

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Recepce umělecké literatury

Zkoumání recepce literárního díla je složitý proces, kterému předchází pečlivá příprava a jeho postup musí být předem velmi dobře promyšlen. Je třeba určit cílovou skupinu, u které bude výzkum prováděn, dále pak metodu výzkumu a jeho detailní realizaci. Pokud bych chtěla nějak blíže popsat, co to vlastně recepce je, v širším smyslu jde o tzv. příjem či konzumaci literárního díla. *„Recepce literatury zabezpečuje literárnímu dílu společenskou působnost a esteticko-ideovou účinnost, umožňuje zprostředkovat aktivní spojení mezi autorem a čtenářem. Literární recepce je sociální a kulturní jev, který se na jedné straně vymezuje sociálními a komunikačními funkcemi díla a literatury a na druhé straně fenoménem osobnosti příjemce. Je třeba ji nezaměňovat s literární komunikací. To je nadřazený pojem.“¹*

„Příjem literárního díla, jeho vnímání, porozumění, subjektivní vztah a hodnocení se odehrávají v rámci lidské psychiky. Proto v míře recepce hrají důležitou roli sociální a kulturní faktory, psychosociální dispozice čtenáře, literární vzdělání, prostředí, čas atd.“²

7

Byla jsem tedy postavena před problém, najít vhodnou metodu pro zkoumání a měření takto komplikované činnosti příjmu a hodnocení literárního díla, které se odehrávají v hlavě čtenáře. Jak popisuje např. R. Lesňák ve své knize *Literárne dielo a čitateľ*, abychom mohli analyzovat nějakým způsobem průběh recepce, je třeba rozložit ji na komponenty a elementy. Jde vlastně o proces, který začíná čistým porozuměním a na něj navazují a s ním souvisejí mnohotvárné reakce.³ Jednou z těchto reakcí je i vznik estetického zážitku, který většina považuje za stěžejní v souvislosti s četbou umělecké literatury. P. Liba uvádí, že estetický zážitek není jen výsledkem holé reflexe uměleckého díla na čtenáře, ale je to především složitý psychosociální proces, ve kterém si čtenář osvojuje hodnoty uměleckého díla.⁴

¹ LIBA, P. *Čitateľ a literárny proces*. 1. vyd. Bratislava: Tatran, 1987. s. 41

² LIBA, P. *Čitateľ a literárny proces*. 1. vyd. Bratislava: Tatran, 1987. s. 49

³ LESŇÁK, R. *Literárne dielo a čitateľ*. 1. vyd., Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1982. s. 50

⁴ LIBA, P. *Čitateľ a literárny proces*. 1. vyd. Bratislava: Tatran, 1987.

Zkoumáním těchto reakcí se zabývalo a stále zabývá mnoho vědeckých pracovníků, kteří danou problematiku studují buď samostatně, nebo se sdružují do nejrůznějších kroužků a škol. Vědní obor zabývající se recepcí umělecké literatury se nazývá receptivní estetika, za jejíž zakladatele považujeme Wolfganga Isera a Hanse Roberta Jausse. Ti se začali zabývat otázkou literární recepce na akademické půdě německé Kostnice zhruba v 60. letech 20. století.

Čím se vlastně zabývá receptivní estetika? Co je podstatou jejího zkoumání? Na to velmi výstižně a jasně odpovídá Schneider ve svém časopiseckém příspěvku k hodnocení knihy *Výbor z prací kostnické školy recepční estetiky*. *„Odpověď na otázku, co je to recepční estetika, není tak jednoduchá, jak by se snad mohlo zdát. Problém spočívá mimo jiné vtom, že termín bývá chápán i začleňován do problematiky metod a směrů literární vědy různě, v různém rozsahu, přitom se někdy hovoří o směru, jindy o teorii či metodě. Většinou bývá recepční estetika chápána jako součást nějaké vyšší kategorie, která se zabývá problematikou literární recepce. Za takovou kategorii lze považovat tzv. „Rezeptionsforschung“. Pod tento pojem zahrnují Rainer Baasner a Maria Zens ve své knize *Methoden und Modelle der Literaturwissenschaft* vedle recepční estetiky i tzv. historické a empirické zkoumání recepce. Paralelně s označením recepční estetika ovšem používají také pojem „Rezeptionsgeschichte“, neboť koneckonců jejímu zakladateli Hansi Robertu Jaussovi šlo do značné míry o to radikálně proměnit psaní dějin literatury. K pojmu recepční estetika pak Baasner s Marií Zensovou připojují rovněž termín „Wirkungsästhetik“, tedy estetika účinku, již formuloval Wolfgang Iser.“⁵ Samozřejmě, že odborníci z kostnické školy nebyli jediní, kteří se o problematiku zkoumání recepce zajímali. V 70. a 80. letech intenzivně prováděli empirické výzkumy literární recepce také badatelé ruští, němečtí, polští a rakouští. V českých zemích se recepcí literárního textu zabývali v uplynulém desetiletí, převážně v obecné teoretické a metodologické rovině, Aleš Haman, Jan Halada, Miloslav Petrušek a Eva Křivá. Na Slovensku zvláště Rudolf Lesňák a představitelé proslulé nitranské školy jazykové a literární komunikace František Miko, Peter Liba aj., z jejichž knih jsem také čerpala.*

⁵ SCHNEIDER, J.: ALUZE, *Revue pro literaturu, filozofii a jiné*, roč. 2008, ISSN 1803-3784

Výzkumný záměr této práce se soustředí přímo na recepci u dětského čtenáře, pokud však žáky staršího školního věku můžu nazývat ještě dětmi. Přesným vymezením a charakteristikou zkoumané skupiny respondentů se budu blíže zabývat v některé z následujících kapitol. Nyní však něco blíže o vztahu receptivní estetiky k dětskému čtenářství a jeho zkoumání. „Aktuální profil dětského čtenáře u nás komplexně a systematicky zkoumal především Otakar Chaloupka (*Rozvoj dětského čtenářství, 1982*), jež sleduje i problematiku literární výchovy žáků mladšího a staršího školního věku. Dílčí výzkumy dětského čtenářství, s důrazem na jeho aspekty literárně komunikativní a receptivní, sociologické a psychologické, pedagogicko-didaktické nebo inforatické, prováděli v České Republice přibližně od počátku 80. let: Dagmar Dorovská, Josef Hetych, Květoslava Lepilová, Jana Marhounová, Jaroslav Toman, Svatava Urbanová ad. Ve svých převážně dotazníkových sondách zjišťovali činitele ovlivňující výběr a způsob získávání knih, faktory podmiňující jejich čtenářskou úspěšnost, typologii dětských čtenářů, působení a frekvenci četby, zvláštnosti čtenářské recepce, vývoj a proměny dětského čtenářství, vliv masových médií na nedospělého čtenáře aj.“⁶

Nyní bych se vrátila k samotnému aktu recepce uměleckého díla a nějak blíže ho popsala a vysvětlila, jak vstupuje do vzájemné interakce čtenář, autor a samotný text. Velmi pěkně je tento proces interpretace recepční činnosti uveden v knize *Čtenář jako výzva*, kde autoři přímo uvádějí, „(...)že zachytit rovinu jazykového jednání znamená u pragmatických textů zachytit konečnou rovinu recepce. Dimenze významu nikoli jazykově organizovaného a artikulovaného, nýbrž sémiotického otevírá textu nekonečné významové bohatství přesahující recepční rámec běžného porozumění. Žádný text neříká jen tolik, kolik by říci chtěl.“⁷ Tento výrok jinými slovy tvrdí, že možností pochopení, porozumění a následné interpretace, je celá řada a tudíž záleží většinou na čtenáři, jak si sám text vyloží a jak pojme to, co mu chtěl autor sdělit. Proto je zkoumání procesu recepce u jedinců tak složité, je třeba ke každému jednotlivému výkladu daného textu přistupovat individuálně a s dávkou určitého respektu vůči recipientovi.

⁶ TOMAN, J. *Dětské čtenářství a literární výchova*. 1. vyd. Brno: CERM, 1999. s. 3 - 9, 14 - 20. ISBN 80-7202-111-8

⁷ SEMIDUBSKÝ, M., ČERVENKA, M., VÍZDALOVÁ, I. *Čtenář jako výzva: výběr z prací kostnické školy recepční estetiky*. 1. vyd. Brno: Host, 2001. s. 199 - 242. ISBN 80-86055-92-2

Ani sám autor často nemůže rozhodnout, který výklad nebo porozumění je správné, protože jeho text, i když jím sledoval určitý záměr a cíl něco sdělit, nabývá širšího významu v konkrétním prostoru a čase. M. Bastl uvádí, že: „*Samotný akt recepce můžeme rozčlenit do dvou fází - percepce a čtenářské konkretizace literárního díla (apercepce). Percepcí rozumíme proces vlastního příjmu díla, jeho čtení a vnímání, jeho estetické dekódování. V procesu četby čtenář postupně vnímá jednak jednotlivé významové vlastnosti textu od jeho nejmenších jednotek, motivů a dílčích témat až k celku a ideovému poselství (co chce text sdělit). Apercepci chápeme, jako výsledný produkt příjmu, účinek na příjemce, včetně vytváření estetického zážitku.*“⁸ Ale pak vyvstává otázka, jak se vlastně na čtenáři ten „estetický zážitek“ projeví, jak ho můžu měřit a sledovat? Skládá se totiž nejen z intelektuálních elementů, ale má i emocionální charakter.

„*Podle J. Jungmanna básník sice vyjadřuje vlastní city, ale v nich každý čtenář poznává svoje city. (...)Kontinuitu společenského akcentu na smysl umění a literatury, chápání působivosti umění na citovou sféru jednotlivce, anebo kolektivu, najdeme již v pracích Palackého, Kollára a jiných, kteří se zabývali rozvojem estetického myšlení u čtenářů.*“⁹ Je třeba si uvědomit, že umělecká literatura je vytvářena hlavně za účelem působení na čtenáře a sdělná funkce je až druhořadá. Tento fakt se stal při výběru textů, které mi sloužily jako materiál pro vlastní výzkum, stěžejním, a proto jsem tedy volila využití lyrických básní. Ty jsou krátké, což bylo výhodné z praktického hlediska, a jejich hlavním posláním je působit na čtenáře a vyvolat v něm určitý estetický zážitek, čehož poezie dosáhne pomocí expresivních slov, neotřelých výrazů a novým pojmenováním dané skutečnosti. Báseň promlouvá ke čtenáři jinak, svým vlastním jazykem, kterému je třeba porozumět. Dále pak nabízí množství podmětů k dalšímu uvažování, citovému prožívání a obrazotvornosti samotného čtenáře. Estetický zážitek ze čtení pak vzniká aktivním dotvářením těchto podnětů ve čtenářově vědomí, jak dále uvádí P. Liba.

⁸ BASTL, M. a kolektiv. *Recepce literárních děl žáky základní a střední školy*. 1. vyd. Hradec Králové: Pedagogická fakulta v Hradci Králové, 1988. s. 13. ISBN 60-219-88

⁹ LIBA, P. *Čitateľ a literárny proces*. 1. vyd. Bratislava: Tatran, 1987. s. 23 – 24.

1.1 Specifika recepce poezie

Důvod mé volby zkoumat recepci právě na lyrických textech jsem již zmínila, ale ráda bych také postihla to, jaké místo vlastně zaujímá báseň v četbě žáků základní školy a jak může škola, respektive učitel rozvíjet u studentů dovednost porozumění a práce s textem tohoto typu. J. Toman se ve své knize zmiňuje o nezáviděníhodném postavení poezie v souvislosti se čtenářskou recepcí dnešního dítěte. Dále připouští, že: *„Hranice tzv. apoetického věku se neustále snižuje. Děti všech věkových kategorií, s výjimkou nejmladších školáků, básně z vlastního popudu nečtou. Jak potvrzují všechny dosavadní výzkumy dětského čtenářství, patří tento žánr k nejméně oblíbeným. Kontakt s ním se prakticky omezuje pouze na „povinné“ čítankové texty. Již během druhého roku školní docházky nabývá v četbě dětí výrazné převahy próza. Ta totiž svou objektivizující sémantickou přístupností a explicitní sdělností snadno evokuje představivost a dává možnost vzniku spontánního zážitku. Poezie pro děti a mládež, byť do její moderní poetiky pronikají i prvky epické, dramatické a písňové, vcelku svými druhově žánrovými předpoklady – subjektivně lyrickým základem, nesyžetovou kompozicí, implicitní obrazností a jazykovou aktualizací, spočívající především v rytmické organizaci veršů, nic takového dětskému čtenáři nenabízí. Nejpříznivějšími psychickými dispozicemi pro receptivní přijetí poezie je vybaveno dítě předškolního a raného školního věku. Básně ho oslovují slovní hříčkou, nonsensem, personifikovaným obrazem, melodičností, pravidelným rytmem a zvukným rýmem. Ale již přibližně od devíti let u něho dochází k nežádoucímu oslabování estetické vnímavosti, citovosti, imaginativnosti a obrazného myšlení a k jednostrannému zaměření na básnický text jako komunikát. Vlivem běžné dorozumívací praxe i studijně orientované školní výuky se u dětského recipienta postupně vytváří primární vazba na pragmatické a pojmové chápání slova a neadekvátně se přenáší na recepci poezie. K jejímu osvojování pak dítě přistupuje spíše racionálně a logicky než emocionálně a asociativně. Tím ztrácí schopnost evokovat představové konotace, rezignuje na její obrazné pojmání, omezuje se na pouhou registraci nejdostupnějších tematických prvků a motivů. Ulpívání na přímých významech básnického textu a chápání básnickovy umělecké výpovědi pouze jako věcného sdělení o skutečnosti pak dětskému recipientovi neumožňuje povšimnout si také funkčně užitého ozvláštněného tvaru, zvukových prostředků a nepřímých pojmenování, zabraňuje mu*

proniknout k hlubším významům tohoto textu a postihnout jeho smysl. Z analýzy dětské recepce poezie vyplývá i řada požadavků na učitelovu práci s básnickým textem v hodinách literatury: zpřístupňovat žákům nesrozumitelné lexikální prostředky a složitější obrazná pojmenování, usměrňovat jejich zaměřenost na implicitní významy, podněcovat jejich představivost, fantazii a asociativní obrazné myšlení, vést je při interpretaci básně k funkčnímu uplatňování versologických znalostí a neustále stimulovat jejich pozitivní vztah k poezii (výběrem zajímavých veršů, vlastní žákovskou tvorbou, zájmovým přednesem, poslechem vybraných nahrávek, prezentací zpívané nebo zhudebněné poezie, hravými a soutěžními formami práce apod.).¹⁰ Proto i když významová a sdělná stránka stojí v pozadí jedná-li se o poetické texty, je i přesto nutné, aby se čtenář snažil nejdříve porozumět základnímu významu – co nám chce autor prostřednictvím básně sdělit a až pak vyhledávat skryté odkazy, tzv. čtení mezi řádky. To je právě úkolem učitele, aby se s žáky věnoval možným interpretacím díla a zasvětil je do řeči vázané z hlediska sémantického.

1.2 Básnický jazyk a sémantika

Celá tato práce společně s výzkumem (*viz II. Praktická část*) je založena na práci s poezií, pro kterou je typický určitý jazyk, nevšední vyjadřování a jiné specifické elementy, jež například nejsou obsaženy v próze. V předešlé kapitole jsem se zabývala hlavně estetickou funkcí poezie, která je považována za primární. Avšak hlubší podstatu básně samotné může čtenář pochopit jen tehdy, pokud je pro něj tzv. řeč básníka srozumitelná. Významem neboli sémantikou básnického jazyka se zabývá vědní obor básnická stylistika. Poezie je vlastně slovesné umění, jež má plnit zejména estetickou funkci, jak jsem výše zmínila, což však neznamená, že by bylo zbaveno ostatních funkcí, jako jsou poznávací, expresivní či apelativní. To, která z nich je nejsilnější pak rozhoduje o povaze básně. Literární dílo jako takové vždy působí na čtenáře svým tématem, žánrovou modifikací řešení problému, jistým uměleckým poselstvím, výzvou, novostí zprávy, neočekávaností výrazu apod. Fakt, že téma přírody je řekněme věčné a vztahuje se vždy nějak k životu člověka, je nesporný. Díla s touto tematikou lze tedy snadno aktualizovat, protože nezastarávají a neztrácejí svou hodnotu. Je třeba si ale uvědomit, že sémantické aspekty pronikají

¹⁰ TOMAN, J. *Dětské čtenářství a literární výchova*. 1. vyd. Brno: CERM, 1999. s. 14 – 20. ISBN 80-7202-111-8

do všech rovin textu, ať už jde o rovinu jazykovou, gramatickou či významovou. A že jazykové prvky nejsou nahodilými služebnými prostředky, nýbrž jsou aktualizovány, aby nabyly samostatné hodnoty. Jak tvrdí B. Havránek, „*Úloha básnického jazyka je obrátit pozornost na vyjádření samo, čímž vzniká jeho estetická účinnost. Této úloze jsou podřízeny v jazyce básnickém všechny jazykové prvky (např. intonace, slovosled, výběr slov ap.) a rovněž jejich vzájemné vztahy (např. pořádek slov a skladba).*“¹¹ Při výkladu a interpretaci básně by se tedy měly brát v potaz všechny složky, tedy jak sféra slova a rytmu, tak i melodie a hudebnost, skladba veršů a samotný rým. Čtenář by měl být při interpretaci a snaze porozumět básnickému textu do jisté míry obeznámen s významem těch určitých slov, která se v běžné dorozumívací řeči nepoužívají, a sám by při správném přednesu měl pocítit, co chce vlastně autor sdělit a prostřednictvím básně vyjádřit. (*konkrétněji o básních č. 1 – 6 viz II. Praktická část*). Nyní bych se však chtěla blíže vyjádřit ke čtenému z pohledu samotného čtenáře a zachytit elementy určující proces recepce z pohledu jeho individuálních dispozic ke čtení a vnímání textu.

2 Čtenář

Je nutné brát ohled nejen na samotnou četbu, tedy text jako objekt, ale hlavně na subjekt příjmu literárního díla a tím je čtenář. Každý totiž disponuje jinými čtenářskými předpoklady, mezi které patří hlavně sociálně-psychologické vlastnosti recipienta jako vzdělání a věk. Jeho postoj k četbě obecně a další čtenářské dispozice. Jinak řečeno čtenářské kompetence, čímž se myslí celková čtenářská zralost, souhrn schopností využít čtenářskou zkušenost a jeho čtenářské hodnocení. „*Samotný čtenář se identifikuje v recepční činnosti, kterou vykonává, anebo do které vstupuje, tj. v těch estetických a komunikačních aktivitách, které jsou spojené s ideově-estetickým působením díla. Čtenářem se člověk nerodí, ale stává.*“¹² „*Mezi typem čtenáře a úrovní (způsobem) příjmu literárního díla existuje těsná závislost a spjatost, tak jako existuje závislost mezi intelektuální úrovní vzdělání čtenáře a jeho schopností proniknout do vnitřního ústrojí textu. Je tedy možné najít určitou shodu mezi individuální schopností představivosti a úrovní chápání ideově-estetického*

¹¹ HAVRÁNEK, B.: *Naše řeč* 1. roč 14/1938. ISSN 0027-8203. [online].[cit. 15. května 2010]. Dostupný z [www: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=1672>](http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=1672)

¹² LIBA, P. *Čitateľ a literárny proces*. 1. vyd. Bratislava: Tatran, 1987. s. 70

smyslu díla.¹³ V souvislosti s tím bych chtěla také zmínit pojmy jako „čtenářská gramotnost“ a „čtenářská kompetence“. Současné pojetí čtenářské gramotnosti v sobě zahrnuje schopnost porozumět mnoha typům textu vztahujícího se k nejrůznějším situacím ve škole i mimo školu, přemýšlet o jejich smyslu a umět jej vyložit. Čtenářskou kompetencí se rozumí celková a dlouhodobě utvářená připravenost k četbě, do níž se promítají i čtenářské zájmy a potřeby. Její kvalita je pak závislá na osobnostních dispozicích čtenáře.¹⁴ Samozřejmě, že prostředí i motivace ke čtení umělecké literatury také do jisté míry ovlivňují její vnímání čtenářem, a tudíž je nutné v počátečních fázích budování čtenářských návyků tuto motivaci posilovat. Nejprve však musí žák/čtenář disponovat určitými čtenářskými návyky, aby mohl umělecké texty a celkově literaturu nějakým způsobem vstřebávat a postupně skrz ni pronikat k dalšímu poznání. Otázkou tedy zůstává, kdo nebo co má v dítěti zájem o literaturu vyvolat a tyto návyky v něm pěstovat. Nejčastěji v tomto případě přebírá iniciativu škola, respektive učitel.

2.1 Úloha školy a učitele v budování čtenářských návyků

Jde právě o to, z jakého prostředí daná osoba vychází, kde žije, co nebo kdo na ni působí. Do jisté míry by do tohoto procesu měla vstupovat škola a literární výchova. Ta, v souvislosti s působením učitele, by měla hrát důležitou roli ve fázi motivace a popudu ke čtení. Dále pak v osvojování si efektivních čtenářských metod a stylu čtení. Škola či učitel mohou poskytnout žákovi podněty, ale další specifické vyhranění a jeho osobní rozvoj v rámci čtenářství a recepce díla je už na něm samotném. „Škola tvoří samostatný prvek, který silně a pozitivně ovlivňuje rozvoj dětského čtenářství. Je prokazatelné, že pokud rodina nezvládne úlohu v oblasti motivace dítěte ke čtení, pak ji škola může, i když s menší intenzitou, částečně nahradit“¹⁵, jak potvrzují autoři knihy „Kudy vede cesta ke čtenáři?“. Právě v seznamování se s literaturou a její historií bychom jako učitelé měli být opatrní a nepodsouvat žákovi své vidění literárního světa a s tím spojenou naši osobní vyhraněnost. Žákovi je třeba poskytnout spektrum dostupné literatury nejrůznějších

¹³ LIBA, P. *Čitateľ a literárny proces*. 1. vyd. Bratislava: Tatran, 1987. s. 97

¹⁴ LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, s.r.o., 2004. 179 s. ISBN 80-86898-01-6

¹⁵ LIBA, P. *Čitateľ a literárny proces*. 1. vyd. Bratislava: Tatran, 1987.

žánrů a seznámit ho s možnostmi četby, aby on sám si mohl vybrat a zkusit, co by ho zaujalo a k čemu například nemá vztah. Často se totiž stává, že žák je již předem odrazen od četby určitého žánru nebo autora a to jen díky negativnímu hodnocení učitele. Právě v problematickém věku dospívání, kdy si žáci formují a tvoří vztah k četbě, je jejich výběr pokřiven nucením do čtení a můžou tak být od této intelektuální činnosti i zcela odrazeni. Není tedy dobré, podle mého názoru, žáky do četby nějak nutit. Lepší variantou je, dát jim například možnost výběru z více alternativ, kterými jsou dnes třeba zfilmované knihy, e-knihy aj.

2.2 Fenomén čtenářství

Je třeba si uvědomit, že čtenářstvím se naplňuje jeden z druhů komunikace ve společnosti. P. Liba tvrdí, že čtenářská aktivita vyplňuje širší repertoár kulturních a estetických činností v prostoru komunikace a spolu se samotnou osobností čtenáře determinují tzv. recepční fenomény. Mezi ně patří čtenářský vkus, norma, konvence, ideál apod., jež jsou chápány jako faktory individuálního percepčního procesu.¹⁵ O něm jsem se blíže zmínila již v první kapitole. Podle odborníků, kteří zkoumali rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy a jejichž výzkumem, zveřejněným v knize *Kudy vede cesta ke čtenáři?*, jsem se také částečně inspirovala, tvrdí že: „Čtenářské návyky a zralost rodičů do velké míry určují vzdělanostní potenciál jejich dětí. Rodina má v určování čtenářských návyků dítěte dvoj až trojnásobně vyšší význam než škola. Význam rodiny umocňuje i její schopnost cílevědomě s dětmi číst a bavit se o jejich četbě. Tvorba kvalitního čtenářského zázemí rodiny jednoznačně předurčuje a stimuluje čtenářské zájmy dítěte.“¹⁶ Jak jsem se již zmínila v podkapitole (2.1), škola má velký vliv na utváření čtenářských návyků. U dětí, které nemají kvalitní rodinné čtenářské zázemí, je škola dokonce hlavním aktérem. Pokud se věnuje vytváření čtenářských návyků povídáním či psaním o přečtených knihách, pak se to jednoznačně pozitivně odráží na míře čtení u těchto dětí. Ale byla by chyba myslet si, že čtenářská aktivita je pouze literárněvýchovný školský problém. Čtenářství je vlastnost, která určuje a odráží poměr jedince k literatuře: aktivnost čtenářství umělecké literatury upadá, běžný

¹⁶ VĚŘÍŠOVÁ, I., KRUGER, K., BĚLINOVÁ, E. a kolektiv. *Kudy vede cesta ke čtenáři? Rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. 1. vyd., Praha 2007, s. 18. ISBN 978-80-254-0669-4

čtenář se stává raději divákem a posluchačem. Informovanost o literatuře sice prudce neklesá, ale čtenář se literatury nezmocňuje aktivním čtenářstvím. Hlavně díky zprostředkování literatury adaptacemi v jiných druzích umění a syntetičností umění narůstá spíše pohodlnější receptivnost literatury. Upadá tak aktivní čtenářství, v němž spatřujeme jedinečnou možnost individuálního, tvůrčího vztahu k literatuře a krajního sebeuspokojení čtenáře jako subjektu. Navíc žák, sedící dnes stále častěji u televize, počítače a stále méně u knihy, očekává od těchto prostředků konkrétní užitek. Estetické hodnoty je ochoten vnímat jen v určitých úzce vymezených žánrech, např. v písničkách.

Čtenářství dětí, jeho rozvoj i zhodnocení ve škole, je jednou z oblastí, kde by se výuka měla otevřít obousměrné komunikaci mezi dětmi a učiteli, při níž děti do školy také vnášejí své poznatky, zkušenosti a prožitky. Tradiční česká základní škola, resp. výuka v ní, je založena na jednosměrném vztahu „učitel – žák“. Ve výuce chybí dialog. Čtenářství ho však umožňuje do vyučování vnést.¹⁷ Názor autorů této knihy na současný stav čtenářství a nastínění budoucího vývoje, jakým směrem by se styl a celkově pojmání literárního vyučování ve škole měli vyvíjet, plně sdílím. Škola nemůže suplovat to, co nestihnou rodiče, ale může se snažit alespoň do určité míry vysílat k dítěti a jeho rodině signály/impulzy pro jeho další rozvoj, nejen v souvislosti se čtenářstvím, ale i mimo školu, samostatnými činnostmi, které ho obohatí a zajistí tak rozvoj jeho mentálních a psychických dispozic.

Samozřejmě, že jediným aktérem v procesu budování čtenářských návyků není jen rodina a škola, existují společnosti a instituce zabývající se přímo podporou čtenářství. Za všechny bych chtěla zmínit alespoň ty nejznámější jako např. IBBY. Jde o zkratku Mezinárodního sdružení pro dětskou knihu (International Board on Books for Young People), což je nevládní organizace spadající pod UNESCO. Vznikla v roce 1948 díky spisovatelce Jelle Lepmannové. Oficiálně začala IBBY působit v roce 1953 v Curychu a u nás existuje jako občanské sdružení Česká sekce IBBY od roku 1993. To si dalo za cíl především rozšiřovat dobrou dětskou knihu, podporovat vydávání dětských knih, výzkum a odbornou práci, která s dětskou

¹⁷ VĚŘÍŠOVÁ, I., KRUGER, K., BĚLINOVÁ, E. a kolektiv. *Kudy vede cesta ke čtenáři? Rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. 1. vyd., Praha 2007. ISBN 978-80-254-0669-4

knihou souvisí, vyzdvihovat pozitivní výchovné vlivy četby a médií, bojovat proti vlivu pokleslého umění atd.¹⁸

Bohužel je třeba zohlednit i fakt, že existuje skupina tzv. „nečtenářů“, tedy části populace, v tomto případě žáků, kteří z vlastního popudu nečtou knihy vůbec nebo jen velmi sporadicky. V následující kapitole se tedy budu snažit blíže definovat a popsat takového „nečtenáře“ a možné důvody vzniku a nárůstu jejich počtu mezi žáky základních škol.

2.3 Nečtenář(ství)

Z nejrůznějších více či méně odborných časopisů, knih a médií velmi často slyším, jak si učitelé nebo jiní stěžují, že děti a dospívající málo čtou. Ale je to skutečně pravda? Jak je možné správně definovat takového „nečtenáře“? Nečte nic nebo se tento pojem vztahuje pouze na „nečtení“ knih? Jaké jsou důvody toho, že někoho označíme za tzv. „nečtenáře“?

„Učitel se může ve třídě setkat v zásadě se třemi skupinami dětí – s žáky, kteří čtou pravidelně a rádi, protože pocházejí ze čtenářských rodin – s žáky, kteří si občas něco přečtou – obvykle současnou módní literaturu a je u nich potence jejich čtenářství posílit – a konečně s žáky, kteří nečtou, a ani sami od sebe chuť číst nemají.“¹⁹ Autoři dále uvádějí, že se v naší současné populaci dětí a mládeže vyskytuje 15 - 20% potencionálních nebo skutečných nečtenářů. Jejich počet s přibývajícím věkem dětí narůstá, nejvyšších hodnot dosahuje v pubescenci. Dětská nečtenářská dovednost číst sice zvládli, ale vůbec necítí potřebu ji uplatňovat při četbě krásné literatury. Její recepci dokonce programově vylučují ze své budoucí kulturní komunikace. Tento jev, na němž se podílejí nevhodné a nedostatečné vnější podněty i moderní civilizační trendy, omezující čtení, psaní a vyjadřování na minimum, je odborníky označován jako sekundární negramotnost nebo literární analfabetismus. *„Pro dnešního dětského nečtenáře, především staršího školního věku, jsou charakteristické následné projevy: jeho čtenářská kulturnost je na velmi nízké úrovni,*

¹⁸ Česká sekce IBBY [online]. [cit. 21. 5. 2010]. Dostupný z [www:<http://www.ibby.cz/modules/baixa/>](http://www.ibby.cz/modules/baixa/).

¹⁹ VĚŘÍŠOVÁ, I., KRUGER, K., BĚLINOVÁ, E. a kolektiv. *Kudy vede cesta ke čtenáři? Rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. 1. vyd., Praha 2007, s. 191. ISBN 978-80-254-0669-4

četba beletrie ho nebaví a postrádá smysluplnost, čte málo, nepravidelně a z donucení. Pokud čte, tak se nejedná o četbu s porozumění a jde spíše o knížky triviální bez hloubky a další možné aktualizace a funkce. Důležitou roli v nalezení konkrétního řešení nemají pouze rodiče, ale hlavně učitel českého jazyka a literatury. Ten správným vedením a podněty může i z žáka, který vykazuje velmi nízkou literární kulturu udělat uvědomělého čtenáře, který po knize určitého žánru a zaměření sáhne se zájmem a vnitřní motivací k četbě samotné.²⁰ Je nutné ale poznamenat, že vnímání přečteného a formování vlastního názoru na dílo je zvláště u dospívajících velmi ovlivněno jednak okolím, tj. rodinou, kamarády atd., ale hlavně především věkem. V následující kapitole bych se proto blíže dotkla specifikace věkové skupiny žáků, kteří byli podrobeni mému výzkumu (podrobněji o respondentech viz II. Praktická část).

2.4 Současný pubescentní čtenář

Žáci druhého stupně základní školy se věkově pohybují zhruba mezi jedenáctým až patnáctým rokem. Toto období dospívání nazýváme jako puberta, z pedagogického hlediska se jedná o tzv. starší školní věk. „V pubescenci nastává prudký rozvoj poznávacích a racionálních aktivit dítěte, především jeho logického a pojmového myšlení, navíc podporovaného rodinou a školou. V důsledku toho si vytváří převážně kognitivní přístup ke skutečnosti (mající poznávací význam, a tedy i pravdivostní hodnotu), provázený i vzrůstající potřebou věcného poučení. Pubescentní věk je také obdobím značně rozporuplným. Dochází v něm ke sváru mezi dětstvím a dospělostí, výrazně poznamenávajícím psychiku i sociabilitu pubescentů, zvláště pak jejich včleňování do světa dospělých. S překotným růstem jejich intelektových schopností se diferencují a současně vyhraňují i jejich zájmy a profesní orientace; zvyšuje se jejich aspirace, myšlenková samostatnost a tvořivost. Pubescenti prožívají i složitý proces sebeuvědomování vlastní identity ve sféře emocionální, postojevé, mravní a sociální, spojený se sebereflexí a srovnáváním svých projevů s chováním jiných. Tím se zvyšuje i jejich kritičnost vůči okolí, hlavně dospělým. Stále více se také spoléhají na vlastní schopnosti. Toto vývojové období je vcelku příznivé pro formování a prohlubování pozitivního vztahu pubescentů k četbě.

²⁰ TOMAN, J. *Dětské čtenářství a literární výchova*. 1. vyd. Brno: CERM, 1999. s. 16, 17. ISBN 80-7202-111-8

Je také rozhodující v otázkách dalšího vývoje mladého čtenáře, jeho celoživotní čtenářské kulturnosti, retardaci nebo dokonce nečtenářství.²¹ Blíže se této tematice věnují např. K. Homolová (*Čtenářství pubescenta v jeho subjektivním pohledu*. In Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu.), O. Chaloupka v knize *Rozvoj dětského čtenářství* aj. Dále bych chtěla uvést několik příkladů provedených výzkumů, jež se zabývaly podobnou tematikou, jako je tomu u mé diplomové práce. Z těchto výzkumů vyplývají velmi zajímavé závěry o současném stavu pubescentního čtenářství u nás.

3 Nástin realizovaných výzkumů čtenářství

Zajímala jsem se o již realizované výzkumy, které se zabývaly problematikou dětského čtenářství. P. Liba ve své publikaci uvádí, že základní problém, který se ve výzkumu literárního příjmu musí řešit, je spojený s přeměnou neznakového procesu na znakový proces. Rozhodující význam má úhel pozorování, koncepce díla a čtenáře jakou výzkumník má, s jakou pracuje, koncepce samotné recepce literatury, a tedy v konečném důsledku sám projekt a volba metod. Zpravidla se volí kvantitativně-statistické metody a z nich faktorová analýza. Já jsem pro měření recepce literárního textu zvolila metodu sémantického diferenciálu (blíže o této metodě viz *II. Praktická část*). R. Lesňák v knize *Literárne dielo a čitateľ* uvádí konkrétní příklad realizovaného výzkumu i s teoretickým a praktickým rozbohem. Na rozdíl od mého výzkumu byli respondenty lidé z různých společenských skupin, různého věku a vzdělání. Jeho výzkum z konce 80. let proběhl na Slovensku a byl aplikován na velkém vzorku společnosti. Stejně jako já použil metodu dotazníku s otázkami, ale ne metodu sémantického diferenciálu. Šlo spíše o sociologický výzkum, kde dotazník obsahoval různou skladbu otázek, které byly zaměřené jak všeobecně na vnímání důležitosti četby, tak i na osobní vztah k ní. Myslím si, že metoda sémantického diferenciálu, kterou jsem použila ve svém výzkumu, zjednodušila a urychlila práci jak respondentům, protože ti se nemuseli zdržovat zdlouhavým vpisováním odpovědí a jen křížkovali okénka v předem nachystané tabulce, tak i mě, protože zpracování a celková analýza výsledků se stala velmi přehlednou a jasnou.

²¹ TOMAN, J. *Dětské čtenářství a literární výchova*. 1. Vyd. Brno: CERM, 1999. s. 3 – 9, 14 – 2. ISBN 80-7202-111-8

Samozřejmě, že v popředí mého zájmu stál výzkum, který byl prováděn Mgr. J. Valou, Ph.D., vedoucím mé diplomové práce, který se zabýval možnostmi využití metody *sémantického diferenciálu* při sledování čtenářské recepce přírodní lyrické poezie (blíže o této výzkumné metodě viz *II. Praktická část*). Ale nemělo by smysl dát se úplně stejnou cestou jako on, a tak jsem hledala inspiraci ještě u mnoha jiných výzkumníků a prostudovala jsem podobně zaměřené výzkumné projekty. Jeden z nich byl uveřejněn v knize „*Kudy vede cesta ke čtenáři*“, o které jsem se již zmiňovala. Jednalo se vlastně o zprávu k projektu a výzkumu podporovaného z evropských strukturálních fondů a jeho cílem bylo podpořit zájem současných dětí o literaturu a čtení a posílit roli základní školy v této oblasti. Výzkum nesl název „*Dětské čtenářství*“ (bližší informace na stránkách školy - <<http://www.horackova.cz>>) a navázal na projekt „*Cílené rozvíjení čtenářské gramotnosti ve výuce na 2. stupni ZŠ*“. Jeho smyslem bylo posílení role školy v ovlivňování čtenářských návyků a dovedností dítěte, a to prostřednictvím zavedení některých aktivit a výukových metod, které byly zacíleny na prohlubování čtenářských návyků dětí. Projekt zároveň umožnil poskytnout zúčastněným pedagožkám a školám metodickou i materiální podporu.

Dále bych zmínila realizované výzkumy, které se zabývaly mírou čtení u dětí jako např. výzkum PIRLS (mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti – Progress in International Reading Literacy Study) – výzkumu se v roce 2001 účastnilo 35 zemí včetně České republiky. V souvislosti s PIRLS je nutné ještě upozornit na *Studii čtenářské gramotnosti*, která byla v České republice realizována Výzkumným ústavem pedagogickým a Českou školní inspekcí ve školním roce 1994/1995. Významný byl také výzkum PISA (Programme for International Student Assessment), který se zaměřil na srovnání znalostí a dovedností patnáctiletých žáků v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Tento výzkum se uskutečnil pod patronací OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) a dosud pokračuje. Sběr dat probíhá jednou za tři roky, testují se znalosti a dovednosti ve všech uvedených oblastech, ale pokaždé je jedné z oblastí věnován větší prostor tak, aby bylo možné získat o ní detailnější informace. V roce 2000 byla hlavní pozornost věnována čtenářské gramotnosti, která nepředstavuje jen mechanické zvládnutí čtení, ale i schopnost čtenému textu porozumět, interpretovat ho a posoudit (viz *I. Teoretická část*). Velmi podrobně se této tematice věnuje ve svých studiích literární

kritik a teoretik literatury pro děti O. Chaloupka. Za všechny mohu jmenovat např. „*Rozvoj dětského čtenářství*“ (1982), kde systematicky sleduje a vymezuje jednotlivé etapy čtenářství od raného dětství po práh dospělosti; dále pak příspěvky jako „*Problematika čtrnáctiletých v literatuře a četbě*“ (sb. z pracovní konference čs. sekce IBBY, 1982); „*Aktuální otázky literatury pro mládež a jejího studia*“ (1985) aj. Samozřejmě na teoretické bázi se dětskému čtenářství věnuje mnoho odborníků na konferencích a sympóziích, např. *Knihy v 21. století* (2008, Slezská univerzita v Opavě), další konference a setkání se konají i v rámci veletrhů jako je „*Svět knihy*“ v Praze, pak i ve spolupráci s českou sekcí IBBY např. „*Dětské čtenářství a funkce dětské literatury*.“

Je tedy zřejmé, že odborná i laická veřejnost jeví velký zájem o tuto problematiku výzkumu dětského čtenářství, což potvrzuje, že jde o velmi závažné téma. Toto badatelské úsilí přispívá k lepšímu poznání čtenářského profilu dnešních dětí a mládeže. Může usnadnit práci všem, kteří se ve své profesi věnují právě dětské literatuře a knize: učitelům, knihovníkům, spisovatelům, rodičům, nakladatelům i teoretikům. Aktuální potřeba tohoto poznání vzrůstá zvláště v souvislosti se zavedením nových vzdělávacích programů do literárně výchovné praxe a s tvorbou moderních alternativních čítanek a učebnic literatury pro základní školství. Protože jsem také již získala některé cenné zkušenosti přímo z vyučování během mých povinných pedagogických praxí, došla jsem k názoru, že jen samotná teorie, ať už se týká čehokoliv, nemá smysl, aniž by z ní byly vyvozeny poznatky, které lze uplatnit v praxi tzn. ve vzdělávacím procesu. Tudíž jsem hledala takové téma diplomové práce, jež by se dotýkalo nějakým způsobem i uplatňování nejrůznějších nových metod a vnášení něčeho nového do vzdělávacího procesu, co usnadní práci učitelům a zefektivní a zpříjemní učení žákům. Jsem přesvědčena o nezbytnosti práce s textem během hodin českého jazyka a literatury a to tím způsobem, že žáci by se měli naučit číst s porozuměním a dále nad přečteným textem přemýšlet, rozvíjet ho ve své hlavě, interpretovat, vyjádřit jeho hlavní myšlenku a diskutovat nad ním. Umět správně formulovat své názory a nebát se vyjádřit pocity, které v nás daný text vyvolává. To vše zahrnuje tzv. moderní vyučování či forma moderní výuky. Nejde zde o to, aby se žáci naučili nazpaměť nějaká jména z literární historie, která stejně velmi brzy zapomenou, ale jde tu o to, aby byl učitel schopen žáky vést k aktivnímu učení a přemýšlení nad smyslem toho, co si přečtou nebo co se naučí. Proto mě také zaujalo téma literární recepce, tedy

vnímání umělecké literatury čtenářem. Jak je vlastně žák schopen pojmout určité literární dílo, do jaké míry mu rozumí a jak na něho působí. Vzhledem k tomu, že má práce se skládá jak z teoretické, tak z praktické části, bylo třeba zvolit si pro výzkum určitý materiál, tedy text. Dále cílovou skupinu respondentů, kterou podrobím výzkumu, zvolit si metodu, jakou použiji pro měření recepce atd. Tím vším bych se chtěla zabývat v druhé části diplomové práce, která se soustředí spíše na praktickou část a tím je výzkum.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 Charakteristika výzkumu

Nejprve bych chtěla stručně popsat, jaké jsou cíle mého výzkumu, co chci ověřit a k čemu chci dojít. Dále pak, jaká je cílová skupina respondentů, které jsem si pro realizaci tohoto projektu vybrala (zkoumaný subjekt) a co bude sloužit jako výzkumný materiál, na čem chci své hypotézy ověřovat (zkoumaný objekt). Jednotlivé přípravné fáze, kdy jsem si sháněla teoretický materiál a inspiraci pro provedení vlastního výzkumu popisovat nehodlám, ale uvedu některé realizované výzkumy na podobné téma, které volbu formy výzkumu a jeho záměr nejvíce ovlivnily.

4.1 Rozbor realizovaných výzkumů čtenářství a recepce

Protože můj výzkum, kterému se budu věnovat v celé této druhé části diplomové práce, tvoří spíše jakousi sondu vzhledem k malému počtu respondentů, se kterými jsem pracovala. Považuji tedy za nezbytné zmínit i výsledky jiných větších a ucelenějších výzkumů, které se zabývaly čtenářstvím a recepcí literárního díla, poněvadž tyto výsledky vypovídají o současné situaci a stavu čtenářství u pubescentů a lze je nějakým způsobem zobecnit.

Ladislava Lederbuchová s kolektivem realizovali v desetiletém odstupu dvou etapový výzkum recepce pubescentního čtenáře. Proběhl v letech 1994 a 2004 ve čtvrtých třídách plzeňských škol a celkem se ho zúčastnilo 222 žáků. Zabýval se především čtenářstvím pubescenta v jeho subjektivním hodnocení a v konkrétní komunikační situaci, která obsahovala komunikaci s textem lyrickým a s textem epickým. Z výzkumu mimo jiné vyplynulo, že většina respondentů čte ráda, zvýšil se také počet čtenářů časopisů nad čtenáři knih. Z žánrů jsou oblíbené především povídky s přírodní tematikou, dále dětský hrdina (fantasy, Harry Potter), dobrodružné (i sci-fi). Pohádka je na ústupu, o poezii zájem není. Také je zajímavé zjištění, že děti o přečteném nemluví.²² Zjištěné výsledky ve stručnosti shrnuje takto: „*Čtenářské chování ve vybraných rysech (volba mezi knihou a časopisem, četbou krátkých a*

²² LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, s.r.o., 2004. 179 s. ISBN 80-86898-01-6

dlouhých úseků textu a potřeba o četbě rozmlouvat) je ovlivňováno rozhodujícím způsobem školním prospěchem v předmětu český jazyk, spontánním zájmem o četbu (náklonností k četbě) a pohlavím pubescenta. Vliv prospěchu v českém jazyce a náklonnosti k četbě na volbu mezi aktivitami čtenářskými a diváckými (mezi literaturou a filmem jako náhradou četby) v současnosti oslabil natolik, že ho nelze považovat za determinantu čtenářského chování“²³

Zaujaly mě též dílčí závěry z výzkumu pedagogicko-didaktických a psychosociálních aspektů dětského čtenářství s podtitulem „*Kniha a pubescentní čtenáři*“, které zazněly na konferenci KNIHOVNY. CZ. Ta se konala v Olomouci ve dnech 20. - 22. června 2007. Výzkum proběhl taktéž dotazníkovou metodou a zúčastnilo se ho 300 pubescentních respondentů, chlapců a dívek v průměrném věku 13 a 14 let. Jednalo se o kombinaci kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Polovinu dotazníku tvořily otázky, které se vztahovaly k četnosti četby, druhu a žánru atd. Ve druhé části posuzovali respondenti pojmy, k čemuž byla rovněž využita metoda sémantického diferenciálu jako u mého výzkumu. Výsledky výzkumu můžeme shrnout asi takto:

Žáci 7. tříd čtou knihy více než žáci 8. tříd, což lze vysvětlit dozníváním prepubescentní čtenářské exploze. Chlapci čtou knihy spíše nepravidelně, dívky se hlásí k většímu počtu přečtených knih. Pubescentní dívky navštěvují knihovnu častěji (44 %) než chlapci (27 %). Většina (69 %) pubescentních žáků čte (bez rozlišení knih, časopisů nebo jiných textů) ráda. Pouze ze školní povinnosti čte necelá třetina (31 %) 13 a 14letých žáků. Zcela podle očekávání jsou nejvíce preferovanou četbou dospívajících žáků zábavné časopisy (54 %). Tento trend je zvláště patrný u žáků 7. tříd, nejvíce pak u dívek. Ty také vykazují v 8. třídě nejvýraznější přechod od časopisů k beletrii. Jsou to pouze chlapci, kteří čtou naučnou a odbornou literaturu. Odpovědi na otázku, zda čtou dospívající žáci raději pro pobavení a odpočinek, či pro poučení a poznání něčeho nového, potvrdily tezi o dominantním postavení zábavné a relaxační funkce četby v pubescenci.²⁴

Inspirovaná těmito výzkumnými projekty jsem také v dotazníku zohlednila věk a pohlaví respondentů, protože jak vidíme, tato kritéria hrají ve výzkumu podstatnou roli. Naměřené výsledky ale nebudu převádět na procenta, protože zkoumaný vzorek respondentů je příliš malý. To ovšem neznamená, že by byl nic neříkající a nevýznamný.

²³ LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, s.r.o., 2004. s. 115 – 116. ISBN 80-86898-01-6.

²⁴ HOMOLOVÁ, K. *Knihovnický zpravodaj Vysočina*. [online]. [cit. 12. Června 2010] Dostupné z [www: <http://kzv.kkvysociny.cz/archiv>](http://kzv.kkvysociny.cz/archiv).

4.2 Cíle výzkumu

Proto, abych si mohla správně zvolit typ výzkumu a určila metodu pro shromažďování dat a následně pro výpočet a jejich vyhodnocení, musím si ujasnit, k čemu chci vlastně dojít a co chci ověřovat. Hlavní cíl mého výzkumu bylo zjistit, zda vůbec a do jaké míry jsou dnešní školáci na druhém stupni ZŠ schopni pochopit různé druhy a podoby básní, převážně na téma příroda. Zajímalo mě, jaké místo z hlediska oblíbenosti zaujímá poezie u žáků na druhém stupni a jak ji tedy následně zařadit do literárního vyučování, jak poezii žákům více přiblížit a lépe podat. Je snad vhodným prostředkem stylizace básní do písňových textů? Čtou ještě dnešní školáci poezii nebo knihy obecně? Těmto a dalším otázkám jsem se věnovala po dobu několika měsíců a na základě shromážděných podkladů jsem se snažila na ně nalézt odpověď. Užitek mého výzkumu vidím ve výsledcích, které mi poskytly možnost vyvodit určité závěry a z nich pak poučení, jak do výuky práci s lyrickými texty zařadit.

Základní cíle mé práce byly tedy spíše osobního rázu, protože jsem si chtěla vyzkoušet připravit, realizovat a vyhodnotit takovýto výzkum a získat zkušenost s tím, jak pracovat s metodou sémantického diferenciálu.

4.3 Respondenti

Zkoumanou skupinou byli žáci 2. stupně základní školy. Zvolila jsem si dvě kategorie žáků, starší 9. ročníku a mladší 7. ročníku. Sběr dat proběhl na ZŠ Hálkova v Olomouci, v období mé druhé povinné pedagogické praxe (podzim 2009). Dotazníky byly anonymní, ale žáci měli za úkol zaznačit pohlaví, třídu a dále zda se považují za čtenáře či nečtenáře a jejich průměrný prospěch z předmětu Český jazyk a literatura. Respondentů bylo původně 40 (20 dívek a 20 chlapců), ovšem nakonec jsem pracovala jen se 39 dotazníky. Důvodem byla spíše má chyba, že jsem dotazník předložila také chlapci, který je cizinec a česky moc nerozumí. Vyplnění dotazníku pro něj bylo příliš složité, takže ho nakonec ani neodevzdal. Konečný poměr respondentů byl tedy 20 dívek a 19 chlapců, což není mnoho a tak tento výzkum беру jen jako určitou sondu a užší vzorek. Vzhledem k věkovému zařazení se jedná o děti/žáky staršího školního věku (12-15 let). Mezi respondenty převažují

čtenáři, nečtenářů je velmi málo. Důvodem může být i to, že žáci nepocházejí z obyčejné ZŠ, ale ze základní školy s rozšířenou jazykovou výukou, tudíž jsou zřejmě více humanitně zaměřeni.

4.4 Básnické texty použité pro výzkum recepce

Předmětem mého zkoumání byla lyrická poezie s přírodní tematikou. Jako materiál výzkumu jsem si zvolila poetické texty právě proto, že jejich jazyk je dnešnímu čtenáři méně přístupný. Lze přečíst jedním dechem prozaické dílo, nelze však takto strávit poezii. Při každém čtení nám ze sebe odkrývá něco nového, je zde větší možnost aktualizace a hledání skrytých významů za slovy. Právě tato nejednoznačnost mě inspirovala k práci s básněmi. Abychom nějakým způsobem pojali a pochopili báseň, je třeba rozumět básnickému jazyku. Vycházela jsem z předpokladu, že respondenti, žáci základní školy, se již ve svém životě, ať už sami nebo ve škole setkali s poezií a proto mě zajímalo, jak jsou schopni básním porozumět, jak na ně působí, jaké pocity v nich vyvolávají a jak samotné básně hodnotí. Výběr textů nebyl náhodný, mým cílem bylo vybrat určité typy básní z různých období a zajímavě zpracovanou přírodní tematikou, od různých autorů, jak českých, tak světových.

Čtyři básně b1 – b4 byly podrobeny zkoumání metodou sémantického diferenciálu. Žáci tedy vyjadřovali, jak jim rozumí, jak je hodnotí a jak na ně působí. Jednalo se o lyrické texty našich i zahraničních autorů z různých časových období. Básně byly studentům předloženy bez uvedení jmen autorů. Usilovala jsme o to, aby respondenti při posuzování textů vycházeli pouze z nich samých a nenechali se ovlivnit mimoliterární zkušeností.

Báseň 1

Snivý, jarní, vůní rozšlehaný dech...
Spí ta země jako ve snech.
V pýří květů, v záři hvězd.
Jako v pohádce to jest!

Břízy kývnou, zavzdychá si keř.
Modrá šeř
na oblázky padá v brod,
v bílé květy, v tůně vod.

Ač spí v temnu kolem zem,
teplá je svým jarním úsměvem.
Jak by přebolelou bolestí
zachvíval sen o štěstí.

Báseň 2

Ty poslední mračno po rozváté bouři,
jež samo a samo tkvíš v zářící modři,
ty jediné stíníš, ty jediné jen
svou temnotou chmuříš náš jásavý den.

Ne dlouho tomu, cos zatáhlo nebe
a blesky tě bily a šlehalý z tebe
a tajemně chvělo ses v dunění zlém
a deštěm jsi pojilo žíznivou zem.

To stačí, jdi sbohem! Čas po svém si běží,
už minula bouře a země je svěží
a vítr, jenž si pohrál na pažitě,
 pryč z utichlé oblohy zahání tě.

Báseň 3

Ó bílá krvi růží hřbitovních! Květy zapomenutí, bledé
jak čela umírajících, zrosená smrtelným potem, květy
pučících z těl zapadlých, nepochopených básníkův,
ó bílé růže hřbitovů!

Ó růžová krvi růží hřbitovních! Květy mrtvé lásky,
vonící jako ňadra nedotčených panen, květy zpučelé
z hrobů zemřelých milencův, ó růžové růže hřbitovů!

Ó žlutá krvi růží hřbitovních! Květy ticha a zbožnosti,
hebké a páchnoucí ztuchlinou hedvábí, pokrývajícího
vyschlá těla svatých panen za sklem rakví klášterních
oltářů, ó žluté růže hřbitovů!

Ó krvavá krvi růží hřbitovních! Květy prokletí, otrávené
tajemstvím rakví, květy pučící z těl hnijících
sebevrahův, ó krvavé růže hřbitovů.

Báseň 4

Jarního deště kapičky mléčné
kanoucí po vrby větvičkách:
Nejsou to perly
navlečené
na pěti šňůrkách?

Vybrala jsem si dvě básně z české poezie (A. Sova – *Jarní noc*, J. Karásek ze Lvovic – *Růže hřbitovů*) a dvě básně světových autorů (A. S. Puškin – *Mračno*, Paní Ise – *Jarní déšť*), tedy ruský básník a japonské pětiverší převedené do češtiny B. Mathesiem ve spolupráci s V. Hilskou. Tzv. „*tanka*“* pochází z velmi starého období (7. – 9. st.) a přece na ní nepoznáme, zda jde o novou skladbu vzniklou před pár lety nebo včera. To dokazuje i fakt, že téma přírody v literatuře je nevyčerpatelné, poněvadž svět kolem nás se mění každou malou chvilku a je blízky všem. A. Sova i J. Karásek představují poezii vzniklou zhruba na přelomu 19. a 20. st. v období mnoha nových směrů jak v literatuře, tak i v umění. Báseň *Jarní noc* ze sbírky *Květy intimních nálad* je psaná pravidelným veršem (AABB), obsahuje řadu impresionistických prvků a měla by vyvolávat pozitivní náladu a radost. Autor opěvuje jarní přírodu, noc navozuje klid a harmonii. Druhá báseň *Mračno* rovněž představuje strukturu pravidelného verše (AABB), avšak cítíme bouřlivost, neklid a vzdor. Prvky revolučního romantismu jsou u Puškina zjevné ve výběru slov a veršů. Cítíme sílu v jednotlivých slovních spojeních a rychlost proměn. Bouře je silná, ale trvá jen krátce, pak se opět vyčasní. Představuje letní období, kdy je bouřka jen osvěžením těžkého teplého dne. Třetí báseň je úplně jiná, není zde ani pozitivní klid, ani síla a radost letních bouřek, ale melancholie, smutek a verše jsou obohaceny symbolikou barev jednotlivých květů. Už samo místo hřbitova v nás má vyvolat spíše smutnou náladu. Také se tu objevují prvky impresionismu, ale zároveň líčení takového nezvyklého místa jako hřbitov je na druhé straně typické pro anarchisty, revolucionáře. Touha po neotřelých a tabuizovaných tématech, které šokují/překvapí čtenáře. Poslední báseň je velmi kratičká. Autorka dokázala trefně, v několika málo

* *tanka* = je japonská básnická forma oboru *waka*, využívající sylabický verš. V 19. století se rozšířila i mimo japonskou poesii. Má pět veršů, z nichž první a třetí mají pět slabik a ostatní sedm

verších zachytit okamžik a celkovou atmosféru po dešti. Opět je v ní mnoho zvukomalebných slov a podle mého názoru by na čtenáře měla působit svěže a mile. Autor v básni často využívá spojení mezi významem slova a samotnou zvukovou stránkou. Poměrem mezi zvukem a významem vzniká expresivnost, která není nahodilá, ale chce něco vyjádřit, něco nám jako čtenáři sdělit.

Např.

Snivý, jarní, vůní rozšlehaný dech...
Spí ta země jako ve snech.
V pýří květů, v záři hvězd
Jako v pohádce to jest!

Můžeme si všimnout hromadění hlásky „s“ a „z“, což má vyvolat určitý pocit barevnosti jara, ale ne neklidu, protože spánek a sny navozují určitou vyrovnanost. Je zde mnoho obrazů a připodobnění např. květů a hvězd/ na zemi a na nebi aj. Je tedy zřejmé, že zvuková stránka a její uspořádání může být účinným prostředkem i aktualizace významové.

Mnohoznačnost a symbolika básnických obrazů mi dovoluje zkoumat rozdílné působení na čtenáře. Rozdílné vnímání básně a její pochopení je právě to, co jsem očekávala a na co jsem byla zvědavá. Ano, určitá podobnost mezi odpověďmi žáků je očekávatelná, ale zajisté nepůjde o stejnost. Nelze „opsat“ správnou odpověď, protože ta neexistuje. Je na každém, jak si báseň vyloží a není možné ani odpovědět nesprávně nebo hodnotit špatně či nedostatečně. I to se mi líbí na formě realizovaného výzkumu a užití metody sémantického diferenciálu. Dávám tak prostor žákům, aby se svobodně vyjádřili a k uvedeným básním zaujali svůj postoj.

Jakmile jsem si tedy ujasnila cíle plánovaného výzkumu, vytipovala jsem si zkoumanou skupinu respondentů a zvolila texty, které mi posloužily jako prostředek pro výzkum, bylo nezbytné rozhodnout se pro typ a metodu výzkumu. Věděla jsem, že bych se chtěla pokusit použít ke zkoumání recepce u žáků stejnou metodu, jako tomu bylo ve výzkumech J. Valy (*Výzkum recepce poezie pubescentními čtenáři*. 2001, *Možnosti využití sémantického diferenciálu při zkoumání literární recepce*. 2002). Se sémantickou diferenciací jsem však neměla žádné zkušenosti, a tak nastala náročná přípravná fáze celého výzkumu, během které jsem se nakonec rozhodla pro kombinaci kvantitativního a kvalitativního způsobu zkoumání.

5 Metody výzkumu

Většina odborníků se shoduje na tom, že kombinací více výzkumných metod je možné dosáhnout celistvějšího poznání. Doporučuje se tedy jak využití kvantitativního, tak i kvalitativního přístupu za účelem co nejlepšího postižení výzkumného problému. Jak vysvětluje P. Gavora, výzkum kvalitativní si docela dobře vystačí s malým počtem respondentů. Jeho ambicí není zobecnit své výsledky na populaci, ale popsat danou problematiku na základě tohoto vzorku. Kvalitativní výzkum tak slouží jako „šipka“, která nám říká, jakým směrem se dále vydat. Měřítkem pak v tomto přístupu není velikost vzorku, ale jeho kvalita.²⁵ U mého výzkumu se tedy počtem respondentů jedná spíše o kvalitativní výzkum. Výsledkem kvalitativního výzkumu je pak (v ideálním případě) porozumění danému problému v celé jeho šíři, oproti tomu výzkum kvantitativní by měl odpovědět na definované hypotézy. Stejně tak, jako i kvalitativní výzkum je schopen odpovědět na otázku „Kolik?“, kvantitativní metodou lze odpovědět na otázku „Proč?“ a to tak, že se respondent musí zařadit do předem připravených kategorií.²⁶ Skrze kvantitativní výzkum je možné objasňovat jevy na základě vědecké teorie, ověřit z ní odvozenou hypotézu a formulovat zákonitosti. Postup výzkumu je formalizován, jeho provádění lze popsat pomocí různých schémat a modelů, které zaručují jeho opakovatelnost a verifikovatelnost. Sběr dat je většinou realizován pomocí dotazníku, který jsem použila i já. Výsledky jsou statisticky zpracovány a prezentovány tak, aby splňovaly požadavek reliability, validity a reprezentativnosti výběru a pokud možno byly vyjádřeny též kvantitativními daty. Sesbíraná data je třeba pak utřídit, vyhodnotit (většinou komparativně), vyvodit důsledky/závěry a rozhodnout, zda se předem stanovené hypotézy potvrdily nebo se je podařilo vyvrátit.

²⁵ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6

²⁶ HLADÍKOVÁ, V. *Kdy zvolit kvantitativní výzkum a kdy kvalitativní?* [online]. 2005 [cit 18. Června 2010] Dostupné na www: <<http://www.zavinac.cz/blog1.php/2009/06/05/5-6-2009-kdy-zvolit-kvantitativni-vyzkum>>.

5.1 Dotazník

Pro shromažďování dat potřebných pro výzkum jsem si vybrala formu dotazníku, protože je velmi praktický a časově je méně náročný než například rozhovor. Dotazník, který je součástí přílohy této práce, se skládá ze tří hlavních částí, z nichž každá se od sebe liší jednak strukturou a pak také použitou metodou pro následné vyhodnocení a zpracování výsledků výzkumu. Čtvrtou část dotazníku beru jako doplňující. V ní se žáci mohli volně vyjádřit ke svému čtenářskému vkusu. Šetření bylo anonymní, ale i přesto musel respondent uvést některá fakta o sobě jako stáří (třídu), pohlaví, prospěch z českého jazyka a zda se považuje za čtenáře nebo nečtenáře (bližší definice tohoto pojmu viz *1. Teoretická část*). Další dvě kritéria, zda je čtenář nebo nečtenář poezie a jestli bydlí ve městě či na venkově jsem se nakonec rozhodla ve svém výzkumu nezohledňovat, protože výzkum probíhal v městské škole, žáků bydlících na venkově tedy bylo minimum a na předešlé kritérium většina respondentů označila sama sebe za nečtenáře poezie. Nyní bych ráda blíže charakterizovala strukturu jednotlivých částí dotazníku.

První část dotazníku obsahovala jako materiál čtyři básně (b1 – b4). K této části byl přiřazen ještě jeden list s předtištěnými škálami sémantického diferenciálu. Výsledky měření literární recepce prvních čtyř básní jsem vyhodnocovala pomocí výpočtů stanovených pro tuto metodu a jednalo se tedy o kvantitativní výzkum.

Druhá část dotazníku, která se opět vztahovala k b1 – b4 obsahovala otázky, jež souvisely s porozuměním významu slov, ale také jsem se snažila ověřit si, zda respondenti porozuměli tématu básně atd. Použila jsem otázky typu „multiple-choice“, které nabízely možnost výběru z předem připravených odpovědí (tzv. uzavřené otázky). Ty měly jen jednu správnou odpověď, ale ty, které vyžadovaly vyjádření vlastního názoru nebo pocitu, nabízely odpovědi, z nichž kterákoliv byla správná.

Pro **třetí část** jsem zvolila jako materiál další dvě básně (b5 a b6), u kterých měli žáci za úkol doplnit vynechaná slova ve verších na základě významového smyslu a rýmu. Zde jsem při následném vyhodnocování odpovědí sledovala počet správně doplněných slov, ale také ta slova, která byla podobná buď smyslem, nebo

formou. Soustředila jsem se na to, zda je v poezii pro žáky důležitá spíše zvuková stránka (rým), nebo významová (sémantická). Tyto dvě části reprezentovaly kvalitativní výzkumnou metodu.

Poslední **čtvrtá část** sloužila spíš jako zpětná vazba pro mě jako pro výzkumníka, protože obsahovala otázky, které po respondentovi chtěli vyjádření názoru, jak se jim s dotazníkem pracovalo (opět uzavřené otázky s možnostmi). Dále pak měli za úkol vypsát názvy a autory oblíbených knih a tu, kterou četli naposled. Získané informace jsem nějak nevyhodnocovala a ani nejsou součástí diplomové práce. Jejich význam byl pro mě jako výzkumníka jen orientační.

Jak je patrné, v kvalitativní části jsem zvolila použití uzavřených otázek a to hlavně z důvodu časové náročnosti vyplňování samotného dotazníku. Kvantitativní částí a jejím popisem se zabývám v následující kapitole. Důvodem pro nejednotnou strukturu dotazníku bylo dále to, že pokud se typy úkolů obměňují, pozornost respondenta je lépe udržitelná.

5.2 Sémantický diferenciál

Metoda sémantické diference (u nás známá spíše jako sémantický diferenciál) patří mezi psychosémantické techniky. Většina těchto technik (testy nedokončených vět, metoda slovních asociací, metoda sémantického výběru a další) je používána především v psychologii. Metoda sémantického diferenciálu je jedna z mála, která je více používána v oblastech pedagogiky.

Za autora techniky sémantického diferenciálu bývá nejčastěji označován Charles E. Osgood, který společně se svými spolupracovníky, Georgem J. Suciem a Percym H. Tannenbaumem, v roce 1957 uveřejnili soubornou práci věnovanou metodice sémantického diferenciálu v publikaci *The measurement of meaning* (Osgood a kolektiv, 1957). Metoda sémantického diferenciálu se dá aplikovat na různé výzkumné problémy. Ukázalo se, že SD je dostatečně spolehlivý a validní pro mnoho výzkumných účelů. Je též pružný a poměrně lehce se dá adaptovat dle aktuálních výzkumných požadavků. Zpracování dat získaných touto metodou je díky pokročilé informační technologii rychlé a nenáročné a nabízí prostor pro mnohá využití a rozborů. Použití této metody je velmi rozsáhlé – v oblasti výzkumu osobnosti, v poradenství či v klinické psychologii. Často se používá v sociální

psychologii, ale s úspěchem bývá aplikovaná hlavně v pedagogické psychologii a jiných pedagogických výzkumech. Zvláště známé jsou u nás práce Miroslava Chrásky, který v posledních letech tuto metodu hojně využívá ve svých výzkumech a výzkumech svých studentů při působení na Pedagogické fakultě UP v Olomouci. Jako výzkumnou metodu pro výzkumy v rámci svých seminárních, diplomových či doktorských prací využívá metodu SD řada studentů také z ostatních vysokých škol České a Slovenské republiky.

Základní stavební entitou, se kterou metoda sémantického diferenciálu pracuje, jsou slova. Jak především pochopíme význam slov? Definice pojmu to objasní. Významy slov kódujeme do paměti prostřednictvím pojmů – idejí (mentálních reprezentací). Metoda sémantického diferenciálu je metodou původně vyvinutou k měření právě *konotativního** významu pojmů. Tato metoda získávání dat umožňuje zajímavým způsobem měřit skryté, individuální, psychologické, pro badatele podnětné významy pojmů u lidí. SD pracuje s bipolárními škálami, kde je každá ohraničena jedním párem kontrárních adjektiv např. (*jednoduchá – složitá*). Pro vhodnou jemnost měřítka se obvykle používá měřítka sedmibodové hodnotící škály. Základní povaha těchto škál je určena empiricky, konkrétní páry adjektiv si vybíráme za zvláštním specifickým výzkumným účelem společně s pojmy – slovy, které mají být dotazovanými posuzovány. Při konstrukci sémantického diferenciálu k výzkumnému účelu je nejdůležitějším krokem výběr pojmů. Já jsem využila již osvědčené škály, které byly užity v podobném výzkumu mým vedoucím diplomové práce (Vala J. *Výzkum recepce poezie pubescentními čtenáři*. 2001, *Možnosti využití sémantického diferenciálu při zkoumání literární recepce*. 2002).

*konotace = *pragmatické (nepojmové) rysy významu (expresivita, postoje, citově hodnotící, estetické, intenzifikační, evokační a ideologické příznaky)*

Sémantický diferenciál měl podobu, kterou uvádí *tab. 1* (první skupina škál slouží k měření faktoru srozumitelnosti, druhá skupina k měření faktoru hodnocení a třetí skupina měří faktor působivosti).

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

Nyní bych chtěla upřesnit, co vlastně každá z těchto tří škál má představovat a co zjišťuje. Tyto tabulky reprezentují jednotlivé faktory, které velmi výstižným způsobem charakterizoval J. Vala.

Charakteristika zkoumaných faktorů:

*„**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 slýchají 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 nám 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.²⁷

Tabulka 1 byla součástí dotazníku (viz příloha). Na základě odpovědí respondenta, jehož úkolem bylo na každé škále vyznačit právě jednu pozici, pomocí které získáme pro každý posuzovaný pojem n -tici čísel složených z čísel 1 až 7. Zpracuji-li popsáním způsobem všechna posbíraná data, získám u každého respondenta matici jeho odpovědí, kterou tvoří n -tice jednotlivě charakterizující příslušné sledované pojmy. Mapuji-li, jaký význam přiřadí danému pojmu celá skupina respondentů, vypočítám v matici u položek se stejnou pozicí aritmetický průměr a obdržím tak kýženou matici celé takové skupiny respondentů.

Naměřené hodnoty jsem zpracovávala na počítači v programu MS EXCEL, pomocí něhož jsem konstruovala i níže prezentované tabulky. V následující kapitole se už věnuji výhradně provedenému empirickému výzkumu a prezentaci získaných dat. Ty jsem přehledně uspořádala a každou tabulku jsem se snažila smysluplně okomentovat. V první řadě mi šlo o potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz (viz další kapitola) a dále pak o vyvození nějakých obecněji platných zásad týkajících se práce s poezií v hodinách literatury.

²⁷ VALA, J. Výzkumy čtenářské recepcie lyrické poezie. *Téma*, 2005, č. 8. ISSN 1214-505X

6 Realizace výzkumu

Jak už jsem se zmínila v předešlých částech této práce, pro potřeby výzkumu jsem zkonstruovala dotazník (viz příloha), který nejprve obsahoval otázky týkající se osoby respondenta. Tedy pohlaví, třída atd., pak čtyři básně (b1 – b4) a sít' SD se škálami, dále poslední dvě básně (b5 a b6), do kterých měli respondenti za úkol doplnit vhodná slova. Následovaly otázky k jednotlivým básním, jejichž účelem bylo ověření správného pochopení některých vybraných slov a také se vztahovaly k samotnému smyslu básně. Žáci vyplňovali dotazníky ve škole, v hodině Českého jazyka. Kromě jednoho zmiňovaného žáka, který dotazník nakonec neodevzdal, jsem neshledala v průběhu realizace výzkumu větší problémy či potíže. Žáci pracovali samostatně a vše potřebné jim bylo předem vysvětleno (jak mají postupovat při vyplňování a k čemu mi budou dotazníky sloužit).

U jednotlivých básní беру v úvahu nejdříve tzv. *hledisko respondentů*, které jsem se snažila postihnout rozřazovacími kritérii tak, abych se dozvěděla údaje o tom, z jaké je žák třídy, jaký má prospěch z Českého jazyka, zda je čtenář nebo ne, zda čte poezii nebo ne (toto a následující kritérium jsem se nakonec rozhodla v analýze nezohledňovat) a je-li bydlící ve městě nebo na venkově. Ptám se tedy, jaké existují rozdíly v posuzování básní mezi jednotlivými respondenty.

- 1) *Existuje rozdíl mezi studenty 7. a 9. ročníku?*
- 2) *Existuje rozdíl v posuzování básní mezi chlapci a děvčaty?*
- 3) *Existuje rozdíl mezi studenty s výborným a horším prospěchem?*
- 4) *Existuje rozdíl mezi čtenáři a nečtenáři?*

Nejdříve je třeba si určit, co chci vlastně ověřovat a jaká jsou má očekávání a předpoklady k výzkumu. To jsem se snažila formulovat pomocí hypotéz (H₁ – H₇).

6.1 Hypotézy

Hypotézy jsou vlastně tvrzení nebo určité předpoklady, očekávání výsledků výzkumu. Samotným výzkumem docílím toho, že hypotézy buď potvrdím, nebo vyvrátím. Určila jsem si několik kategorií vzhledem k faktorům a respondentům, o kterých jsem si myslela, že by mi mohly přinést zajímavé výsledky nebo zjištění. Kategorie, které jsem postavila do vztahu k jednotlivým faktorům, jsou: věk (třída), pohlaví, prospěch a kritérium čtenář/nečtenář. K jednotlivým faktorům jsem pak přiřadila básně. Nakonec jsem srovnala básně mezi sebou v závislosti na tom, jak je hodnotili respondenti.

H₁ : Básně jsou srozumitelnější pro starší žáky.

- vztah **srozumitelnost – věk (třída S₇, S₉)**

H₂ : Předpokládám, že dívky mají větší vztah k poezii, a proto ji lépe rozumí a je pro ně méně komplikovaná. Vztah **srozumitelnost – pohlaví (d, ch)**

H₃ : Básně jsou srozumitelnější pro žáky s lepším prospěchem z Českého jazyka.

- vztah **srozumitelnost – prospěch (S_{1,2,3,4})**

H₄ : Básně jsou více srozumitelné pro čtenáře než pro nečtenáře.

- vztah **srozumitelnost – čtenář/nečtenář**

H₅: Předpokládám, že nejsrozumitelnější bude pro žáky poslední báseň č. 4. Je nejkratší a nejméně komplikovaná.

- vztah **srozumitelnost – báseň (b1, b2, b3, b4)**

H₆: Obecně předpokládám, že nejvíce se bude žákům líbit báseň 4, protože je nejkratší a nekomplikovaná.

- vztah **hodnocení – báseň (b1, b2, b3, b4)**

Dále chci H₆ rozvinout a zjistit, jak jednotlivé básně hodnotí chlapci/děvčata, S₇/S₉, čtenáři/nečtenáři atd.

- **A) hodnocení – pohlaví (d, ch)**
- **B) hodnocení – věk (S₇, S₉)**
- **C) hodnocení – čtenář/nečtenář**

H₇: Předpokládám, že na žáky bude nejsilněji působit báseň 3 pro svou hloubku a smutnou tematiku.

- vztah **působivost – báseň (b1, b2, b3, b4)** vzhledem ke skupinám:

- **A) děvčata, chlapci (d, ch)**

- **B) studenti 7. ročníku, studenti 9. ročníku (S₇, S₉)**

V posledním bodě „**Souhrnná tabulka**“ pak srovnávám básně mezi sebou. b1 vs. b2, b1 vs. b3 atd. vzhledem k jednotlivým faktorům (F1 – srozumitelnost, F2 – hodnocení, F3 – působivost)

6.2 Výsledky v rámci faktoru srozumitelnosti

Tabulka 2: **Faktor srozumitelnosti (F1)**

		Srozumitelnost							
(c1)nesrozumitelná								srozumitelná	
(c2)komplikovaná								jednoduchá	
(c3)nechápu								chápu	
(c4)nejasná								jasná	
(c5)skrytá								odkrytá	
(c6)neprůhledná								průhledná	

Jednotlivá kritéria (c1 – c6) a jejich hodnocení respondenty byly zaneseny do tabulky, kde jsem je utřídila a vypočetala z nich průměrné hodnoty vždy k určité sledované skupině, jejichž vztah vyjadřuji pomocí hypotéz. Je zřejmé, že čím vyššího skóre v průměru báseň dosáhne, tím je pro respondenty (žáky) srozumitelnější. V dotazníku (viz příloha) však nebyla všechna kladná kritéria na jedné straně a ta záporná na straně druhé. Tato taktika měla za cíl zabránit automatizaci a strojovému vyplňování tabulek. Žáci tak byli nuceni si kritéria řádně přečíst a nad vyplněním přemýšlet.

Níže uvedené tabulky udávají výpočet průměrných hodnot získaných pomocí metody sémantické diferenciacce. V rámci hypotézy H_1 sledujeme míru srozumitelnosti básní (b1 – b4) pro jednotlivé skupiny respondentů.

6.2.1 Ověření hypotézy H_1

H_1 : Básně jsou srozumitelnější pro starší žáky.

- vztah **srozumitelnost – věk (třída S_7 , S_9)**

Tabulka 3: Faktor srozumitelnosti (S_7 , S_9 vs. b1) *

třída	Průměr z b1 c1	Průměr z b1c2	Průměr z b1 c3	Průměr z b1c4	Průměr z b1 c5	Průměr z b1 c6	Celková míra srozumitelnosti
S_7	4,65	3,80	5,25	4,60	3,15	4,35	4,30
S_9	5,00	4,37	5,05	4,84	4,68	4,74	4,78

Tab. 3 popisuje vypočítaný průměr z hodnot získaných u skupiny S_7 (mladší žáci) a S_9 (starší žáci) v každém z kritérií srozumitelnosti (c1 – c6) vzhledem k první básni (b1). Tímto detailním rozpisem jsem chtěla demonstrovat, s jakým množstvím hodnot jsem vlastně při zpracování dat musela zacházet. Pokud zprůměruji hodnoty všech kritérií (c1 – c6), které náleží k faktoru srozumitelnosti (F1), získám jedno číslo vždy k určité skupině respondentů vzhledem k jedné sledované básni (viz poslední sloupec „Celková míra srozumitelnosti“)

* S_7 – studenti 7. ročníku
 S_9 – studenti 9. ročníku
b1 – báseň 1
c1 – c6 - kritérium

Tab. 4: výsledky míry srozumitelnosti u básně 2 (b2)

třída	Průměr z b2 c1	Průměr z b2c2	Průměr z b2 c3	Průměr z b2c4	Průměr z b2 c5	Průměr z b2 c6	Celková míra srozumitelnosti
S ₇	5,85	4,45	5,60	5,20	4,25	3,60	4,96
S ₉	5,26	4,21	4,68	5,05	4,84	4,32	4,73

Tab. 5: b3

třída	Průměr z b3 c1	Průměr z b3c2	Průměr z b3 c3	Průměr z b3c4	Průměr z b3 c5	Průměr z b3 c6	Celková míra srozumitelnosti
S ₇	4,50	2,75	3,90	3,45	3,10	3,30	3,50
S ₉	5,16	3,47	4,68	4,42	3,79	3,58	4,18

Tab. 6: b4

třída	Průměr z b4 c1	Průměr z b4c2	Průměr z b4 c3	Průměr z b4c4	Průměr z b4 c5	Průměr z b4 c6	Celková míra srozumitelnosti
S ₇	5,90	5,70	6,05	6,00	5,40	5,40	5,74
S ₉	5,32	4,63	4,63	5,00	4,32	4,26	4,69

Podívám-li se na výsledné průměrné hodnoty v pravé části tabulky, je zřejmé, že pokud porovnám vždy v rámci jedné básně rozdíl mezi S₇ a S₉, není nějak markantní. Kromě b2 jsou veškeré básně hodnoceny jako srozumitelnější pro S₉, tedy pro starší žáky. V b2 je rozdíl minimální.

Je však nutné výsledky porovnat a zjistit, zda naměřené rozdíly mezi S₇ a S₉ u jednotlivých básní jsou nebo nejsou statisticky významné. Abych věděla, zda můžu potvrdit či vyvrátit hypotézu H₁. K tomu jsem použila ověření pomocí T-TESTU v programu MS EXCELL. Jedná se o metodu matematické statistiky, která mi umožní ověřit, zda výsledek na jedné straně (u jedné skupiny respondentů) se významně liší od porovnávaného výsledku (druhá skupina respondentů).

Výsledek T-TEST pro básně (b1 – b4) vzhledem k faktoru srozumitelnosti u S₇ a S₉:

b1- 0,010663

b2- 0,272587

b3- 0,004022

b4- 0,000016

Porovnávala jsem výsledky z *Tab. 3 – 6* a rozdíl výsledných hodnot u básní b1, b3 a b4 pro S_7 a S_9 vyšel podle T – testu jako statisticky významný. Pouze u b2 nebyl prokázán statisticky významný rozdíl ve srozumitelnosti mezi mladšími a staršími žáky. Největší rozdíl ve srozumitelnosti nastal u b4.

Hypotéza H_1 se tedy potvrdila u básní b1, b3 a b4. Básni b2 rozuměli respondenti všech kategorií přibližně stejně. U ostatních básní se však potvrdil rozdíl v chápání mezi staršími (S_9) a mladšími žáky (S_7). Pro S_9 byly básně srozumitelnější; můj předpoklad toho, že starší žáci jsou schopni textům lépe porozumět, se ukázal jako pravdivý. Je to bezpochyby dáno lepší jazykovou vybaveností, zkušeností s prací s textem a rozvinutější schopností abstraktního myšlení.

6.2.2 Ověření hypotézy (H_2)

H_2 : Předpokládám, že dívky mají větší vztah k poezii, a proto ji lépe rozumí a je pro ně méně komplikovaná. Vztah **srozumitelnost – pohlaví** (d, ch)

Tabulka 7: Faktor srozumitelnosti (dívky D, chlapci Ch vs. b1)

pohlaví	Průměr z b1 c1	Průměr z b1c2	Průměr z b1 c3	Průměr z b1c4	Průměr z b1 c5	Průměr z b1 c6	Celková míra srozumitelnosti
dívky	5,00	4,25	5,25	4,90	4,20	4,50	4,68
chlapci	4,63	3,89	5,05	4,53	3,58	4,58	4,38

Tab. 7, jež ukazuje výpočet průměrných hodnot pro skupiny dívky/chlapci, jsem opět nechala podrobně rozpracovanou, aby byly zřejmé výsledky u všech kritérií srozumitelnosti (c1 – c6) vzhledem k první básni (b1). Výsledné hodnoty neboli celková míra srozumitelnosti první básně (b1) se příliš neliší, pokud srovnám chlapce a dívky.

Tabulka 8: Shrnutí výsledků faktoru srozumitelnosti u básní b2 – b4 vzhledem ke skupinám chlapci/dívky

pohlaví	b2	b3	b4
d	4,88	3,97	5,37
ch	4,82	3,69	5,09

Rozdíly ve srozumitelnosti jednotlivých básní mezi chlapci a děvčaty jsou sice zanedbatelné, ale u všech básní je srozumitelnost vyšší u dívek, i když nepatrně. Ze statistického hlediska jsou rozdíly ve srozumitelnosti u b1- b4 ve srovnání kategorií chlapců a dívek statisticky nevýznamné dle provedeného T-TESTU.

Hypotéza H₂ se tedy nepotvrdila, protože rozdíl ve faktoru srozumitelnosti básní (b1 – b4) vzhledem ke skupinám chlapců a dívek není statisticky významný.

T-TEST:

b1-0,108821

b2-0,779011

b3-0,254218

b4-0,259973

6.2.3 Ověření hypotézy (H₃)

H₃ : Básně jsou srozumitelnější pro žáky s lepším prospěchem z Českého jazyka.

- vztah **srozumitelnost – prospěch**. (S_{1,2,3,4})

Tabulka 9: Faktor srozumitelnosti (S_{1,2,3,4} vs. b1)

prospěch	Průměr z b1 c1	Průměr z b1c2	Průměr z b1 c3	Průměr z b1c4	Průměr z b1 c5	Průměr z b1 c6	celkem
1	4,80	3,90	5,10	4,50	3,80	4,50	4,43
2	4,67	4,06	5,00	4,61	3,67	4,22	4,37
3	5,22	4,44	5,67	5,44	4,33	5,00	5,02
4	4,50	3,50	4,50	3,50	4,50	5,50	4,33

Tab. 9 demonstruje výsledné hodnoty vzhledem k faktoru srozumitelnosti u básně (b1) pro skupiny žáků s rozdílným prospěchem z Českého jazyka ($S_{1,2,3,4}$).

Tabulka 10: Shrnutí výsledků faktoru srozumitelnosti u básní b2 – b4 vzhledem ke skupinám žáků s rozdílným prospěchem z ČJ ($S_{1,2,3,4}$)

prospěch	b2	b3	b4
1	4,93	3,50	5,47
2	4,75	4,26	5,67
3	4,98	3,80	4,48
4	4,67	4,42	3,50

Podle vypočtených hodnot byla pro $S_{1,2}$ nejvíce srozumitelná poslední báseň (b4). Výsledky takto rozdělených skupin žáků jsou nestabilní a nejednoznačné, jak je patrné z tabulky hodnot. V tomto případě je měření míry srozumitelnosti velmi relativní, protože je závislé jen na úsudku respondenta. Porozumění je ověřováno pomocí otázek dále v textu, takže bude zřetelné, kdo opravdu porozuměl a kdo si jen myslí, že porozuměl. Dále také výsledná známka z ČJ nemusí vypovídat nic o inteligenci nebo čtenářské gramotnosti žáka.

Z výše uvedených důvodů se mi tedy **nepodařilo hypotézu H_3 ani potvrdit ani vyvrátit.**

6.2.4 Ověření hypotézy (H_4)

H_4 : Básně jsou více srozumitelné pro čtenáře než pro nečtenáře.

- vztah **srozumitelnost – čtenář/nečtenář**

Tabulka 11: Faktor srozumitelnosti (čtenář/nečtenář vs. b1)

čtenářství	Průměr z b1 c1	Průměr z b1c2	Průměr z b1 c3	Průměr z b1c4	Průměr z b1 c5	Průměr z b1 c6	celkem
čtenář	5,06	4,28	5,47	4,97	3,81	4,53	4,69
nečtenář	3,71	3,14	3,71	3,57	4,29	4,57	3,83

Tab. 11 popisuje výsledné hodnoty srozumitelnosti u (b1) pro kategorie čtenáři a nečtenáři. Z tabulky vyplývá, že pro čtenáře byla první báseň (b1) srozumitelnější, než pro nečtenáře.

Tabulka 12: Shrnutí výsledků faktoru srozumitelnosti u básní b2 – b4 vzhledem ke skupinám čtenář/nečtenář

čtenářství	b2	b3	b4
čtenář	4,92	3,83	5,43
nečtenář	4,52	3,86	4,33

Pouze ve třetí básni (b3) byly výsledky míry srozumitelnosti u nečtenářů nepatrně vyšší, můžu však tvrdit, že jde skoro o vyrovnaný výsledek. U ostatních básní (b1, b2 a b4) byla míra porozumění vyšší u čtenářů. Pro kontrolu významnosti v rozdílech mezi těmito hodnotami opět využiji srovnávací metodu T-TESTU.

Výsledky T-TEST pro básně (b1 – b4) v rámci skupin čtenář/nečtenář:

b1- 0,000762

b2- 0,119258

b3- 0,909951

b4- 0,001185

Pro čtenáře byly básně ve větší míře srozumitelnější, ale T-TEST potvrdil, že rozdíly nejsou statisticky významné pro básně b2 a b3. Statisticky významný rozdíl ve srozumitelnosti básní u čtenářů a nečtenářů se potvrdil jen u b1 a b4.

Opět tedy **nelze potvrdit, ani vyvrátit hypotézu H₄**, která tvrdí, že básně jsou srozumitelnější pro čtenáře.

6.2.5 Ověření hypotézy (H₅)

H₅: Předpokládám, že nejsrozumitelnější bude pro žáky poslední báseň č. 4. Je nejkratší a nejméně komplikovaná.

- vztah **srozumitelnost – báseň (b1, b2, b3, b4)**

Tabulka 13: Faktor srozumitelnosti pro všechny respondenty u b1

	Průměr z b1 c1	Průměr z b1c2	Průměr z b1 c3	Průměr z b1c4	Průměr z b1 c5	Průměr z b1 c6	celkem
respondenti	4,82	4,08	5,15	4,72	3,90	4,54	4,53

Tab. 13 prezentuje průměrné hodnocení všech respondentů vzhledem ke kritériím faktoru srozumitelnosti (c1 – c6) u první básně (b1). Hodnoty se pohybují zhruba kolem hodnoty 4 – 5 na škále srozumitelnost.

Tabulka 14: Shrnutí výsledků faktoru srozumitelnosti u básní b2 – b4 hodnocené všemi respondenty.

	b2	b3	b4
respondenti	4,85	3,83	5,23

Nejvíce tedy pro žáky byla srozumitelná poslední b4 a nejméně b3. Ta jako jediná nepopisuje žádný z přírodních jevů. Spojuje květiny, jejich barvy a vůně s pocity tísně a smrti. Nepopisuje konkrétně žádné místo, ani jev, autor se nechává unést pocity a volnými asociacemi. Spojuje jednotlivé vjemy a barvy s tím, co mu připomínají, jaké v něm probouzejí pocity. Myslím si, že žáci básně hodnotili jako ne moc srozumitelnou právě z důvodu její nekonkrétnosti a komplikovanosti. Má opravdovou hloubku, ale nejsem si jistá, že respondenti téhle věkové skupiny jsou zcela schopni pochopit její význam a hloubku myšlenek sdělovaných autorem. Básně (b4) byla naopak velmi konkrétní, až jednoduchá. Už ke své délce a obsahu bylo jasné, že bude žákům připadat snadná a pochopitelná.

Hypotéza H₅ se potvrdila, opravdu se básně 4 jevila všem respondentům v průměru jako nejsrozumitelnější ze všech zkoumaných básní.

6.3 Výsledky v rámci faktoru hodnocení

Tabulka 15: **Faktor hodnocení (F2)**

Hodnocení	
(c7) nelíbí	líbí
(c8) nečetl bych ji znovu	četl bych ji znovu
(c9) špatná	dobrá
(c10) ošklivá	krásná
(c11) nepřitahuje mě	přitahuje mě
(c12) nepříjemná	příjemná

Kritéria c7 – c12 náleží k faktoru hodnocení. Čím vyššího skóre báseň dosáhne, tím je hodnocena kladněji. Nejdříve jsem sledovala, jak jednotlivé básně (b1 – b4) hodnotili všichni respondenti a snažila se ověřit hypotézu H_6 . Dále jsem respondenty rozdělila do skupin opět podle pohlaví, věku a záliby ve čtenářství a pozorovala jsem rozdíly v hodnocení jednotlivých básní v rámci těchto skupin.

6.3.1 Ověření hypotézy (H_6)

H_6 : Obecně předpokládám, že nejvíce se bude žákům líbit báseň 4, protože je nejkratší a nekomplikovaná.

- vztah **hodnocení – báseň (b1, b2, b3, b4)**

Tabulka 16: *Výsledky průměrného hodnocení všemi respondenty u básní (b1 – b4)*

	b1	b2	b3	b4
respondenti	4,59	4,82	4	4,96

Výsledné hodnoty prezentované v *Tab. 16* jasně dokazují, že nejvíce se průměrně všem respondentům líbila poslední báseň (b4), která získala nejvyšší skóre (4,96) a nejhůře hodnotili báseň (b3), což jsem předpokládala vzhledem k její smutné tematice a komplikovanosti.

Podářilo se mi tedy potvrdit hypotézu H₆, která tvrdí, že báseň (b4) se všem respondentům líbí nejvíce.

Dále jsem sledovala, jak se liší hodnocení jednotlivých skupin respondentů vzhledem k básním (b1 – b4). Pro tyto případy jsem nestanovila předem žádnou hypotézu.

- **A) hodnocení – pohlaví (d, ch)**

Tabulka 17: Hodnocení b1 vzhledem ke skupinám chlapci/děvčata:

pohlaví	Průměr z b1 c7	Průměr z b1 c8	Průměr z b1 c9	Průměr z b1 c10	Průměr z b1 c11	Průměr z b1 c12	celkem
dívky	5,25	4,25	5,45	5,30	3,70	5,45	4,90
chlapci	4,21	3,37	4,89	4,84	3,53	4,79	4,27

V této tabulce jsem opět pro lepší názornost rozpracovala průměrné hodnocení básně (b1) ve všech kritériích (c7 – c12) a v pravém sloupci jsem pak uvedla celkovou výslednou hodnotu v rámci faktoru hodnocení dívkami a chlapci u básně (b1). Nebyla jsem si jista, zda rozdíl mezi těmito dvěma hodnotami je statisticky významný a tak jsem se rozhodla použít T-TEST. Výsledek T-TESTU uvádím níže.

T-TEST (porovnání výsledků v rámci faktoru hodnocení dívkami a chlapci u básně b1): 0,0025

Dívky hodnotily báseň b1 vyšším skóre, než chlapci. Z toho vyplývá, že se jim líbila o něco více než chlapcům. Podle srovnání výsledků pomocí T-TESTU je rozdíl statisticky významný. Je zřejmé, že u b1 všechna kritéria faktoru hodnocení (c7-c12) byla děvčaty bodována vyšším skóre.

Tabulka 18: Výsledné průměrné hodnoty v rámci faktoru hodnocení básní b2 – b4 dívkami a chlapci

pohlaví	b2	b3	b4
d	5,01	4,06	5,03
ch	4,63	3,94	4,88

Je zřejmé, že u všech básní ve faktoru hodnocení se dívkám líbí básně více než chlapcům. Nejvyšší skóre dosáhly b2 a b4, což jsem předpokládala vzhledem k jejich tématu a struktuře. Dle výpočtů se básně celkově líbily více dívkám než chlapcům.

V bodě B) jsem sledovala, jak se liší hodnocení skupin starších respondentů (S₉) a mladších (S₇) vzhledem k básním (b1 – b4).

- **B) hodnocení – věk (S₇, S₉)**

Tabulka 19: Hodnocení b1 vzhledem ke skupinám S₇/S₉:

třída	Průměr z b1 c7	Průměr z b1 c8	Průměr z b1 c9	Průměr z b1 c10	Průměr z b1 c11	Průměr z b1 c12	celkem
7	4,95	3,95	5,05	5,15	3,45	5,05	4,60
9	4,53	3,68	5,32	5,00	3,79	5,21	4,59

Ve faktoru hodnocení pro báseň b1 obě třídy vykazují skoro totožné hodnoty skoro ve všech kritériích (c7 – c12) a i v celkové hodnotě, jak uvádí Tab. 19.

Tabulka 20: Celkové hodnocení mladších studentů (S₇) a starších studentů (S₉) u básní b2 – b4

třída	b2	b3	b4
7	5,25	3,75	5,16
9	4,38	4,26	4,75

Nejvíce se žákům obou tříd líbila poslední báseň b4, což jsem předpokládala. Báseň b3 se více líbila starším žákům. Což potvrzuje mou domněnku uvedenou u hodnot ověřovaných vzhledem k předešlé hypotéze, kde tvrdím, že b3

byla pro žáky nejméně srozumitelná, protože na své mentální úrovni ještě nejsou schopni pochopit a porozumět hloubce jejích myšlenek a ocenit ji. Hodnocení básní je daleko stabilnější a vyrovnanější u starších studentů S₉. U mladších žáků S₇ vykazuje hodnocení jednotlivých básní velké rozdíly.

- **C) hodnocení – čtenář/nečtenář**

Tabulka 21: Hodnocení b1 vzhledem ke skupinám čtenáři/nečtenáři:

čtenář	Průměr z b1 c7	Průměr z b1 c8	Průměr z b1 c9	Průměr z b1 c10	Průměr z b1 c11	Průměr z b1 c12	celkem
ano	4,94	4,06	5,28	5,16	3,63	5,16	4,70
ne	3,86	2,71	4,71	4,71	3,57	5,00	4,10

Z *Tab. 21* jasně vidíme, že všechna kritéria (c7 – c12) u básně b1 jsou čtenáři hodnoceny vyšším skóre.

Faktor hodnocení zahrnuje subjektivní názor na báseň a nemělo by se v něm tedy nějak promítnout to, zda je žák čtenářem nebo ne. A přece všechny hodnoty u čtenářů jsou vyšší než u nečtenářů. Může to být způsobeno i tím, že čtenáři mají pozitivnější vztah nejen k poezii, ale celkově k psanému textu.

Tabulka 22: Výsledky pro básně b2 – b4 v rámci faktoru hodnocení vzhledem ke skupinám čtenář/nečtenář

čtenář	b2	b3	b4
ano	4,94	4,02	5,01
ne	4,31	3,9	4,74

Rozdíly v hodnocení ostatních básní b2-b4 čtenáři a nečtenáři jsou patrné z *Tab. 22*. Podle výsledků tedy můžu říci, že čtenáři vždy hodnotili básně vyšším skóre, což znamená, že je hodnotili pozitivněji. Jsem přesvědčena, že žáci, kteří sami sebe označili za čtenáře, mají obecně větší vztah k literatuře a tedy pravděpodobně i k poezii.

6.4 Výsledky v rámci faktoru působivosti

Tabulka 23: Faktor působivosti (F3)

Působivost	
(c13)slabá	silná
(c14)mělká	hluboká
(c15)tupá	ostrá
(c16)malá	velká
(c17)neúčinná	účinná
(c18)bezmocná	mocná

V případě bodování míry působivosti básně se mi zdá, že respondenti nevěděli, co si mají představit pod pojmy jako např. *slabá* – *silná* atd. Tyto zvolené pojmy mohly dělat problém zejména mladším žákům. Z následujících výsledků je zřejmé, že respondenti zaškrtovali zejména políčka někde uprostřed škály (bráno jako průměr), protože si nebyli jisti svou odpovědí.

Snažila jsem se tedy porovnat působivost jednotlivých básní na všechny respondenty, abych ověřila platnost hypotézy H₇. Dále jsem sledovala rozdíly v působivosti na děvčata a chlapce v bodě A) a v bodě B) pak působivost básní (b1 – b4) na mladší studenty (S₇) a starší studenty (S₉).

6.4.1 Ověření hypotézy (H₆)

H₇: Předpokládám, že na žáky bude nejsilněji působit báseň 3 pro svou hloubku a smutnou tematiku.

- vztah **působivost – báseň (b1, b2, b3, b4)**

Tabulka 24: Výsledky pro básně b1 – b4 vzhledem k faktoru působivosti hodnoceném všemi respondenty

	b1	b2	b3	b4
respondenti	3,95	4,76	4,80	3,38

Hodnoty v *Tab. 24* jasně ukazují, že báseň b3 získala nejvyšší skóre vzhledem k faktoru působivosti na všechny respondenty. Naopak báseň b4, která předtím získala nevyšší hodnoty v rámci faktoru hodnocení, nyní vykazuje nejnižší skóre. Znamená to tedy, že i když se báseň žákům líbí, nemusí být nutně i působivá a naopak.

Hypotéza H₇ byla potvrzena.

V bodě A) jsem sledovala rozdíly v působivosti básní na dívky a chlapce
- A) děvčata, chlapci (d, ch)

Tabulka 25: Faktor působivosti ve vztahu chlapců/děvčat k básni b1

pohlaví	Průměr z b1 c13	Průměr z b1 c14	Průměr z b1 c15	Průměr z b1 c16	Průměr z b1 c17	Průměr z b1 c18	celkem
dívky	3,75	4,00	3,10	3,45	4,15	4,25	3,78
chlapci	4,16	4,05	3,84	3,95	4,05	4,74	4,13

Zjištění, které je patrné z *Tab. 25* mě překvapilo. Jasně vidíme, že báseň b1 byla působivější pro chlapce. Očekávala jsem, že tomu bude naopak. Následující *Tabulka 26*, že tomu tak bylo u první a poslední básně (b1 a b4), toto zjištění ovšem nejsem schopna nějak vysvětlit v souvislosti s danou problematikou recepce z hlediska obecnějšího pohledu.

Tabulka 26: Výsledky působivosti na dívky a chlapce u básní (b2 – b4)

pohlaví	b2	b3	b4
d	4,88	5,02	3,26
ch	4,64	4,57	3,5

Jak jsem už zmínila, chlapcům se zdála být báseň b1a b4 působivější, než děvčatům. Básně b2 a b3 vykazují vyšší skóre v působivosti na dívky. Nejrozdílněji ale tedy hodnotili tyto dvě skupiny respondentů básně b1 a b3, kde jsou naměřené hodnoty nejvíce vzdáleny. Pro dívky byla působivější báseň b3 nejspíš proto, že je i přes smutné téma, romantická a dále možná také pro spojení symboliky s květinami a barvami.

V bodě B) jsem sledovala rozdíly v působivosti básní na studenty sedmé a deváté třídy.

- B) studenti 7. ročníku, studenti 9. ročníku (S₇, S₉)

Tabulka 27: Faktor působivosti na skupiny S₇/S₉ vzhledem k básni b1

třída	Průměr z b1 c18	Průměr z b1 c17	Průměr z b1 c16	Průměr z b1 c15	Průměr z b1 c14	Průměr z b1 c13	celkem
7	4,30	4,00	3,85	3,25	3,85	3,75	3,83
9	4,68	4,21	3,53	3,68	4,21	4,16	4,08

Z výše uvedené tabulky je zřejmé, že první báseň b1 byla působivější pro starší žáky S₉.

Tabulka 28: Výsledky míry působivosti na starší a mladší studenty vzhledem k básním b2 – b4

třída	b2	b3	b4
7	4,83	4,64	3,23
9	4,68	4,96	3,54

Dle Tab. 28, jako nejpůsobivější hodnotili mladší studenti S₇ báseň b2 a starší studenti S₉ báseň b3. Pro mladší i starší žáky byla nejméně působivá poslední báseň b4. Nejspíše díky své délce a jednoduchosti.

6.5 Shrnutí výsledků měření

Tabulka 29: Souhrnná tabulka průměrného hodnocení všech respondentů vzhledem k faktorům F1(srozumitelnost), F2(hodnocení) a F3(působivost) v rámci básní b1- b4

	F1 b1	F1 b2	F1 b3	F1 b4
respondenti	4,53	4,85	3,83	5,23
	F2 b1	F2 b2	F2 b3	F2 b4
respondenti	4,59	4,82	4	4,96
	F3 b1	F3 b2	F3 b3	F3 b4
respondenti	3,95	4,76	4,8	3,38

Jak je uvedeno v souhrnné *Tab. 29*, nejsrozumitelnější byla pro všechny respondenty báseň b4 a nejméně srozumitelná pak báseň b3. Maxima a minima ve faktoru hodnocení (F2) byla stejná jako ve faktoru srozumitelnosti (F1). Opačné skóre pak však dosáhly básně b3 a b4 v F3 (faktor působivosti). Za nejpůsobivější označili respondenti právě báseň b3 a za nejméně působivou pak b4. To znamená, že i když se báseň líbí, je srozumitelná a jednoduchá neznamená to ještě, že musí být nutně i působivá. Stejně tak naopak báseň, které žáci dostatečně nerozumí, ani se jim moc nelíbí, tak ji hodnotí jako působivou. Z tohoto vyplývá fakt, že pokud bych např. vybírala básně do hodin literární výchovy, je dobré vybírat i ty, které se žákům nemusí líbit a budou jim připadat složité. I ty mohou vyvolat v žácích pocity a silné dojmy.

6.6 Zhodnocení práce s metodou sémantického diferenciálu

Nejprve bych chtěla zdůraznit, že zkušenost s metodou sémantického diferenciálu mi přišla velmi zajímavá, ale nebylo pro mě lehké naučit se, jak získaná data vyhodnotit. Důvodem určitých nesnází ve fázi zpracování vyhodnocení nasbíraných dat bylo nejspíš to, že jsem spíše humanitně zaměřená, a tudíž práce s čísly nepatřila nikdy mezi mé oblíbené činnosti. Na druhou stranu jsem se velmi zdokonalila v práci s MS Excel, což hodnotím jako velký osobní přínos a jsem také přesvědčena o tom, že tato nevšední výzkumná metoda velmi oživila mou diplomovou práci.

6.7 Kvalitativní část výzkumu

Druhá část dotazníku už nebyla strukturována na základě výzkumu pomocí sémantického diferenciálu a škálování, ale skládá se z cílených otázek, které se vztahují k básním b1 – b4. Otázky jsou postavené tak, že je zde vždy možnost z určitého výběru nabízených odpovědí. U některých otázek, většinou týkajících se přímo významu nebo porozumění, je jen jedna správná odpověď. U otázek, které zkoumají názor respondentů na určitou báseň, je odpověď libovolná. Díky těmto doplňujícím otázkám si můžu zpětně ověřit, zda např. respondent, který bodoval tu určitou báseň vysoko, třeba ve faktoru srozumitelnosti, básni opravdu rozuměl.

6.7.1 Báseň 1

K první básni b1 se vztahovala jedna otázka, která měla za cíl zjistit, zda respondenti správně pochopili téma básně. Samozřejmě se všechny básně nějakým způsobem tematicky dotýkají přírody, ale zde jsem čekala konkrétní odpověď, kterou nebylo lehké zjistit, pokud žáci báseň pečlivě četli. Ověřila jsem si tak, že se básním opravdu věnovali a nezaškrtávali škály v síti sémantického diferenciálu nahodile.

Otázka č. 1 k básni 1 v dotazníku:

Hlavní téma básně – básník popisuje:

- a) Podzimní noc v přírodě
- b) Letní noc v přírodě
- c) Podzimní den u jezera
- d) Jarní vlahou noc v přírodě

Správná odpověď: d)

Jednotlivé možnosti byly schválně zvoleny tak, aby se podobaly a tím se ověřilo, jestli daný respondent báseň opravdu četl a jestli si také řádně prostudoval všechny nabízené možnosti. Odpovědi respondentů jsem zanesla názorně do následující tabulky.

Tabulka 30: Odpovědi všech respondentů na otázku č. 1, báseň 1

Odpověď ot. č. 1, b1	a	b	d	Celkový počet respondentů
Počet z respondentů	2	2	35	39

Z tabulky je patrné, že žádný z respondentů neurčil možnost c). To znamená, že pokud se podíváme na nabízené možné odpovědi, tak všem dotazovaným žákům bylo jasné, že se v básni jedná o popis „noci“, protože v možnosti c), kterou neurčil nikdo, jako správnou se nabízí, že jde o popis „dne“. Někteří respondenti pak už jen chybovali v tom, zda se jedná o „podzimní/letní/jarní noc“. Počet chybných odpovědí je ale minimální, jak je zřetelné z Tab. 30 pouze 4 respondenti označili špatnou odpověď. Většina tedy odpovídala správně dle textu:

Snivý, jarní, vůní rozšlehaný dech...

Spí ta země jako ve snech.

Otázku č. 1 k básni 1 tedy hodnotím jako zvládnutou a pro většinu respondentů nejspíše jako snadnou.

Další otázky se již vztahovaly k básni 2.

6.7.2 Báseň 2

Ke druhé básni b2 se vztahovaly již dvě otázky. První otázka byla zaměřena na pochopení významu jednoho slova v básni b2. Jednalo se o slovo „pažit“, které jsem považovala za důležité z hlediska porozumění celé básni.

Otázka č. 1 k básni 2 v dotazníku:

Jak bychom mohli nahradit slovo „na pažitě“ v poslední strofě?

- a) „na poli“
- b) „na pařeze“
- c) „na trávě“

Správná odpověď: c)

Tabulka 31: Odpovědi všech respondentů na otázku č. 1, báseň 2

Odpověď ot. č. 1, b2	a	b	c	Celkový počet respondentů
Počet z respondentů	9	1	29	39

Tab. 31 ukazuje, že pouze jeden respondent zcela chybně označil jako správnou odpověď b). Zajímalo mě, o koho se jednalo (dotazníky byly samozřejmě anonymní, ale mohla jsem zjistit pohlaví, třídu a pořadové číslo respondenta). Jednalo se o chlapce z 9. třídy a ne náhodou to byl on, který odpověděl špatně i v předchozí otázce. Znamená to tedy, že pouze typoval a nejspíše básně ani doplňující otázky nečetl. Dalších 9 žáků si myslelo, že pažit = pařez. 29 respondentů odpovědělo správně. I přes to, že deset respondentů vyznačilo u této otázky chybnou odpověď si myslím, že se většina z nich s tímto slovem už setkala např. při četbě nebo v písňových textech (jedná se o archaismus). Proto pro ně nebylo tak těžké si význam slova domyslet i vzhledem ke kontextu.

Tato doplňující otázka se zatím vztahovala pouze k významu slova, tedy k sémantice, nikoliv k estetice. Seřadila jsem doplňující otázky k básním také dle vzoru zkoumaných faktorů v předešlé části dotazníku, kde žáci muselo nejdříve porozumět psanému textu, sémantice jednotlivých slov a až pak na ně, jako na čtenáře, báseň nějak působila a vyvolávala v nich emoce.

Jak uvádí K. Lepilová ve své publikaci: „*Nedílnou součástí bezprostředního vnímání je obrazná analýza významu slov a slovních spojení, která je předpokladem pro správné pochopení textu.*“²⁸ Znamená to tedy, že nejdříve musíme porozumět jednotlivým slovům a až následně můžeme pochopit celý text, což je logické.

²⁸ LEPILOVÁ, K. *Čtenářská recepce literatury (K otázkám výzkumu)*. In: Universitas Ostraviensis. AFPhUO. Litterarum studia.. Ostrava, FF OU Ostrava 1993, s. 16. ISBN 80-7042-386-2

K básni b2 se vztahovala ještě jedna doplňující otázka č. 2, která byla zaměřena opět na hlavní téma básně.

Otázka č. 2 k básni 2 v dotazníku:

Ústředním tématem básně je popis

- a) Dne
- b) Počasí
- c) Nebe

Správná odpověď: b)

Jako nápověda v básni posloužila slova jako: *mračno, blesky, déšť, bouře aj.*, které nepopisují konkrétní entitu jako den nebo nebe, ale obecně počasí. Následující tabulka uvádí odpovědi všech respondentů na tuto otázku.

Tabulka 32: Odpovědi všech respondentů na otázku č. 2, báseň 2

Odpověď ot. č. 2, b2	a	b	c	Celkový počet respondentů
Počet z respondentů	2	30	7	39

Z výsledků v *Tab. 32* je zřejmé, že žáci, kteří typovali jako správnou odpověď c) nečetli báseň pozorně. Nešlo jen o popis nebe, ale celkového jevu počasí a jeho změny z bouře do klidového stavu.

Díky této otázce jsem mohla odhalit, kdo četl báseň pozorně a kdo ji jen letmo přeletěl očima. Z výsledných hodnot však usuzuji, že většina respondentů přistoupila k vyplňování dotazníku zodpovědně a básně četla pozorně.

6.7.3 Báseň 3

Ke třetí básni b3 jsem opět zařadila dvě doplňující otázky. První otázka se soustředila na pojmy, které v básni patřily k sobě. Jednalo se o barvy, kterým byla v básni přisuzovaná určitá symbolika. Barvy i to, co měly představovat, jsem vypsala a respondenti je měli spojit.

Otázka č. 1 k básni 3 v dotazníku:

Básník zde pracuje s motivem barev, každá barva symbolizuje něco jiného. Přiřaď barvy tak, aby symbolizovaly to, co v básni.

- | | |
|-------------------|---------------------|
| a) bílá | 1) ticho a zbožnost |
| b) růžová | 2) zapomenutí |
| c) žlutá | 3) prokletí, otrava |
| d) krvavá/červená | 4) mrtvá láska |

Správné odpovědi: a) bílá – 2) zapomenutí, b) růžová – 4) mrtvá láska, c) žlutá – 1) ticho a zbožnost, d) krvavá/červená – 3) prokletí, otrava

Tabulka 33: Vytvořené dvojice odpovědí všemi respondenty na otázku 1, báseň 3 (správné dvojice i s počtem respondentů, kteří tak odpověděli, jsou v tabulce vyznačeny)

a)

bílá	respondenti
1	5
2	31
3	2
4	1
Celkový počet respondentů	39

59

Většina respondentů zvolila správnou dvojici, avšak pět žáků přiřadilo k „bílá“ - „ticho a zbožnost“, což by z hlediska ustálené symboliky mohlo být správně, ale žáci měli usuzovat jen na základě textu

b)

růžová	respondenti
1	2
2	2
3	1
4	34
Celkový počet respondentů	39

Skoro všichni respondenti určili správnou dvojici.

c)

žlutá	respondenti
1	31
2	4
3	4
4	0
Celkový počet respondentů	39

Nikdo nepřihradil „žlutou“ k „mrtvé lásce“, většina respondentů správně určila dvojici na základě textu básně.

d)

Krvavá/červená	respondenti
1	1
2	2
3	32
4	4
Celkový počet respondentů	39

Většina žáků zvolila správné odpovědi, čímž jsem si opět ověřila, že četli pozorně a vyhledali v textu dané části a k nim přiřadili to, co autor v básni spojoval. Z počtu správných odpovědí usuzuji, že tento úkol nebyl pro žáky zvlášť složitý, i přes to někteří odpověděli špatně. Předpokládám, že to nebylo z nevědomosti, ale proto, že se jim nechtělo znovu se k básni vrátit a správné dvojice vyhledat.

Druhá doplňující otázka k básni b3 neměla žádnou předem určenou správnou odpověď. Jednalo se o to, jaké pocity v žácích báseň vyvolala.

Otázka č. 2 k básni 3 v dotazníku:

Místa, která jsou v básni zmiňována jako hřbitov, klášter...na mě působí:

- a) nepěkně a děsivě
- b) hnusně a hrůzostrašně
- c) klidně a vyrovnaně
- d) tiše a tajemně

Tabulka 34: Odpovědi všech respondentů na otázku č. 2, báseň 3

Odpovědi ot. č. 2, b3	respondenti
a	16
b	1
c	3
d	19
Celkový počet respondentů	39

Zhruba na polovinu respondentů působila báseň buď „nepěkně a děsivě“ anebo „tiše a tajemně“. Snažila jsem se nějak si objasnit důvod jejich volby a zkusit charakterizovat každou z těchto dvou skupin. Na které žáky působila báseň „nepěkně a děsivě“ a na které naopak „tiše a tajemně“? Z tohoto důvodu jsem se pokusila utřídit další výsledky z pohledu jednotlivých skupin respondentů rozdělených podle pohlaví a věku.

Tabulka 35: Odpovědi všech respondentů rozdělených do skupin podle pohlaví (dívky/chlapci) a podle věku (S_7 , S_9)

třída	Odpověď Ot. č. 2, b3	dívky	chlapci	Všichni respondenti
7	a	3	3	6
	c		1	1
	d (tiše a tajemně)	7	6	13
Celkový počet S_7		10	10	20
9	a (nepěkně a děsivě)	4	6	10
	b		1	1
	c	1	1	2
	d	5	1	6
Celkový počet S_9		10	9	19

Tab. 35 jsem vypracovala, abych mohla zjistit, jak kteří žáci odpovídali na výše zmiňovanou otázku. Promítla jsem do ní hledisko stáří respondentů (to znamená třídu) a pohlaví. Sledovala jsem, jaká skupina žáků nejčastěji volila odpověď za a) a za d). Z tabulky je patrné, že v mladších žácích (S_7) vyvolávala báseň spíše pocity

ticha a tajemna, kdežto ve starších žácích (S₉) spíše děsivé a nepěkné pocity. Je zde zřejmé rozdílné vnímání respondentů z těchto dvou skupin. Starší čtenář vnímá nejen poezii, ale četbu celkově a její podměty, rozdílně. S přibývajícím věkem už i chápe jiné souvislosti a poezie tedy na něj působí jinak. Zvláště v tomto období dospívání je velmi zřetelný jak názorový, tak i jiný posun ve vnímání a chápání věcí kolem.

Dále jsem se soustředila na skupinu (dívky/chlapci). Z tabulky je jasně viditelné, že děvčata a mladší žáci přistupují ke vnímání básní s větším citem. Samozřejmě roli zde hrají i další faktory jako např. velmi problematický věk respondentů – puberta. Jejich názory jsou celkově radikálnější, mají odpor ke všemu, co se týká školy a s tím je samozřejmě spojená i povinná četba a v neposlední řadě i otázka poezie, kterou většina žáků nečte a nechová k ní buď žádný anebo spíše negativní vztah.

6.7.4 Báseň 4

V poslední doplňující otázce, která se vztahovala k básni b4 šlo o to, jak žáci vnímají její zdánlivou jednoduchost a délku. Jde totiž o úplně odlišný druh básně, než ty předešlé. Opět nebyla předem určena žádná správná odpověď.

Otázka č. 1 k básni 4 v dotazníku:

Báseň mi připomíná:

- a) Spíše dětskou říkanku
- b) Jaro zachycené v několika verších

Tabulka 36: Odpovědi všech respondentů na otázku č. 1, báseň 4

Odpověď Ot. č. 1, b4	respondenti
a	17
b	22
Celkový počet respondentů	39

Z Tab. 36 je viditelné, že odpovědi respondentů jsou docela vyrovnané. Zajímalo mě tedy opět, jak se rozhodli respondenti z jednotlivých skupin S_{7,9} a chlapci/děvčata.

Tabulka 37: Odpovědi všech respondentů rozdělených do skupin podle pohlaví (dívky/chlapci) a podle věku (S₇, S₉)

Odpověď Ot. č. 1, b4	třída	dívky	chlapci	Všichni respondenti
a	7	6	6	12
	9	3	2	5
Celkem z a		9	8	17
b	7	4	4	8
	9	7	7	14
Celkem z b		11	11	22
Celkový počet respondentů		20	19	39

Z Tab. 37 je patrné, že mladším žákům se jevila báseň jako dětská říkanka. Starší žáci ji vnímali jinak. Viděli v ní něco víc, než jen pár rýmů, a proto častěji vybírali odpověď b). Vzhledem ke skupinám chlapci/děvčata bylo hodnocení téměř vyrovnané. Nedošlo tedy k nějakým zvláštním rozdíům v tom, jak báseň b4 vnímali chlapci a děvčata.

Třetí část dotazníku se liší od předchozích jednak typem úkolu, ale také použitým výzkumným materiálem (báseň 5, báseň 6). Mým cílem je zjistit, jak dokážou být žáci kreativní v oblasti práce s lyrickým textem. Pro vytvoření toho typu úkolu jsem se inspirovala tzv. metodou „nedokončených vět“, která se používá zejména v psychologii a dále také metodou „slovních asociací“. Součástí dotazníku byly ještě dvě básně (b5, b6), ve kterých jsem záměrně vynechala několik slov, a žáci se měli pokusit tato slova, na vynechaná místa v textu, doplnit. Neměli však na výběr z možností. Doplnování jednotlivých slov by mělo probíhat tak, že by si respondent měl celý text básně nejprve přečíst a snažit se pochopit hlavní význam či téma básně. Pak by se měl snažit najít významově (sémanticky) vhodné slovo pro daný verš a to následně uzpůsobit tak, aby se do textu hodilo nejen po stránce významové, ale i zvukové. Právě rým, v tomto případě *koncový* by mohl žákům

pomoci v hledání hodícího se slova. Mukařovský vysvětluje, že „Právě vlastností rýmu, vzhledem k významové stránce, je, že slova spojená rýmem vstupují do jistých vzájemně významových poměrů. Při takovém spojení nebo chceme-li vzájemném vztahu slov, je možné, že do bližší interakce budou vstupovat i slova nějakým způsobem opačná, cizí nebo intelektuálně odlišná.“²⁹

6.7.5 Báseň 5

Báseň se jmenuje „Tichá hodina“ a převzala jsem ji ze sbírky „Chrpy a města“. Jejím autorem je Vítězslav Nezval.

Báseň 5

Navečer, když usíná
česká krajina,
když se v svitu měsíce
města, vesnice
ještě více sdružují,
když se snižují
hory, věže, komíny,
když se lekníny
otvírají jako v snách
na vodách,
když už tichne všechn chvat,
když jdu spat,
když se klíží oči hvězd,
když se z měst
rozléhají údery,

když se večery
proměňují v domina,
když se začíná
oddechovat z hluboka,
když se do oka
vkrádá modrá jiskřička,
když se rosnička
plná rosy rozzpívá,
když se oliva
fantasticky rozvoní,
když se z jabloní
třpytí oči motýlů,
když je po dílu,
když se uzamyká síň,
ty si také odpočín!

Básník zde poeticky líčí rozdíl mezi životem lidí (město, vesnice) a „životem“ přírody. Paralelně tyto dva světy popisuje – co dělají lidé, co dělá v tu danou chvíli příroda. Básník chtěl nejspíše ukázat, že oba tyto světy se prolínají a mají mnoho společného. Např. jak k večeru vše utichne a i příroda i lidé jdou spát.

²⁹ MUKAŘOVSKÝ, J. *Básnická sémantika*. 1. vyd. Praha: UK, 1995. s. 33. ISBN 80-7066-735-4

Slova, jež jsem v básni vynechala, jsou tučně vyznačená a podtržená. Snažila jsem se vynechat nejdříve slova, u kterých jsem předpokládala, že by je žáci mohli doplnit snadno.

1. vynechané slovo v básni 5:

Tabulka 38: 1. slovo, báseň b5

Slovo	respondenti
/	1
měsíce	28
potají	2
prolíná	1
slunce	1
ukrývá	1
ulice	1
vkládá	1
vstávají	1
zaniká	1
ztrácí	1
Celkový součet	39

Správná odpověď: měsíce

Tab. 38 podává výčet všech odpovědí, které respondenti v dotazníku uvedli. Jeden žák nedoplnil žádné slovo a 28 respondentů zvolilo správnou odpověď. Důvod pro nedoplnění slova mohl být jakýkoliv. Žák buď nevěděl, jaké slovo by mohlo na vynechané místo patřit, nebo vyznačený řádek nechtěně přeskočil. Většina žáků zvolila správně hodící se slovo. Zbytek respondentů doplnil buď slova nehodící se významem, nebo formou. Např. slovo *slunce* by se hodilo formou, ale ne významem, protože báseň začíná slovem *navečer* (takže logicky nesvítí slunce). Slovo *ulice* by se však hodilo jak tvarem, tak i významem, protože žák měl na mysli nejspíše pouliční lampy, které osvětlují večer ulici, takže toto slovo bych označila za hodící se, i když nejde o to správné.

2. vynechané slovo v básni 5:

Tabulka 39: 2. slovo, báseň b5

Slovo	respondenti
/	5
blondýny	1
brány	2
červánky	1
doliny	4
dveře	1
hory	1
kolébavě	1
krabice	1
krajiny	1
lekníny	9
najednou	1
okna	2
pomalů	1
pomýlí	1
snižují	1
studny	1
tiše	3
udírny	1
zrodily	1
Celkový součet	39

Správná odpověď: měsíce

Tab. 39 vykazuje daleko větší počet uvedených odpovědí všech respondentů, než předešlá Tab. 38. Správné slovo doplnilo pouze 9 respondentů. Podle velkého množství chybných odpovědí je zřejmé, že žáci měli s doplněním druhého slova mnohem větší problém, než se slovem prvním. Žáci zde nejspíš přemýšleli, co všechno se může otvírat např. *okna*, *dveře* atd. Čtyři respondenti doplnili slovo *doliny*, které se rýmuje, takže forma je v pořádku, ale významově se sem slovo absolutně nehodí. Odpověď *brány*, kterou uvedli dva respondenti, bych mohla považovat za správnou, protože se hodí jak sémanticky, tak melodicky. Tendence dodržet rým je znatelná i z ostatních slov doplněných respondenty na tuto pozici např. v tom, že se snažili, aby dané slovo bylo zakončeno „y“ a tak se rýmovalo s předešlým koncovým slovem *komíny*.

3. vynechané slovo v básni 5:

Tabulka 40: 3. slovo, báseň b5

Slovo	respondenti
/	2
básnička	1
čepička	1
kapička	2
kočička	1
lakota	1
maska	1
mucha	3
muka	1
oblaka	3
obloha	3
pohoda	1
potopa	1
potvora	1
rota	1
slzička	8
šed'	1
tma	1
únava	1
vidina	1
voda	1
záře	2
zem	1
Celkový součet	39

Z tabulky, která uvádí slova zvolená respondenty, je zřejmé, že nikdo nedoplnil správné slovo. Velmi blízkými slovy, svou formou, byly: *básnička*, *čepička*, *kapička*, *kočička*, *slzička*. Za významově podobné slovo by se snad dalo označit jen jedno: *záře*. Nejčastější odpověď byla: *slzička*. Uhodnout 3. slovo bylo viditelně pro respondenty nejobtížnější, ale jen dva žáci toto místo k doplnění vhodného slova vynechali. Nízký počet těch, co neuvedli žádné slovo, svědčí o tom, že se většina respondentů snažila o nalezení správné alternativy, která by se do textu hodila, což považují za úspěch. Zvlášť beru-li v úvahu to, že žáci jsou v „problematickém“ a „složitém“ období, kdy často odmítají jakoukoliv spolupráci s učitelem a nechtějí dělat nic, co je takzvaně „povinné“.

6.7.6 Báseň 6

Stejný úkol měli žáci i v básni b6. Poslední báseň byla kratší a respondenti měli doplnit jen dvě slova. Autorem básně č. 6 je *Vítězslav Hálek*, sbírka „*V přírodě*“.

Báseň 6

Vlny jdou vzhůru, vlny jdou dolů.
V kocábce lehké sedíme **spolu**.
Zdali nás vlny povznesou k výši?
zdali nás svrhnou do hlubných **níží**?
zdali se zase ke spánku ztiší?

Téma přírody je v této básni zastoupeno vodou, což je stěžejní (vlny na vodě). Ve větší míře je báseň rýmovaná, takže by pro respondenty nemělo být těžké uhádnout správná slova, která by se do textu hodila jak významově, tak i po zvukové stránce. Poetický jazyk je však velmi zřetelný, zmínila bych třeba spojení slov „*hlubné níže*“. Myslím si, že ne všichni pochopili smysl opaku „*povznést se k výši*“ – „*svrhnout do hlubných níží*“. Žák by si tyto básnické výrazy převedl asi jako „*vysoko*“ – „*hluboko*“.

1. vynechané slovo v básni 6:

Tabulka 41: 1. slovo, báseň b6

Slovo	respondenti
/	1
hledíme vzhůru	1
na cestě domů	1
na honu	1
skrytě	1
spolu	29
u stromu	1
v dolu	1
v lomu	1
v polu	1
v zátíší	1
Celkový součet	39

Potvrdil se můj předpoklad, že žáci jsou schopni vcelku jednoduše doplnit do textu první slovo. Většina tedy zvolila správné hodící se slovo, ostatní se snažili trefit se alespoň, co se formy týká. Většinou se snažili nalézt takový výraz, aby končil samohláskou „u“, ale sémanticky se neshoduje ani jedno z nich.

2. vynechané slovo v básni 6:

Tabulka 42: 2. slovo, báseň b6

Slovo	respondenti
/	3
čjší	3
dolů	4
hlubin	1
chýší	3
koutů	1
moří	2
níží	9
nížin	6
nižších	2
pekel	1
skrýši	2
tíší	1
zemí	1
Celkový součet	39

V tomto úkolu vidím spíše jiný problém, než že by žáci nemohli přijít na slovo, které doplnit. Spíše jim dělala problém forma slova *níží*, doplňovali formy jako *nížin/nižších*. Pravděpodobně respondenti, kteří doplnili jiné slovo, vůbec neznají pojem „níže“ a jeho množné číslo. Pokud bych tedy uznávala i tvar *nížin*, tak by patnáct respondentů odpovědělo správně, což je ale pořád méně než polovina. Tři žáci nevyplnili danou část vůbec.

6.8 Zhodnocení kvalitativního výzkumu

Po vyhodnocení výsledků doplňujících otázek k básním b1 – b4 jsem byla příjemně překvapena tím, kolik žáků zvolilo u vybraných otázek správnou odpověď. Opravdu jsem nečekala tak dobré výsledky hlavně vzhledem k porozumění. Velmi mě potěšilo, že básně se jevily respondentům nakonec jako srozumitelné dle výsledků. Většinou pochopili jejich význam a neshledala jsem větší problémy ze strany žáků vůči vybraným textům. Úkoly zaměřené na doplnění chybějících slov jsem pojala spíše jako experiment. Podle výsledků je patrné, že žáci měli snahu doplnit chybějící slova a když jsem s nimi po odevzdání dotazníků mluvila, sdělili mi, že je práce na tomto úkolu velmi bavila. Přesvědčila jsem se o správnosti svého rozhodnutí, zahrnout do dotazníku i doplňující otázky k básním a úkol zaměřený na doplnění chybějících slov, protože to vedlo nejen k oživení celého výzkumného projektu, ale i k ověření některých poznatků získaných metodou sémantického diferenciálu.