěli čtenářům přiblížit tento novější přístup, který nabízí jiný pohled na jazyk a může být ve školách dosti využitelný.

postoje by se měly promítat do všech tří složek českého jazyka, důraz by měl být kladen na propojenost poznatků s praktickým životem. U jednotlivých složek předmětu jsme vymezili jejich cíle, podstatu a význam. Část práce jsme věnovali vývojovému období žáků střední školy, adolescenci, a neopominuli jsme se zmínit ani o vztahu učitel–žák a učitel–rodič.

Na základě uvedených poznatků v teoretické části jsme stanovili hypotézy, které jsme pomocí dotazníkového šetření v praktické části analyzovali a zhodnotili. Ohledně postojů se nám podařilo zjistit několik poznatků, které mohou být cenné pro učitele českého jazyka. Žáci si uvědomují vliv učitele na daný vyučovací předmět a je podstatné, aby si tento fakt uvědomil i sám učitel. Žáci u učitele dokážou ocenit všeobecný rozhled v předmětu, vhodný výběr metod, zajímavou a zábavnou formu výuky, smysl pro humor, ale i autoritu či přísnost. Z výzkumu je očividné, že stejně jako žáci hodnotí učitele, hodnotí i jeho vyučovací předmět. Učitel může na žáky působit i negativně a vytvářet tak spíše záporné postoje k předmětu a k jeho osobě. Často se objevovaly negativní vlivy spojené s metodami učení a stylem vyučování, s vlastnostmi učitele či s přístupem k žákům. Zároveň jsme na základě šetření zjistili, že učitel nemusí vždy působit jako komunikační vzor a žáci se tak nemusejí chtít v komunikačních dovednostech nikomu podobat. V porovnávání čtyř různých škol se ale ukázaly možná jedny z nejdůležitějších poznatků. Na střední škole v Červeném Kostelci mají žáci k vyučující kladný vztah, uváděli pouze její pozitivní ovlivňování, považují ji za ideální učitelku a za komunikační vzor a předmět český jazyk si díky ní oblíbili. Tento příklad dokazuje, že učitel a jeho osobnost jsou rozhodujícím činitelem ve vyučovacím procesu a nejvíce ovlivňují postoje žáků k předmětu. Ve výzkumu jsme zkoumali i postoje žáků k jednotlivým složkám předmětu český jazyk. Za nejdůležitější složku žáci považují komunikační a slohovou výchovu, stejně tak ji chápou jako nejpřínosnější pro budoucí povolání. Komunikační a slohová výchova je podle žáků nejvíce využitelná v každodenním životě kvůli správné komunikaci a dorozumění se s okolím. Za nejméně důležitou je považována výchova literární, která však žáky nejvíce baví. Obecně žáci vnímají předmět jako náročnější a méně oblíbený, nicméně kultivované vyjadřování v životě pokládají za velice důležité.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BOUDON, Raymond. *Sociologický slovník*. Přeložil Vladimír JOCHMANN. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, 253 s. ISBN 80-244-0735-3.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2000, 378 s. ISBN 80-7239-060-0.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013, 184 s., [8] s. obr. příl. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4640-1.

ČAPEK, Robert. *Vztah žáků a rodičů ke klasifikaci na základní škole*. Metodický portál RVP.CZ., odborný článek. 2008. [online; cit. 2022-03-29] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2167/vztah-zaku-a-rodicu-ke-klasifikaci-na-zakladni-skole>.

ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2., upr. vyd. Praha: SPN, 1998. ISBN: 80-85937-47-6

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009, 121 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2863-6.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 3. vydání. Praha: Portál, 2010. 383 s. ISBN 978-80-7367-725-1.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Přeložila Helena HARTLOVÁ. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-7178-303-X.

HAUSENBLAS, Ondřej. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Praha: Pedagogická fakulta UK, 1992. ISBN: 80-86039-39-0.

HAUSER, Přemysl a kol. 1994. *Didaktika českého jazyka, díl I. Část obecná*. 1. vyd. Brno: Vydavatelství MU, 1994. 50 s. ISBN 80-210-1035-5

HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003, 166 s. ISBN 80-7178-763-9.

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014, 179 s. ISBN 978-80-246-2626-0.

HOFFMANNOVÁ, Jana, ČERMÁK, František. Nový encyklopedický slovník češtiny., odborný článek. *Produkce a recepce textu*. 2017. [online; cit. 2022-02-22] Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/PRODUKCE%20A%20RECEPCE%20TEXTU>

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014, 223 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3704-1.

HRABAL, Vladimír. *Jaký jsem učitel? Metody získávání poznatků o vlastní vzdělávací činnosti*. Praha: SPN, 1988, 156 s. Knihovnička učitele. ISBN (Brož.). ISBN 978-80-7367-755-8.

CHLUP, Otokar, Josef KUBÁLEK a Jan UHER. *Pedagogická encyklopedie*. [1.] vyd. Praha: Novina, 1939, 640 s.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996, 184 s. ISBN 80-85867-94-X.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Sv. 2., Výbor z pedagog. prací potockých a amsterodamských. Praha: SPN, [1962, na tit. listu chybně] 1960, 487, [3] s. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. (Váz.). ISBN: 14-030-66.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Zákony školy dobře spořádané*. In: *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Sv. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1960. ISBN: 14-030-66.

KOSTEČKA, Jiří. *Do světa češtiny jinak: (Didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi)*. Praha: H&H, 1993, 229 s. ISBN 80-85787-24-5.

MYERS, David Guy. *Sociální psychologie*. Přeložila Helena VAĐUROVÁ, přeložila Zuzana PASEKOVÁ, přeložila Milena BILDOVÁ. Brno: Edika, 2016, 536 s. ISBN 978-80-266-0871-4.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.

ULIČNÝ, Oldřich. *Druhá možnost pojetí*. In: *Učitel'ské noviny*, 1995, ročník 99, č. 30, s. 21.

PACOVSKÁ, Jasňa. *Kognitivní přístup k didaktice mateřského jazyka – inspirace ze Slovenska*. In: *Didaktické studie*, 2014, ročník 6, č. 1, s. 171

PACOVSKÁ, Jasňa. *K hlubinám šudákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN: 978-80-246-2152-4

PACOVSKÁ, Jasňa, Iva NEBESKÁ, Alex RÖHRICH a Irena VAŇKOVÁ. *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce: pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka*. Praha: Akropolis, 2021, 268 s. ISBN 978-80-7470-400-0.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání: Analýza učitelské profese*. Praha: SPN, 1988, 124 s. Pedagogické studie. ISBN (Brož.).

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7

PÍŠOVÁ Michaela a kol. *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. 2013. [online; cit. 2022-01-31]. Dostupné z <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp36.pdf>

PLAMÍNEK, Jiří. *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. Praha: Grada, 2007, 127 s. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-1991-7.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004, 223 s. První pomoc pro pedagogy, 1. ISBN 80-7254-474-8.

POLÁK, Milan. Univerzita Palackého v Olomouci. *Didaktika českého jazyka I*. 2011. [online; cit. 2022-01-22] Dostupné z: http://kcjl.upol.cz/kombcj/studijni_opory/didaktika_cj1.pdf

POLÍVKOVÁ, Alena. *K některým úkolům jazykové výchovy*. In: Naše řeč, 1988, ročník 71, číslo 3, s. 113–118.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2008, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X

SOUČEK, Jan; HOLUBÁŘ, Zdeněk. *Sociální psychologie: (vybrané kapitoly se zřetelem k učitelskému vzdělání)*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1996. 155 s. ISBN 80- 7194-074-7.

SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7435-002-3.

SVOBODOVÁ, Jana. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2000, 191 s. Spisy Ostravské univerzity, sv. 133/2000. ISBN 80-7042-175-4.

ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Karolinum, Praha 1999. ISBN: 80-246-0948-7

ŠMILAUER, Vladimír.: *Profil češtináře*. In: *Kultura českého jazyka*. Liberec 1969, s. 133–140.

ŠMEJKALOVÁ, Martina. *Čeština a škola - úryvky skrytých dějin: český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918-1989*. Praha: Karolinum, 2010, 517 s. ISBN 978-80-246-1692-6.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Eva HÁJKOVÁ, Klára ELIÁŠKOVÁ, Ludmila LIPTÁKOVÁ a Marta SZYMAŇSKA. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020, 311 s. ISBN 978-80-7489-595-1.

URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita, 2005, 229 s. ISBN 80-7083-942-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. I., Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele: školský systém v českých zemích: vzdělávací politika a řízení školství: podoby vyučování a třídní management: hodnocení ve vyučování: pedagogická diagnostika: práce výchovného poradce*. Praha: Grada, 2007, 402 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1734-0.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 189 s. ISBN 80-7315-082-4.

VANĚK, Jan. *Průhledy učitelstvím*, 1. vyd. Brno: Komenium, 1947.

VANĚKOVÁ, Irena., NEBESKÁ, Iva a kol. *Co na srdci, to na jazyku: Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0919-3.

VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan, ed. *Sociální psychologie*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008, 404 s. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8

PŘÍLOHA – dotazník pro žáky

Výuka českého jazyka pohledem žáků střední školy

dotazník

Milé žákyně, milí žáci,

obracím se na vás s žádostí o vyplnění dotazníku, který poslouží jako podklad k mé diplomové práci na téma: **Výuka českého jazyka pohledem žáků střední školy**. Cílem práce je zjistit, jaké postoje zaujímají žáci střední školy k českému jazyku a jaký má pro ně výuka českého jazyka význam.

Zaškrtněte zvolenou odpověď, u otevřených otázek vás žádám o odpověď vlastními slovy. Rovněž bych vás poprosila o jednoznačné a pravdivé informace.

Dotazník je **anonymní** a dobrovolný.

Bc. Kristýna Drapačová, studentka FP TUL

Pohlaví:	
Název školy a oboru:	
Třída:	
Pololetní známka z předmětu český jazyk:	

1. Co se vám jako první vybaví, když se řekne „český jazyk“ (mateřský jazyk)?

Odpověď:.....

2. Představy, které vyjadřujete v odpovědi u první otázky, jsou:

- Velmi kladné
- Kladné
- Neutrální (ani kladné, ani záporné)
- Záporné
- Velmi záporné

3. Zařazujete předmět český jazyk k oblíbeným předmětům?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

4. Je pro vás předmět český jazyk náročný?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

5. Je pro vás znalost českého jazyka významná? Odpověď zdůvodněte.

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

Odpověď:.....

6. Záleží vám na tom, jaké známky dostáváte z předmětu český jazyk?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

7. Ovlivňuje váš vztah k předmětu český jazyk i váš vyučující?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

8. Pokud si uvědomujete vliv vyučujícího na váš vztah k předmětu, uveďte na konkrétním příkladu, zda na vás učitel působí pozitivně nebo negativně.

Odpověď:.....

9. Stručně popište, jak si představujete ideálního učitele českého jazyka: uveďte alespoň tři vlastnosti, které pokládáte u učitele za nejdůležitější.

10. Která ze složek českého jazyka je podle vás nejdůležitější? Zdůvodněte stručně svůj výběr.

- Komunikační a slohová výchova
- Jazyková výchova (mluvnice)
- Literární výchova

Odpověď:.....

11. Která ze složek českého jazyka vás baví nejvíce?

- Komunikační a slohová výchova
- Jazyková výchova (mluvnice)
- Literární výchova

12. Považujete kultivované vyjadřování v životě za důležité?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

13. Vadí vám, když se setkáte s jazykově nevhodnými projevy?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

14. Chtěli byste se někomu v komunikačních dovednostech podobat? Pokud ano, uveďte svůj komunikační vzor.

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

Odpověď:.....

15. Co vás momentálně nejvíce motivuje ve výuce českého jazyka? (možnost vybrat více odpovědí)

- Úspěšnost u maturitních/závěrečných zkoušek
- Učitel českého jazyka
- Zájem o daný předmět, český jazyk mě baví a zajímá
- Využitelnost znalostí z českého jazyka v budoucí profesi
- Mít v životě kultivované vyjadřování
- Pokračování ve studiu
- Dobré známky
- Jiná odpověď...Uveďte:

16. Myslíte si, že znalosti z českého jazyka jsou důležité pro vaše budoucí povolání?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

17. Která složka předmětu český jazyk je podle vašeho názoru nejpřínosnější při výběru vašeho budoucího povolání? Zdůvodněte svůj výběr.

- Komunikační a slohová výchova
- Jazyková výchova (mluvnice)
- Literární výchova

Odpověď:.....

18. Je něco, co byste změnili na výuce českého jazyka? Uveďte konkrétní příklad.

Odpověď:.....

Děkuji za Váš čas, který jste věnovali vyplnění dotazníku!