

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

Bc. Hana Syptáková

ANALÝZA RECEPCE POEZIE NA ZŠ S VYUŽITÍM METODY
SÉMANTICKÉHO DIFERENCIÁLU

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

OLOMOUC 2012

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

V Olomouci dne 18. 6. 2012

.....

vlastnoruční podpis

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především vedoucímu diplomové práce panu Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D. za odborné vedení práce a cenné rady. Děkuji také svým kolegům a žákům. Největší dík patří Radimovi...

Obsah

1. ÚVOD	1
2. GRAMOTNOST	3
2.1. Funkční gramotnost	3
2.1.1. Funkční negramotnost	5
2.2. Čtenářství a čtenářská gramotnost	5
2.2.1. Výzkumy čtenářské gramotnosti	7
2.3. Čtenářská gramotnost v RVP ZV	11
2.3.1. Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace	12
2.3.2. Vzdělávací obor Český jazyk a literatura	13
2.4. Pojetí literární výchovy na ZŠ a rozvoj čtenářské gramotnosti	14
3. PROCES ČTENÍ	17
3.1. Techniky čtení	17
3.2. Čtenářské strategie	18
3.3. Čtenářské návyky a kompetence	20
4. LITERÁRNÍ INTERPRETACE UMĚLECKÉHO TEXTU	22
4.1. Literárněvědná interpretace uměleckého textu	22
4.2. Didaktická interpretace	22
4.2.1. Funkce didaktické interpretace	23
4.2.2. Didaktické interpretace – problémová metoda	25
4.2.3. Determinanty didaktické interpretace textu	25
4.2.4. Zásady didaktické interpretace	27
4.3. Recepce uměleckého textu	29
4.3.1. Receptivní estetika	31
5. POEZIE	32
5.1. Poezie pro děti a mládež	33
5.1.1. Vývoj poezie pro děti a mládež	34
5.2. Problematika lyrické poezie	37
5.3. Interpretace básní	38
6. VÝZKUM	41

6.1. Dotazníkové šetření	41
6.1.1. Cíle výzkumu	42
6.1.2. Pracovní hypotézy	42
6.1.3. Realizace výzkumu	43
6.1.4. Vyhodnocení výzkumu	43
6.2. Sémantický diferenciál	46
6.2.1. Cíle výzkumu	49
6.2.2. Realizace výzkumu	50
6.2.3. Výběr básnických textů pro výzkum recepce	50
6.2.4. Stanovení hypotéz	55
7. VYHODNOCENÍ SÉMANTICKÉHO DIFERENCIÁLU	58
7.1. Výsledky z hlediska básní	58
7.1.1. Pořadí básní z hlediska faktoru srozumitelnosti (S)	58
7.1.2. Pořadí básní z hlediska faktoru hodnocení (H)	59
7.1.3. Hodnocení básní z hlediska faktoru působivosti (P)	60
7.1.4. Pořadí básní podle součtu hodnot všech faktorů sémantického diferenciálu	61
7.2. Výsledky z hlediska respondentů	62
7.2.1. Ověření hypotézy H1	62
7.2.2. Ověření hypotézy H2	64
7.2.3. Ověření hypotézy H3	65
7.2.4. Ověření hypotézy H4	66
7.2.5. Ověření hypotézy H5	68
7.2.6. Ověření hypotézy H6	69
7.2.7. Ověření hypotézy H7	70
7.2.8. Ověření hypotézy H8	72
7.2.9. Ověření hypotézy H9	73
8. ZÁVĚR	75
9. BIBLIOGRAFIE	77
10. INTERNETOVÉ ZDROJE	80
11. OSTATNÍ ZDROJE	82
12. PŘÍLOHY	83

1. ÚVOD

V předkládané diplomové práci s názvem *Analýza recepce poezie na základní škole s využitím metody sémantického diferenciálu* se budu věnovat poezii a jejímu vnímání žáky na 2. stupni základní školy. Záměrem práce je zjistit, jak a zda vůbec dnešní mládež poezii vnímá, jaký má k poezii vztah a také získat ucelenější představu o recepčním procesu a zároveň o možnostech, jak recepci na základní škole ovlivňovat a směřovat. Básnický text, především práce s ním je nejtěžší složkou a oblastí literární výchovy. Protože já sama jsem během povinné školní docházky na základní škole nezískala s poezií, kromě každoročních recitačních soutěží, téměř žádnou zkušenost, zajímalo mě, do jaké míry se postoj k výuce a vnímání poezie v průběhu let změnil.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části – nejprve část teoretická, následuje část praktická, obě části mají své další podkapitoly. V teoretické části nejprve vymezím hlavní termíny vztahující se ke sledovanému tématu: obecně pojmy čtení a čtenářství, čtenářská gramotnost, interpretace a recepce literárního díla, teorie poezie a stručný přehled vývoje poezie pro děti a mládež. V části praktické bude následovat samotný výzkum a analýza percepce poezie na Základní škole ve Zlatých Horách u Jeseníku, kde momentálně vyučuji český jazyk a literaturu ve dvou 8. třídách. Protože jde o základní školu na malém příhraničním městě, kde nejsou třídy příliš naplněné, zvolila jsem k výzkumu kombinaci metody kvantitativní i kvalitativní – tedy metodu dotazníkového šetření, které se týkalo všech žáků 2. stupně i metodu sémantického diferenciálu, kterou jsem vyzkoušela na malém výzkumném vzorku, pouze ve dvou osmých třídách.

Cílem této diplomové práce je představit žákům 2. stupně základní školy v hodinách literární výchovy šest vybraných básnických textů. Umožnit jim nechat na sebe texty působit a pokusit se vyjádřit některé své vlastní pocity a názory z přečteného textu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

2. GRAMOTNOST

Předtím, než se začnu věnovat samotnému výzkumu, je potřeba si vymezit některé pojmy týkající se gramotnosti, čtenářství a čtení, percepce, recepce a interpretace literárního díla, se kterými budu dále pracovat. Vycházel jsem především z oficiálních definic organizací OECD, UNESCO, PISA.

2.1. Funkční gramotnost

Funkční gramotnost je v literatuře popsána množstvím definic a není tedy možné ji přijímat pouze jednoznačně. Velmi srozumitelně definovala funkční gramotnost například Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD): „*funkčně gramotné jsou osoby, které jsou schopny vypořádávat se s různými úkoly, s nimiž se mohou setkávat v každodenním životě, např. číst s porozuměním návody na užívání léků, vyznat se v jízdním řádu vlaků, vyplňovat různé úřední formuláře apod. Jsou to tedy úkoly, jež nejsou založeny na činnostech plánovaných ve školním kurikulu, nýbrž lze předpokládat, že reflektují soubor dovedností nutných pro fungování jedince ve společnosti a v zaměstnání*“¹

Definici funkční gramotnosti přijalo i UNESCO na 20. zasedání Valného shromáždění v roce 1978: „*funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje.*“ (UNESCO 1978, překlad Rebušicová).

Funkční gramotnost zahrnují znalosti, dovednosti a postoje, které jsou potřebné k plnému zapojení a účasti člověka v hospodářském, společenském a kulturním životě společnosti, ve které žije. Jednoduše je to schopnost rozumět tištěným informacím a využívat je v každodenních činnostech, v osobním životě, v zaměstnání k tomu, aby jednotlivec dosáhl svých cílů, rozvinul svoje znalosti a potenciál.

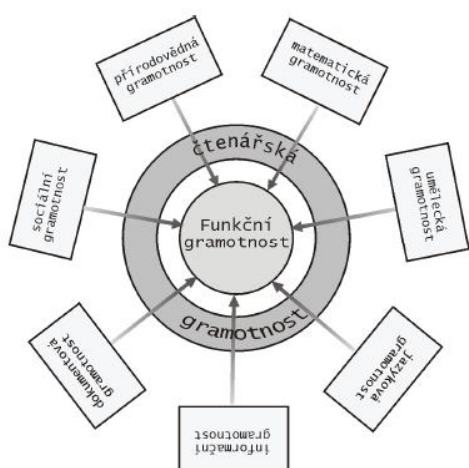
V Mezinárodním výzkumu funkční gramotnosti dospělých (Literacy, Economy and Society, 1955) je členěna do tří složek: literární, dokumentové a numerické. *Literární*

¹ PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

gramotnost je schopnost nalézt a porozumět informaci z textů, které nejsou přímo určeny pro sdělení nějaké jednoduché informace. *Dokumentová gramotnost* je schopnost potřebná k vyhledávání a vyžití přesné informace, obsažené v nějakém dokumentu. *Numerická gramotnost* je dovednost manipulovat s čísly, aplikovat aritmetické operace na údaje, obsažené často v různých složitých materiálech, grafech, tabulkách.²

A konečně definice podle Pedagogického slovníku, v němž je funkční gramotnost chápána takto: „*vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit vyžadovaných současnou civilizací. Je to např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, zformulovat písemnou žádost apod.*“³

V nejširším a nejjednodušším pojetí je funkční gramotnost v podstatě schopnost komunikovat. Funkční gramotnost obsahuje několik složek: textovou (literární) gramotnost, dokumentovou gramotnost a numerickou gramotnost.



Obrázek 1: Model funkční gramotnosti a postavení čtenářské gramotnosti vůči jejím dalším oblastem⁴

² PALÁN, Zdeněk. Andragogický slovník: Funkční gramotnost. [online]. [cit. 2012-06-12]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/funkcni-gramotnost>

³ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8

⁴ NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy* [online]. 2008 [cit. 2012-06-17]. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Oldřich Šimoník. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/14647/pedf_d/.

Zjišťování úrovně funkční gramotnosti žáků je aktuální problém, který se řeší v pedagogické teorii i praxi. V Čechách se výzkumu funkční gramotnosti věnuje tým Doležalové, na Slovensku tým Gavory. Česká republika uskutečnila testování v roce 1999/2000. Ve 4. a 5. ročníku byla celková úspěšnost žáků 63,9% a v 8. ročníku 71,8%. Na Slovensku bylo testování funkční gramotnosti provedeno v roce 2000. Jedním z posledních výzkumů funkční gramotnosti žáků ZŠ je výzkum Gavory a Stryhalové z roku 2000. Zjišťoval, jaká je plošná úroveň funkční gramotnosti žáků 4. ročníku na slovenských základních školách.⁵

2.1.1. Funkční negramotnost

Funkční negramotnost je neschopnost využívat informace z běžných zdrojů, například jízdních řádů, návodů ke spotřebičům nebo také neschopnost vyplnit formuláře či složenky. Příčin funkční negramotnosti je několik: pedagogické faktory (učení textů nazpaměť bez porozumění, nedostatečný důraz na schopnost žáků využít učivo v praxi), socioekonomické důvody (souvisí s postavením jedince ve společnosti, nízká gramotnost je u lidí s nedokončeným nižším sekundárním vzděláním, pocházejících z dysfunkčních nebo nefunkčních rodin), rizikové skupiny populace (lidé s nízkým vzděláním, lidé z nefunkčních rodin, lidé úzce specializovaní na jednu profesi, lidé s nízkou inteligencí a lidé se specifickými poruchami učení).

2.2. Čtenářství a čtenářská gramotnost

Je všeobecně známo, že dnešní děti nečtou vůbec nebo jen velice málo. Čtenářství a s ním spojená čtenářská gramotnost se stává stále diskutovanějším tématem a zabývají se jím nejen samotní učitelé, ale také příslušní odborníci a zdaleka se netýká jen vyučování českého jazyka a literatury. Z výše uvedeného obrázku můžeme snadno vyčíst, že čtenářskou gramotnost lze chápat jako jednu z podoblastí gramotnosti funkční. Samotný pojem čtenářství je podle České terminologické databáze knihovnictví a informační vědy definován jako:

⁵ GAVORA, P., STRYHALOVÁ, B.: *Sonda do funkčnej gramotnosti žiakov 4.ročníka ZŠ*. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole. 47, 2000/2001, č.5-6,s.147-154

„záliba ve čtení, čtenářství se od čtení liší tím, že je vždy spojeno se záměrnou a dobrovolnou činností, se zálibou.“⁶ Čtenářská gramotnost potom „znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“⁷

Ve čtenářské gramotnosti se dále prolíná několik rovin, z nichž jsou všechny stejně důležité, a žádnou nelze opomenout: vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognice⁸, sdílení a aplikace. Základním předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je tedy především potěšení z četby a „vnitřní potřeba“ číst, dále staví na dovednosti vhodně dekodovat psané texty a k finálnímu porozumění zapojit i dosavadní znalosti a zkušenosti. Čtenářsky gramotný člověk musí umět i kriticky hodnotit texty z různých hledisek a vyvozovat z přečteného závěry, součástí je také dovednost a nácvik seberegulace, tedy dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a účelně volit strategie pro lepší porozumění. Čtenářsky gramotný člověk je připraven své prožitky sdílet s dalšími čtenáři, všímá si shod i rozdílů, využívá čtení k seberozvoji a četbu dále v životě zúročuje.

V procesu vzdělávání je funkce čtenářské gramotnosti v podstatě nezastupitelná, neboť právě tato gramotnost se prolíná všemi vyučovacími předměty, umožňuje získání, osvojování, zapamatování a použití různých informací a poznatků z různých oborů.⁹

⁶ HAVLOVÁ, Jaroslava. Čtenářství. In: *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)* [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2003- [cit. 2012-06-08].

Dostupné z: <http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000004068&local_base=KTD>

⁷ Oficiální definice OECD PISA.

⁸ METAKOGNICE – způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává. Jde o činnost vědomou, která vede člověka k poznání, jak on sám postupuje, když poznává svět.

⁹ *Gramotnost ve vzdělávání: Soubor studií*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011. ISBN 978-80-87000-74-8.

Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii1.pdf



Obrázek 2: Významné faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost¹⁰

2.2.1. Výzkumy čtenářské gramotnosti

V prosinci roku 2002 proběhl poslední ryze český výzkum zaměřující se na četbu dětí, s názvem *Jak čtou české děti?*, jehož zpracovatelem byla agentura Gabal, Analysis & Consulting. Tohoto sociologického výzkumu se zúčastnilo 1092 dětí ve věku 10-14 let a stejný počet jejich rodičů. Výzkum byl zaměřen na čtenářské návyky, vlivy rodiny a školy na čtenářství a také vztah dětí ke knihovnám. „*Studie přináší podstatná zjištění o pozitivních souvislostech dětského čtenářství se vzděláním dětí a identifikuje některé významné možnosti zvýšení výkonnosti základních škol.*“¹¹ Na rozdíl od jiných podobně zaměřených výzkumů byl realizován pomocí tzv. face-to-face metody dotazování¹² podle standardizovaného dotazníku přímo v rodinách dotazovaných dětí. Rozhovor s dítětem i rodičem trval 45 minut. Bylo zjištěno, že 52% dětí čte pravidelně a 29% dětí nečte vůbec, 7% čte knihy i několik hodin denně, 21% čte alespoň chvíli. Mezi dívkami zvládne měsíčně dvě a více knih 38%, zatímco u chlapců je to necelá čtvrtina. Celých 80% dětí čte především časopisy. 2% chlapců a 7% dívek uvedlo básničky a poezii jako knihy, které čtou nejraději.

¹⁰ NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy* [online]. 2008 [cit. 2012-06-17]. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Oldřich Šimoník. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/14647/pdf_d/>.

¹¹ GABAL I., Václavíková-Helšusová, L. *Jak čtou české děti? : analýza výsledků sociologického výzkumu*. Praha, GAC 2003.

¹² METODA FACE-TO-FACE: metodu provádějí tazatelé v přímém kontaktu s dotazovaným.

Mezinárodní výzkumy PISA a PIRLS

V České republice byla dosud čtenářská gramotnost zjišťována i prostřednictvím dvou mezinárodních projektů – PISA a PIRLS. Výzkumy zjišťují čtenářskou gramotnost na prvním i druhém stupni základní školy. Sběr dat a analýzu provádí Oddělení mezinárodních výzkumů Ústavu pro informace ve vzdělání.

Mezinárodní výzkum **PISA** (Programme for International Student Assessment = Program mezinárodního hodnocení žáků) se zaměřuje na znalosti a dovednosti studentů ke konci povinné školní docházky. Zkoumání gramotnosti ve všech třech oblastech se přitom zaměřuje na tři základní aspekty: *dovednosti* (někdy také označované jako činnosti, respektive postupy, které jsou používány při řešení nějakého úkolu), *obsah* (tradiční prvky školních osnov, respektive vědomosti, na které jsou dané postupy aplikovány) a *situace* (kontext, do kterého je úloha zasazena a ve kterém k aplikování vědomostí a postupů dochází). Tento výzkum má na starost mezinárodní organizace **OECD** (Organisation for Economic co-operation and Development) a v České republice byl výzkum naposledy realizován v roce 2009, kdy výzkumný vzorek tvořili 15-ti letí žáci, tedy žáci 9. ročníků ZŠ, 1. ročníků SŠ a odpovídajících ročníků gymnázií. Bylo otestováno 6686 žáků narozených v roce 1993. Testování probíhá ve tříletých cyklech, přičemž pokaždé je kladen důraz na jednu z uvedených oblastí tak, aby bylo možno o ní získat detailnější informace. První testování proběhlo v roce 2000 a bylo zaměřeno na oblast mateřského jazyka, druhé testování, zaměřené na matematiku, proběhlo v roce 2003, třetí testování v roce 2006 bylo zaměřeno na oblast přírodních věd, čtvrté se v roce 2009 soustředilo opět právě na oblast mateřského jazyka. Testování v roce 2012 bude znovu zaměřeno zejména na zjišťování matematické gramotnosti žáků. Naváže tak na výsledky výzkumu z roku 2003 a bude kromě úrovně matematické gramotnosti českých žáků sledovat v průběhu uvedeného období i její změny, které by mohly být způsobeny též zavedením kurikulární reformy.¹³

Výsledky výzkumu PISA z roku 2009 nedopadly pro Českou republiku nejlépe. Od roku 2000 došlo k velmi významnému zhoršení úrovně čtenářské gramotnosti a patříme tak

¹³ PISA 2012: *Program pro mezinárodní hodnocení žáků*. ČŠI. [online]. 2011. vyd. [cit. 2012-06-17]. Dostupné z: http://www.pisa2012.cz/?a=podrobný_popis_vyzkumu

mezi pět nejvíce se zhoršujících zemí v této oblasti. V České republice také došlo ke zvýšení počtu tzv. nedostatečně čtenářsky kompetentních až na 23 %. Pojem čtenářsky nekompetentní označuje úroveň čtenářské gramotnosti, která představuje horší prosazení se na trhu práce nebo při dalším studiu. Výsledky ukázaly, že se zvětšil rozdíl mezi žáky základních, středních (maturitních a nematuritních) škol a mezi žáky gymnázií.

V jedné části výzkumu čtenářské gramotnosti bylo dotazováno čtenářství žáků. Výsledky ukázaly, že třetina žáků označilo čtení jako svoji oblíbenou činnost a třetina jako naprostou ztrátu času. Také se rapidně zmenšil počet žáků, kteří denně čtou. Opět je zde propastný rozdíl mezi gymnázii a ostatními školami.

Pro výzkum **PIRLS** (Progress in International Reading Literacy Study = Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti) je čtenářská gramotnost definována jako „*schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.*“ Jde o výzkum, který se uskutečnil v roce 2001 a v České republice jej prováděla **IEA**, Mezinárodní organizace pro hodnocení výsledků ve vzdělání. V jiných zemích výzkum proběhl ještě v letech 2006 a 2008. Původně se výzkum týkal pouze žáků 1. stupně základní školy, konkrétně žáků 4. tříd, protože se předpokládá, že už se naučili číst a čtení začínají používat jako prostředek k dalšímu vzdělávání. Od roku 2011 se ale organizace IEA rozhodla umožnit účast ve výzkumu i vyšším ročníkům. Zároveň s tím byl vytvořen jednodušší test čtenářské gramotnosti nazvaný prePIRLS, představující předstupeň testu PIRLS. V loňském roce 2011 proběhlo v České republice další výzkum PIRLS, jehož se účastnili žáci 4. ročníků, výzkum se zaměřil na dva účely čtení, kterými jsou *literární zkušenost* (čtení ze zájmu a pro osobní potěšení) a *získávání a používání informací* (čtení jako nástroj učení). Těmito dvěma účelům čtení odpovídají i dva typy textů (literární a informační), které jsou v testech použity. Ve výzkumu PIRLS jsou pomocí otázek sledovány čtyři postupy porozumění: vyhledání informací, vyvození závěrů, interpretace a posouzení textu. Cílem výzkumu PIRLS je rovněž zmapovat faktory, které ovlivňují čtenářskou gramotnost žáků. Dotazníky mají proto zjistit čtenářské návyky a chování žáků, ale rovněž se pokusit osvětlit, co čtou rodiče žáků nebo jak učí učitelé. Existuje dotazník pro žáky (15–30 minut), pro ředitele škol (30 minut), pro

učitele žáků (30 minut) a pro rodiče žáků (15 minut). Výsledky testování budou zveřejněny v letošním roce 2012.¹⁴

S výsledky výzkumů OECD PISA pracuje i Evropská komise. V posledních dvou ročních zprávách o naplňování cílů Lisabonské strategie ve vzdělávání a odborné přípravě byla v oblasti čtení Česká republika uváděna mezi zeměmi s nejméně vážnými problémy v oblasti čtenářské gramotnosti. Ze srovnání výsledků výzkumů OECD PISA mezi roky 2000 a 2006 vyplývá, že několik států EU vykazuje výrazný nárůst podílu žáků se špatnými výsledky. Patří mezi ně Španělsko (s nárůstem 57,7 %), Francie (nárůst 42,8 %), Česká republika (nárůst 41,7 %) a Itálie (nárůst 39,7 %).¹⁵

Z hlediska rozložení výsledků ve čtení v žákovské populaci byla Česká republika opět mezi nejhoršími: Bulharsko, Česká republika a Belgie jsou v uvedeném pořadí země s největšími rozdíly mezi výsledky těch nejlepších a nejhorších.

Jak uvádí Straková, Potužníková a Tomášek (2006), „výsledky českých žáků lze vysvětlit zaměřením výuky v hodinách mateřského jazyka. Zatímco v některých zemích (např. ve Švédsku nebo anglicky mluvících zemích) je součástí výuky jazyka analytická práce s textem a rozvíjení složitějších čtenářských dovedností, u nás se s výukou čtení končí na 1. stupni základní školy a obsahem výuky českého jazyka ve vyšších ročnících je především pravopis a dějiny literatury.“¹⁶ Čtení totiž není pro dítě přirozenou a samozřejmou aktivitou, jakou představuje například řeč. Většina dětí sice ráda naslouchá vyprávění, sleduje obrázky, ale čtení ke svému životu nepotřebuje. Proto u nich musíme potřebu čtení nejprve vytvořit a vzbudit u nich zájem o knížky. Je důležité, aby si dospělí uvědomovali význam čtení v celé jeho šíři. Ze zkušenosti totiž vyplývá, že mnozí z nich považují čtení výhradně za zábavu, hru

¹⁴ Ústav pro informace a vzdělávání: Národní pedagogická knihovna Komenského [online]. 2009 [cit. 2012-03-06]. PIRLS 2011 – Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti (Progress in international reading literacy study) Dostupné z WWW: <<http://www.uiv.cz/clanek/239/1863>>

¹⁵ BASTL, J. Čtenářská gramotnost českých žáků v mezinárodním srovnání. *Knihovnický zpravodaj Vysočina* [online]. 2007, roč. 8, č. 1 [cit. 30. ledna 2012]. Dostupný z WWW: <<http://kzv.kkvysociny.cz/Default.aspx?id=938>>. ISSN 1213-8231.

¹⁶ STRAKOVÁ, J.; POTUŽNÍKOVÁ, E.; TOMÁŠEK, V. *Vědomosti, dovednosti a postoje českých žáků v mezinárodním srovnání*. In MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. et al. *(Ne)rovné šance na vzdělání*. Praha: Academia, 2006

aktivitu pro volný čas nebo dokonce pro čas, který nám zůstane, a my nevíme, jak jinak s ním naložit. Důležitost čtení mnohdy uznávají jen v době, když se dítě, v prvním ročníku učí číst. Z jejich pohledu se jedná pouze o školní dovednost, která je hodnocena známkami.¹⁷

Ani jeden z výše zmíněných výzkumů se nevěnuje přímo poezii. Práci s básnickým textem jsem nenašla ani jako součást uvedených výzkumů.

2.3. Čtenářská gramotnost v RVP ZV

Rozvíjení a rozvinutí čtenářské gramotnosti každého žáka by mělo být jedním z hlavních cílů základního vzdělávání, vždyť právě četba je jednou ze základních metod školní práce - velká část informací je žákům předávána prostřednictvím psaného textu. Rozvoj čtenářství u žáků je tedy úkolem nejen češtinářů, ale všech pedagogů na dané škole. Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání má „základní vzdělávání žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence¹⁸ a poskytnout jim spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.“ Klíčové kompetence přitom představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění. K jejich utváření a rozvíjení musí tedy směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. Při základním vzdělávání je klíčových především těchto šest kompetencí: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. Přičemž pro Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace je nejdůležitější kompetence komunikativní. Tato kompetence předpokládá, že žák bude rozumět různým typům textů, bude o nich přemýšlet a využívat je ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení do společenského dění. Je nesporné, že dosažení klíčových kompetencí je podmíněné vysokou úrovní právě čtenářské gramotnosti. Můžeme tedy všeobecně říci, že se čtenářská gramotnost, ačkoliv RVP ZV s tímto termínem nepracuje

¹⁷ LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2004. ISBN 80-86898-01-6.

¹⁸ KLÍČOVÉ KOMPETENCE - představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

a místo něj se užívá termín čtení s porozuměním, stává obsahem a cílem všech vzdělávacích oblastí.

I samotný Výzkumný ústav pedagogický (VÚP) kritizuje nedostatečné zařazení čtenářské gramotnosti mezi cíle RVP ZV. Podle autorů *Studie k problematice čtenářské gramotnosti v základním vzdělávání* (která vyšla v rámci publikace *Gramotnosti ve vzdělávání – soubor studií*, VÚP, 2011) „současná podoba RVP ZV neklade na rozvoj čtenářské gramotnosti takový důraz, jaký odpovídá jejímu významu pro úspěšný život žáků a současně varovným výsledkům našich patnáctiletých žáků v mezinárodních srovnávacích šetřeních“.¹⁹ Zejména upozorňují na to, že čtenářská gramotnost není v rámci RVP ZV formulována jako samostatný významný cíl a není zmiňována nutnost její kultivace napříč vyučovacími předměty. VÚP ve své studii v závěru navrhuje i opatření: v první řadě požaduje vznik Národní strategie pro rozvoj čtenářské gramotnosti (ta by měla vymezit základní cíle rozvoje čtenářství a vhodným způsobem je integrovat do RVP ZV). Největší problém vidí VÚP ve vytvoření vhodných hodnotících nástrojů nové koncepce výuky čtenářské gramotnosti.²⁰

Ačkoliv tedy RVP ZV přímo s pojmem čtenářská gramotnost nepracuje, je v něm zmíněna gramotnost matematická, mediální a občanská.

2.3.1. Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zaujímá ve výchovně vzdělávacím procesu mimořádné postavení. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého

¹⁹ *Gramotnost ve vzdělávání: Soubor studií*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011. ISBN 978-80-87000-74-8.

Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii1.pdf

²⁰ *Tamtéž*.

poznávání. Nás bude dále zajímat pouze jeden z vzdělávacích oborů této oblasti a to vzdělávací obor Český jazyk a literatura.²¹

2.3.2. Vzdělávací obor Český jazyk a literatura

Vzdělávací obsah tohoto oboru má komplexní charakter a obsah jednotlivých složek se při výuce prolíná, přesto je dále dělen do tří složek: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Jako doplňující vzdělávací obor²² je v RVP ZV zařazena i Dramatická výchova, jejímž prostřednictvím se může rozvíjet další verbální i neverbální komunikace.

V úvodu každé ze tří složek vzdělávacího obsahu oboru Český jazyk a literatura jsou uvedeny očekávané výstupy pro danou složku, na konci učivo, které by žáci měli v rámci oboru zvládnout. U komunikační a slohové výuky se dělí na čtení, naslouchání, mluvený projev, psaný projev. U jazykové výchovy je to zvuková stránka jazyka, slovní zásoba a tvoření slov, tvarosloví, skladba, pravopis a obecné poučení o jazyce. V případě literární výchovy základ učiva tvoří činnosti s literárním textem, způsoby interpretace literárních a jiných děl, základy literární teorie a historie a literární druhy a žánry.

V komunikační a slohové výchově se od žáka na 2. stupni očekává, že bude odlišovat ve čteném textu fakta od názorů a hodnocení, že bude ověřovat fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji, bude vyhledávat klíčová slova, formulovat hlavní myšlenky textu, pořizovat poznámky a výpisky, je schopen uspořádat informace v textu s ohledem na jeho účel. Na konci 2. stupně v učivu přibývají aspekty kritického čtení (analytického a hodnotícího) a čtení za účelem vzdělávání. V literární výchově se od žáka očekává, že bude uceleně reprodukovat text, popisovat strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy bude interpretovat smysl díla, že bude rozpoznávat rysy individuálního stylu

²¹ RVP ZV

²² Do RVP ZV se zařazují DOPLŇUJÍCÍ VZDĚLÁVACÍ OBORY, které nejsou povinnou součástí základního vzdělávání, jeho vzdělávací obsah pouze doplňují a rozšiřují. Doplňující vzdělávací obory je možné využít pro všechny nebo jen pro některé žáky jako povinný nebo volitelný vzdělávací obsah. Kromě Dramatické výchovy patří mezi Doplňující vzdělávací obory i Další cizí jazyk, Etická výchova, Filmová/Audiovizuální výchova, Taneční a pohybová výchova.

autora, bude formulovat dojmy z četby a názory na umělecké dílo, na základě osvojených znalostí základů literární teorie bude tvořit vlastní literární text, bude schopen rozlišovat literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor podložit argumenty, bude rozlišovat základní literární druhy a žánry, porovnat je i jejich funkci a uvést jejich výrazné představitele, uvést základní literární směry a jejich významné představitele v české i světové literatuře, porovnat různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování a umět vyhledávat informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích.²³

2.4. Pojetí literární výchovy na ZŠ a rozvoj čtenářské gramotnosti

Český jazyk, jako jazyk mateřský, je jedním ze základních předmětů na 1. i na 2. stupni základní školy. Je to také základní maturitní předmět, tudíž je pro žáky v podstatě nepostradatelný. Jak již bylo v této práci zmíněno, literární výchova je pouze jednou ze tří složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Časová dotace celého oboru je na základní škole 5 vyučovacích hodin týdně a je na samotném vyučujícím předmětu, jak si složky rozvrhne. Každá škola může mít proto časové rozvržení jiné. Na předchozí školní praxi i v současné době pracují se žáky ve dvou hodinách literární výchovy týdně. Podle RVP ZV má být literární výchova zaměřena na tvořivou práci s uměleckým literárním textem, díky níž má žák dále rozvíjet svoji osobnost i komunikativní dovednosti. Dále by se měl žák seznámit s různými druhy interpretace textu, se základy literární teorie, s literárními druhy a žánry. Očekávanými výstupy by pak měla být vlastní reprodukce přečteného textu, formulace svých vlastních dojmů z četby či tvorba vlastních literárních textů. Ovšem literární výchova by se neměla omezit pouze na strohé seznamování žáků s autorem a jeho dílem, RVP ZV klade rovněž značný důraz na propojování a integraci učiva – na mezipředmětové vztahy a průřezová témata. Do velké míry však záleží celé pojetí výuky literární výchovy na samotném učiteli a na jeho osobnosti. Myslím, že v této oblasti máme problém především my, začínající učitelé, protože právě ta určitá volnost v pojetí literární výchovy je poněkud matoucí – v této oblasti existuje totiž velké množství čítanek, učebnic i metodických příruček, každá ale klade důraz na něco jiného (literárněteoretické učivo, literárněhistorické učivo,

²³ RVP ZV

světová literatura, česká literatura, práce s textem) a jak jsem měla možnost vyzkoušet, samy školy si s tím neví rady, a matou tak i žáky, když každý rok zkoušejí učebnice a čítanky nové.

V současné době je ve výuce literatury kladen největší důraz na práci s textem. Nevýhodou už zmiňovaných učebnic je ale rozsahová i obsahová nevyrovnanost. Některé ukázky jsou příliš dlouhé a náročné, žáci po přečtení už nemají ani chuť, ani čas s textem dále pracovat. Oproti tomu jsou zase některé ukázky příliš krátké a jednoduché, žák nemá při práci s textem z čeho vycházet. Je to problém hlavně ve výkonnostně „nevyrovnaných třídách“, ve třídách s integrovanými žáky a ve třídách s větším počtem žáků se specifickými poruchami učení. I to je jedním z důvodů, proč na českých školách místo výchovy ke čtenářství stále převládají literárněvědné a literárněhistorické poznatky.

V souladu s rozvíjením čtenářské gramotnosti v literární výchově na základní škole by se měla přenášet pozornost ze žakových vědomostí na žakovy dovednosti, především na čtení s porozuměním a případnou vlastní tvorbu. V této fázi je důležitý především výběr správných výukových metod, takových, které budou korespondovat s RVP, a budou žáka podněcovat k práci. Přičemž výuková metoda představuje soubor vyučovací činnosti učitele (vyučování) a učebních činností žáků (učení), který vede k dosažení námi zvolených cílů. Jde o vzájemně propojené procesy, které se uskutečňují obvykle v sociálním prostředí školní třídy. *Učitel svou vyučovací činností (vyučováním) podněcuje, v souladu s výukovými cíli, odpovídající učební aktivity žáků.*²⁴ Tyto činnosti tvoří základní strukturní prvky výukové metody a jsou vymezené cíli výuky. I tady má učitel volnou ruku, měl by ale vzít v úvahu složení třídy, vyzrálou třídu a také výukové cíle a obsahy. Výukový cíl je představa o stavu, kterého má být dosaženo v určitém čase, měl by být formulován z hlediska činností žáků nikoliv z hlediska činnosti učitele.²⁵ Bohužel klasifikaci metod vhodných přímo do výuky literární výchovy se zatím nikdo nevěnoval. Vhodné je však zařazovat tzv. aktivizující metody, didaktické hry, projektovou výuku a metody kritického myšlení. Podle Altmanové,

²⁴ MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

²⁵ NEZVALOVÁ, D. *Výukový proces*. In: NEZVALOVÁ, D. *Moduly pro profesní přípravu učitele přírodovědných předmětů a matematiky*. Olomouc: Vydavatelství UP, 2008. Dostupné na: <http://esfmoduly.upol.cz>

Hausenblase, Hesové a kol.²⁶ je velmi významnou metodou při rozvoji čtenářské gramotnosti dílna čtení.

²⁶ ALTMANOVÁ, J., HAUSENBLAS, O., HESOVÁ, A. a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011.

3. PROCES ČTENÍ

*Čtení je dešifrování grafických znaků a chápání významu slov na základě spojování jejich obsahu a formy.*²⁷ Jak už bylo v této diplomové práci zmíněno, umět číst je základ pro to porozumět a dále informace zpracovávat a využívat je. Četba dále může podněcovat rozvoj myšlení, fantazie, slovní zásoby i komunikačních schopností. Umět číst souvisí i s rozvojem a dosaženým stupněm vzdělání a s dalším uplatněním ve společnosti. *Čtení je komplexní cvik, který je možno zdokonalovat v rychlosti i v přesnosti.*²⁸

3.1. Techniky čtení

Čtení je také jedním ze základních vyučovacích předmětů po nástupu do 1. třídy základní školy. V této fázi existují tři metody tzv. počátečního čtení. Dodnes nejrozšířenější, a do roku 1989, jedinou povolenou technikou čtení je slabikovací analyticko-syntetická metoda (má-ma me-le ma-so). Postatou této metody je skládání hlásek do slabik a teprve následné skládání do slov. Nejprve se tedy žáci naučí slovo skládat (techniku čtení) a až později mohou slovu porozumět. Návčik této metody je zdouhavy, čtení je dlouhodobě pomalé a vyžaduje velké množství fixací. Druhou technikou či metodou počátečního čtení je hlásková tzv. genetická metoda. Spočívá v přehláskování slova, které je teprve potom přečteno dohromady a vychází z intuitivního čtení po hláskách. Za autora této techniky je považován český spisovatel a pedagog Josef Kožíšek, který ji poprvé využil již v roce 1913 ve své čítance Poupata. V současné době se metodou zabývá PhDr. Jarmila Vágnerová, Csc., která také vydala Čítanku pro prvňáčky, určenou k výuce genetickou metodou. Poslední metodou počátečního čtení je metoda globální, jež pracuje ne s hláskami a písmeny a jejich skládáním do slabik, ale přímo s obsahovými celky, které jsou chápání dětí blízké – slova, věty. Základem je tedy postup od celku (slova, věty) k jeho jednotlivým částem. Na počátku výuky stojí slovo doplněné zobrazením konkrétního pojmu a teprve později je slovo analyzováno na písmena. Hlavním cílem je stimulace rozvoje zrakového vnímání, verbálního myšlení,

²⁷ VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1995. 189 s. Knihovnictví. ISBN 80-85866-07-2.

²⁸ Tamtéž

záměrné pozornosti a komunikativních dovedností. Tato metoda je vhodná i pro výuku žáků s mentální retardací, protože právě oni se více zaměřují na celek než na detail. Ve 30. letech 20. století u nás tuto metodu rozvíjel V. Příhoda.²⁹

Zůstává samozřejmostí, že žádná z uvedených metod počátečního čtení není univerzální a že každému žákovi může nakonec vyhovovat metoda jiná. Nelze tedy jednoznačně určit, která z metod je pro žáky nejvhodnější. V této fázi čtení je důležité velké množství okolních faktorů, například osobnost učitele, motivace žáka, spolupráce rodičů.

V souvislosti s počátečním čtením zmíním i vlastní zkušenost ze současné praxe. Vyučuji na Základní škole ve Zlatých Horách a byla jsem svědkem právě nedostatečné spolupráce rodičů se školou, s třídní učitelkou i s dětmi. Kolegyně, která učí v 1. třídě, si na poradě opakovaně stěžovala, že některé děti stále nejsou schopny v březnu rozpoznat jednotlivá písmenka a že je mnozí z nich do školy ani nenosí. Přičítala to nedostatečné domácí přípravě a špatné spolupráci s rodiči. Rozhodla se tedy, za podpory ostatních vyučujících prvních tříd uspořádat pro rodiče ukázkovou hodinu čtení. Záměrem bylo seznámit rodiče se způsobem výuky, používání metod a forem výuky, ukázat rodičům, co už děti zvládají. Také dostali návod k tomu, jak s dětmi pracovat a procvičovat doma. Překvapením pro paní učitelku ovšem bylo, když se do školy dostavilo pouze zanedbatelné množství rodičů prvňáčků a to především ti, jejichž děti se čtením potíže nemají.

3.2. Čtenářské strategie

Ve škole a v samotném vyučovacím procesu se žáci dennodenně setkávají s různými typy textů. Pro úspěšné čtení a porozumění čtenému textu jsou nezbytné čtenářské strategie.

Čtenářskými strategiemi rozumíme určité postupy, které mají žákům pomáhat k tomu, aby čtenému textu lépe porozuměl. Čtenářské strategie odpovídají čtenářským dovednostem, které zdatný čtenář provádí automaticky bez toho, aby si jejich použití uvědomoval. Až když narazíme na text, který je pro nás náročný, začínáme přemýšlet, co by nám mohlo pomoci se s

²⁹ FOREJTOVÁ, Kateřina. *Metody a formy výuky elementárního čtení a psaní* [online]. 2010 [cit. 2012-06-17]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Jiří Havel. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/174024/pedf_m/>.

ním vyrovnat – vědomě se uchylujeme ke strategiím. Používání těchto strategií závisí na obtížnosti čteného textu, pokud je text jednoduchý, čtenář jej zpracovává pomocí svých čtenářských dovedností, které již dobře zná a ovládá. Pokud má ale před sebou čtenář text složitější a jeho naučené a zažité čtenářské dovednosti na něj nestačí, přichází na řadu využití vhodně zvolených čtenářských strategií. Pokud si čtenář v budoucnu některé čtenářské strategie zautomatizuje a používá je bez vědomé kontroly, stávají se ze strategií čtenářské dovednosti.

Klasifikaci čtenářských dovedností přináší přehledně již zmiňovaný výzkum PIRLS, který uvádí sedm různých čtenářských dovedností: určení hlavní myšlenky, vysvětlení přečteného obsahu, porovnání s vlastní zkušeností, porovnání s dalšími texty, předvídání, zobecnění a charakteristika stylu a struktury textu.

Klasifikace čtenářských strategií je obtížnější, její třídění lze dělit podle tří kritérií³⁰:

1. členění podle typu čtení:

- *čtení kurzorické nebo kontrolní* – čtení rychlé, vhodné při prvním čtení nebo při závěrečném čtení, kdy se čtenář orientuje na stránce ve skocích (zvýrazněný text, odstavce)

- *čtení selektivní* – čtenář se zaměřuje pouze na některé prvky textu nebo vyhledává pouze určité informace

- *čtení studijní* – důkladné pročtení a zpracování textu, za účelem jeho pochopení, zapamatování

2. členění podle fází čtenářského procesu: podle toho, kdy jsou čtenářské strategie během čtení využívány (před začátkem čtení, během čtení, po ukončení čtení)

3. členění podle přístupu k učení z textu:

- *povrchový styl* – mechanické, pamětné učení, bez pochopení smyslu

³⁰ NAJVAROVÁ, V. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Pedagogická orientace, 2008, roč. 18, č. 1, s. 7–21. ISSN 1211-4669.

• *hloubkový styl* – snaha o porozumění souvislostem³¹

Jedněmi z průkopnic ve výuce čtenářských strategií byly Palincsarová a Brownová. Ty na počátku osmdesátých let rozvinuly metodu Reciprocal teaching, kterou se podrobně u nás zabývá Kritické myšlení. Tato diskusní technika, jež se česky jmenuje “*učíme se navzájem*”, pracuje se čtyřmi strategiemi - předvídáním, shrnováním, vyjasňováním a kladením otázek.³²

3.3. Čtenářské návyky a kompetence

Čtenářskými návyky rozumíme způsoby, jakými čtenář zachází se samotným textem, knihou. Návyk číst souvisí i s potřebou číst, je to určitý druh chování. Tyto návyky se liší jak u jednotlivých čtenářů, tak i u téhož čtenáře při četbě různých typů textů. Každý z nás má tedy návyky jiné – někdo si čte jen vleže večer před spaním, dělá si z četby výpisky. Člověk důsledný a svědomitý dokáže přečíst i nezáživnou knihu až do konce, člověk se slabou vůlí se překonat nedokáže a knihu při první nezáživné pasáži odloží.

Za čtenářský návyk lze považovat i rychlost (tempo) čtení: *lehké čtení* (nenáročná zábavná četba, 250 slov/minuta), *normální čtení* (populárně naučná četba, beletrie, 180 slov/minuta), *pečlivé čtení* (odborné články, 135 slov/minuta), *obtížné čtení* (texty s daty, čísly, technické texty, cizojazyčné texty, 75 slov/minuta). Je prokázáno, že rychlí čtenáři čtou lépe, než čtenáři pomalí.³³

³¹ NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy* [online]. 2008 [cit. 2012-06-17]. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Oldřich Šimoník. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/14647/pedf_d/>.

³² WHITCROFT, Ladislava. *Čtenářské strategie – 2. díl – Co vše sem patří & trocha historie*. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 21.10.2010. 2010 [cit. 2012-06-17]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-2>

³³ VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1995. 189 s. Knihovnictví. ISBN 80-85866-07-2.

S návyky souvisí tzv. racionální čtení: důležitá není jen rychlost čtení, ale schopnost uplatňovat vhodné metody čtení, pochopení smyslu textu. Pro dosažení lepších čtenářských výkonů je nutné rozšiřovat slovní zásobu i zdokonalovat všeobecné a odborné vzdělání.³⁴

³⁴ VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1995. 189 s. Knihovnictví. ISBN 80-85866-07-2.

4. LITERÁRNÍ INTERPRETACE UMĚLECKÉHO TEXTU

Podle Svatopluka Cenka znamená interpretace literatury „objasnění, výklad smyslu díla umělecké literatury jako celku nebo někdy i některé jeho části.“³⁵ Lederbuchová interpretací uměleckého textu rozumí *čtenářské nalézání významovosti znakových struktur textu v jejich vzájemných vztazích, s možností následující konkretizace obsahu textu, tj. s přisuzováním smyslu, který čtenář významům struktury textu jako celku v uměleckém kontextu přikládá.*³⁶ Podle ní může mít interpretace různou motivaci, úroveň a hodnotu a ve výsledku se může zcela míjet s autorskou záměrností komunikace.

Ve školství a v pedagogice je ovšem nutné rozlišit literárněvědnou a didaktickou interpretací.

4.1. Literárněvědná interpretace uměleckého textu

Literárněvědná interpretace textu je zaměřena k textu jako k neznámé veličině a slouží poznávání textu v jeho významovosti a smyslu, zvláště z hledisek sociálních, v nichž aktualizuje hodnotící kritéria estetických, uměleckých, mravních i jiných sociálních norem, historických i současných.³⁷

4.2. Didaktická interpretace

Interpretace didaktická je zaměřená na osobnost čtenáře, na rozvoj a kultivaci jeho komunikace s textem, především se ale snaží ovlivňovat percepční aktivity ve smyslu tvořivé recepce. A zatímco interpretace literárněvědná za cíl považuje odkrytí uměleckého komunikačního kódu textu, didaktická interpretace za cíl považuje rozvoj tvořivých komunikačních schopností a dovedností žáka a měla by adekvátně věku dítěte rozvíjet a

³⁵ CENEK, S. *Úvod do teorie literární výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. s. 97.

³⁶ Lederbuchová, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. <<II=02>>. Vyd. 1. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997. 120 s. ISBN 80-7082-364-X.

³⁷ Tamtéž.

kultivovat procesy četby ve všech fázích komunikace – tedy percepce, apercepce, interpretace i konkretizace textu – procesy na sebe navazující, prostupující a doplňující se.

Specifičnost didaktické interpretace spočívá i v tom, že je se svými aktivitami zaměřena na individuální komunikační situaci žáka, do níž se promítají i historicko-sociální aspekty komunikace a v níž se jako hlavní determinanty objevují umělecký text a žákova individuální čtenářská kompetence.

Didaktická interpretace není metoda jen k osvojování učiva, ale také metoda rozvíjející, významově obohacující a kultivující čtenářskou komunikaci žáka a textu. Může se uplatňovat ve všech fázích vyučovací hodiny – jako modifikace expoziční i fixační metody³⁸, ale také jako metoda hodnocení.

4.2.1. Funkce didaktické interpretace

Ladislava Lederbuchová ve své práci *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole* dále uvádí několik funkcí didaktické interpretace³⁹:

- **funkce motivační** – literatura by měla v žákovi kromě uspokojení podporovat čtenářské sebevědomí a subjektivní pocit radosti z výsledku četby. Podle Lederbuchové může jedině pocit libosti motivovat ke vzniku specifické potřeby čtenářského zážitku a prohlubovat zájem o krásnou literaturu.⁴⁰
- **funkce zvyšovat čtenářskou kompetenci žáka** – interpretace má vést žáka k významově obohacené komunikaci s textem, má využívat interpretačních postupů, které budou žákovu čtenářskou pozornost citlivě směřovat a rozvíjet čtenářský zážitek žáka. Nově strukturuje jeho obsah, pomáhá restrukturalizovat žákovu čtenářskou zkušenost ve prospěch nově vzniklých významových vazeb

³⁸ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. <<II=02>>. Vyd. 1. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997. 120 s. ISBN 80-7082-364-X.

³⁹ Tamtéž.

⁴⁰ Tamtéž.

(mezi utvářeným čtenářským obsahem interpretovaného textu a už vytvořenými významovými kontexty – literárním, uměleckým, životním.⁴¹ (Lederbuchová, 1997, s. 10)

- **funkce podporovat rozvoj čtenářské kreativity** – didaktická interpretace pěstuje ve všech fázích recepcí estetický smysl pro komunikaci samu, pěstuje estetickou citlivost ve vnímání textu, dovednost tzv. emocionální komunikace, schopnost představivosti a fantazie nad textem, schopnost text kreativně variovat a přetvářet do polohy jiného žánru nebo umění, může být zaměřena na výrazné čtení textu a recitační pokusy, nabízí žákům možnosti kreativního rozvoje jeho intelektu.⁴²
- **funkce vzdělávací** – didaktická interpretace má funkci prostředku osvojování učiva, jak ve sféře poznatků o literatuře (literárněteoretických – poetika textu, historická poetika i literárněhistorických – pomáhá žákovi představit nejen historické determinanty literárního stylu, ale i originalitu autorského stylu určitých osobností), tak v zaměření k učivu jako ke komunikační dovednosti, k dovednosti utvářet estetický soud o textu a návyku číst umělecky hodnotnou literaturu. Vzdělávací funkci didaktická interpretace naplňuje jen v souladu s předchozími funkcemi, protože jde především o metodu rozvíjející a kultivující žákovo čtenářství.

Všechny uvedené funkce jsou samozřejmě ve vzájemných vztazích, jsou spjaty a účinnost didaktické interpretace poroste, budou-li využívány komplexně.⁴³

⁴¹ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. <<II=02>>. Vyd. 1. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997. 120 s. ISBN 80-7082-364-X. Tamtéž, s. 10.

⁴² LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. <<II=02>>. Vyd. 1. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997. 120 s. ISBN 80-7082-364-X.

⁴³ Tamtéž.

4.2.2. Didaktické interpretace – problémová metoda

Didaktická interpretace je uváděna Lederbuchovou jako problémová metoda literární výchovy⁴⁴ a měla by být nepostradatelnou součástí každé hodiny. Jde o metodu, při které žák řeší problémové úkoly v souvislosti s textem – tato metoda tedy nutí žáky více přemýšlet, využívat své čtenářské kompetence (dřívější literární poznatky, znalosti z jiných oborů) a dále rozvíjet své dovednosti a znalosti. Didaktická interpretace je metodou, která má vést žáky k zefektivnění jejich četby. Často jde o úkoly k textu, které žák musí řešit aktivně a kreativně, za účasti fantazie a představivosti. I povaha interpretačních problémů odpovídá esteticko-funkční znakové podstatě krásné literatury a zákonům komunikace umělecké struktury na jedné straně a funkcím didaktické interpretace a cílům čtenářsky pojaté literární výchovy ve škole na straně druhé. Jde tedy o problémy, k jejichž řešení žák jako čtenář potřebuje smyslovou vnímavost, citovost, obrazotvornost i schopnost logické dedukce. Didaktická interpretace je nezbytná pro komunikativní pojetí literární výchovy, pro rozvíjení komunikace žáka a textu v procesu recepce i pro formování estetických soudů a dovedností, do jejichž úrovně se promítá úroveň předešlé žákovy komunikace s textem. Výrazné čtení, recitace a dramatizace představují další stupeň interpretace textu. Podle funkce nabývá metoda různé podoby: rozhovor, písemný test, samostatná domácí práce.⁴⁵

4.2.3. Determinanty didaktické interpretace textu

Ladislava Lederbuchová⁴⁶ charakterizovala řadu činitelů, kteří ovlivňují učitelovu volbu didaktické interpretace takto:

a) významová struktura a potenciální obsahová nabídka uměleckého textu:

Text jako činitel komunikace svou záměrností sděluje, kam má být soustředěna čtenářská a interpretační pozornost recipienta. Kompozice textu určuje, zda interpretační

⁴⁴ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. <<II=02>>. Vyd. 1. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997. 120 s. ISBN 80-7082-364-X.

⁴⁵ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. <<II=02>>. Vyd. 1. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997. 120 s. ISBN 80-7082-364-X.

⁴⁶ Tamtéž.

pozornost bude soustředěna spíš k první významové rovině sdělení, nebo ke skryté významovosti, jestli je pro tvorbu obsahu důležitější rozvoj komunikace v procesu percepce a apercepce (u textů fonické a vizuální poezie, u veršů, u textů jejichž významovost je založena na schopnosti tvorby bohatých smyslových představ ve vazbě na představy pocitů a stavů), nebo v procesu vlastní interpretační fáze (u textů alegorických, symbolických, u podobenství a textů se složitou znakovou výstavbou).

Každý text určuje vlastní kanály příjmu a vyžaduje specifický interpretační přístup.

b) úroveň čtenářské kompetence žáka a jeho čtenářských potřeb:

Pro školní praxi je nezbytná učitelova znalost pubescentního a postpubescentního čtenářství a faktorů jejich rozvoje. Komunikovaný reálný obsah četby dítěte je vždy adekvátní jeho čtenářské kompetenci a dané komunikační situaci, teprve pak je možné klást žákovi další interpretační otázky, které jdou mírně nad rámec jeho kompetence a pomáhají čtenářství rozvíjet. K žakovým čtenářským potřebám by se neměl brán zřetel jen ve výběru žánrů a autorů, ale především v modifikaci didaktické interpretace i relativně čtenářsky náročných textů. Dominantní složkou struktury čtenářských aktivit je proces identifikace (s postavou hrdiny v žánrech epických a s lyrickým mluvčím v lyrice).

c) didaktická interpretace je určena celkovou koncepcí literární výchovy a strukturací jejího učiva:

V komunikativním pojetí literární výchovy je nadřazena komunikace s literaturou jako s uměním nad komunikací s literaturou jako s učivem. Tzn., že didaktická interpretace bude především rozvíjet žakovy recepční aktivity, tak aby podpořila zážitek z četby a pomohla ho efektivně fixovat v jeho čtenářské zkušenosti. Je však funkčně zaměřena i na struktury učiva, je to metoda pomáhající žákovi osvojit si obsah učiva jako strukturu textů, poznatků o literatuře, dovedností a návyků. Didaktická interpretace sama představuje učivo, je učivem. Jde o dovednost komunikace s uměleckým textem a o dovednost text interpretovat, uvažovat nad jeho významy, o utváření důležité čtenářské potřeby a návyku čtenářského chování.

d) didaktická interpretace je ve svých výchovně vzdělávacích funkcích determinována sečtělostí a literárněvědní vzdělaností učitele, stejně jako jeho dovednostmi pedagogické komunikace se žákem:

Záleží na učiteli a na jeho didaktické invenci, jakou modifikace didaktické interpretace zvolí. Učitel by měl vždy metodou sledovat nejvyšší cíl – motivovat žáka k četbě tím, že mu pomocí používané metody představí literaturu jako komunikačního partnera, který dokáže obohatit jeho duchovní svět.⁴⁷

4.2.4. Zásady didaktické interpretace

Didaktická interpretace je nejen metoda rozvoje a kultivace čtenářství žáka, ale i samotné učivo. Didaktická účinnost interpretace je determinována určitými didaktickými principy: interpretace by měla žákovi názorně a systematicky představovat literaturu a učivo o ní, jako specifická metoda se vztahuje k učivu i k literatuře samé. Postup interpretace má přes proměnlivé metody několik obecných zásad:⁴⁸

- zvláštní postavení má *zásada zážitku* a tento požadavek musí být splněn ještě před samotnou interpretací

- *zásada čtenářského zážitku jako východiska interpretace* – čtenářský zážitek je závislý na adekvátní motivaci, na průběhu četby

- *zásada výběrovosti textu* – s vyšším věkem žáka se zvyšující se kompetencí se interpretace postupně orientuje od denotativních významů (základní význam) k významům konotativním (druhotné, asociativní významy)

- *zásada strukturního přístupu k textu* – každý interpretovaný jev je ve své významovosti chápán jako integrovaný význam dané strukturní výstavby textu. Není vykládán izolovaně, ale jako složka, která je současně nositelem významu i významem

⁴⁷ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. <<II=02>>. Vyd. 1. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997. 120 s. ISBN 80-7082-364-X.

⁴⁸ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. <<II=02>>. Vyd. 1. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997. 120 s. ISBN 80-7082-364-X.

samým. V interpretaci jde o rozvoj a kultivaci čtenářství žáka, proto zásada strukturního přístupu k textu vyžaduje, aby se učitel žáka ptal, jak na něj určitý jev v textu působí, jak jej prožívá, chápe a hodnotí z hlediska obsahu jako celku

- *zásada komplexnosti interpretace* – všestrannost rozvoje komunikace, smyslové vnímavosti, emocionální komunikace, racionálního poznávání jednotlivých významů za neustálé provokace představivosti a obrazotvornosti

- *zásada rozvoje komunikace ve všech fázích recepce* – u pubescentů a postpubescentů je třeba didaktickou interpretaci rozvíjet především úvodní fáze komunikace - percepci a apercepci, schopnost esteticky smyslového vnímání textu, schopnost představivosti a fantazii

- *zásada jednoty žákova verbálního a neverbálního hodnocení komunikace s uměleckým textem* – verbalizaci estetického soudu lze pokládat za jeden z cílů metody didaktické interpretace, v jejím procesu se ale budou funkčně uplatňovat i jiné způsoby hodnotícího výrazu (pohyb, mimika, kresba, výběr barvy, hudby)

- *zásada autonomnosti textu a jeho interpretace* – literární text je originální struktura a mluvíme-li v tomto smyslu o svébytnosti textu, měli bychom podle Lederbuchové mít na mysli, že didaktická interpretace čítankového úryvku básně, prózy i dramatického textu musí být učitelem vedena z aspektu textu jako celku (učitel musí žákovi poskytnout veškeré nezbytné informace o celku a celé kompozici textu)

- *zásada autentičnosti textu a jeho interpretace* – četba žáka je vždy autentická, didaktická interpretace musí respektovat dětskou úroveň komunikace a považovat ji nejen za východisko dalšího postupu, ale i za jeho omezení. K interpretaci vybíráme texty původní, pro čítanku neupravené. Role učitele spočívá v didaktickém vedení aktivit žáka a v korigování jeho chyb

- *zásada otevřenosti interpretace v procesu i výsledku* – zásada respektuje čtenářskou kompetenci z aspektu věkové kategorie i jednotlivého čtenáře jako

hlavního činitele v tvorbě reálného obsahu četby a má vést žáka k poznání, že obsahy téhož textu se ve vědomí jednotlivců liší.⁴⁹

4.3. Recepce uměleckého textu

Repcí nazýváme fázi příjmu textu čtenářem. Literární dílo jako celek je z části text vytvořený autorem a z části čtenářská konkretizace tohoto textu, literární dílo je tedy utvářeno komunikací. Receptivní hledisko je potom pohled na komunikační proces vnímaný z perspektivy čtenáře. Vlastním tvůrcem textu není pouze autor, který ho napíše, ale také čtenář, který spoluutváří obsah a jeho smysl.⁵⁰ Tentýž text může vytvářet mnoho různých textů ve smyslu vyvolaných významů. Kniha je tedy psána spisovatelem, její text pak „psán“ čtenáři. Ti píšou pasivně: vypouštějí z textu to, co si v něm nepřejí mít, a naopak do textu přidávají něco svého. Obsah textu je tedy polysémický, má pro své čtenáře mnoho možných významů. Čím více možných významů existuje, tím větší je šance oslovit různé čtenáře a rozličné kategorie příjemců.⁵¹

Podle Lederbuchové má recepce 4 fáze:

- PERCEPCE – seznámení se s uměleckým textem hlasitým či tichým čtením nebo poslechem
- APERCEPCE – fáze vytváření vlastních představ o přečteném textu
- INTERPRETACE – 3. fáze recepce, při které dochází k přímé komunikaci s textem, odkrývání jeho hlubších smyslů. V této fázi se pracuje s výsledky didaktické interpretace z předchozích dvou fází (významy, které čtenář přisoudil zvukové a grafické podobě textu v percepci i významy, které si uvědomil ve fázi apercepce)

⁴⁹ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. <<II=02>>. Vyd. 1. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997. 120 s. ISBN 80-7082-364-X.

⁵⁰ PROKEŠ, Josef. *Interpretace uměleckých textů: (studijní text předmětu Interpretace textů)*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 65 s. ISBN 80-210-3975-2.

⁵¹ PROKEŠ, Josef. *Interpretace uměleckých textů: (studijní text předmětu Interpretace textů)*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 65 s. ISBN 80-210-3975-2.

•KONKRETIZACE – v poslední fázi recepce se u čtenáře rozvíjí schopnost přisuzovat smysl významům textu pro vlastní život, schopnost nalézat v literatuře partnera pro řešení vlastních životních problémů.⁵² Bastl tuto fázi chápe jako výsledný produkt příjmu, účinek na příjemce.⁵³

Chrzastowska určila na základě pozorování ve škole tři typy recepce a recipientů. První typ nazývá intuitivně emocionální, postoj pasivního čtenáře – vyznačuje se interpretací textu na základě vlastní intuice, s minimem hodnotících vět, časté je pouhé přejímání daného výkladu textu z učebnice. Druhým typem je intuitivně popisná percepce, čtenář zaujímá postoj reprodukčního interpreta – recipient odhaluje významy textu, ale nechápe smysl uměleckých prostředků, takže dochází k odtrhnutí obsahu a formy textu. Třetím typem je recepce uvědomělá, emocionálně intelektuální. Ta je kvalitativně nejvyšší a čtenář při ní zaujímá postoj badatele – literární dílo je pojímáno jako umělecký text a je hodnoceno esteticky, prostřednictvím estetická plní text poznávací a výchovné úkoly.⁵⁴ Ve výuce by se měl vyskytovat všechny tři typy recepce, je však bohužel smutnou pravdou, že se mnoho učitelů ve své školní praxi omezuje pouze na první typ recepce.

Za nejvýznamnější předpoklad čtenářské recepce je považován věk a vzdělání čtenáře, menší roli hraje pohlaví, společenské postavení, rodinné poměry, hospodářské zabezpečení. Z psychologických faktorů je za důležitou považována inteligence, osobnostní rysy, návyky a zájmy. Vnějšími okolnostmi recepce mohou být bezprostřední podněty k přečtení díla (školní povinnosti, rada rodičů, kamaráda, vliv učitele, televize).⁵⁵

Výsledkem procesu recepce je určitý estetický zážitek, který posiluje dosavadní estetickou zkušenost získanou četbou a podněcuje čtenáře k zamyšlení se nad přečteným v souvislosti s vlastními estetickými představami a hodnotami.

⁵² LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole.* <<II=02>>. Vyd. 1. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997. 120 s. ISBN 80-7082-364-X.

⁵³ BASTL, Miroslav. *Recepce literárních děl žáky základní a střední školy.* Vyd. 1. Hradec Králové, 1988

⁵⁴ CHRZASTOWSKA, Božena. *Výskum školskej recepcie poézie.* In *Čítateľská recepcia literatury.* 1.vyd. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1987, s. 222-261.

⁵⁵ BASTL, Miroslav. *Recepce literárních děl žáky základní a střední školy.* Vyd. 1. Hradec Králové, 1988

4.3.1. Receptivní estetika

Receptí umělecké literatury se zabývá i zvláštní vědní obor - receptivní estetika. Stejně jako jiné pojmy, které v této práci používám ani receptivní estetika nemá jednoznačnou a jedinou definici, jelikož je tento termín chápán a začleňován do problematiky metod a směrů literární vědy různě - někdy se hovoří o směru jindy o teorii nebo metodě. Více či méně bývá recepční estetika chápána jako součást nějaké vyšší kategorie, která se zabývá problematikou literární recepce. Henckemann ve svém *Estetickém slovníku* pokládá pojem *receptivní estetika* za: „název literární estetiky, kterou rozvíjí od 60. let 20. století kostnická škola (W.Iser, H.R. Jauss) a která se snaží řešit obecné otázky výstavby uměleckých děl, estetické hodnoty, umělecké komunikace a historické tradice z hlediska hermeneutické preference recipienta.“⁵⁶ Heslo dále pokračuje vymezením koncepcí jednotlivých vědců kostnické školy.⁵⁷ Počátek kostnické školy můžeme datovat do roku 1961, kdy tým devíti vědců v čele s romanistou Hansem Robertem Jaussem a anglistou Wolfgangem Iserem společnými silami založil skupinu *Poetik und Hermeneutik* (Poetika a hermeneutika). O pět let později se centrem jejich výzkumu stává Kostnice, kde byla založena nová univerzita. Práce těchto badatelů byla zpočátku založena na hledání, dosud ve vědě nepředstavitelného, mezioborového dialogu. Do té doby bylo zvykem striktně rozdělovat literaturu a humanitní vědy vůbec podle jednotlivých oborů (romanistika, slavistika, apod.) a diskuze mezi jednotlivými obory byli vzácné. Tito badatelé naproti tomu chápali literární vědu jako společný obor. Interdisciplinárnost chtěli především využít k vzájemnému osvětlování odborných specifických přístupů k vnímání a rozumění všech druhů textů. Jauss a Iser se zaměřovali především na problémy vztahu mezi textem a čtenářem a právě toto pojetí vyvolalo posun od zaměření na text jako něco objektivního a definitivního k pohledu, v němž se text ukazuje jako „dějící se“ centrum tvorby a rozvoje významu. Zásluhou jejich působení začal vzrůstat zájem o čtenáře jako o kategorii literární teorie a o přístup k interpretaci z hlediska recipienta.

⁵⁶ Henckmann, Wolfhart. Lotter, Konrad. *Estetický slovník*. Estetika recepční, s. 60.

⁵⁷ SEDMIDUBSKÝ, Miloš (ed.). *Čtenář jako výzva: výbor z prací kostnické školy recepční estetiky*. 1. vyd. Brno: Host, 2001. 388 s. ISBN 8086055922.

5. POEZIE

„Za poezii se v soudobé literární vědě považuje ta část literatury, jež je psána veršem. Základní jednotkou poezie je verš, jehož charakteristickým znakem je metrické a rytmické uspořádání“

Vedle prózy (epiky) a dramatu je poezie (lyrika) základním druhem literatury. Obvykle poezii chápeme jako protiklad prózy. Báseň vyžaduje zvláštní přístup, protože je to naprosto specifický útvar literatury. Na rozdíl od prózy má poezie svá specifika především v používání výrazových, uměleckých a jazykových prostředků, základním znakem je rytmická konstrukce výpovědí, vnějškově se od prózy odlišuje veršovým uspořádáním textu.⁵⁸ Dříve se pro označení poezie používal termín řeč vázaná, znamenalo to, že se jazyk podřizuje veršovanému rytmu a pravidlům určitého prozodického systému a rozměru verše (metru). Hlavním prostředkem básnické řeči je její rytmizace (zvuková artikulace do opakujících se nebo se střídajících zvukových segmentů) a rým (shoda určitých hláskových skupin nejčastěji na konci verše. Básnický text je tedy uspořádán tak, aby se odlišoval od běžného mluvení a aby strhával pozornost právě na své neobvyklé uspořádání.⁵⁹

Do středověku prakticky neexistovalo dílo psané jinou než veršovanou formou, teprve s rozvojem vzdělanosti začal rozvoj prózy, který vedl k oslabení poezie. Přesto byla poezie až do 18. století převažujícím žánrem, teprve v 19. století se poměr mezi poezií a prózou vyrovnal a ve 20. století získala próza převahu.

Za první poezii lze považovat staré sumerské básně, za další významnou poetickou tvorbu řeckou a později i latinskou literaturu. Kořeny a vývoj dnešní poezie lze hledat až ve středověké literatuře, kdy se rozvíjela především epika ve formě rytířských románů, kronik, tato témata po vynálezu knihtisku postupně začala přebírat próza a v dnešní době v poezii jednoznačně převažuje lyrika.⁶⁰

⁵⁸ PAVERA, Libor a VŠETIČKA, František. *Lexikon literárních pojmů*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002. 422 s. ISBN 80-7182-124-1

⁵⁹ VALA, J. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. 119 s. ISBN 978-80-244-2761-4.

⁶⁰ Poezie: Vývoj. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001-, 29. 4. 2012 v 13:53. [cit. 2012-06-08]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Poezie>

Základní dělení poezie spočívá v přítomnosti či nepřítomnosti děje v textu:

- *epická poezie*: má děj, např. rytířská poezie
- *lyrická poezie*: nemá děj, jde o vystižení nálad, pocitů, myšlenek
- *lyricko-epická poezie*: úvahy slouží k vyjádření děje, např. balady

Za nejdůležitější prvek každé básně je považován verš, základní jednotka básnického rytmu (jeden řádek básně), vyznačuje se jistým zvukovým uspořádáním, které se pravidelně opakuje - dlouhé a krátké slabiky, přízvučné a nepřízvučné slabiky, intonace. Teorii verše se zabývá literárně-vědný obor versologie, zvukovou stránkou jazyka z hlediska skládání veršů se zabývá prozodie, nauka která zkoumá využití jazykových prvků – rým, rytmus, intonace, počet slabik.

5.1. Poezie pro děti a mládež

Poezie, básničky a říkadla i písňové texty jsou s každým dítětem spjaty odjakživa. Již v nejranějších fázích lidského života se každý z nás setkal s poezií v rozmanitých podobách – některým maminka zpívala, u jiných patřilo čtení říkadel a básniček s rodiči ke každodenním večerním rituálům. Díky rytmičnosti jsou říkadla vhodná i pro nejmenší děti, často bývají spojeny s určitými pohyby (např. tleskání, točení, skákání, mávání), objevuje se zvukný rým a slovní hříčka. To vše přispívá k oblibě básniček a říkadel v nízkém věku. Hned po nástupu do školy, v první třídě a v dnešní době snad ještě dřív začíná převažovat didakticko-výchovný charakter poezie – básničky jsou součástí poznávání prvních písmenek („A – písmenko pro tebe, anděl letí do nebe.“). Často právě se stoupajícím věkem obliba poezie u dětí klesá a podle Jaroslava Toman⁶¹ se hranice tzv. apoetického věku neustále snižuje, u dětí dochází k oslabování estetické vnímavosti a obrazného myšlení a kontakt dítěte s poezií se omezuje pouze na čítankové texty a i v té převažují texty prozaické. Ve škole se práce s básnickým

⁶¹ Toman, Jaroslav. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: CERM, 1999. 22 s. Item. Literatura. ISBN 80-7204-111-8

textem zjednodušuje nebo často úplně vynechává a díky nedostatku prostoru žák k poezii přistupuje spíše racionálně a logicky místo emocionálně a asociativně.⁶²

5.1.1. Vývoj poezie pro děti a mládež

Při přehledu vývoje poezie pro děti a mládež jsem vycházela z pojetí Jany Čeňkové a kolektivu.⁶³

Intencionální, tedy přímo záměrná tvorba pro děti se začala v českých zemích formovat až v 18. století. Můžeme ji nalézt v tzv. *Puchmajerových* almanaších a za základní motivy básní této doby lze považovat především pokoru, povinnost, ale také trest a zásluhu – jejich cílem bylo vychovávat (mravoučná, též didaktická poezie). Mimo české země reprezentoval didaktickou poezii, ovšem již bez násilného mentorování, dílem *Kniha nesmyslů Edward Lear*. Ten stál společně s **Robertem Louisem Stevensonem** i na počátku změny orientace poezie pro děti a mládež z prostředku pro poučování na prostředek k rozvíjení hravosti a fantazie. V 50. letech 19. století se u nás začala rozvíjet básnická tvorba orientovaná i na vesnické a přírodní prostředí s prvky vlastenectví, náboženství a lidové poezie. Typickými zástupci jsou **Karel Alois Vinařický** a **František Doucha**. Prvním autorem, který se v 19. století dokázal „vcítit do dítěte“, se stal **Karel Václav Sládek**. Předpokládám, že jeho báseň *Lesní studánka* si pamatují se školních let snad všichni. Básník, který se řídil právě spojením říkadla a pohybu byl učitel **Josef Kožíšek**, tvůrce slabikáře *Poupata* i známé veršované povídky *Polámal se mraveneček*. Největší měrou využil motiv vlastenectví ve svých básnických textech třetí autor tohoto období **Karel Václav Rais** (např. *Cestička k domovu*). Předstupněm nonsensové poezie byla tvorba **Vítězslava Nezvala**, představitele českého poetismu a surrealismu. Nezvalovi šlo především o dětské vnímání světa všemi smysly, využití hry se slovy i zvuky a slovních křížek (*Anička skřítek a Slaměný Hubert*). Na přelomu

⁶² Toman, Jaroslav. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: CERM, 1999. 22 s. Item. Literatura. ISBN 80-7204-111-8

⁶³ Čeňková, Jana a kol. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 171 s. ISBN 80-7367-095-X.

19. a 20. století vnesl autor *Medvídka Pú* **Alan Alexander Milne** prvky nonsensu i do světové poezie pro děti a mládež.

Zvláštní postavení zaujímá **František Halas**, který podobně jako Nezval vycházel z původní tvorby pro dospělé, se svým důrazem na logickou stránku dětského chápání světa a vyjadřování (*Ladění*). Autorem, který ve své tvorbě propojil poezii pro děti s výtvarnými díly i epickým dějem byl **František Hrubín** (*Ladův veselý přírodopis, Kuřátko a obilí*). Zhruba v polovině 20. století vystoupil se svojí představou poezie pro děti a mládež i člen Skupiny 42⁶⁴ **Ivan Blatný**: formální podobnost s poezií pro dospělé, vliv městského prostředí a techniky. Nejvýraznějším autorem období poloviny 20. století je ovšem **Jaroslav Seifert** a jeho lyrika všední každodennosti, zpěvnosti a obraznosti (*Koulelo se, koulelo, Maminka*).

Se 60. léty je neodmyslitelně spjata poezie založená na nonsensu a fantazii a na podněcování smyslových prožitků dítěte, již byla inspirací tvorba **Christiana Morgensterna**, či **Jamese Krüsse** (*Bim, bam, bum, Můj pradědeček a já*) a kterou do českého prostředí přivedl Pavel **Šrut** (*Petrklíče a petrklíky, Kočka v houslích*). Tradičnější metody, lidovou slovesnost a osvědčenou hravost uplatňovali zpočátku ve své tvorbě další čeští básníci **Zdeněk Kriebel** a **Josef Kainar** (*Pišťalička, Nevídáno, neslycháno*). Do tvorby pro děti zasáhl i další člen Skupiny 42, **Jiří Kolář** (*V sedmém nebi*) a dva autoři tzv. experimentální poezie⁶⁵ **Josef Hiršal** a **Bohumila Grögerová** knihou *Co se slovy všechno poví*. Ve sbírkách *Big beat a Aritmetika aneb Kostkované ideály* se snažila **Milena Lukešová** přiblížit poezii teenagerům. Podobně uvažovali i autoři sborníku *Ach, ta láska nebeská* **Jana Štroblová** a **Zdeněk Heřman**, kteří vybrali díla českých básníků 20. století a zkombinovali jejich milostnou poezii s písňovými texty.

Kvůli událostem ze srpna 1968 jsou 70. léta v podstatě obdobím neexistence oficiální poezie pro děti a mládež. Jedněmi z mála oficiálních autorů byli **Miroslav Florián** se

⁶⁴ SKUPINA 42 - česká umělecká skupina, založená v roce 1942, velmi ovlivněna především civilismem, kubismem, futurismem a konstruktivismem, lze zde nalézt i určité prvky surrealismu a existencialismu. Hlavním teoretickým podkladem (v podstatě uměleckým programem) této skupiny byla stať J. Chalupeckého *Svět, v němž žijeme*.

⁶⁵ EXPERIMENTÁLNÍ POEZIE - v obecném významu pojem experimentální poezie označuje každou poezii, která se vyznačuje hledáním nových forem a odchyluje se od běžných zvyklostí, konvencí a norem.

sbírkami *Třesky plesky* a *Jaro napověz* a **Michal Černík** se sbírkou *Kdy má pampeliška svátek*. Zcela opomíjenými a oficiálně nevítanými autory byli Jan **Vodňanský** a **Emanuel Frynta**, navazující na komiku, hravost a písňovost básnické tvorby konce 60. let (*Šlo povidlo na vandr, Písničky bez muziky*). Až v roce 1987 byla vydána antologie *Ostrov, kde rostou housle*, v níž tehdejší čeští básníci využívající ve své tvorbě prvky nonsensu: Pavel Šrut, Josef Brukner, Jiří Žáček, Emanuel Frynta, Ivan Wernisch představili světové autory. Na své sbírky z 60. let navázala i **Milena Lukešová**: *Jak je bosé noze v rose, Kde dávají sloni dobrou noc, Nahej v trní*.

V 80. letech vstoupil do poezie pro děti **Josef Brukner**, který podobně jako dříve Jaroslav Seifert propojil oblast vizuálního a intelektuálního vjemu – vlastní verše s obrazy zahrnující moderní malířství a jeskynní malby (*Obrazárna, Pojd'te s námi za obrazy aneb Malování zvířat*). Do popředí čtenářského zájmu se dostal i autor se spontánní nápaditostí, humorem a básnickou improvizací **Jiří Žáček**. Jeho tvorba je žánrově bohatá s hravou metaforickou a překvapivými pointami (*Aprílová škola, Ahoj moře, Kolik má Praha věží, Rýmy pro kočku*). Dalším významným autorem stejného období byl **Jan Skácel**. I on, jako mnoho jeho předchůdců, tvořil paralelně poezii pro děti i dospělé a využíval prvky nonsensu (*Uspávanky, Kam odešly laně, Proč ten ptáček z větve nepadne*).

Počátek let devadesátých do tvorby poezie pro děti a mládež nepřinesl nic převratného. Objevovali se reedice a výběry z děl klasiků, knihy tabuizovaných autorů (Václav Renč, Jan Zahradníček). V edici JUST v roce 1986 vyšel undergroundový sborník *Čert má kopyto* s tvorbou známých básníků a písničkářů (**I. M. Jirous, Egon Bondy, Jaroslav Hutka**). **Ivan Martin Jirous** vydal i vlastní soubor básní a autorských pohádek *Magor dětem*. V posledním desetiletí 20. století stále tvořili básníci z let předchozích: **Jiří Žáček, Pavel Šrut, Jan Vodňanský**. Poezii pro dospívající mládež částečně v tomto období nahradili písňové texty folkových písničkářů, **Jaromíra Nohavici a Karla Kryla**, i populárních dvojic **Jana Vodňanského a Petra Skoumala, Zdeňka Svěráka a Jaroslava Uhlíře**. I nadále se v literatuře objevuje experimentální poezie, tentokrát v podání **Jiřího Weinbergera** a antologie **Marie Vodičkové** *Kostkované ideály*. Hravostí a úzkým propojením s hudebním či výtvarným uměním se vyznačuje také současná poezie pro děti. Na pomezí básnické sbírky a zpěvníku se ocitají knížky **Zdeňka Svěráka, Jana Vodňanského a Jiřího Weinbergera**.

V autorských knížkách **Petra Nikl** pak nonsensové verše, v nichž ožívají fantaskní živočichové, rozšiřuje o další rozměr ilustrační a typografické řešení (*Záhádky*, 2007; *Jelěňovití*, 2008; *Blázníček*, 2009; *Přeshádky*, 2010). Nonsensové verše, které vytvářejí v kontinuitě s předchozím dílem **Jiří Žáček**, **Pavel Šrut**, **Miloš Kratochvíl** nebo **Jiří Dědeček**, zůstávají v českém básnictví pro děti převažující linií. Výrazným obohacením jsou zejména Šrutovy sbírky (například *Příšerky a příšeři*, 2005; *Šišatý švec a myšut*, 2007), které jsou v těsných vazbách na anglické nursery-rhymes úzce spjaty se světem dětské hry, nespoutané imaginace a jazykového žertu, ovšem vstupuje do nich i groteskní tón, s nímž si autor pohrává s existenciálními tématy. Humorem a citlivou didaxí se vyznačují verše mladší básnické generace, například sbírka *Houbeles pictus* (2008) **Petra Maděry** či *Kam až smí smích* (2009) **Radka Malého** (1977). Význačným edičním počinem, sumarizujícím vrcholy a proměny dětské poezie, se stala antologie *Nebe, peklo, ráj. Tyglík české poezie pro děti 20. století* (2009), kterou připravil Petr Šrámek.⁶⁶

5.2. Problematika lyrické poezie

Lyrika je „subjektivní literární druh vyjadřující vnitřní svět a je zpravidla stylizovaný ve verších.“⁶⁷ „Poezie je výrazovou formou lyriky“.⁶⁸ Obecně lze tedy říci, že lyriku můžeme vyjádřit poezií. Na základních školách se velmi často setkáme s tím, že se oba termíny zaměňují, pro žáky tedy lyrika=poezie.

Protože se žáci ve škole mnohdy také dovídají, že poezie na rozdíl od prózy nemá děj a slouží k vyjádření pocitů, nálad a myšlenek autora a je to tedy pro básníka vyjádření něčeho intimního, je pro ně velice náročné nechat na sebe lyrický text působit v přítomnosti dalších lidí. Většina lyrických básní je určena k zamyšlení a k tomu je zapotřebí tiché a obvykle opakované čtení. Na to ale není v hodinách literární výchovy prostor, a navíc se vyskytuje rušivý prvek, a sice samotný učitel. Vala cituje Mistríka: „*Báseň nemá ráda třetího...*

⁶⁶ ŠUBRTOVÁ, Milena. *Portál české literatury: Nová literatura pro děti a mládež* [online]. [cit. 2012-06-14]. Dostupné z: <http://www.czechlit.cz/nova-literatura/nova-literatura-pro-deti-a-mladez/>

⁶⁷ PETERKA, Josef. Lyrika. In: Mocná, Dagmar (ed.). *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha, Litomyšl: Paseka, 2004, s. 379–388.

⁶⁸ LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem*. Jinočany: H&H, 2002. s. 237.

*potřebuje kolem sebe klid, ticho, potřebuje tmu, aby měla dost prostoru k uplatnění své síly.*⁶⁹ Problémem může být také neochota žáků vyjadřovat své myšlenky či pocity z přečteného textu nahlas pře ostatními žáky (u textů prozaických to nebývá tak osobní, děj lze vyjádřit poměrně snadno). V tomto případě, by tedy žáci měli mít možnost svoje pocity a úvahy napsat. Snad největším problémem se jeví samotný výběr textu - ukázky v čítankách bývají často pro věk a mentální schopnosti žáků daného věku nevhodné. Další problém nastává, pokud učitel sám poezii nečte a z práce s básnickým textem má předem strach – takový učitel žáky k četbě poezie nedokáže motivovat a žáci to poznají. Učitelé mnohdy kladou značný důraz při čtení básnického textu na osobnost autora, ovšem znalost životopisu autora obvykle nebývá klíčem k pochopení textu a myšlení žáků může spíše brzdit: „*Biografický způsob čtení neučí řešit problémy, žák při něm nezaujímá pozici badatele, protože všechno, co chce zjistit, dostává hotové v životopise.*“⁷⁰ Při čtení poezie proto musí platit odlišné podmínky než při četbě jiného uměleckého textu a samotná výuka poezie by měla nabízet a zahrnovat množství kreativních metod a technik. Dá se říci, že žáci na základní škole vnímají poezii ve značné míře především skrze vyučujícího. Měl by to tedy být on, kdo jim ukáže, co pro něj poezie znamená, jak je může obohatit, a především je upozornit na to, že v případě poezie neexistuje jediná správná a jasná odpověď a všechny básně nemusí být vždy pochopeny. Podle Kožmína existuje řada velmi povrchních názorů na básně, které je potřeba vyvrátit a odstranit, spolu s falešným míněním, že lyrika je vždy pouze šroubované vyjádření pocitů či sentimentální zpověď zamilovaných.⁷¹

5.3. Interpretace básní

Při interpretaci básně je často nutné postupovat jinak než při interpretaci prozaického textu. Interpretovat báseň vlastně znamená respektovat a přijmout její specifickou strukturu a jazyk. Kromě určité intelektuální výše čtenáře předpokládá interpretace lyrického textu i

⁶⁹ VALA, J. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. ISBN 978-80-244-2761-4.

⁷⁰ CHRAZSTOWSKA, B. *Výskum školskej recepcie poézie*. In *Čítateľská recepcia literatury*. 1.vyd. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1987, s. 222-261.

⁷¹ KOŽMÍN, Zdeněk. *Interpretace básní*. Vyd. 3. Brno: Masarykova univerzita, 2005, ©1986. 186 s. ISBN 80-210-3714-8.

emocionální vybavení recipienta. Lyrický text má totiž v podstatě za úkol nějaké emoce ve čtenáři vzbudit a je na čtenáři, zda dokáže na takovéto emocionální úrovni komunikovat. Čtenář interpretuje dílo podle svého čtenářského očekávání, je pro něj tedy důležité smět se na významu textu sám podílet. To znamená, že by se v díle měla objevovat tzv. bílá (prázdná) místa, která mají ve čtenáři probouzet fantazii a pocit, že spolupracuje se samotným autorem textu. Tomuto jevu se odborně říká princip nedourčenosti. Bohužel většina interpretací básně může být ve školní praxi nepřesná a matoucí. Z tohoto důvodu uvedl Kožmín ve své práci *Interpretace básní* několik interpretačních zásad, které již dříve formuloval Mistrík:

- 1) *Analyzovat a interpretovat báseň jako celek.*
- 2) *Nevnucovat žákům svůj názor a postoj k básni, ale nechat je se opírat o vlastní myšlenky.*
- 3) *Neanalyzovat text až do detailů.*
- 4) *Rozlišovat jazykový a stylistický rozbor.*
- 5) *Zařadit text do souvislosti s jeho autorem a dobou.*
- 6) *Interpretovaný text přednést nahlas, zarecitovat ho.*
- 7) *Nepřidávat do interpretovaného textu nic, co v něm není alespoň naznačeno.*

Cílem interpretace básnického textu není rozluštit báseň jako hádanku, ale především najít si v ní něco, čímž by mohla obohatit náš život.⁷²

⁷² KOŽMÍN, Zdeněk. *Interpretace básní*. Vyd. 3. Brno: Masarykova univerzita, 2005, ©1986. 186 s. ISBN 80-210-3714-8.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6. VÝZKUM

Výzkum recepce poezie byl realizován ve druhém pololetí školního roku 2011/2012 na Základní škole ve Zlatých Horách, v regionu Jesenicko v Olomouckém kraji. Tuto základní školu jsem vybrala záměrně, jelikož jsem právě zde začala chodit do první třídy a v současné době tady také učím. Jde o jedinou základní školu na malém městě na hranicích s Polskem.

Na stejné základní škole jsem díky vstřícnosti vedení školy provedla i předvýzkum, v té době jsem ještě nevěděla, že tu budu později učit. Na základě předvýzkumu, který proběhl formou dotazníků předložených náhodně vybrané skupině žáků, byly dotazníky upraveny a rozdány k vyplnění 88 žákům v pěti třídách 2. stupně.

Než jsem přistoupila k recepci poezie využitím metody sémantického diferenciálu, provedla jsme obecnější dotazníkové šetření týkající se čtenářství a následně poezie obecně. Využila jsme tedy kombinaci kvantitativního i kvalitativního výzkumu.

6.1. Dotazníkové šetření

Dotazníkové šetření je metoda explorační neboli zjišťovací a jejím úkolem je hromadné získávání údajů v krátkém časovém období. V pedagogických vědách je metoda dotazníku velmi oblíbená, ovšem otázky musí být položeny jasně, srozumitelně, konkrétně a stručně. Gavora vymezuje dotazník jako „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.“⁷³ Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.⁷⁴ Otázky použité v dotazníku byly otevřené, uzavřené, polouzavřené i výčtové.

⁷³ Gavora, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

⁷⁴ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

6.1.1. Cíle výzkumu

Obecným cílem výzkumu bylo zjistit, jaký vztah mají žáci základní školy k literatuře a konkrétně k poezii a zda vůbec ví, co to poezie je. Kromě toho bylo zjišťováno, jakým způsobem žáci s básnickými texty v hodinách literatury pracují, zda sami poezii čtou, jestli ji sami píší. Dílčí cíle výzkumu byly formulovány takto:

- *Zjistit, jak si literární výchova stojí vzhledem k dalším dvěma složkám vyučovacího předmětu Český jazyk a literatura.*
- *Jaký vztah mají žáci k četbě obecně, zda čtou rádi či neradi.*
- *Čtou více dívky nebo chlapci?*
- *Pokud žáci čtou rádi, jaké žánry preferují?*
- *Dokážou žáci vysvětlit vlastními slovy, co to je poezie a uvést synonymum.*
- *Zjistit, zda žáci dovedou vysvětlit základní rozdíl mezi prózou a poezií.*
- *Jakým způsobem žáci s básnickým textem ve výuce pracují?*
- *Zjistit, zda by se žáci chtěli poezii v literární výchově věnovat více.*
- *Ověřit, jestli žáci sami poezii píší.*

6.1.2. Pracovní hypotézy

Na základě předchozích zkušeností ze souvislých pedagogických praxí a rovněž na základě studia odborné literatury jsem formulovala některé pracovní hypotézy:

- *Literární výchova je nejoblíbenější složkou předmětu Český jazyk a literatura.*
- *Více než polovina dotázaných žáků nečte vůbec, nebo čte nerada.*
- *Dívky čtou více než chlapci.*
- *Žáci preferují komiksy a fantasy literaturu.*
- *Více než polovina dotázaných žáků nedokáže vysvětlit rozdíl mezi poezií a prózou.*
- *Žáci sami poezii nepiší.*

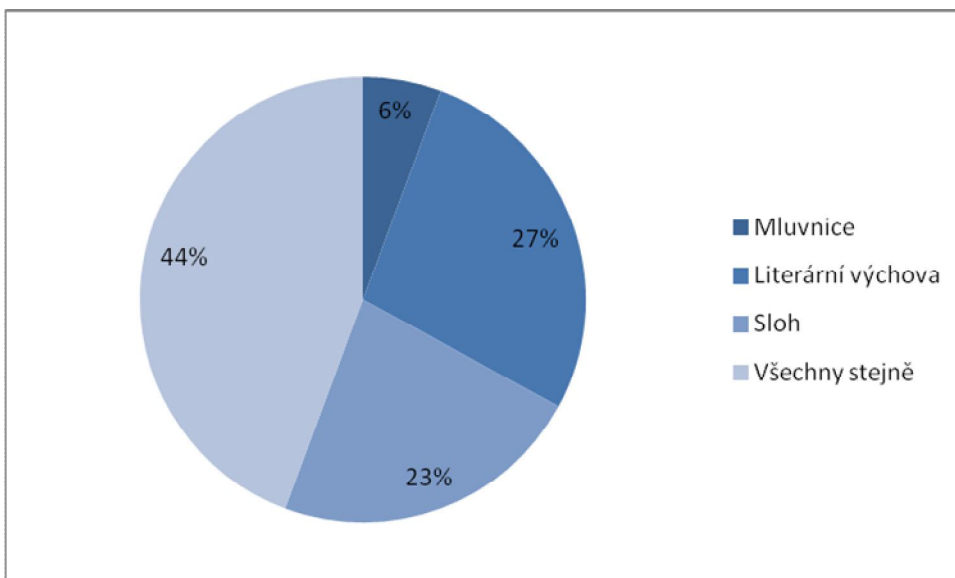
Zda se pracovní hypotézy potvrdí či vyvrátí, zjistím podle odpovědí respondentů v předloženém dotazníku.

6.1.3. Realizace výzkumu

Dotazníkové šetření proběhlo na výše zmíněné základní škole ve Zlatých Horách, u žáků 7. - 9. ročníku. Dotazník byl předložen 88 žákům v hodinách literární výchovy, 52 chlapcům a 36 dívkám. Návratnost dotazníku byla 100%, délka vyplňování 10-20 minut. Dotazník byl anonymní, žáci uváděli pouze pohlaví, třídu a poslední výslednou známku z českého jazyka.

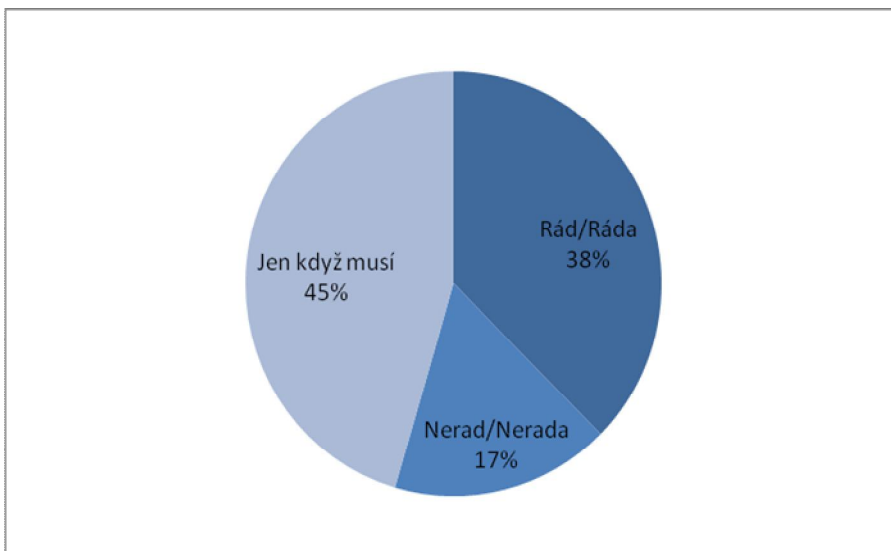
6.1.4. Vyhodnocení výzkumu

Uvedu pouze některá zajímavá informace vyplývající z vyhodnocení dotazníku. V otázce číslo 1 měli respondenti určit, kterou složku vyučovacího předmětu Český jazyk a literatura mají nejradši. Jako pracovní hypotézu jsme si určili, že nejoblíbenější složkou bude literární výchova. Jak vyplývá z následujícího grafu, tato hypotéza se nepotvrdila. Nejvíce žáků označilo, že mají rádi všechny složky předmětu stejně, literární výchova se umístila na druhém místě, následoval sloh a nejméně oblíbenou složkou je tradičně podle žáků mluvnice.



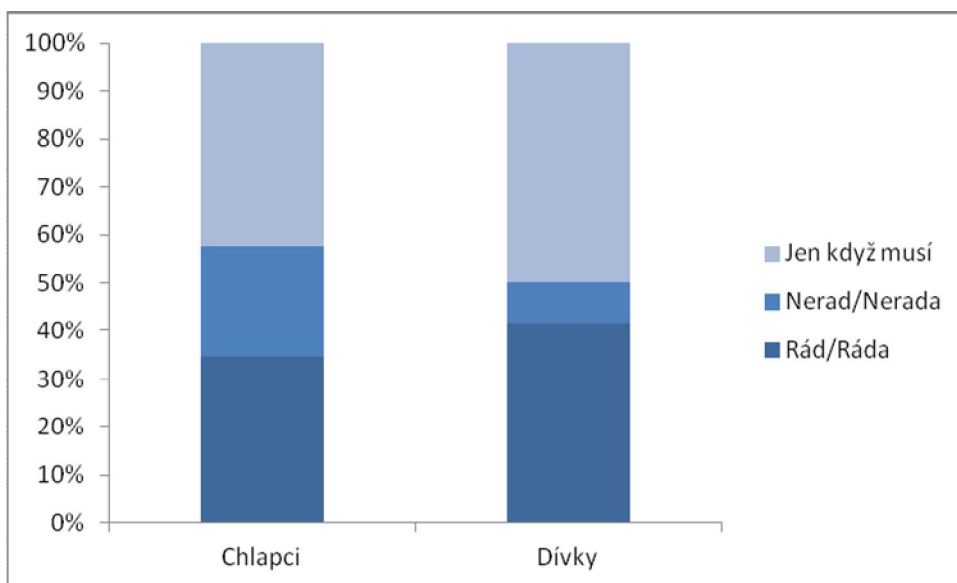
Graf 1: Oblíbenost jednotlivých složek českého jazyka

Ve druhé otázce jsem se již zaměřila přímo na otázky týkající se čtenářství. Žáci měli vybrat, zda čtou rádi, neradi nebo jen když musí. Pracovní hypotéza zněla, že více než polovina dotázaných nečte nebo jen když musí. Tato hypotéza se potvrdila a ukázalo se, že nerado čte 17%, jen když musí 45% a rádo čte 38% respondentů.



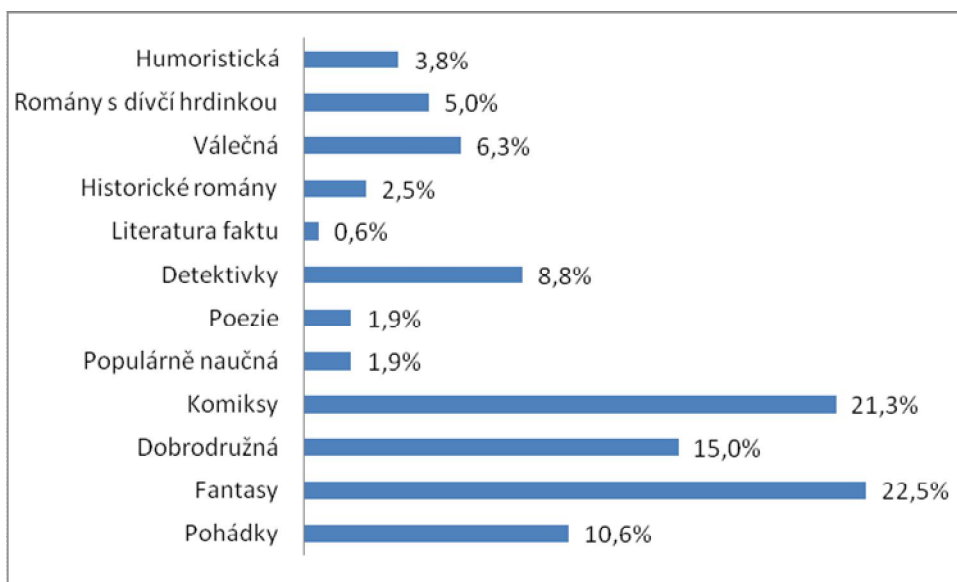
Graf 2: **Oblíbenost četby**

Ve stejné otázce jsme pracovali i s hypotézou, že dívky čtou raději než chlapci. I tato hypotéza se nám potvrdila.



Graf 3: **Oblíbenost četby z hlediska pohlaví**

V otázce číslo čtyři mě zajímalo, jaké druhy žánrů dotázaní žáci preferují. Čtvrtá hypotéza zněla, že žáci ve své četbě preferují fantasy literaturu a komiksy. I tato hypotéza se při vyhodnocování dotazníků potvrdila a zároveň jsem si udělala obrázek o dalších oblíbených žánrech žáků 2. stupně základní školy. Poezii si jako nejoblíbenější literární žánr zvolilo pouze 1,9% dotázaných, což odpovídá 3 žákům.



Graf 4: Preference literárních žánrů

V otázce číslo 9 mě zajímalo, zda žáci vůbec dokážou vysvětlit základní rozdíl mezi poezií a prózou. Hypotéza zněla, že více než polovina respondentů základní rozdíl vysvětlit nedokáže. Žáci, kteří na otázku odpověděli, jako nejčastější rozdíl uváděli, že poezie je psána veršem a próza není, poezie se rýmuje a próza ne. Větší část respondentů, přesněji 57% na otázku neodpovědělo vůbec. Těžko říci zda proto, že nevěděli odpověď, nebo jen otázku vynechali.

K jiným zajímavým zjištěním vyplývajícím z dat získaných od respondentů patří například to, že žáci nechtějí s poezií v hodinách literární výchovy pracovat, protože mají strach, že by se básnický text museli vždy učit z paměti. Na otázku, zda by chtěli v literární výchově věnovat poezii a básničkám více času žáci odpovídali např.:

- „*básničky mám rád a chtěl bych s nimi pracovat víc, ale je přece blbost učit se na každou hodinu novou.*“
- „*chtěla bych se jim více věnovat, aspoň bych jich uměla víc.*“
- „*chtěl bych se víc básničkám věnovat, protože se aspoň něco víc naučíme.*“
- „*ano, chtěl bych se básničkám věnovat víc, protože v čítance je málo vtipných co za něco stojí.*“
- „*nechtěl bych se básničkám víc věnovat, protože mě nebaví se je učit nazpaměť.*“

Nepříliš veselým zjištěním tedy je, že žáci si pod pojmem věnovat se poezii a práci s básnickým textem představují pouze to, že se báseň naučí nazpaměť.

Poslední otázka v dotazníku zněla, zda se sami žáci pokouší poezii pravidelně psát nebo zda to alespoň někdy zkusili. Z celkového počtu 88 respondentů odpovědělo 27 dívek a 22 chlapců, že poezii někdy psát zkoušeli, 8 dívek a 6 chlapců poezii píše pravidelně a 9 dívek a 16 nikdy poezii psát nezkoušelo.

Grafy by měly mít samozřejmě jednotnou podobu, ovšem vzhledem k přehlednosti interpretovaných výsledků, jsem zvolila odlišnou, ale u každé otázky lépe zřetelnou formu grafu.

6.2. Sémantický diferenciál

Metoda sémantického diferenciálu byla vytvořena v roce 1957 Osgoodem a patří mezi psychosémantické techniky. Jde o metodu používanou především v psychologii, v poslední době je ale jako jedna z mála používána i ve výzkumech pedagogických. Sémantický diferenciál umožňuje pomocí určitého počtu posuzovacích škál měřit individuální, psychologické významy určitých objektů, obvykle pojmů. Je totiž všeobecně známo, že jedinci vnímají určitou věc, objekt či pojem často velmi odlišně. Každý pojem má totiž kromě denotativního (zjevného a všeobecně platného) významu ještě významy konotativní (vedlejší, skryté a subjektivní). Respondenti zaznamenávají tyto konotativní významy daného objektu či pojmu zaznačením určitého bodu do posuzovacích bipolárních škál, které bývají nejčastěji sedmibodové (vždy však musí mít lichý počet bodů). Krajní body těchto škál musí být vždy tvořeny dvojicí protikladných adjektiv (líbí - nelíbí) a výběrem jednoho určitého bodu na

škále respondenti vyjadřují míru vlastnosti, jež je vyjádřena příslušnou dvojicí adjektiv. Jednotlivým bodů na škále se potom přiřazují číselné hodnoty 1-7. Některé škály mohou být reprezentovány v tzv. reverzní podobě (škály mají převrácené krajní body), aby se snížilo nebezpečí stereotypního posuzování ve škálách. Při konstrukci sémantického diferenciálu je nejdůležitější výběr správných dvojic adjektiv. Osgood pro původní sémantický diferenciál vytvořil 50 bipolárních sedmistupňových škál na posouzení pojmů (viz.příloha) a pracoval se třemi faktory: faktor hodnocení, faktor síly a faktor aktivity. Já jsem se nechala těmito škálami pouze inspirovat a použila jsem již zpracované škály, které se svým výzkumu využil Vala (*Možnosti využití sémantického diferenciálu při zkoumání literární recepce*, 2002). Použité škály sémantického diferenciálu uvádím v následující tabulce 1. Při čemž první skupina šesti škál slouží v našem případě k měření faktoru srozumitelnosti, druhá k měření faktoru hodnocení, třetí k měření faktoru působivosti. Tabulka byla součástí pracovních listů, společně s vybranými básnickými texty, které měly reprezentovat hodnocené pojmy. Úkolem žáků (respondentů) bylo si každý text pozorně přečíst a na základě toho jak na něj působil na každé škále zaznačit právě jednu pozici.

Nyní je třeba si ujasnit, co tři zmíněné faktory představují a zjišťují:

•FAKTOR SROZUMITELNOSTI:

(F1) vypovídá především o tom, jak respondenti dle vlastního vyjádření dané básni rozumí, či lépe řečeno – nakolik jim připadá srozumitelná. Měření je tedy pocit respondenta, vypovídající o srozumitelnosti básně, nikoli srozumitelnost sama. K přesnějšímu zkoumání porozumění poezii by bylo třeba použít kvalitativní výzkumné metody, nicméně otázkou zůstává, do jaké míry je tato stránka poezie objektivně měřitelná. Báseň je vždy více, než co jsme schopni o ní říci. Pokud čtenář vypovídá o svém pocitu, jak básni rozumí, může docházet k paradoxním situacím, že ten, kdo báseň označí, jako velmi srozumitelnou jí nakonec může rozumět méně než čtenář, který ji považuje za nesrozumitelnou. Do hry zde vstupují různé osobnostní charakteristiky respondentů, zejména však jejich sebevědomí. Jeho pramenem může být mj. jak výborný prospěch z českého jazyka, větší čtenářská zkušenost, vyšší věk, tak i v obecnější podobě schopnost prosazovat sebe a svůj názor.

•FAKTOR HODNOCENÍ:

(F2) zjišťuje, jak se báseň respondentům „líbí“, nebo „nelíbí“. Na rozdíl od následujícího faktoru působivosti jde zčásti také o racionální zkoumání kvality básně (dobrá – špatná, krásná – ošklivá, příjemná – nepříjemná), tedy o záležitost u čtenáře běžnou. Učitelé často slyší v hodinách literární výchovy od studentů, že se jim některé verše (ne)líbí. Básně, které vykazují u tohoto faktoru nejvyšší hodnoty, sklízí největší čtenářský úspěch – respondenti je čtou rádi, básně v nich vyvolávají příjemné pocity. Při zkoumání, které texty jsou vhodné k úvodnímu seznamování studentů s poezií, bychom měli vycházet z výsledků právě tohoto faktoru.

•FAKTOR PŮSOBIVOSTI:

(F3) se zpočátku jevil jako méně zřetelný. Domnívali jsme se totiž, že působivost básně musí splývat s jejím hodnocením: tj. pokud se čtenáři báseň líbí, označí ji za působivou. Výsledky však ukazují, že skutečnost je odlišná. Aby báseň vykazovala vysoký stupeň faktoru působivosti, nestačí, aby byla hezká, příjemná, líbezná apod., ale musí mít značnou vnitřní sílu. Ta může být vyvolána např. slovesy označujícími prudký děj, přítomností obrazů lidské vášně, bolesti, utrpení; stejně jako druhem prostředí, jež báseň popisuje. V takových případech se může stát, že báseň, která je hodnocena průměrně, má nejvyšší skóre působivosti. Totéž platí i obráceně: báseň s nejvyšším skóre z faktoru hodnocení se ve faktoru působivosti může umístit hluboko pod průměrem. Původně očekávaná souvislost mezi hodnocením a působivostí však neplatí, jde o vzájemně nezávislé faktory, což ukázaly i výsledky korelace všech tří faktorů.⁷⁵

Na základě odpovědí respondenta, tedy zaznačení příslušného políčka do škály v tabulce sémantického diferenciálu, získáme pro každý posuzovaný pojem, v našem případě báseň, n -tici čísel složených z čísel 1 až 7. Zpracují-li se popsáním způsobem všechna posbíraná data, získáme u každého respondenta matici jeho odpovědí, kterou tvoří n -tice jednotlivě charakterizující příslušné sledované pojmy. Sledujeme-li, jaký význam přiřkládá danému pojmu celá skupina respondentů, vypočítáme v matici u položek se stejnou pozicí aritmetický průměr a získáme tak matici celé skupiny respondentů.

⁷⁵ VALA, J. Poezie v literární výchově. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. 119 s. ISBN 978-80-244-2761-4.

Tabulka 1: Škály SD pro zkoumání literární recepce

srozumitelná								nesrozumitelná
komplikovaná								jednoduchá
nechápu								Chápu
nejasná								Jasná
odkrytá								Skrytá
průhledná								neprůhledná

líbí								Nelíbí
nečetl bych ji znovu								četl bych ji znovu
špatná								Dobrá
ošklivá								Krásná
přitahuje mě								nepřitahuje mě
příjemná								Nepříjemná

slabá								Silná
hluboká								Mělká
ostrá								Tupá
malá								Velká
účinná								Neúčinná
mocná								Bezmocná

6.2.1. Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem jednotliví žáci 2. stupně základní školy vnímají různé podoby a druhy básnických textů. Jak na ně texty působí a jaké v nich vyvolávají pocity a nálady. Také mě zajímalo, který z vybraných básnických textů je pro ně nejsrozumitelnější i to, který se jim nejvíce líbí.

6.2.2. Realizace výzkumu

V této diplomové práci bylo již několikrát zmíněno, že výzkum jsem uskutečnila na Základní škole ve Zlatých Horách. Konkrétně jsem pracovala se dvěma osmými třídami, celkem se 30 žáky. Výzkumu se zúčastnilo 16 dívek a 14 chlapců. Obě dvě třídy jsou považovány za problémové, v letošním školním roce jim byl celkem třikrát změněn vyučující českého jazyka, jedné třídě se změnil i třídní učitel. V obou třídách jsou zařazeni integrovaní žáci, v každé třídě jde o jednoho chlapce, v jedné osmé třídě jsou ještě k tomu další dva žáci se specifickými poruchami učení. V obou třídách jsou žáci, kteří již v letošním školním roce končí povinnou školní docházku. Zpočátku byla jakákoliv komunikace i práce s oběma třídami velmi obtížná. Vzhledem k mému věku mě nebrali jako autoritu, protože všechny jejich předchozí učitelky byly v důchodovém nebo předdůchodovém věku. Postupně se ale situace upravila a nyní jsou schopni komunikovat i spolupracovat na velmi slušné úrovni.

Předmětem výzkumu bylo vnímání básnických textů žáky základní školy, především proto, že v dnešní době je samotné poezii věnován v literatuře velmi malý prostor. Důvodem je možná básnický jazyk, který je žákům jen obtížně přístupný. Na rozdíl od jazyka textů prozaických, které jsou pro většinu čtenářů snadno dostupné a pochopitelné. Při čtení poezie totiž musíme počítat s hledáním a odkrýváním jejich skrytých významů. Věděla jsem již z předvýzkumu, že žáci, se kterými byl výzkum realizován, s poezií v literární výchově moc nepracovali a v čítance se jí v podstatě celý druhý stupeň vyhýbali. Ale vycházela jsem z předpokladu, že aby v někom mohla báseň vyvolat pocity a aby ji mohl určitým způsobem zhodnotit a vyjádřit jak na něj působí, nemusí být znalec a odborník.

6.2.3. Výběr básnických textů pro výzkum recepce

Vybrané básně nemají jednotnou tematiku, jde o mé oblíbené texty z různých časových období, od různých, českých i světových, autorů. Zvolených šest básní bylo žákům předloženo bez názvu a bez jména jejich autora, aby při posuzování textů vycházeli pouze z textů samotných a nebyli ničím jiným ovlivněni. Jde o tři básně českých a tři básně světových autorů, od 15. až po 20. století. Nejstarším textem je úryvek z Balady Françoise Villona z 15. století, druhý text pochází z přelomu 16. a 17. století a jde o sonet č. 66 od Williama Shakespeara. Následuje text od Boba Dylana z první poloviny 20. století Schází

nám jen jediný ráno. Tři české texty pochází do Jana Skácela – Píseň o nejbližší vině z roku 1981, Karla Kryla – Nevidomá dívka z roku 1968 a J. K. Krchovský – báseň z roku 2004.

BÁSEŇ 1

Báseň s názvem *Píseň o nejbližší vině*, v pracovním listu označená číslem 1, je od mého oblíbeného autora Jana Skácela a vyšla knižně v roce 1981 ve sbírce *Dávné proso*. Původně jsem měla vybranou jinou Skácelovu báseň *Rosa Coeli*, ale kvůli rozsahu jsem nakonec volila text, který nebylo nutno krátit.

*Je studánka a plná krve
a každý z ní už jednou pil
a někdo zabil moudivláčka
a kdosi strašně ublížil*

*A potom mu to bylo líto
a do dlaní tu vodu bral
a prohlížel ji proti světlu
a moc se bál a neubál*

*A držel ale neudržel
tu vodu v prstech bože můj
a v prázdňém lomu kámen lámal
a marně prosil; kamenuj*

*A prosil ale neuprosil
a bál se ale neubál
a studánka je plná krve
a každý u ní jednou stál*

Myslím, že na první pohled je jasné, že jde o báseň pesimistického ladění. Stejně jako v jiných Skácelových textech se i tady objevuje motiv studánky, stejně jako v básních *Pramen* a *Modlitba*, motiv vody v *Modlitbě za vodu*. Motiv vody je jedním z typických skácelovských motivů – jako symbol veškerého bytí, zrodu a života.⁷⁶ Oproti tomuto se objevuje v básni i jiný častý Skácelův motiv – motiv zániku a smrti. V tomto případě jde o zabití moudivláčka, ptáka, který je v České republice ohrožen a objevuje se jen v letních měsících. Jeho jméno je jediné slovo textu, které by žáci nemuseli znát a s jehož pochopením by mohli mít problém.

⁷⁶ GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. 117 s. ISBN 978-80-7368-729-8.

Domnívám se ale, že by to v pochopení celého vyznění textu nemuselo hrát podstatnou roli. Dalším poněkud zvláštním slovem je sloveso *neubál*, které vzniklo přidáním předpony *u-* k základovému slovu *bát se* a jeho následným negováním. Zvláštností může být zvukomalebné hromadění hlásek *A* a *L* ve třetí sloce: *lomu kámen lámal*. Pro tento Skácelův text je charakteristický přerývaný rým, ve kterém se shodují pouze sudé verše (schéma *abcb*).

BÁSEŇ 2

Básni číslo 2 je krátký text bez názvu od současného básníka J. H. Krchovského ze sbírky *Nad jedním světem* z roku 2004. Text byl zvolen záměrně pro svůj krátký rozsah a nedávnou dobu vzniku.

*Zmizela jako sen... Jako vše vysněné
nebyla? Byla tu! Ještě mě škrábla!
tři čáry jejího prvního písmene...
dotekem anděla znamená dábla*

Tento text není pro Krchovského úplně typický, vždyť hned v úvodu jsou slova: „*zmizela jako sen*“, což zní téměř romanticky a k dekadentnímu undergroundovému básníkovi se nehodí. V básni se přímo neobjevuje ani oblíbený autorův motiv – smrt. Slovo *zmizela* totiž v tomto případě neznamena *zemřela*, ale spíše *opustila*. Kritici tvrdí, že jde o nejcitlivější autorovu sbírku, ve které se v nepřehlédnutelné míře odráží jeho ukončený vztah.⁷⁷ Žáky možná mohlo zaskočit použití aposiopeze.⁷⁸ Rým básně je střídavý (abab).

BÁSEŇ 3

Třetí báseň je *Sonet č. 66* Williama Shakespeara ze sbírky *Sonety*, jež vyšla v roce 1609 jako kompletní vydání současného rozsahu 154 sonetů. Vybrala jsem překlad Martina Hilského z roku 1992. Jiný překlad tohoto sonetu od Jana Vladislava byl dokonce zhudebněn Markem Ebenem na CD *Já na tom dělám* z roku 2002.

⁷⁷ KUKAL, Petr. Stolzova recenzuje poslední sbírku J.H. Krchovského. In: *Www.stolzova.cz* [online]. 2005 [cit. 2012-06-08]. Dostupné z: <http://www.stolzova.cz/stolzova/view.php?cislocclanku=2005021901>

⁷⁸ APOZIOPEZE (APOSIOPESE) – literární pojem označující nenadálé odmlčení, nedopovědění započaté věty či přerušenu výpověď. S aposiopezí se nejčastěji setkáváme v mluvené řeči, v psaném textu se označuje třemi tečkami. Setkáváme se s ní především moderní v poezii.

*Znaven tím vším, já chci jen smrt a klid,
jen nevidět, jak žebrá poctivec,
jak pýchou dme se pouhý parazit,
jak pokříví se každá čistá věc,*

*jak trapně září pozlátka všech poct,
jak dívčí cudnost brutálně rve chtíč,
jak sprostota se sápe na slušnost,
jak blbost na schopné si bere bič,*

*jak umění je pořád služkou mocných,
jak hloupost zpupně chytrým poroučí,
jak prostá pravda je všem prostě pro smích,
jak zlo se dobru chechtá do očí.*

*Znaven tím vším, já umřel bych tak rád,
jen nemuset tu tebe zanechat.*

Text je psán formou „shakespearovského sonetu“, který se skládá ze tří slok o čtyřech verších a jedné závěrečné sloky o dvou verších. Po přečtení si pozornější čtenář povšimne, že text je vystavěn na použití kontrastu. Je zřejmé, že jde o nadčasová a stále platná slova a každý si je jistě vyloží po svém. Shakespearův rým je střídavý se schématem *abab*, v závěrečné sloce se objevuje rým sdružený (*aabb*).

BÁSEŇ 4

Číslem 4 byla označena balada Françoise Villona *Balada* z roku 1458 v překladu Otokara Fischera. Tento text byl vzhledem k rozsahu značně zkrácen.

*Já u pramene jsem a žízni hynu;
horký jak oheň, zuby drkotám;
dlím v cizotě, kde mám svou domovinu;
ač blízko krbu, zimnici přec mám;
 nahý jak červ, oděn jak prelát sám;
směji se v pláči, doufám v zoufání;
mně lékem je, co jiné poraní;
mně při zábavě oddech není přán;
já sílu mám a žádný prospěch z ní,
srdečně přijat, každým odmítán.*

Žákům byla předložena typická villonská nebo též francouzská balada: je složená ze čtyř strof, z nichž první tři se skládají ze 7-12 veršů, poslední strofa má veršů o polovinu méně a obsahuje posláni, poslední verše z první sloky se v každé další objevují jako refrén.

Tento typ balady je též založený na kontrastech (protikladech) a kontrast bývá často vyjádřen pomocí oxymorónu.⁷⁹ Zpočátku (v prvních čtyřech verších) se objevuje rým střídavý – shoda slabik na konci 1. a 3. a na konci 2. a 4. verše – schéma *abab*. Dál se rým mění na rým sdružený – shoda slabik na koncích dvou sousedních veršů, schéma *aabb*. Na konci se opět proměňuje na rým střídavý.

BÁSEŇ 5

Pod básní s číslem 5 se skrýval písňový text Boba Dylana: *Schází nám jen jediný ráno* z roku 1964 z desky *Časy se tak rychle mění* v překladu Michaela Žantovského.

*Psi pod mým oknem začli štěkat,
jak venku zvolna hasne den.
Tak jako noc, co na mě padá,
i ti psi snad chtějí ven.
A tmu tříští jen jekot,
který v mé hlavě ryl,
schází mi jen jediný ráno
a k tomu tisíc dlouhých mil.*

Troufám si říct, že vnímavější žáci po přečtení snadno poznají, že se nejedná o klasickou báseň, ale o písňový text. Od předchozích tří textů se liší stavbou verše a rýmu – objevuje se zde rým přerývaný (stejně jako u *Písně o nejbližší vině*), shodují se tedy pouze sudé verše, liché se nerýmují. Schéma přerývaného verše je *abcb*.

⁷⁹ OXYMORÓN – spojení slov, jejichž význam se navzájem vylučuje. Záměrně se používá v poezii jako básnický prostředek. „Mistrem oxymóronu“ byla Karel Hynek Mácha – *mrtvé milenky cit, zbortěné harfy tón*.

BÁSEŇ 6

Poslední ukázka je asi nejznámější ze všech. Jde o původní básnický text Karla Kryla *Nevidomá dívka*. Předpokládala jsem, že někteří žáci budou text možná znát a ze všech výše uvedených básní pro ně bude nejpůsobivější. Pro naše potřeby byl zkrácen a k přečtení a posouzení byla ponechána pouze první sloka a refrén.

*V zahradě za cihlovou zídou
Popsanou v slavných výročích
Sedává na podzim na trávě před besídkou
Děvčátko s páskou na očích
Pohádku o mluvícím ptáku
Nechá si přečíst z notesu
Pak pošle polibek po chmýří na bodláku
Na vymyšlenou adresu*

*Prosím vás nechte ji
ach nechte ji
Tu nevidomou dívku
Prosím vás nechte ji si hrát
Vždyť možná hraje si
Na slunce s nebesy
Jež nikdy neuvidí
Ač ji bude hřát*

Text je srozumitelný, dá se vykládat jako příběh, žáci by s pochopením neměli mít větší problém. Zaujmut je může absence interpunkce. Rým je v první sloce střídavý (*abab*).

6.2.4. Stanovení hypotéz

Při vyhodnocování získaných hodnot sémantického diferenciálu bylo nutné vzít v úvahu nejprve **tzv. hledisko respondentů**. Tedy to, zda existují rozdíly v posuzování básní mezi jednotlivými respondenty z hlediska jejich pohlaví, prospěchu u Českého jazyka, postoje ke čtení a k poezii. Na základě toho jsem formulovala čtyři výzkumné otázky:

- 1) *Existuje rozdíl ve vnímání a posuzování poezie mezi chlapci a dívkami?*
- 2) *Existuje rozdíl mezi žáky s výborným a horším prospěchem?*
- 3) *Existuje rozdíl mezi čtenáři a nečtenáři?*

Následně byly stanoveny hypotézy neboli očekávané výsledky výzkumu, u kterých jsem vycházela ze dvou možných hledisek ke zkoumanému problému: výše uvedeného hlediska respondentů a hlediska posuzovaných básní.

H1: *Básně jsou srozumitelnější pro dívky, protože předpokládám, že jsou v tomto věku vnímavější a citlivější.*

Jde o vztah: **srozumitelnost – pohlaví**

H2: *Básně jsou srozumitelnější pro žáky s lepším prospěchem z českého jazyka.*

Vztah: **srozumitelnost – prospěch**

H3: *Básně jsou více srozumitelné pro čtenáře než pro nečtenáře.*

Vztah: **srozumitelnost – čtenář/nečtenář**

H4: *Básně budou celkově lépe hodnoceny dívkami, protože dívky jsou v tomto věku (14-15 let) vnímavější a citlivější.*

Vztah: **hodnocení-pohlaví**

H5: *Básně budou lépe hodnoceny žáky s lepším prospěchem z českého jazyka.*

Vztah: **hodnocení-prospěch**

H6: *Básně budou lépe hodnoceny čtenáři než nečtenáři*

Vztah: **hodnocení-čtenář/nečtenář**

H7: *Básně jsou působivější pro dívky, protože předpokládám, že jsou v tomto věku (14-15 let) citlivější a vnímavější.*

Vztah: **působivost-pohlaví**

H8: *Básně budou lépe hodnoceni žáky s lepším prospěchem z českého jazyka.*

Vztah: **působivost-prospěch**

H9: *Básně budou působivější pro čtenáře než pro nečtenáře.*

Vztah: **působivost-čtenář/nečtenář**

Zda se podaří hypotézy potvrdit nebo vyvrátit se dozvíme v následujících kapitolách.

7. VYHODNOCENÍ SÉMANTICKÉHO DIFERENCIÁLU

V následujících dvou podkapitolách budou uvedeny výsledky výzkumu čtenářské percepce pomocí metody sémantického diferenciálu. Vyhodnocení bude provedeno zvlášť z hlediska básní a zvlášť z hlediska respondentů.

7.1. Výsledky z hlediska básní

Při zpracovávání sesbíraných dat mě nejprve zajímalo, jak jsou si výsledky posuzování zvolených básní vzájemně podobné, a to jak ve třech jednotlivých faktorech (faktor srozumitelnosti S, faktor hodnocení H, faktor, působivosti P), tak i v součtech těchto faktorů. Vyhodnocení se týká všech posuzovaných básní dohromady.

7.1.1. Pořadí básní z hlediska faktoru srozumitelnosti (S)

Tabulka 2: Pořadí básní podle hodnot SD ve faktoru srozumitelnosti

	Faktor srozumitelnosti	Faktor hodnocení	Faktor působivosti
Báseň 6	4, 525	4, 264	4, 340
Báseň 5	4, 498	3, 996	3, 819
Báseň 3	4, 373	4, 201	4, 077
Báseň 4	3, 960	3, 401	3, 746
Báseň 1	3, 697	3, 480	3, 470
Báseň 2	3, 530	3, 443	3, 178

Z tabulky jasně vyplývá, že z hlediska faktoru srozumitelnosti jsou si blízko básně B6, B5 a B3. Tyto tři básně hodnotí respondenti jako srozumitelnější než ostatní tři básně. To, že za srozumitelné považují žáci oba písňové texty, není překvapením, protože jde o básně, které vypráví určitý životní příběh a jejich verše jsou velmi hudebné. Překvapením je ale báseň č. 3, tedy sonet od Shakespeara, který se od druhých dvou textů značně liší. Ať už svoji formální stránkou – používá pravidelný verš se střídavým rýmem, tak i dobou svého vzniku a to téměř o 300 let. Na druhou stranu je to důkaz aktuálnosti Shakespearova díla.

Na opačném pólu stojí básně B4, B1 a B2, které jsou pro respondenti méně srozumitelné. Opět to není příliš překvapující výsledek u básní B2 (Krchovský) a B4 (Villon). Někteří žáci Krchovského básně okomentovali: „*u této básně mi něco chybí, asi není úplně dokončená.*“ Stejný problém měli možná s Villonovou baladou, která byla ale zkrácena úmyslně. Pro mě zarážející je ale nízký faktor srozumitelnosti u Skácelovy básně č. 1. Nejspíš je to dáno slovy, kterým žáci úplně neporozuměli – moudivláček, neubál.

7.1.2. Pořadí básní z hlediska faktoru hodnocení (H)

Tabulka 3: Pořadí básní podle hodnot SD ve faktoru hodnocení

	Faktor hodnocení	Faktor působivosti	Faktor srozumitelnosti
Báseň 6	4, 264	4, 340	4, 525
Báseň 3	4, 201	4, 077	4, 373
Báseň 5	3, 996	3, 819	4, 498
Báseň 1	3, 480	3, 470	3, 697
Báseň 2	3, 443	3, 178	3, 350
Báseň 4	3, 401	3, 746	3, 960

Přestože hodnoty sémantického diferenciálu pro faktor hodnocení jsou rozprostřeny v pásmu od 4, 264 do 3, 401, tedy velmi rovnoměrně, vydělují se i v tomto případě dvě básně od ostatních: básně B6 a B3. I ve faktoru hodnocení zůstává na prvním místě písňový text Karla Kryla. Mohlo by se zdát, že je to způsobeno tím, že text je všeobecně známý, ale ze všech respondentů jej neznal nikdo. Na zbývajících prvních i na posledních třech místech se pořadí básní výrazně neproměnilo.

7.1.3. Hodnocení básní z hlediska faktoru působivosti (P)

Tabulka 4: Pořadí básní podle hodnot SD ve faktoru působivosti

	Faktor působivosti	Faktor srozumitelnosti	Faktor hodnocení
Báseň 6	4, 340	4, 525	4, 264
Báseň 3	4, 077	4, 373	4, 201
Báseň 5	3, 819	4, 498	3, 996
Báseň 4	3, 746	3, 960	3, 401
Báseň 1	3, 470	3, 697	3, 480
Báseň 2	3, 178	3, 530	3, 443

Pořadí básní podle faktoru působivosti se opět téměř nijak výrazně neliší od předchozích dvou tabulek. Na prvním místě zůstává, stejně jako v případě faktoru srozumitelnosti i faktoru hodnocení, báseň č. 6, tedy Karel Kryl: Nevidomá dívka. Tento výsledek jsem předpokládala, protože na rozdíl od zbývajících pěti básní Kryl zcela konkrétně zobrazil emoce a pocity smutku a pesimismu v podobě mladé slepé dívky. Jde o velmi konkrétní příklad utrpení. Zobrazuje situaci, kterou si žáci umí sami docela dobře představit. Krylova báseň je tedy tou, která žáky nejvíce určitým způsobem „vnitřně zasáhla“. Nejméně působivou je Krchovského moderní báseň. I tady je možná na vině její krátký rozsah, tedy na žáky může působit téměř až primitivně.

7.1.4. Pořadí básní podle součtu hodnot všech faktorů sémantického diferenciálu

Tabulka 5: Pořadí básní podle součtu všech hodnot SD všech tří faktorů

	Faktor srozumitelnosti	Faktor hodnocení	Faktor působivosti	Součet faktorů
Báseň 6	4, 525	4, 264	4, 340	13, 129
Báseň 3	4, 373	4, 201	4, 077	12, 651
Báseň 5	4, 498	3, 996	3, 819	12, 313
Báseň 4	3, 960	3, 401	3, 746	11, 107
Báseň 1	3, 697	3, 480	3, 470	10, 647
Báseň 2	3, 530	3, 443	3, 178	10, 151

Závěrečná tabulka a graf hodnotí celkové pořadí básní z hlediska součtu všech tří faktorů (faktor srozumitelnosti, faktor hodnocení, faktor působivosti). Výsledek není v žádném případě nijak překvapující, pouze potvrzuje již předchozí jednotlivá zjištění.

Nejvýše se umístil Krylův písňový text, který byl na prvním místě ve všech třech faktorech. Na druhém místě v celkovém součtu faktorů se objevil Shakespearův sonet č. 66. Třetí místo si udržel písňový text Boba Dylana z roku 1964. Následuj villonská balada, a Skácelovy verše. Na posledním místě ve všech třech faktorech i v jejich konečném součtu se umístily moderní verše J. H. Krchovského z roku 2004. Nejblíže dnešním žákům 8. ročníku jsou tedy evidentně písňové texty z 20. století a poněkud překvapivě i text Williama Shakespeara ze století 17. Nejvzdálenější estetickému citění dnešní mládeže je kupodivu text nejmodernější.

Shrnutí

Za **nejsrozumitelnější** texty byly považovány básně B6, B5, B3. Tedy písňové texty Karla Kryla a Boba Dylana a Shakespearův sonet. Společným znakem písňových textů je jistě jejich zpěvnost. Společným znakem Krylova a Shakespearova textu může být využití pravidelného verše a střídavého rýmu.

Jako **nejméně srozumitelná** báseň byla respondenty určena báseň B2 – text J. H. Krchovského. Předpokládám, že žáky možná zaskočil její rozsah a použití apoziopce. Ta je totiž v takto krátkém textu využita hned dvakrát.

Za **nejpříjemnější** (faktor hodnocení) respondenti pokládali básně B6, B3 a B5 (písňové texty a Shakespearův sonet). Za **nejméně příjemnou** znova Krchovského text.

Nejpůsobivější je podle respondentů opět písňový text Krylův. Za **nejméně působivou** byla znova jednoznačně označena moderní báseň B2.

Jak lze z výsledků vyvodit, na prvním místě se ve všech jednotlivých faktorech objevil text Karla Kryla *Nevidomá dívka*, stejně tak na posledním místě ve všech faktorech skončil moderní básnický text J. H. Krchovského.

Výzkum potvrdil, že existují rozdíly v přijímání básní z různých historických období a zároveň ukázal, které básně jsou pro žáky nejsrozumitelnější, nejlépe hodnocené a nejpůsobivější.

7.2. Výsledky z hlediska respondentů

Nyní se dostávám k vyhodnocení hypotéz z hlediska respondentů. Při sledování rozdílů mezi jednotlivými kategoriemi respondentů budu vycházet z výsledků recepce každé jednotlivé básně. Zajímá mě rozdílnost pohlaví a prospěchu i to, zda je respondent čtenář nebo nečtenář.

7.2.1. Ověření hypotézy H1

H1: Básně jsou srozumitelnější pro dívky, protože jsou v tomto věku (14-15 let) na vyšší úrovni než chlapci, jsou chápavější.

VZTAH: srozumitelnost – pohlaví

Faktor srozumitelnosti (F1)

(C1) srozumitelná								nesrozumitelná
(C2) komplikovaná								jednoduchá
(C3) nechápu								chápu
(C4) nejasná								jasná
(C5) odkrytá								skrytá
(C6) průhledná								neprůhledná

Tabulka 6: Faktor srozumitelnosti - dívky/chlapci vs. básně B1

	Průměr B1C1	Průměr B1C2	Průměr B1C3	Průměr B1C4	Průměr B1C5	Průměr B1C6	Celková míra srozumitelnosti
Dívky	4,56	3,69	4,13	3,88	4,25	4,06	4,09
Chlapci	3,86	3,07	2,86	3,00	4,00	2,71	3,25

Tabulka 6 ukazuje výpočet průměrných hodnot všech chlapců a všech dívek u všech kritérií faktoru srozumitelnosti (C1-C6) vzhledem k první básni B1. Výsledné hodnoty, tedy celková míra srozumitelnosti první básně B1, se na první pohled vzhledem k pohlaví příliš neliší, dívky přesto vykazují nepatrně vyšší skóre.

Tabulka 7: Shrnutí výsledků faktoru srozumitelnosti u básní B1–B6 vzhledem ke skupinám chlapci/dívky

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B1-B6
Dívky	4,09	3,35	4,15	4,22	4,63	4,91	4,22
Chlapci	3,25	3,77	4,63	3,57	4,36	4,10	3,95

Výsledky t-testu faktoru srozumitelnosti jednotlivých básní vzhledem k pohlaví:

B1: 0,022

B2: 0,426

B3: 0,319

B4: 0,126

B5: 0,600

B6: 0,137

Výsledek t-testu faktoru srozumitelnosti všech básní vzhledem k pohlaví:

B1-B6: 0,166

Hypotéza H1 se nepotvrdila, protože rozdíl ve faktoru srozumitelnosti básní B1-B6 není vzhledem k rozdílnosti pohlaví statisticky významný. Hypotéza byla potvrzena pouze u básně č. 1, kde t-test prokázal statisticky významný rozdíl ve faktoru srozumitelnosti v závislosti na pohlaví a kde byla báseň B1 opravdu pro dívky srozumitelnější.

7.2.2. Ověření hypotézy H2

H2: Básně jsou srozumitelnější pro žáky s lepší prospěchem z českého jazyka.

VZTAH: srozumitelnost-prospěch

Tabulka 8: Faktor srozumitelnosti - prospěch (1-4) vs. báseň B1

	Průměr B1C1	Průměr B1C2	Průměr B1C3	Průměr B1C4	Průměr B1C5	Průměr B1C6	
1	4,6	4,2	3,8	3,6	3,8	4,0	4,00
2	3,4	3,1	3,1	3,2	4,1	3,1	3,33
3	4,75	3,5	4,42	4,08	4,16	3,83	4,13
4	4,33	2,66	1,00	1,66	4,66	2,00	2,72

Tabulka 8 demonstruje výsledné hodnoty vzhledem k faktoru srozumitelnosti u básně B1 pro skupina žáků s rozdílným prospěchem (1-4) z českého jazyka. Je jisté, že výsledná známka žáka z předmětu český jazyk nemusí být vždy v souladu s jeho inteligencí a nadáním a nemusí mít vliv na schopnost žáka pochopit báseň.

Tabulka 9: Shrnutí výsledků faktoru srozumitelnosti u básní B1–B6 vzhledem ke skupinám žáků s rozdílným prospěchem z ČJ (1-4)

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B1-B6
1	4,00	3,10	4,07	4,50	5,60	4,40	4,28
2	3,33	4,07	4,11	4,35	4,22	4,50	4,10
3	4,13	3,28	5,02	3,57	4,09	4,94	4,17
4	2,72	3,66	3,50	2,88	5,20	3,16	3,52

Podle vypočítaných hodnot jsem zjistila, že z hlediska prospěchu byla pro žáky s hodnocením 1 a 4 nejsrozumitelnější báseň B5, pro žáky s hodnocením 2 báseň B6 a pro žáky s hodnocením 3 báseň B3. Je tedy patrné, že výsledky jsou u jednotlivých básní nestabilní a nejednoznačné. V tomto případě je tedy měření míry srozumitelnosti velmi relativní a neprůkazné, protože je závislé čistě na úsudku respondenta (čtenáře). Z těchto důvodů tedy **nelze hypotézu H2 ani potvrdit ani vyvrátit.**

7.2.3. Ověření hypotézy H3

H3: Básně jsou více srozumitelné pro čtenáře než pro nečtenáře.

VZTAH: srozumitelnost-čtenář/nečtenář

Tabulka 10: Faktor srozumitelnosti – čtenář/nečtenář vs. báseň B1

	Průměr B1C1	Průměr B1C2	Průměr B1C3	Průměr B1C4	Průměr B1C5	Průměr B1C6	
Čtenář	3,93	3,57	3,71	3,64	4,36	3,43	3,77
Nečtenář	4,50	3,25	3,38	3,31	3,94	3,44	3,64

Tabulka 10 uvádí výsledné hodnoty srozumitelnosti u básně B1 pro kategorie čtenář/nečtenář. Z tabulky sice vyplývá, že báseň B1 je srozumitelnější pro čtenáře než pro nečtenáře, ovšem dle Studentova t-testu je tento výsledek statisticky neprůkazný. Nemusí být tedy vždy pravda, že pro žáky, kteří pravidelně čtou, jsou básnické texty srozumitelnější.

Tabulka 11: Shrnutí výsledků faktoru srozumitelnosti u básní B1-B6 vzhledem ke skupinám čtenář/nečtenář

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B1-B6
Čtenář	3,77	3,38	4,00	4,38	4,55	4,51	4,10
Nečtenář	3,64	3,70	4,70	3,51	4,46	4,54	4,09

Výsledky t-testu faktoru srozumitelnosti jednotlivých básní vzhledem ke skupinám čtenář/nečtenář:

B1: 0,720

B2: 0,548

B3: 0,148

B4: 0,036

B5: 0,862

B6: 0,957

Výsledek t-testu faktoru srozumitelnosti všech básní vzhledem ke skupinám čtenář/nečtenář:

B1-B6: 0,965

Hypotéza H3 se nepotvrdila, rozdíl mezi skupinami čtenář/nečtenář ve faktoru srozumitelnosti není dle t-testu statisticky průkazný. Pouze pro báseň B4 byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi čtenáři a nečtenáři, přičemž tato báseň byla pro čtenáře srozumitelnější. Nepodařilo se mi prokázat souvislost mezi čtenářstvím a srozumitelností básnických textů.

7.2.4. Ověření hypotézy H4

H4: Básně budou celkově lépe hodnoceny dívkami, protože dívky jsou v tomto věku (14-15 let) vnímavější a citlivější.

VZTAH: hodnocení-pohlaví

Faktor hodnocení (F2)

(C7)líbí								nelíbí
(C8)nečetl bych ji znovu								četl bych ji znovu
(C9)špatná								dobrá
(C10)ošklivá								krásná
(C11)přitahuje mě								nepřitahuje mě
(C12)příjemná								nepříjemná

Tabulka 12: Faktor hodnocení – pohlaví vs. báseň B1

	Průměr B1C7	Průměr B1C8	Průměr B1C9	Průměr B1C10	Průměr B1C11	Průměr B1C12	
Dívky	4,00	3,06	3,56	4,25	2,75	3,94	3,59
Chlapci	3,36	2,86	3,57	3,57	3,36	3,50	3,37

V tabulce 12 je zpracováno průměrné hodnocení básně B1 ve všech kritériích faktoru hodnocení C7-C12 vzhledem k pohlaví dívky/chlapci. Z tabulky vyplývá, že celková míra hodnocení básně B1 je vyšší u dívek. Studentův t-test však tento výsledek nepotvrdil a rozdíl tak není statisticky průkazný.

Tabulka 13: Výsledné průměrné hodnoty v rámci faktoru hodnocení básní B1-B6 vzhledem k pohlaví dívky/chlapci

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B1-B6
Dívky	3,59	3,30	4,21	3,25	3,83	4,77	3,83
Chlapci	3,37	3,58	4,20	3,58	4,19	3,70	3,77

Výsledky t-testu faktoru hodnocení jednotlivých básní vzhledem ke skupinám čtenář/nečtenář:

- B1: 0,636
- B2: 0,632
- B3: 0,989
- B4: 0,412

B5: 0,440

B6: 0,020

Výsledek t-testu faktoru srozumitelnosti všech básní vzhledem ke skupinám čtenář/nečtenář:

B1-B6: 0,782

Hypotéza H4 se nepotvrdila, nebyl prokázán statisticky významný rozdíl v hodnocení básní vzhledem k pohlaví. Není možné říci, které pohlaví hodnotí básně lépe. Pouze básně B6 byla dívkami hodnocena prokazatelně lépe než chlapci.

7.2.5. Ověření hypotézy H5

H5: Básně budou lépe hodnoceny žáky s lepším prospěchem z českého jazyka.

VZTAH: hodnocení-prospěch

Tabulka 14: Faktor hodnocení – prospěch (1-4) vs. básně B1

	Průměr B1C7	Průměr B1C8	Průměr B1C9	Průměr B1C10	Průměr B1C11	Průměr B1C12	
1	4,00	3,6	4,00	3,8	3,4	3,8	3,77
2	3,4	2,7	3,8	3,9	2,3	3,3	3,23
3	3,92	3,00	3,25	4,33	3,08	4,33	3,65
4	3,33	2,66	3,33	2,66	4,66	2,66	3,22

Tabulka 14 demonstruje výsledné hodnoty vzhledem k faktoru hodnocení u básně B1 pro skupina žáků s rozdílným prospěchem (1-4) z českého jazyka. Básně B1 byla nejlépe hodnocena žáky s prospěchem 1 a 3. Z průměrů faktoru hodnocení pro známky 1-4 u básně B1 je evidentní, že rozdíly jsou minimální a prospěch z českého jazyka o výsledném hodnocení básně B1 nerozhoduje.

Tabulka 15: Výsledné průměrné hodnoty v rámci faktoru hodnocení básní B1-B6 vzhledem k prospěchu (1-4)

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	
1	3,77	4,20	4,16	3,83	4,66	4,70	4,22
2	3,23	3,80	3,72	3,38	3,68	4,32	3,69
3	3,65	2,72	4,88	3,36	3,60	4,41	3,77
4	3,22	3,77	3,16	2,94	5,55	2,83	3,58

Všechny básně (B1-B6) byly nejlépe hodnoceny žáky s prospěchem 1. Vysoké průměrné hodnocení básně B5 žáky s prospěchem 4 je zřejmě způsobeno nedbalým vyplňováním SD a malým vzorkem respondentů v této skupině a vzhledem k těmto důvodům **nelze hypotézu H5 ani potvrdit ani vyvrátit.**

7.2.6. Ověření hypotézy H6

H6: Básně budou lépe hodnoceny čtenáři než nečtenáři.

VZTAH: hodnocení-čtenář/nečtenář

Tabulka 16: Faktor hodnocení – čtenář/nečtenář vs. básně B1

	Průměr B1C7	Průměr B1C8	Průměr B1C9	Průměr B1C10	Průměr B1C11	Průměr B1C12	
Čtenář	3,86	3,21	3,71	4,00	3,00	3,93	3,62
Nečtenář	3,56	2,75	3,44	3,88	3,06	3,56	3,38

V tabulce 16 je zpracováno průměrné hodnocení básně B1 ve všech kritériích faktoru hodnocení C7-C12 vzhledem ke skupině čtenář/nečtenář. Z tabulky vyplývá, že celková míra hodnocení básně B1 je vyšší u čtenářů, statisticky významný rozdíl však v tomto případě prokázán nebyl.

Tabulka 17: Shrnutí výsledků faktoru hodnocení u básní B1-B6 vzhledem ke skupinám čtenář/nečtenář

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B1-B6
Čtenář	3,62	3,55	4,14	3,59	3,99	4,49	3,90
Nečtenář	3,38	3,33	4,26	3,24	4,01	4,08	3,72

Výsledky t-testu faktoru hodnocení jednotlivých básní vzhledem ke skupinám čtenář/nečtenář:

B1: 0,607

B2: 0,716

B3: 0,778

B4: 0,381

B5: 0,962

B6: 0,399

Výsledek t-testu faktoru hodnocení všech básní vzhledem ke skupinám čtenář/nečtenář:

B1-B6: 0,360

Hypotéza H6 se nepotvrdila. Nebyl zjištěn statisticky průkazný rozdíl v hodnocení básní mezi skupinou čtenářů a nečtenářů.

7.2.7. Ověření hypotézy H7

H7: Básně jsou působivější pro dívky, protože předpokládám, že jsou v tomto věku (14-15 let) citlivější a vnímavější.

VZTAH: působivost-pohlaví

Faktor působivosti (F3)

(C13)slabá								silná
(Č14)hluboká								mělká
(C15)ostrá								tupá
(C16)malá								velká
(C17)účinná								neúčinná
(C18)mocná								bezmocná

Tabulka 18: Faktor působivost – pohlaví vs. báseň B1

	Průměr B1C13	Průměr B1C14	Průměr B1C15	Průměr B1C16	Průměr B1C17	Průměr B1C18	
Dívky	3,19	4,06	3,44	3,00	3,06	3,69	3,41
Chlapci	3,71	5,14	4,07	3,21	2,71	2,43	3,55

Z tabulky 18 vyplývá, že báseň B1 byla oproti předpokladu působivější pro chlapce. Dívky se zřejmě nechaly ovlivnit tím, že některým slovům nerozuměly, tudíž pro ně báseň nebyla působivá. Oproti tomu pro chlapce zřejmě není doslovné porozumění textu tak důležité. Dle Studentova t-testu je ale rozdíl celkové míry působivosti mezi pohlavími neprůkazný.

Tabulka 19: Shrnutí výsledků faktoru působivosti u básní B1-B6 vzhledem k pohlaví

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B1-B6
Dívky	3,41	3,58	3,94	3,74	3,49	4,16	3,72
Chlapci	3,55	3,36	4,25	3,75	4,20	4,40	3,92

Výsledky t-testu faktoru působivosti jednotlivých básní vzhledem k pohlaví:

B1: 0,708

B2: 0,618

B3: 0,339

B4: 0,979

B5: 0,102

B6: 0,644

Výsledek t-testu faktoru působivosti všech básní vzhledem k pohlaví:

B1-B6: 0,250

Hypotéza H7 se nepotvrdila. Předpokládala jsem, že působivější budou básně pro dívky, ovšem nakonec se ukázalo, že je tomu naopak a básně jsou působivější pro chlapce. Tento rozdíl je ale statisticky neprůkazný. Pro dívky i pro chlapce byla shodně nejpůsobivější báseň B6. Jako nejméně působivá byla dívkami označena báseň B1, chlapci báseň B2.

7.2.8. Ověření hypotézy H8

H8: Básně budou lépe hodnoceni žáci s lepším prospěchem z českého jazyka.

VZTAH: působivost-prospěch

Tabulka 20: Faktor působivosti – prospěch (1-4) vs. báseň B1

	Průměr B1C13	Průměr B1C14	Průměr B1C15	Průměr B1C16	Průměr B1C17	Průměr B1C18	
1	4,60	4,00	3,40	3,20	4,00	3,80	3,83
2	2,90	4,50	3,40	2,90	2,80	3,30	3,30
3	3,00	4,83	4,25	3,25	2,83	2,66	3,47
4	5,00	4,66	3,33	3,00	1,66	3,00	3,44

Z tabulky 20 můžeme vyčíst, že báseň B1 je nejvíce působivá pro žáky s prospěchem 1 a poněkud překvapivě i pro žáky s prospěchem 3. Nejméně působivá je pro žáky s prospěchem 2. Hodnoty celkové míry působivosti pro báseň B1 jsou poměrně vyrovnané, vztah působivosti a prospěchu u B1 nelze statisticky prokázat.

Tabulka 21: Výsledné průměrné hodnoty v rámci faktoru působivosti básní B1-B6 vzhledem k prospěchu (1-4)

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	
1	3,83	3,36	3,57	4,33	3,53	3,77	3,73
2	3,30	3,62	3,91	3,66	3,62	4,28	3,57
3	3,47	3,50	4,46	3,50	3,85	4,43	3,87
4	3,44	3,11	4,00	4,00	4,89	4,44	3,98

Celkově byly básně B1-B6 označeny jako nejpůsobivější žáky s prospěchem 4. Toto zjištění je velmi překvapující, ovšem předpokládám, že i v tomto případě je to způsobeno malým počtem respondentů v této skupině, (všichni čtyři chlapci mají navíc specifické poruchy učení) a zřejmě i nedbalým vyplňováním škál SD. Vysoká hodnota byla zjištěna i pro nejpočetnější skupinu žáků s prospěchem 3. Z výše uvedených důvodů opět **hypotézu H8 nelze potvrdit ani vyvrátit.**

7.2.9. Ověření hypotézy H9

H9: Básně budou působivější pro čtenáře než pro nečtenáře.

VZTAH: působivost-čtenář/nečtenář

Tabulka 22: Faktor působivosti – čtenář/nečtenář vs. báseň B1

	Průměr B1C13	Průměr B1C14	Průměr B1C15	Průměr B1C16	Průměr B1C17	Průměr B1C18	
Čtenář	3,93	5,36	3,29	2,64	3,36	3,79	3,73
Nečtenář	3,00	3,88	4,13	3,50	2,50	2,50	3,25

Tabulka 22 ukazuje, že podle předpokladu básně B1 lépe hodnotili čtenáři. Podle t-testu je ale rozdíl mezi skupinami čtenář/nečtenář statisticky neprůkazný.

Tabulka 23: Shrnutí výsledků faktoru působivosti u básní B1-B6 vzhledem ke skupinám čtenář/nečtenář

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B1-B6
Čtenář	3,73	3,36	3,63	3,71	3,80	4,06	3,67
Nečtenář	3,24	3,57	4,48	3,77	3,84	4,45	3,90

Rozdíly ve faktoru působivosti mezi jednotlivými básněmi B1-B6 vzhledem ke skupinám čtenář/nečtenář jsou patrné z tabulky 23. Oproti předpokladu jsou téměř všechny básně, vyjma básně B1, lépe hodnoceny nečtenáři. Není tedy prokázán vztah mezi čtenářstvím a faktorem působivosti. Básně mohou evidentně stejně dobře působit i na žáky, kteří uvádí, že nečtou. Mohlo by to být způsobeno i tím, že žáci, kteří se označili za pravidelné čtenáře, mají s básnickými texty již nějaké své zkušenosti, mají své oblíbené básně, a ty, se kterými měli pracovat, je nezaujaly. Naproti tomu nečtenáři zcela jistě nebyli ovlivněni předchozími zkušenostmi s básnickými texty a zvolené básně na ně zapůsobily silněji.

Výsledky t-testu faktoru působivosti jednotlivých básní vzhledem ke skupině čtenář/nečtenář:

B1: 0,201

B2: 0,653

B3: 0,006

B4: 0,884

B5: 0,918

B6: 0,457

Výsledek t-testu faktoru působivosti všech básní vzhledem ke skupinám čtenář/nečtenář:

B1-B6: 0,301

Celkově se hypotéza H9 sice nepotvrdila, byla ale prokazatelně potvrzena pro báseň B3. Báseň tedy byla jasně působivější pro čtenáře než pro nečtenáře. Tento výsledek je možno připsat tomu, že k četbě náročnějších textů (Shakespearův sonet) je přece jen potřebná určitá čtenářská zkušenost.

Shrnutí

Z hlediska respondentů **nebyla** pro zvolený výzkumný vzorek 30 žáků osmých tříd **prokázána žádná souvislost mezi faktory srozumitelnosti, hodnocení a působivosti a rozdílným pohlavím, prospěchem ani tím, zda je respondent čtenář či nečtenář**. Všichni respondenti měli shodné podmínky při vyplňování SD, dostatek času i prostoru, výsledky by tedy neměly být tímto zkresleny. Zejména u **faktoru působivosti** se ukázalo, že i nečtenáři jsou schopni ohodnotit báseň podle toho, jak na ně působí a to, že žák čte, nemusí vždy znamenat, že pro něj budou básně srozumitelné. I z těchto důvodů se hypotézy týkající se vztahu **srozumitelnost-čtenář/nečtenář** a **působivost-čtenář/nečtenář** nepotvrdily. Hypotézy týkající se vztahu **srozumitelnost/hodnocení/působivost-prospěch** se ukázaly být neprůkazné a nelze je potvrdit ani vyvrátit, jelikož rozdíly mezi stupni 1-4 nebyly nijak výrazné a jednotlivé skupiny respondentů jsou velmi nevyrovnané.

8. ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo se podrobně zabývat recepcí poezie na základní škole. Jako výzkumný vzorek byly vybrány třídy na 2. stupni ZŠ, konkrétně dvě 8. třídy. Celkově jsem pracovala se 30 žáky, 16 dívkami a 14 chlapci. Obě dvě třídy jsou výkonnostně velmi nevyrovnané, na jedné straně stojí žáci s výborným prospěchem a neproblémovým chováním, na straně druhé žáci integrovaní, s poruchami učení i chování. Školní výsledky mnohých žáků však mohou být ovlivněny častým střídáním vyučujících v letošním školním roce 2011/2012, zejména v českém jazyce.

Rozhodla jsem se pro výzkum kvalitativní, s výzkumnou metodou sémantického diferenciálu. Tato psychosémantická metoda byla ověřena jako vhodný experimentální nástroj ke zkoumání recepce poezie již ve výzkumech Valy.⁸⁰ Ten také modifikoval původní Osgoodovy faktory a podařilo se mu vytvořit tři nové faktory – srozumitelnosti, hodnocení a působivosti. Vala dále potvrdil, že navržené škály tohoto měrného nástroje projevují při sledování čtenářské recepce poezie dostatečnou stabilitu a vykazují poměrně vysoký stupeň reliability.⁸¹

Z výzkumu je patrné, že v tomto konkrétním případě recepce básní není ovlivněna pohlavím, prospěchem ani čtenářstvím/nečtenářstvím. Domnívám se však, že získané výsledky mohou být u potvrzování hypotéz týkajících se vztahu daného faktoru a prospěchu z části zkreslené, protože integrovaní žáci nejsou schopni v českém jazyce pracovat úplně samostatně a jsou velmi často odkázáni na pomoc učitele, na kterou i spoléhají. Tito žáci tedy byli v případě práce s básnickými texty a škálami sémantického diferenciálu v poněkud odlišné pozici než ostatní žáci. Protože ve zkoumání recepce poezie metodou sémantického diferenciálu o to, aby žáci zvoleným způsobem zaznamenávali, jak na ně daný básnický text

⁸⁰ VALA, J. K reliabilitě měření literární recepce sémantickým diferencíálem. *Pedagogická orientace*, 2003a, č. 2, s. 98-89.

VALA, J. Využití metody sémantického diferenciálu v literární výchově. *Pedagogická orientace*, 2003b, č. 1, s. 98-103.

⁸¹ VALA, J. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. 119 s. ISBN 978-80-244-2761-4.

působí, což je samozřejmě velmi subjektivní, nemohla jsem integrovaným žákům pomáhat a museli se tím „probojovat“ sami. Přesto oba SD zdárně dokončili.

Z výzkumu vyplynulo, že nejmenší vliv na recepci básní má prospěch žáků. Ten totiž nemusí vždy souviset s inteligencí a opravdovými schopnostmi žáků.

Nejvyšší přínos diplomové práce vidím v tom, že jsem si práci s poezií, s básnickým textem i s poměrně neobvyklou výzkumnou metodou mohla vyzkoušet nejen já, jako studentka a začínající učitelka, ale také samotní žáci základní školy. Myslím, že pro ně bylo vyplňování škál SD nezvyklým zpestřením výuky českého jazyka a přestože zpočátku vůbec nevěděli, co se od nich očekává, zhostili se úkolu poměrně svědomitě a zajímali se o výsledky. Protože je v dnešní době velice těžké žáky ještě něčím zaujmout, mile mě překvapilo, že se to povedlo právě díky metodě sémantického diferenciálu. Zajímavé pro mne osobně bylo i spojení kvantitativního a kvalitativního výzkumu a práce s dotazníky.

Jisté i nadále ovšem zůstává, že práce s básnickými texty je na školách velice zanedbaná. Strach z ní mají především učitelé, kteří jej dál přenáší na žáky. Je pro ně jednodušší básnický text úplně vynechat nebo si jej společně se žáky pouze přečíst, maximálně jej dát žákům naučit se z paměti. A to je hlavní důvod, proč se poezii nechtějí více věnovat ani sami žáci. Naučit se z paměti text, o kterém nic neví a o kterém dostatečně nepřemýšleli, je pro ně jen ztrátou času. Sama se snažím poezii s větším či menším úspěchem do výuky zařazovat. Pro žáky je všechno spojené s poezií téměř nové a tedy neokoukané a myslím, že se jim práce s básnickými texty většinou daří i líbí.

9. BIBLIOGRAFIE

- ALTMANOVÁ, J., HAUSENBLAS, O., HESOVÁ, A. a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-86856-98-8.
- BASTL, Miroslav. *Recepce literárních děl žáky základní a střední školy*. Vyd. 1. Hradec Králové, 1988
- BERÁNKOVÁ, E. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2002. ISBN 80-7238-182-2.
- CENEK, S. *Úvod do teorie literární výchovy: Vysokoškolská učebnice pro filozofické a pedagogické fakulty*. 1. vyd. Praha: SPN, 1979.
- ČEŇKOVÁ, Jana a kol. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 171 s. ISBN 80-7367-095-X.
- GABAL I., Václavíková-Heřusová, L. *Jak čtou české děti? : analýza výsledků sociologického výzkumu*. Praha, GAC 2003.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. 117 s. ISBN 978-80-7368-729-8.
- HENCKMANN, Wolfhart. *Estetický slovník*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1995. 229 s. Členská knihovna. ISBN 80-205-0478-8
- HNÍK, O. *Hravá interpretace: v hodinách čtení a literární výchovy*. Jinočany: H&H, 2007. ISBN 80-7319-067-2.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

- KOŽMÍN, Z. *Interpretace básní*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. 80-210-1694-9.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem*. Jinočany: H&H, 2002. s. 237.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997. 120 s. ISBN 80-7082-364-X.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. 179 s. ISBN 80-86898-01-6.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN: 978-80-7043-891-6 (brož.)
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- PAVERA, Libor a VŠETIČKA, František. *Lexikon literárních pojmů*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002. 422 s. ISBN 80-7182-124-1
- PETERKA, Josef. Lyrika. In: Mocná, Dagmar (ed.). *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha, Litomyšl: Paseka, 2004, s. 379–388.
- PROKEŠ, Josef. *Interpretace uměleckých textů: (studijní text předmětu Interpretace textů)*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 65 s. ISBN 80-210-3975-2.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8
- TOMAN, Jaroslav. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: CERM, 1999. 22 s. Item. Literatura. ISBN 80-7204-111-8.

- STRAKOVÁ, J.; POTUŽNÍKOVÁ, E.; TOMÁŠEK, V. *Vědomosti, dovednosti a postoje českých žáků v mezinárodním srovnání*. In MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. et al. *(Ne)rovné šance na vzdělání*. Praha: Academia, 2006
- VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. 119 s. Monografie. ISBN 978-80-244-2761-4.
- VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1995. 189 s. Knihovnictví. ISBN 80-85866-07-2.

10. INTERNETOVÉ ZDROJE

- BASTL, J. *Čtenářská gramotnost českých žáků v mezinárodním srovnání. Knihovnický zpravodaj Vysočina* [online]. 2007, roč. 8, č. 1 [cit. 30. ledna 2012]. Dostupný z WWW: <<http://kzv.kkvysociny.cz/Default.aspx?id=938>>. ISSN 1213-8231.
- FOREJTOVÁ, Kateřina. *Metody a formy výuky elementárního čtení a psaní* [online]. 2010 [cit. 2012-06-17]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Jiří Havel. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/174024/pedf_m/>.
- Gramotnost ve vzdělávání: Soubor studií*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011. ISBN 978-80-87000-74-8. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii1.pdf
- HAVLOVÁ, Jaroslava. čtenářství. In: *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)* [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2003- [cit. 2012-06-08]. Dostupné z: http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000004068&local_base=KTD
- KUKAL, Petr. Stolzova recenzuje poslední sbírku J.H. Krchovského. In: *Www.stolzova.cz* [online]. 2005 [cit. 2012-06-08]. Dostupné z: <http://www.stolzova.cz/stolzova/view.php?cislocianku=2005021901>
- NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy* [online]. 2008 [cit. 2012-06-17]. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Oldřich Šimoník. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/14647/pedf_d/>.
- NEZVALOVÁ, D. *Výukový proces*. In: NEZVALOVÁ, D. *Moduly pro profesní přípravu učitele přírodovědných předmětů a matematiky*. Olomouc: Vydavatelství UP, 2008. Dostupné na: <http://esfmoduly.upol.cz>
- PALÁN, Zdeněk. Andragogický slovník: Funkční gramotnost. [online]. [cit. 2012-06-12]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/funkcni-gramotnost>

- POEZIE: Vývoj. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001-, 29. 4. 2012 v 13:53. [cit. 2012-06-08]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Poezie>
- PISA 2012: *Program pro mezinárodní hodnocení žáků*. ČŠI. [online]. 2011. vyd. [cit. 2012-06-17]. Dostupné z: http://www.pisa2012.cz/?a=podrobny_popis_vyzkumu
- ŠUBRTOVÁ, Milena. *Portál české literatury: Nová literatura pro děti a mládež* [online]. [cit. 2012-06-14]. Dostupné z: <http://www.czechlit.cz/nova-literatura/nova-literatura-pro-deti-a-mladez/>
- Ústav pro informace a vzdělávání: Národní pedagogická knihovna Komenského* [online]. 2009 [cit. 2012-03-06]. PIRLS 2011 – Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti (Progress in international reading literacy study) Dostupné z WWW: <<http://www.uiv.cz/clanek/239/1863>>
- WHITCROFT, Ladislava. *Čtenářské strategie – 2. díl – Co vše sem patří & trocha historie*. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 21.10.2010. [cit. 2012-06-17]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-2>

11. OSTATNÍ ZDROJE

- CHRAZSTOWSKA, B. Výskum školskej recepcie poézie. In *Čítaťelská recepcia literatury*. 1.vyd. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1987, s. 222-261.
- NAJVAROVÁ, V. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. In *Pedagogická orientace*, 2008, roč. 18, č. 1, s. 7–21. ISSN 1211-4669.
- SEDMIDUBSKÝ, Miloš (ed.). Čtenář jako výzva: výbor z prací kostnické školy recepční estetiky. 1. vyd. In *Host*, 2001. 388 s. ISBN 8086055922.
- VALA, J. K reliabilitě měření literární recepce sémantickým diferencíálem. In *Pedagogická orientace*, 2003a, č. 2, s. 98-89.
- VALA, J. Využití metody sémantického diferencíálu v literární výchově. In *Pedagogická orientace*, 2003b, č. 1, s. 98-103.

12. PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 2: Pracovní list s básnickými texty

Příloha č. 3: Škály sémantického diferenciálu

DOTAZNÍK – část 1: čtenářství obecně

Pohlaví: dívka chlapec

Věk:

Třída:

Poslední známka z českého jazyka na vysvědčení:

1. Kterou část českého jazyka máš nejraději:

A) mluvnice B) literární výchova C) sloh D) všechny stejně E) je mi to jedno

2. Kterou část českého jazyka nemáš rád:

A) mluvnice B) literární výchova C) sloh

3. Jak jsi na tom s četbou? Čteš rád nebo nerad:

A) rád/ráda B) nerad/nerada C) čtu jen, když musím

4. Kdo tě nejvíce k četbě motivuje, nabádá:

A) rodiče B) kamarádi C) učitelé D) reklama, média E) popularita knihy F) ty sám

5. Jaké literární žánry čteš nejraději? Očísluj od nejoblíbenějšího (uvádět můžete více možností):

A) pohádky

G) detektivky

B) fantasy

H) literatura faktu

C) dobrodružnou literaturu

I) historické romány

D) komiksy

J) válečnou literaturu

E) populárně naučnou literaturu

K) romány s dívčí hrdinkou

F) poezii, básničky

L) humoristická literatura

6. Uved' tři své oblíbené knihy (nemusí být z poslední doby):

A)

B)

C)

7. Navštěvuješ knihovnu, ať už školní nebo městskou:

A) v knihovně jsem nikdy nebyl/a

B) v knihovně jsem byl/a jen se školou

C) do knihovny chodím pravidelně

DOTAZNÍK – část 2: četba poezie

1. Uved' alespoň jedno synonymum ke slovu POEZIE:

2. Stručně vysvětli rozdíl mezi PRÓZOU a POEZIÍ:

PRÓZA - _____

POEZIE - _____

3. Vybavuješ si alespoň kousek (verš) nějaké básně? Zapiš na připravené řádky:

4. Četl jsi někdy nějakou knížku, ve které byla jen poezie (básničky)? Pokud si pamatuješ, uved' i název nebo autora:

5. Uved' jména některých AUTORŮ poezie:

6. Vybavuje se ti nějaká básnička z vaší současné čítanky? Pokud nevíš její název ani autora, pokus se vzpomenout o čem byla, případně napiš krátký úryvek:

7. Jakým způsobem pracujete v literární výchově s básnickým textem:

- A) jen si text přečteme
- B) text si přečteme a vypracováváme k němu další úkoly
- C) text si přečteme a učíme se jej z paměti

8. Byl/a bys rád/a, kdybyste v literární výchově věnovali poezii a básničkám více času:

Proč ano: _____

Proč ne: _____

9. Pokoušel ses sám někdy báseň napsat?

BÁSEŇ 1

*Je studánka a plná krve
a každý z ní už jednou pil
a někdo zabil moudivláčka
a kdosi strašně ublížil*

*A potom mu to bylo líto
a do dlaní tu vodu bral
a prohlížel ji proti světlu
a moc se bál a neubál*

*A držel ale neudržel
tu vodu v prstech bože můj
a v prázdném lomu kámen lámal
a marně prosil; kamenuj*

*A prosil ale neuprosil
a bál se ale neubál
a studánka je plná krve
a každý u ní jednou stál*

BÁSEŇ 2

Zmizela jako sen... Jako vše vysněné
nebyla? Byla tu! Ještě mě škrábla!
tři čáry jejího prvního písmene...
dotekem anděla znamení ďábla

BÁSEŇ 3

*Znaven tím vším, já chci jen smrt a klid,
jen nevidět, jak žebrá poctivec,
jak pýchou dme se pouhý parazit,
jak pokříví se každá čistá věc,*

*jak trapně září pozlátko všech poct,
jak dívčí cudnost brutálně rve chťič,
jak sprostota se sápe na slušnost,
jak blbost na schopné si bere bič,*

*jak umění je pořád služkou mocných,
jak hloupost zpupně chytrým poroučí,
jak prostá pravda je všem prostě pro smích,
jak zlo se dobru chechtá do očí.*

*Znaven tím vším, já umřel bych tak rád,
jen nemuset tu tebe zanechat.*

BÁSEŇ 4

*Já u pramene jsem a žízňí hynu;
horký jak oheň, zuby drkotám;
dlím v cizotě, kde mám svou domovinu;
ač blízko krbu, zimnici přec mám;
nahý jak červ, oděn jak prelát sám;
směji se v pláči, doufám v zoufání;
mně lékem je, co jiné poraní;
mně při zábavě oddech není přán;
já sílu mám a žádný prospěch z ní,
srdečně přijat, každým odmítán.*

BÁSEŇ 5

*Psi pod mým oknem začli štěkat,
Jak venku zvolna hasne den.
Tak jako noc, co na mě padá,
I ti psi snad chtějí ven.
A tmu tříští jen jekot,
Který v mé hlavě ryl,
Schází mi jen jediný ráno
A k tomu tisíc dlouhých mil.*

BÁSEŇ 6

*V zahradě za cihlovou zídkou
Popsanou v slavných výročích
Sedává na podzim na trávě před besídkou
Děvčátko s páskou na očích
Pohádku o mluvícím ptáku
Nechá si přečíst z notesu
Pak pošle polibek po chmýří na bodláku
Na vymyšlenou adresu
Prosím vás nechte ji ach nechte ji
Tu nevidomou dívku
Prosím vás nechte ji si hrát
Vždyť možná hraje si
Na slunce s nebesy
Jež nikdy neuvidí*

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Hana Syptáková
Katedra:	Českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	Analýza recepce poezie na základní škole s využitím metody sémantického diferenciálu
Název v angličtině:	Analysis of the reception of poetry in elementary school using the semantic differential method
Anotace práce:	Analýza recepce poezie žáků 2. stupně ZŠ prostřednictvím vybraných básnických textů z různých historických období s využitím psychosémantické metody sémantického diferenciálu. Práce se zaměřuje na vnímání a hodnocení poezie žáky základní školy.
Klíčová slova:	Poezie, recepce, analýza, interpretace, čtenářství, gramotnost, básnický text, sémantický diferenciál
Anotace v angličtině:	Analysis of the reception of poetry pupils second elementary school through selected poetic texts from different historical periods using the semantic differential method. The work focuses on the perception and evaluation of elementary school pupils of poetry.
Klíčová slova v angličtině:	Poetry, reception, analysis, interpretation, reading, literacy, poetic text, semantic differential
Přílohy vázané v práci:	Dotazník, pracovní list s básnickými texty, škály sémantického diferenciálu
Rozsah práce:	83 s.
Jazyk práce:	čeština