

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

DISERTAČNÍ PRÁCE

**Učitel jako klíčový aktér literární výchovy na gymnáziu:
Typologie učitelů dle jejich čtenářských návyků, hodnotových
postojů a přístupů k výuce**

**The teacher as a key actor of literary education at gymnasium:
A typology of teachers according to their reading habits, value
attitudes and approaches to teaching**

Doktorský studijní program Specializace v pedagogice

Studijní obor Didaktika literatury

Mgr. Eva Marková

Olomouc 2024

Školitel: doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Olomouci dne 3. června 2024

.....
Mgr. Eva Marková

ANOTACE

Disertační práce si klade za cíl vytvořit typologii učitelů literární výchovy na gymnáziích v České republice na základě jejich čtenářských návyků, hodnotových postojů a přístupů k výuce. Základní výzkumná otázka zní: *Jak spolu u učitelů literární výchovy na gymnáziu souvisejí jejich čtenářské návyky, hodnotové postoje a přístupy k výuce?*

Práce vychází z předpokladu, že postoje učitelů ke čtení, kurikulárním požadavkům a pojetí literární výchovy ovlivňují jejich cíle a metody výuky. Teoretická část analyzuje gymnaziální kurikulum, vymezuje kompetence učitele literární výchovy a popisuje různé výukové metody, zaměřuje se také na reflexi tuzemských i zahraničních čtenářských výzkumů. Dále se opírá o sociální teorie Pierre Bourdieu a Bruno Latoura.

V empirické části je realizováno dotazníkové šetření mezi učiteli literární výchovy na gymnáziích za účelem zjištění jejich postojů, čtenářských návyků a využívaných metod výuky. Data jsou analyzována pomocí statistických metod (především Kendallův korelační koeficient, regresní analýza, analýza hlavních komponent, faktorová analýza, shluková analýza).

Výsledky identifikují tři typy učitelů: umírněné pokrokaře, knihomoly tradicionalisty a pokročilé začátečníky. Dále definují tři faktory ovlivňující práci učitelů: moderní, rizomatický a tradiční. Práce poukazuje na důležitost rozvoje čtenářství učitelů a možnosti jejich cílené metodické podpory.

Klíčová slova:

čtenářské návyky, didaktika literatury, literární výchova, pedagogický výzkum, sebepojetí učitele, sociální teorie, typologie učitelů, výukové cíle, výukové metody

ANNOTATION

The aim of this thesis is to create a typology of literary teachers at grammar schools in the Czech Republic based on their reading habits, value attitudes, and approaches to teaching. The fundamental research question is: *How are the reading habits, value attitudes, and teaching approaches of grammar school literature teachers interrelated?*

The premise is that teachers' attitudes towards reading, curriculum requirements, and conceptions of literary education influence their teaching goals and methods. The theoretical part analyses the curriculum, defines the competencies of literary education teachers and describes various teaching methods, drawing on domestic and foreign reading research findings. It also builds on the social theories of Pierre Bourdieu and Bruno Latour.

The empirical section involves a questionnaire survey of literature teachers at grammar schools to ascertain their attitudes, reading habits, and teaching methods. The data are analysed using statistical methods such as Kendall's correlation coefficient, regression analysis, principal component analysis, factor analysis, and cluster analysis.

The results identify three types of teachers: moderate progressives, bookish traditionalists, and advanced beginners. They also define three factors influencing teachers' work: modern, rhizomatic and traditional. The thesis highlights the importance of developing teachers' literacy and the possibilities for targeted methodological support.

Keywords:

didactics of literature, literary education, pedagogical research, reading habits, social theory, teachers' beliefs, teaching goals, teaching methods, teacher typology

Poděkování

Za cenné rady, důvěru a podporu během studia děkuji doc. PhDr. Ondřeji Hníkovi, Ph.D.

Děkuji také doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D., za cenné konzultace a podporu během studia.

Poděkování patří dále Mgr. Josefu Šlerkovi, Ph.D., a Ing. Karlu Šafrovi, Ph.D., za konzultace a pomoc se statistickým zpracováním výzkumných dat.

Za péči o výslednou podobu disertační práce děkuji Mgr. Nelly Pelc Vostřé a Mgr. Silvii Mitlenerové.

Disertační práci by nebylo možné dokončit bez podpory mých blízkých a bez podpory celého Gymnázia Paměti národa – díky i za ni!

Obsah

Úvod	1
1 Literární výchova na gymnáziích	4
1.1 Systém kurikulárních dokumentů v ČR	4
1.2 Literární výchova, nebo literární výchovy?	6
2 Učitel jako klíčový aktér vzdělávacího procesu	10
2.1 Předpoklady a kompetence pro práci učitele	10
2.2 Role učitele v literární výchově	11
3 Metody a formy práce v literární výchově na gymnáziu	14
3.1 Výukové metody	14
4 Čtenářské výzkumy a učitelé jako čtenáři	19
4.1 Tuzemské čtenářské výzkumy	19
4.2 Zahraniční výzkumy zaměřené na čtenářství učitelů	21
5 Využití sociálních teorií v pedagogickém výzkumu	23
5.1 Inspirace Pierrem Bourdieuem a jeho <i>Teorií jednání</i>	23
5.2 Bruno Latour jako inspirace pro pedagogický výzkum	24
6 Design výzkumu a tvorba dotazníku	27
6.1 Design výzkumu	27
6.2 Výběr respondentů	27
6.3 Tvorba dotazníku a jeho validace	28
7 Sběr a zpracování dat	34
7.1 Sběr dat	34
7.2 Zpracování dat	34
7.3 Použité statistické metody	35
8 Vyhodnocení dat	42

8.1	Zastoupení respondentů ve vzorku	42
8.2	Proměnné a jejich vzájemné korelace	61
8.3	Analýza hlavních komponent (PCA)	71
8.4	Explorativní faktorová analýza	72
8.5	Shluková analýza	74
8.6	Závěrečné otázky a jejich vyhodnocení	78
9	Diskuse, výzkumné závěry a implikace pro praxi	82
9.1	Limity výzkumu	82
9.2	Shrnutí hlavních zjištění výzkumu	82
9.3	Diskuse: Využití výzkumných zjištění v praxi a jejich přínos pro didaktiku literatury	85
9.4	Výzkumná zjištění a možnosti následného akademického výzkumu	86
	Závěr	87
	Summary	88
	Literatura	89
	Přílohy	100
	Článek: Tvořivé psaní a jeho začleňování do literární výchovy na gymnáziu	
	Článek: Světová poválečná literatura v čítankách pro střední školy	
	Tabulka: Zastoupení respondentů dle krajů	
	Tabulka: Soupis básníků a básniček, které respondenti naposledy zařadili do výuky	
	Tabulka: Soupis básníků a básniček, které respondenti řadí mezi své oblíbené	
	Dotazník	
	Dokumentace z rozesílky dotazníku	

Úvod

Cílem této disertační práce je vytvořit typologii učitelů literární výchovy na gymnáziu na základě jejich čtenářských návyků, hodnotových postojů a přístupů k výuce. Základní výzkumná otázka této práce tedy zní: *Jak spolu u učitelů literární výchovy na gymnáziu souvisejí jejich čtenářské návyky, hodnotové postoje a přístupy k výuce?*

Na učitele gymnázií se zaměříme proto, že kurikulární rámec výuky na gymnáziích je určen jinými dokumenty než rámec jiných středoškolských oborů s maturitou. Naším základním předpokladem je, že hodnotové postoje učitele literární výchovy ve vztahu ke čtenářství, kurikulárnímu rámci a pojetí předmětu ovlivňují jeho rozhodování o tom, jaké si pro výuku stanovuje cíle a jaké metody používá k jejich naplnění.

Jsme přesvědčeni, že jedním z úkolů oborové didaktiky je nabízet učitelům oporu pro jejich bezpochyby náročnou práci a nabízet jim možnosti dalšího rozvoje – a to nejen těm, kteří na pedagogické fakultě teprve přicházejí, ale především těm, kteří ve školách již působí. Pokud víme, jaký vlastně takový učitel je a jak se mu daří s výzvami oboru vypořádávat, pak mu lze poskytnout cílenou podporu. A právě tomu bychom touto prací rádi napomohli, neboť doufáme, že nám sebraná a analyzovaná data umožní vyslovit doporučení pro rozvoj didaktiky literární výchovy a navrhnout implementace našich poznatků pro další výzkum i běžnou výukovou praxi.

Vzhledem ke komplexnosti zvolené výzkumné otázky formulujeme konkrétní předpoklady či hypotézy související s primární výzkumnou otázkou v jednotlivých kapitolách této práce. Jedním z našich dílčích, avšak zásadních cílů je tvorba dotazníku jako výzkumného nástroje (výsledný dotazník je jednou z příloh práce). To nám umožní sebrat od učitelů literární výchovy data, díky nimž bude možné naplnit další dílčí cíle práce, tedy: popsat vzorek s ohledem na demografické údaje, prozkoumat vztahy mezi zvolenými proměnnými a teoretickými koncepty na pozadí (cíle literární výchovy, kompetence učitele, metody a formy výuky, čtenářské návyky učitelů). Na základě teorie chceme definovat faktory, které ovlivňují práci učitele. Pomocí shlukové analýzy kategorizujeme několik typů učitelů literární výchovy. Naplnění dílčích cílů práce umožní zodpovědět výzkumnou otázku a vyslovit doporučení pro rozvoj didaktiky literatury, respektive navrhnout implementace našich poznatků pro další výzkum i běžnou výukovou praxi.

První kapitola se zabývá postavením literární výchovy v gymnaziálním kurikulu, především v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia a v Katalogu požadavků pro maturitní zkoušku. Analyzujeme zde závazné kurikulární dokumenty a poukazujeme na některé vnitřní rozpory a nejasnosti např. v oblasti terminologie či ve vymezení cílů literární výchovy. V závěru kapitoly na základě této teoretické analýzy stanovujeme dvě základní kategorie cílů: tradiční a inovativní. Předpokládáme, že budou existovat korelace mezi dílčími cíli zařazenými do jedné či druhé kategorie.

Druhá kapitola pojednává o roli učitele v literární výchově. Vychází z premisy, že učitel je ústředním aktérem, který převádí kurikulární požadavky do reálných výukových situací prostřednictvím výběru textů, metod a forem práce, ale i způsobu hodnocení žáků. Na základě odborné literatury nejprve vymezujeme obecné předpoklady a kompetence učitele, následně se věnujeme specifickým požadavkům kladeným na učitele literární výchovy. Předpokládáme, že je lze vzhledem k rozličným cílům literární výchovy realizovat za pomoci různých metod a forem práce – těm věnujeme **třetí kapitolu**, v níž na základě studia odborné literatury vymezujeme sadu metod a forem, které učitelé na gymnáziích buď používají, anebo by používat mohli. Metody a formy práce rozdělujeme do čtyř skupin na tradiční, inovativní, textové a kreativní metody. Naším cílem není hodnotit vhodnost jejich zapojení do výuky, ani na základě používaných metod nechceme

hodnotit výuku učitelů zapojených do dotazníkového šetření. Klademe si však otázku: jaké metody a s jakou četností učitelé používají k naplnění svých cílů? Předpokládáme, že existují korelace mezi jednotlivými metodami uvnitř stanovených skupin.

Ve **čtvrté kapitole** se zabýváme tuzemskými čtenářskými výzkumy i zahraničními pracemi zaměřenými přímo na čtenářství učitelů literární výchovy a jeho dopady na rozvoj čtenářství u žáků. Na základě zjištění z těchto výzkumů formulujeme výroky, pomocí nichž pak zjišťujeme čtenářské postoje učitelů.

Pátá kapitola rozšiřuje teoretický rámec práce o inspiraci sociálními teoriemi Pierra Bourdieua a Bruno Latoura. Vycházíme z předpokladu, že učitelé literární výchovy jsou specifictí sociální aktéři, kteří jsou součástí sociálního prostoru školy a širšího školského systému – ten chápeme v souladu s Bourdieuovou teorií jako pole, uvnitř nějž jsou učitelé rozmístěni na základě svých habitů (čtenářské návyky, přístupy k výuce) a vlastnictví různých kapitálů (kulturního, sociálního, symbolického). Dále čerpáme inspiraci z teorie sítí aktérů (ANT) Bruno Latoura; ačkoli v našem výzkumu plně nerozvíjíme potenciál této teorie, klademe zde důraz na to, že sociální prostředí, jehož je učitel literární výchovy součástí, není tvořeno jen lidskými aktéry, ale také aktéry neživými (kurikulum, metody výuky, materiální vybavení). Vytváříme tak teoretický rámec pro následné statistické vyhodnocení dotazníkového šetření: cílem je popsat síť vztahů tvořenou postoji učitelů, jejich čtenářskými návyky, cíli výuky a využívanými metodami. Předpokládáme, že v síti popisovaných vztahů existují mezi učiteli různé, statisticky spočitatelné vzdálenosti.

Na základě těchto teoretických poznatků v **šesté kapitole** popisujeme design kvantitativního výzkumu. Výzkum realizujeme pomocí dotazníkového šetření (metoda SAQ) a jeho cílem je zjistit postoje, čtenářské návyky a přístupy k výuce u českých učitelů literární výchovy na gymnáziích. V této kapitole popisujeme parametry našeho vzorku respondentů a jednotlivé fáze tvorby dotazníku. Představujeme také základní strukturu dotazníku, jehož cílem je sebrat od respondentů sociodemografické údaje, zjistit jejich čtenářské návyky, postoje ke čtení a údaje o četnosti využití konkrétních výukových metod. Popisujeme, proč do dotazníku zařazujeme také otevřené otázky.

Sedmá kapitola popisuje proces sběru a zpracování dat pro empirickou část výzkumu. Věnujeme se zde podrobnému popisu statistických metod, které používáme při vyhodnocování výzkumných dat. Kromě počítání průměru a mediánu v této práci využíváme především korelací (Pearsonův korelační koeficient a Kendallův korelační koeficient), chí-kvadrát test dobré shody, regresní analýzu, analýzu hlavních komponent, explorativní faktorovou analýzu a shlukovou analýzu. Pro vyhodnocení odpovědí na otevřené otázky využíváme obsahovou analýzu.

Osmá kapitola prezentuje klíčové výsledky kvantitativní analýzy dotazníkového šetření mezi učiteli českého jazyka a literatury na gymnáziích. Popisujeme zde základní demografické charakteristiky respondentů, pomocí regresní analýzy zkoumáme vztahy mezi těmito proměnnými a porovnáváme je s referenčními daty ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, zkoumáme také vztahy mezi pohlavím, postoji ke čtení a výuce, respektive mezi pohlavím a četností využívaných výukových metod. Dále analyzujeme čtenářské návyky učitelů a porovnáváme je se zjištěními z tuzemských čtenářských výzkumů. Prostřednictvím korelogramů znázorňujících Kendallovu korelační matici zkoumáme vztahy mezi postoji učitelů ke čtení, jejich čtenářskými návyky, cíli literární výchovy a využíváním různých metod a forem ve výuce. Pomocí analýzy hlavních komponent zde popisujeme nejvýznamnější vztahy, na základě faktorové analýzy identifikujeme faktory působící na pozadí získaných dat. K vytvoření typologie učitelů literární výchovy používáme shlukovou analýzu a prezentujeme její výsledky. Cenným doplněním těchto analýz jsou výsledky kvalitativní analýzy otevřených otázek, v nichž respondenti mj. popisují příklady dobré praxe.

Závěrečná, **devátá kapitola** shrnuje hlavní zjištění výzkumu, popisuje jeho hlavní limity a v diskusi zde navrhuje implementace pro praxi, formulujeme také potenciál využití dat pro další výzkum. Výzkumná zjištění této práce doplňujeme v přílohách vybranými tabulkami a dvěma publikovanými články autorky tohoto výzkumu.

1 Literární výchova na gymnáziích

Literární výchova a čítanky jsou pevnou součástí českého kurikula pro gymnázia nejpozději od dob Jungmannovy *Slovesnosti* (1820). Proměňovaly se koncepce i cíle předmětu, proměňoval se obsah čítanek, proměňovala se podoba maturity, ale zaměření na literaturu jako pevnou součást vzdělání zůstává.¹ Následující kapitola přibližuje aktuální pozici literární výchovy v gymnaziálním kurikulu, poukazuje na silné stránky aktuálního konceptu i na problémy a výzvy, které se s ním pojí.

1.1 Systém kurikulárních dokumentů v ČR

Závazný rámec pro vzdělávání stanovuje školský zákon (č. 561/2004 Sb.), který určuje, že

rámcové vzdělávací programy stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání [...] podle zaměření oboru, jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů [...]. Rámcové vzdělávací programy musejí odpovídat nejnovějším poznatkům

- a) *vědních disciplín, jejichž základy a praktické využití má vzdělávání zprostředkovat, a*
- b) *pedagogiky a psychologie o účinných metodách a organizačním uspořádání vzdělávání přiměřeně věku a rozvoji vzdělávaného.*

[...] Školní vzdělávací program [...] musí být v souladu s tímto rámcovým vzdělávacím programem.²

Stanovuje také, že

střední vzdělání rozvíjí vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání důležité pro rozvoj jedince. Poskytuje žákům obsahově širší všeobecné vzdělání [...] a upevňuje jejich hodnotovou orientaci. [...] dále vytváří předpoklady pro plnooprávný osobní a občanský život, samostatné získávání informací a celoživotní učení [...].³

Zda žáci cílů stanovených *Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia* (dále RVP G), resp. *školním vzdělávacím programem* (dále jen ŠVP) dosáhli, ověřuje maturitní zkouška, přičemž zkouška z českého jazyka a literatury je součástí tzv. společné maturitní zkoušky a je jedinou zkouškou, kterou musejí vykonat všichni maturanti – ta je aktuálně tvořena didaktickým testem a doplněna profilovou částí maturitní zkoušky, jež se skládá z písemné práce a ústní zkoušky před maturitní komisí. Rozsah vědomostí a dovedností, které mohou být ověřovány didaktickým testem,

¹Funkce literární výchovy i čítanek se různě měnily a vyvíjely především s ohledem na politickou situaci. Blíže například Kepartová 2007, Šmejkalová 2010, Fidlerová 2011, Čeňková 2012.

²Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561> [cit. 24. 4. 2024].

³Tamtéž.

stanoví *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky* (dále jen Katalog požadavků). Konkrétní podmínky podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury upravuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) vyhláškami, případně dalšími opatřeními obecné povahy či prostřednictvím nařízení vlády.⁴

RVP G stanovuje šest klíčových kompetencí a osm vzdělávacích oblastí. Vzdělávací obor Český jazyk a literatura (dále jen ČJL) patří spolu s cizími jazyky do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Význam této vzdělávací oblasti

spočívá především v rozšiřování vědomého užívání jazyka jako základního nástroje pro rozvíjení abstraktního myšlení a v prohlubování vyjadřovacích a komunikačních schopností a dovedností vytvářejících podklad pro všestranné efektivní vzdělávání [...]. To umožní vybudovat kompetence pro [receptci a produkci textů] a pro čtení s porozuměním, jež povede k hlubokým čtenářským zážitkům. (RVP G 2007, s. 12)

Obor ČJL je dále tvořen dvěma vzdělávacími obsahy: jeden se nazývá Jazyk a jazyková komunikace, druhý Literární komunikace. Očekávané výstupy žáka v oblasti Literární komunikace jsou definované kompetenčně a činnostně, oblast učiva je definována poměrně obecně a zahrnuje následující oblasti (RVP G 2007, s. 16):

- základy literární vědy,
- metody interpretace textu,
- způsoby vyjadřování zážitků z literárních děl a soudů nad nimi (osobní záznamy, anotace, kritika a recenze, polemiky),
- jazykové, kompoziční a tematické prostředky výstavby literárního díla,
- text a intertextovost,
- vývoj literatury v kontextu dobového myšlení, umění a kultury.

Katalog požadavků je konkrétnější a očekává, že se žák orientuje ve vývoji české a světové literatury a že v didaktickém testu aplikuje základní znalosti literární teorie na konkrétní text, přičemž Katalog požadavků oproti učivu v RVP G vyjmenovává desítky pojmů a autorů, případně literárních skupin, jež má žák ovládnout, opomíjí také v RVP G silně přítomný důraz na rozvoj žákovy axiologického systému. Na tento rozpor upozorňuje mj. Štěpáník, když si všímá, že kurikulární reforma, jejímž výstupem jsou právě RVP, staví na konstruktivistickém přístupu ke vzdělání, individualizaci učebních procesů podle potřeb žáka či rozvoji metakognice, avšak „ideje kurikulární reformy jsou s jednotnou maturitní zkouškou v rozporu“ (Štěpáník 2018, s. 461). Záhy však dodává, že „tzv. státní maturita ukotvila čtenářství jako základ středoškolské výuky literatury“ (tamtéž, s. 456), což v podkladové studii k revizi RVP doplňuje Koubek o zjištění, že ústní část maturitní zkoušky „validní s ohledem na cíle a pojetí literární výchovy ve škole [...], má reflektovat tvořivou transformaci textu a přináší poučený dialog žáka a učitele o různých textech a jejich kontextu“ (Koubek 2019, s. 9).

⁴Bližší informace jsou dostupné z <https://maturita.ceremat.cz/>; v této práci se opíráme o vyhlášku č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění účinném od 1. 1. 2022.

Požadavky kladené kurikulárními dokumenty na učitele i žáky jsou tedy do jisté míry vnitřně rozporné: zatímco RVP G míří na rozvoj kompetencí a konkrétní volbu učiva nechává na konkrétním učiteli, Katalog požadavků jasně vymezuje učivo, které bude součástí didaktického testu. Zaměření ústní maturitní zkoušky na rozbor literárního díla doplněný o analýzu neumeleckého textu silně, avšak spíše implicitně klade důraz na rozvoj žákova čtenářství. Jakou konkrétní strategii pro rozvoj čtenářství a naplnění očekávaných výstupů RVP G učitel zvolí, závisí primárně na něm, respektive by mělo být výsledkem dohody mezi ředitelem a učiteli dané školy.

1.2 Literární výchova, nebo literární výchovy?

Součástí vzdělávacího oboru ČJL je oblast literární komunikace – tento pojem však v RVP G není blíže definován a nepracuje se s ním v Katalogu požadavků. V Rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání (2017) se objevuje výhradně pojem literární výchova. Je to další z příkladů vnitřní rozpornosti zkoumaných kurikulárních dokumentů, tentokrát na úrovni didaktického metajazyka. – V souladu s tuzemskou tradicí v této práci používáme výhradně pojem literární výchova; ani ten nemá jasnou definici, což pravděpodobně souvisí s heterogenitou přístupů k výuce literatury, jíž se budeme věnovat v této části práce.

Podle podkladové studie k revizi RVP, kterou pro Národní pedagogický institut (dále jen NPI) zpracoval Petr Koubek (2019), je literární výchova etablovanou a stabilní součástí českého vzdělávacího systému a je poskytována kvalifikovanými učiteli, kteří mají k dispozici poměrně širokou síť organizací poskytujících metodickou podporu – ta je však z veřejných prostředků hrazena jen částečně. Koubek také reflektuje, že navzdory těmto pozitivům se literární výchova v tuzemsku potýká s množstvím problémů: nevyrovnaná je podle zjištění podkladové studie úroveň učebnic, chybí navazující kurikulární koncepce propojující jednotlivé fáze školního vzdělávání.⁵ Hodně nevyrovnaná je také metodická podpora učitelů napříč kraji i školami, učitelům podle Koubka často chybějí způsoby, jak vyhodnocovat výsledky vzdělávání svých žánrů (v případě literární výchovy se jedná například o sledování čtenářského posunu žáků).

Jedním z hojně zmiňovaných cílů literární výchovy na gymnáziu by měl být právě rozvoj čtenářské gramotnosti⁶, literární výchova by měla být výchova ke čtenářství. RVP G stanovuje, že žák má číst s porozuměním a jeho četba má vést k hlubokým čtenářským zážitkům, ale konkrétnější strategie pro rozvoj čtenářství ani specifitější čtenářské výstupy nestanovuje. Podobné je to s maturitní zkouškou: Katalog požadavků stanovuje, že přibližně pětinu didaktického testu tvoří úlohy na porozumění textu a že před ústní částí maturitní zkoušky žák odevzdá seznam četby; stanovuje také podmínky pro sestavení školního seznamu literárních děl, ze kterého si žáci vybírají knihy do svého seznamu maturitní četby⁷ – ten se tak de facto stává jejich osobním seznamem maturitních otázek ke zkoušce z ČJL. Ačkoli tak žák musí učinit dle podmínek stanovených Katalogem požadavků a ředitelem školy, má zde poměrně velký prostor pro prokázání čtenářské autonomie.

Inspiraci k rozvoji čtenářské gramotnosti nabízejí uvolněné testové úlohy PISA;⁸ do tohoto

⁵ Aktuálně probíhá revize RVP pro předškolní a základní vzdělávání, přičemž NPI deklaruje, že RVP „jsou vytvořeny s cílem podpořit kvalitu vzdělávání na všech stupních vzdělávání [...] s důrazem na to, aby došlo k porozumění, přijetí principů a myšlenek RVP mateřskými, základními i středními školami“ (citováno dne 26. 4. 2024 dle <https://prohlednout.rvp.cz/>). Lze tedy doufat, že problematické aspekty aktuálního tuzemského kurikula budou postupně odstraněny.

⁶ K pojům četby, čtení a čtenářské gramotnosti se více vyjadřujeme ve čtvrté kapitole.

⁷ Srov. Činátlová 2018, Špaček 2020, Vojtišek 2022.

⁸ Mezinárodní šetření PISA (Programme for International Student Assessment) spočívá v opakovaném zjišťování výsledků patnáctiletých žáků z různých zemí v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Další informace

testování je Česká republika zapojená od roku 2000, za provedení a vyhodnocení testování zodpovídá Česká školní inspekce (dále jen ČŠI). ČŠI poskytuje metodickou podporu k rozvoji čtenářství a dává další doporučení, není však garantem celonárodního rozvoje čtenářství. Hojně rozšířenou strategií pro rozvoj čtenářské gramotnosti se tak stal také program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (dále jen RWCT), o jehož rozvoj se u nás zasloužili Ondřej Hausenblas a Hana Košťálová.⁹

Podle dosavadních zjištění na středních školách převažuje literárněhistorická faktografie (Hník, 2014, Radváková, 2015), což je předmětem časté kritiky ze strany oborových didaktiků i budoucích adeptů učitelství na vysokých školách. Rádi bychom ovšem zdůraznili, že „kritika faktografického pojetí výuky neznamená, že bychom měli rezignovat na jakoukoli naukovou složku, která může vést k hlubšímu vhledu do díla, k jeho chápání v širších souvislostech i k rozvoji kulturního rozhledu. Považujeme však za potřebné nabízet ji žákům v bezprostřední souvislosti s jejich četbou uměleckého textu a jeho reflexí, vést žáky k aktivnímu poznávání. K tomu je ideální motivací čtenářský prožitek“ (Vala 2017, s. 280). Jednou z cest ke čtenářskému prožitku je didaktická narativní transformace, která žákům umožňuje nejen poznávání díla, ale také poznávání o díle, neboť je „didaktickou analogií literárněvědných modelů – slouží pro vysvětlení geneze narativního díla s cílem umožnit žákům hlouběji porozumět principům jeho výstavby. Didaktickou narativní transformaci chápeme jako žáky prováděnou přeměnu jedné ze složek příběhu či vyprávěčské perspektivy a reflexi důsledků této přeměny pro ostatní složky, resp. pro celý fikční svět“ (Slavík et. al. 2013, 323). Důležité je, že takto má „literární výchova [...] – přes literární dílo jako svůj vlastní vzdělávací obsah – možnost působit nejen na rozum, ale také na city, vůli a charakter [žáka] a formovat jeho vkus. Tento výchovný význam je konečnou obsažen i v názvu předmětu literární výchova,“ (Hník 2014, s. 12) konstatuje Hník a dále se ve své monografii věnuje směřování literární výchovy jako estetickovýchovného oboru a vymezuje jej v protikladu k tradičnímu naukovému pojetí literární výchovy, jež se opírá primárně o literárněhistorické a literárně teoretické postupy.¹⁰

Radek Marušák se primárně zabývá dramatickou výchovou,¹¹ v publikaci *Literatura v akci* (2017), věnované metodám dramatické výchovy při práci s uměleckým textem, si nicméně všimá, že

umělecká tvorba a vzdělávací proces se však liší podstatným aspektem. To, co je pro uměleckou tvorbu zásadní a cílové, totiž exprese a prezentace, je pro vzdělávací proces nedostatečné. Význam a smysl učení umění a uměním nejsou jen a přednostně v aktu tvorby a její prezentace, ale v tom, že [žáci] objeví její přesahy k okolnímu světu, k sobě samým, k času teď i mimo přítomnost. Základní cílovou hodnotou procesu není umělec a umění, ale člověk a lidství. [...] Pro vzdělávací proces je tak důležité otevření se reflexi, kontextům, hledání významu a smyslu. (Marušák 2017, s. 16)

dostupné z <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA>.

⁹Více na <https://kritickemysleni.cz/>.

¹⁰Marušák i Hník píšou o dětech, tento pojem si dovoluujeme v textu nahradit slovem [žák]. Domníváme se totiž, že jejich poznatky lze vztáhnout i na gymnaziální výuku literatury – považujeme je za dostatečně relevantní pro celou oblast literární výchovy, neboť jak zjistila Klumparová (2009), míra čtenářské kompetence u adolescentních čtenářů je různá a přibližně polovina z nich dosahuje úrovně čtenářů pubescentních.

¹¹Dramatickou výchovu by bylo možné z hlediska literární výchovy chápat jako okrajovou, avšak intermediální přístupy jsou součástí očekávaných výstupů RVP G (*žák samostatně interpretuje dramatické, filmové a televizní zpracování literárních děl*, s. 15), oblast ČJL lze navíc mezipředmětově vhodně propojovat s oblastí Umění a kultura, jež akcentuje právě expresi a reflexi. Toto propojení a posílení expresivní složky i v oblasti ČJL předpokládají revidované RVP Z, očekáváme proto, že k nějakým změnám a posunům směrem k pojetí literární výchovy jako expresivního předmětu dojde v budoucnu také u RVP G.

Další významnou oblastí didaktických úvah o literární výchově, kterou chceme zmínit, je oblast interpretace literárního textu, respektive didaktické interpretace literárního textu, kterou Lederbuchová chápe jako metodu, jež se opírá o

výsledky literárněvědné interpretace [a] využívá literárněhistorického, literárněteoretického i literárněkritického poznání textu jako relativně platného a relativně uzavřeného [...]. Je však zaměřena na osobnost čtenáře, na rozvoj a kultivaci jeho komunikace s textem [...], snaží se ovlivňovat čtenářovy percepční i responzivní aktivity ve smyslu tvořivé recepcce, vstřícného respektování poetických instrukcí znakové struktury textu. (Lederbuchová 1995, s. 10).

Definice, již poskytuje Lederbuchová, je velmi komplexní a zahrnuje mnohé aspekty literární výchovy: komunikační pojetí zaměřené na recepci i produkci textu, hodnotový rozvoj žáka či uvědomění si hodnoty díla v kontextu dějin literatury.¹² Při čtení aktuálně platných RVP G bychom mohli konstatovat, že vše, co Lederbuchová považuje za nutnou součást didaktické interpretace textu, se již stalo trvalou součástí požadovaného kurikula, a zároveň je stále součástí odborné diskuse o vymezení pojmu interpretace v literární výchově (srov. Nezkusil 2004, Jindráček 2012, Zítková 2022). Cenné impulsy k přemýšlení o gymnaziálním pojetí literární výchovy nabízí ve své disertační práci zaměřené na interpretaci literárního díla také Ondřej Vojtíšek, když tvrdí, že literární teorie má být s literární didaktikou pevně provázaná a že

didaktika literatury nemusí být vnímána pouze jako aplikace literární teorie, nýbrž jako její specifická situace. Výhody pak čerpá nejen didaktika, která může být vlastní součástí literární vědy, ne pouze její derivací, ale i sama teorie literatury, která je tak postavena do pole, v němž je (díky setkávání potřeb a rozličného naturelu mnoha interpretů s rozmanitými texty) konfrontována s živými a stále proměnlivými požadavky např. po její pluralitnosti, srozumitelnosti (a tím i demokratizaci) či schopnosti interdisciplinárních vztahů – a v němž je průběžně vystavována otázkám po své smysluplnosti. Jinými slovy – středoškolské prostředí může být pro literární teorii výživným prostorem k uplatňování svého mnohohlasí. [...] literární výuka na středních školách má za úkol především prohlubovat schopnost čerpat z textu něco cenného pro sebe (Vojtíšek 2023, s. 9, 10; vyznačil O. V.)

Představuje tak pojetí, které je v současném didaktickém diskurzu ojedinělé a zároveň plně odpovídá kurikulárním záměrům, neboť se opírá o hlubokou, promyšlenou, konstruktivisticky pojatou práci s uměleckým textem, ve kterém nabízí dostatečný prostor také myšlenkám žáků – ti se stávají komunikačními partnery nejen pro vyučujícího, ale dokonce i pro literární teorii jako takovou.¹³

¹²Podobně chápání komunikačního aspektu literární výchovy nacházíme u Jindráčka: „Naprostým nezbytným předpokladem komunikačního pojetí literární výchovy je ovšem potřeba respektovat žáka jako takového, neuzavřít jej mezi mantinely pasivního, nezúčastněného příjemce, jehož pojetí smyslu literárního uměleckého díla bude povrchní, zkreslené, nebo dokonce mylné. Takový požadavek pak koresponduje se všemi podstatnými východisky a přístupy pedagogického konstruktivismu. Jde tedy o individuální přístup k žákové osobnosti, o rozpoznávání a respektování žákovských potřeb, zkušeností, možností a zájmů. Je to nutnost rozvíjet žákovy recepční aktivity, podporovat žákův zážitek z četby a fixovat jej v jeho individuální čtenářské zkušenosti.“ (Jindráček 2012, s. 78)

¹³Srov.: „Je žádoucí vytvářet situace, kdy sám žák může vstupovat do role podobné roli experta v daném oboru. Výuku literatury lze tedy chápat jako sociální situaci, do níž žáci přinášejí své osobní zkušenosti, vzpomínky, asociace a na jejich základě pak interpretují text.“ (Vala 2015, s. 56)

Z provedené analýzy vyplývá, že kurikulární rámec literární výchovy v České republice učitelům nabízí různé možnosti, jak očekávané výstupy naplnit, avšak potýká se s řadou vnitřních rozporů. Klíčovými problémy jsou nejednotné pojetí literární výchovy, nevyváženost při naplňování očekávaných výstupů literární výchovy (především důraz na faktografii oproti rozvoji čtenářské a pisatelské gramotnosti), nedostatečná metodická podpora a nevyváženost mezi tradičními faktografickými přístupy.

Na základě studia odborné literatury tedy můžeme pro literární výchovu na gymnáziu definovat několik cílů, které formulujeme z pozice učitele. Tyto cíle jsou rozděleny do dvou kategorií a tvoří východisko pro přípravu dotazníkového šetření a náš výzkum. Vymežeme tedy:

- cíle tradiční (faktografické, zaměřené na text, cílem je maturitní zkouška)
 - předat žákům co nejvíce literárně historických a teoretických poznatků;
 - naučit žáky vhodně interpretovat a analyzovat literární texty;
 - připravit žáky k úspěšnému složení maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury.
- cíle inovativní (čtenářské, zaměřené na žáka, cílem je rozvoj hodnot a vkusu žáka)
 - podporovat zájem žáků o četbu a rozvíjet jejich aktivní čtenářství;
 - rozvíjet u žáků schopnost kritického myšlení a hodnotových soudů;
 - umožnit žákům hlubší pochopení probíraných literárních děl vedoucí k hlubšímu čtenářskému zážitku.

2 Učitel jako klíčový aktér vzdělávacího procesu

Tato kapitola se zaměřuje na to, jak učitele chápe odborná literatura a jaká specifika připisuje učitelům literární výchovy. Obecným podmínkám pro práci učitele, jejich motivacím a finančnímu zajištění se s ohledem na tuzemskou situaci věnují jiní (především ČŠI 2023, Prokop, Dvořák 2019, Műnich, Smolka 2023), my se tedy zaměřujeme primárně na to, jak naši respondenti chápou sebe v roli učitele literární výchovy.

2.1 Předpoklady a kompetence pro práci učitele

Zákon o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb. stanovuje, jakými způsoby lze v České republice získat kvalifikaci jako učitel všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni a středních školách. Není to ale jediný předpoklad, který by měli učitelé splnit, a není to ani jediný požadavek, který je na ně kladen. „Požadavky na učitele jsou kladeny z různých zdrojů, s různou naléhavostí. Kladou je rodiče [...] žáků a také žáci sami; kladou je orgány vyjadřující linii vzdělávací politiky státu; vystupují s nimi instituce zodpovědné za chod školství i konkrétních škol; artikuluje je ‚odběratelé‘ – tedy organizace předpokládající, že absolventi škol budou schopni a ochotni začleňovat se do jejich provozů; klade je veřejnost“ (Spilková 2008, s. 12–13). Ze zkušenosti víme, že tyto požadavky můžou být protichůdné, ostatně jistou rozpornost vidíme i v tom, jaké zadání učitelé nacházejí v závazných kurikulárních dokumentech. Je tedy důležité ptát se, co má být úběžníkem učiteléské profese a jaký má být učitel, který chce ve své práci obstát.

Portfolio kompetencí by mělo odpovídat množství požadavků, jimž má učitel dostát, a tedy by mělo být co nejpestřejší a nekomplexnější. Portfolio kompetencí, dovedností a znalostí, kterými učitel disponuje a které tvoří jakousi komplexní potencialitu učitele k úspěšnému vykonávání této profese, zahrnuje rozličné složky jako např. pedagogické znalosti, jednání, zkušenosti či subjektivní teorie (Janík 2005). Podobně také Průcha a autorský kolektiv vymezují profesní kompetence jako „soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učiteléské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství“ (Průcha et al. 2003, s. 130).

V českém prostředí se badatelský zájem dlouhodobě zaměřuje právě na učiteléské kompetence a přípravu pedagogických pracovníků na vysokých školách (Janík et al. 2007, Pišová et al. 2011, Slavík et al. 2017, Tomková, Spilková et al. 2012). Jistým vyvrcholením těchto snah je odborně podložený a široce prodiskutovaný Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (dále jen Kompetenční rámec)¹⁴, který je úzce provázán se Strategii 2030+¹⁵. Kompetenční rámec sice „není obecným kompetenčním profilem učitele a učitelky, ale pouze profilem absolventa a absolventky učitelství. I přesto jsou v [zde] popsány také úrovně začínajícího a zkušeného učitele a učitelky“ (Kompetenční rámec 2023, s. 6). Tím se Kompetenční rámec stává orientačním bodem nejen pro studenty a absolventy učitelství, pro zavádějí učitele a vedení škol, ale také pro odborníky a badatele. Samotný pojem kompetence se zde v souladu s tuzemským výzkumem chápe jako „souhrn znalostí, dovedností a postojů potřebných pro úspěšné a efektivní působení na žáky či žákyňe a jejich učení v roli učitele či učitelky“ (tamtéž, s. 10), a právě tak ho využíváme i v této práci.

¹⁴Dostupné z <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>.

¹⁵Dostupné z <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.

S ohledem na cíle práce se náš výzkum zaměřuje jen na některé z 18 kompetencí stanovených Kompetenčním rámcem, konkrétně jsou to kompetence

- 1.1 *Rozumím vyučovaným oborům a dále se v nich rozvíjím* (ptáme se, jaký význam má pro učitele čtení, jak často si čtou pro radost a jak často pro výuku),
- 1.2 *Didakticky zprostředkují obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním v souladu s jejich vzdělávacími potřebami* (ptáme se na metody a formy, které vyučující v hodinách literární výchovy používají),
- 2.1 *Nastavuji cíle výuky a vedu k nastavení vlastních cílů také žáky a žákyně* (ptáme se na cíle výuky),
- 6.1 *Systematicky pracuji na utváření svého sebepojetí v roli učitele či učitelky a na svém pracovním rozvoji* (Kompetenční rámec 2023, s. 17).

U poslední zmiňované kompetence nás ani tak nezajímají způsoby, jakými učitelé pracují na utváření svého sebepojetí, ale zajímá nás, jak sami sebe vnímají a o jaké postoje a přesvědčení svou práci opírají. Inspirováni výzkumy subjektivních teorií učitelů, které v českém prostředí zpřítomnil Janík (2005), vycházíme „z kognitivního pohledu na problematiku učitelova pedagogického myšlení a jednání s cílem analyzovat myšlenkové procesy, které provázejí rozhodování a jednání učitele v konkrétních pedagogických situacích. Jde o to objasnit fenomén jednání učitele a současně naznačit cesty, které by mohly vést k modifikaci tohoto jednání“ (Janík 2005, s. 32). Domníváme se totiž, že existuje vztah mezi tím, jaké postoje vůči literární výchově učitel zaujímá a jaké metody a formy práce následně ve výuce používá neboť „subjektivní teorie jsou [...] determinantou procesů vyučování a učení. Představují určitý mentální kapitál učitele, se kterým vstupuje do výuky“ (Janík 2005, s. 48). To je důležité především proto, že učitel má poměrně velkou volnost v tom, jak bude koncipovat výuku – ptáme se tedy, jaké jsou jeho postoje, a tím pádem i východiska pro výuku.

2.2 Role učitele v literární výchově

V této práci chápeme učitele jako ústředního aktéra literární výchovy: obor ČJL má v rámci gymnaziálního kurikula relativně bohatou časovou dotaci, je to také jediný povinný maturitní předmět, kterým musejí projít všichni žáci. Právě učitel převádí formulace očekávaných žakovských výstupů do reálných výukových situací tím, „jak rozpracovává obsahy a učivo [...] výběrem cílů, textů, přístupů k práci, forem činností žáka a hodnocením jejich výsledků“ (Koubek 2019, s. 32), k čemuž musí mít celou paletu kompetencí nejen všeobecně vzdělávacích, ale také oborových. V publikacích věnovaných literární výchově (Hník 2014, Janík et al. 2015, Kohnová et al. 2012, Slavík et al. 2013, Vala 2013) nacházíme různé přístupy k tomu, co je pro učitele literární výchovy stěžejní; věnujeme se jim v této části disertační práce a na základě těchto poznání následně formulujeme výroky, s nimiž pracujeme ve výzkumné části této práce (viz kapitola 6).

Ve srovnání s požadavky obecně kladenými na učitele jsou na učitele literární výchovy často kladené nejen vysoké odborné, ale také osobnostní požadavky. Lze se tedy setkat s takovým pojetím, že „pouze tehdy, je-li [učitel] odborně na výši, je-li vysoce vzdělaným a kulturním člověkem, může uplatňovat v nejširším slova smyslu vzdělávací i výchovný vliv interpretace na žáky gymnázií“ (Radváková 2015, s. 151, zvýraznila E. M.). Jako nutný předpoklad úspěšného působení učitele

literární výchovy se zde zdůrazňuje jeho osobní zaujetí a vysoká míra kulturního kapitálu (srov. Bourdieu, kapitola 5), která mu umožňuje vhodně volit texty určené k interpretaci, jež používáme proto, že „nám nejde prostě o to udržet pozornost žáků, eliminovat jejich tendence k nekázní, zaujmout je a zabavit, ale že naše činnost je orientuje k tomu, aby maximálně účinně a komplexně dokázali pochopit a zažít tajemství tvaru jakožto klíče, jímž si člověk otevírá cestu k plnému pochopení skutečnosti sama sebe v jejich podmínkách“ (Nezkusil 2004, s. 161). Pro Nezkusila je tedy klíčovým předpokladem pro práci učitele literární výchovy to, že je schopen hlubokého čtenářského zážitku a jeho reflexe: „Podobně jako autor bychom tak [jako učitelé literární výchovy] spolu s žáky měli nad konkrétním literárním dílem mít nejprve pocit napětí, nespokojenosti, nejasnosti a nedořečenosti, a pak v díle sledovat, jak se s tímto pocitem vyrovnával, jak svou energii vtiskoval do jazykových, tematických a kompozičních postupů a jaké zobecňující závěry z toho lze vyvodit“ (tamtéž), přičemž takový způsob práce po učiteli vyžaduje kromě důkladných znalostí oboru také „umění zacházet s hlasem, umění pointovat situace, improvizovat. Uplatnit pohotovost, intuici, tedy komplex schopností, připisovaný obvykle výkonným umělcům“ (tamtéž, s. 163).

Úvaha, že by učitel literární výchovy měl být v mnohém podobný výkonným umělcům, se v didaktice oboru objevuje především v souvislosti s tvůrčím/tvořivým psaním.¹⁶ Jiří Studený píše, že „účinně podporovat tvořivost druhých můžeme samozřejmě jenom tehdy, jestliže jsme sami dostatečně tvořiví“ (Studený 2009, s. 17), jinde se dočítáme, že

výuka vedená s využitím postupů tvůrčího psaní – stejně jako metody zážitkového učení obecně – nabízí učiteli možnost vstoupit do skutečné interakce [...] V situaci, kdy neexistuje jediné správné řešení, je učitel zbaven povinnosti být jeho arbitrem a stává se reálným komunikačním partnerem studenta. – Učitel však zůstává garantem lekce, zodpovídá za vedení vyučovací hodiny a má při modelování jejího průběhu rozhodující slovo. Svých pravomocí využívá v zájmu vytvoření dobré pracovní atmosféry. (Fišer 2012, s. 28)

Fišer tedy podobně jako Nezkusil vychází z předpokladu, že má-li učitel žákům nabídnout i jiné než teoretické přístupy k textu, musí sám být schopen právě takového čtení, respektive právě takové práce s textem. K podobnému závěru dochází i Vala a píše, že „učitel by neměl žáky zahlcovat formálním rozbořením ani svým náhledem na text, ale měl by jim dát možnost k vyjádření, aby nedocházelo k situacím, že spíše opakují učitelovy názory a nezaujímají vlastní hodnotící pozici“ (Vala 2015, s. 56). Učitel by tedy měl dokázat zvolit takové výukové metody, které umožní vytvořit v hodinách literatury komunikační situaci podporující vzájemný dialog o díle; ten pak povede k poznávání díla. Nežrídka totiž učitelé bývají při práci s uměleckým textem, a zvláště poezií, často postaveni před úkol, kdy musejí reagovat na názory žáků, často dosti výrazně odlišné od jejich vlastního pohledu na daný text; to je pochopitelné, protože „recepce a interpretace uměleckého textu, podobně jako způsob a míra porozumění, jsou svojí podstatou vysoce individualizované. Přesto někteří učitelé reagují na žákovo neotřelé porozumění takovému textu negativně, neboť jsou jím znejistěni a mají pocit ohrožení své autority“ (Vala 2015, s. 57). Na tomto místě je podstatné upozornit, že didaktická interpretace krásné literatury je významově mnohohrstevnatým komunikačním aktem mezi poučeným čtenářem (učitelem) a nepoučeným, resp. méně poučeným čtenářem (žákem), přičemž nerovnováhu do komunikace vnáší i rozdílná životní zkušenost zúčastněných. To od učitele vyžaduje adekvátně citlivý přístup k žákovi, protože se při práci s literárním

¹⁶K významové distinkci mezi pojmy tvořivé a tvůrčí psaní a k možnostem využití tvořivosti v literární výchově se podrobněji vyjadřujeme v článku Tvořivé psaní a jeho začleňování do literární výchovy na gymnáziu (Marková 2024), který je součástí třetí kapitoly této práce.

textem dotýkají nejen hodnotových postojů žáka, ale také jeho niterných zážitků a poznatků (viz Lederbuchová, 1995).

Závěrem tedy můžeme spolu s Koubkem konstatovat, že

úlohou učitele v literární výchově ve škole je podporovat žáka ve čtení, zvědavosti, vytvářet prostředí pro sdílení zážitků, být mu čtenářským vzorem a pomocníkem, rádcem, pokud to žák potřebuje. Školní literární výchova je rozprostřena na mnoho let a měla by být pojata jako dobrodružství objevování. K tomu je třeba zajistit autentické zážitky přímo ve třídě: ať již při čtení, nebo při debatách o čtení. Úlohou učitele je potom jasně vyjádřit svá očekávání ohledně výkonu, kvality práce žáků a následně je soustavně vést ke zlepšování v zóně jejich nejbližšího rozvoje. (Koubek 2019, s. 68)

Cílem by tedy mělo být „hledání a nalézání lidského rozměru v literární výchově [, které] může být vykročením k hledání rozměru kvality tehdy, bude-li toto hledání zároveň hledáním příjemných a schůdných cest k poznání“ (Hník 2015, s. 53). Praktické implementace těchto přístupů mohou zahrnovat využití různých metod a forem výuky tak, jak o nich pojednává následující kapitola.

3 Metody a formy práce v literární výchově na gymnáziu

Na základě zjištění z první a druhé kapitoly se v této kapitole věnujeme takovým výukovým metodám a formám práce, které se v literární výchově na gymnáziích dle předchozích teoretických zjištění buď již používají, anebo by jejich používání podle odborníků na oborovou didaktiku bylo vhodné do výuky zapojit. Zvolené metody a formy práce rozdělujeme do čtyř skupin a s nimi dále pracujeme při vyhodnocování sebraných dat. Volíme metody, které pokrývají různé způsoby práce, zapojují různá média a vytvářejí různé typy komunikačních situací.

3.1 Výukové metody

Pojmosloví vztažené k výukovým metodám a formám práce používané v tuzemské oborové literatuře (Čapek 2015, Skalková 2007, Vališová, Kovářiková 2021, Zormanová 2012) není ustálené, různá je také kategorizace výukových metod.¹⁷ Ty chápeme jako „specifický způsob uspořádání činností učitele a studentů, rozvíjející vzdělanostní profil studenta a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli“ (Vališová, Kovářiková 2021, s. 70).¹⁸ Pojem metody se často synonymně používá spolu s pojmem formy výuky, respektive organizační formy práce; ve výuce je spolu obé pevně spjato a ani jeden z pojmů nemá pevně ustálenou definici. Také v této práci oba pojmy často používáme společně.¹⁹

„V konkrétním vyučovacím procesu se uplatňují různé vyučovací metody souběžně a ve vzájemném propojení,“ (Skalková 2007, s. 185), přičemž platí, že „efektivita vyučovacího procesu závisí na správném vytyčení cílů i obsahu, dále pak na způsobech, jak těchto cílů dosáhnout, tj. na vhodné volbě metody výuky, organizační formy a materiálních prostředků, které má učitel k dispozici. Vyučovací metodu je třeba chápat komplexně, jelikož má nejen teoretický, ale i praktický význam pro výchovně-vzdělávací proces“ (Vališová, Kovářiková 2021, s. 69). K podobnému poznání na základě stovek metaanalýz věnovaných tomu, jaké metody a formy práce jsou skutečně účinné, dospěl Hattie:

zásadním zjištěním [...] je, že „funguje vše“. Považujeme-li za kritérium úspěchu „zlepšení výsledného stavu“, pak více než 95 procent všech velikostí účinku ve vzdělávání má pozitivní dopad. Pokud tedy učitelé tvrdí, že mají pozitivní vliv na výsledky vzdělávání, nebo když někdo tvrdí, že určitá strategie zlepšuje výsledky, jedná se o nicneříkající tvrzení, protože účinné je prakticky vše. Nesprávně mnohdy klademe latku pro to, co ve vzdělávání funguje, příliš nízko. (Hattie 2022, s. 19)

Podle Hattieho tak nakonec není ani tak důležitá metoda, ale spíš to, jak se využívá a jestli ji používá inspirativní učitel, který si umí dobře nastavit cíle. „Dobře“ znamená, že cíle „hodiny

¹⁷Srov.: „Kritérium dělení metod je různorodé a záleží vždy na tvořivosti učitele, jak použije vybranou metodu v kontextu konkrétní situace a v podmínkách výuky“ (Vališová, Kovářiková 2021, s. 105).

¹⁸Podobně také „pod pojmem vyučovací metoda chápeme způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům“ (Skalková 2007, s. 181).

¹⁹*Pedagogický slovník* chápe formy výuky jako „prostředky, způsoby organizace výuky vztahující se k uspořádání prostředí, způsobům organizace činností učitele a žáků“ (Průcha et al. 2003, s. 66).

musejí být vždy kombinací [cílů] povrchových, hloubkových a konceptuálních. Jejich přesná proporce závisí na rozhodnutí učitele, které je vždy ovlivněno požadavky kurikula. Pokud se učitelům podaří povzbudit žáky, aby se rozhodli daných cílů dosáhnout, vysvětlit jim, jak uspět, a poskytnout jim během učení i zpětnou vazbu, potom bude těchto cílů s větší mírou pravděpodobnosti dosaženo“ (Hattie 2022, s. 66). Aby se to dařilo, musejí podle něj být učitelé „přímočaří, inspirativní, starostliví a aktivně a s nadšením se zapojovat do procesu učení a výuky“. Takoví excelentní učitelé umějí rozpoznat efektivní způsoby výuky svého předmětu. To ovšem neznamená, že používají jednu konkrétní metodu, ale že jsou schopni vhodně „navázat nové učivo na předchozí znalosti žáků. Umějí také provázat aktuální látku svého předmětu s obsahem jiných předmětů a své hodiny přizpůsobují potřebám svých žáků a vlastním vyučovacím cílům, takže učivo mění, přeskupují a doplňují“ (Hattie 2022, s. 43). Učitelovou snahou tedy podle Hattieho nemá být mistrně ovládnout nějakou konkrétní sadu metod, ale naučit se hodnotit vlastní práci tak, aby co nejefektivněji naplňovala stanovené výukové cíle.

Domníváme se, že učitelé mají pro volbu metod své důvody, ať už uvědomované, nebo neuvědomované. To považujeme za důležité, neboť jsme přesvědčeni, že učitelé si volí takové metody, které sami považují za efektivní a vhodné pro naplnění svých výukových cílů. Předpokládáme proto, že mezi výukovými cíli a zvolenými metodami existují nějaké korelační vztahy.

V následující části práce tedy v obecnosti vymezujeme výukové metody, u nichž na základě teoretického studia i zkušeností z praxe předpokládáme, že je učitelé literární výchovy v nějaké míře používají. S ohledem na terminologickou rozrůzněnost v odborné literatuře předpokládáme, že si pod jednotlivými pojmy označujícími konkrétní metody mohou různí učitelé představovat různé věci. Volíme proto taková označení, která jsou dostatečně obecná a zároveň srozumitelná, což jsme ověřovali při rozhovorech s učiteli během přípravy dotazníkového šetření (viz kapitola 3).

3.1.1 Tradiční metody²⁰

Řadíme sem metody monologické, založené na mluveném projevu jednotlivce. Tyto metody se zaměřují na transmisivní zprostředkování poznatků a znalostí především z oblasti literární historie. Zpravidla nejsou náročné na pomůcky ani využití didaktické techniky, která je však může vhodně doplnit.

Za tradiční přístup k výuce považujeme **frontální výklad**, tedy monologickou metodu založenou na promluvě učitele ke třídě. Tato metoda může být účinná, pokud učitel „postupuje od konkrétního k abstraktnímu, od známého k neznámému, od jednoduchého ke složitějšímu“ (Zormanová 2012, s. 138–141), mezi nevýhody patří, že „málo vede žáky k samostatnému myšlení, tvořivosti, rozvoji komunikačních dovedností“ (tamtéž, s. 142–146). Často bývá spojována s faktograficky pojatou literární výchovou (Hník 2017, Radváková 2015).

Dále sem zařazujeme **hlasité předčítání**, kdy čte buď učitel žákům, anebo kdy žáci čtou nahlas text, se kterým se v hodině pracuje. Tato metoda je podobně jako frontální výklad náročná na žákovu pozornost, může být ovšem účinná, pokud má blízko k recitaci či uměleckému přednesu,

²⁰ „Tradiční výuka je direktivní, je charakteristická dominantní rolí učitele, který zde projevuje nejvyšší míru činnosti, nutná je vnější motivace (klasifikace, tresty). [...] Tradiční výuka, jak ji vnímáme dnes, je většinou prezentována frontální výukou, v níž velkou část vyučovací hodiny zabírá výklad učitele. Avšak hromadná výuka, která je v současnosti považována za tradiční, nebyla užívána vždy, a v době, ve které se zrodila, byla pokládána za výhodnou a efektivní alternativu tehdy používané výuky individuální“ (Zormanová 2012, s. 116–120).

protože „přednes, pokud je chápán jako *tvořivý proces*, podněcuje ke kreativitě, rozvíjí estetické vnímání, představivost, citovost a v neposlední řadě vede ke kultuře mluveného projevu“ (Zámečnicková 2012, s. 19; vyznačila E. Z.).

Jako tradiční metodu chápeme také využívání **referátů a prezentací**, kdy žáci jednotlivě prezentují před třídou přečtenou knihu či učivo, které si sami zpracovali tak, aby jej mohli předat ostatním. Nevýhodou této metody je nízké zapojení aktuálně neprezentujících žáků, zároveň je to ovšem metoda vyžadující od prezentujících žáků celou škálu dovedností (např. samostatné zpracování učiva a jeho následná reprodukce, ústní projev, seberegulace v potenciálně stresové situaci).

3.1.2 Inovativní metody

Inovativní metody bývají spojovány s konstruktivistickým přístupem k vyučování. Do této skupiny zařazujeme především takové metody, které předpokládají specifické organizační zajištění, nemusejí se nutně odehrávat uvnitř školní třídy a vyžadují aktivní zapojení žáka. Často jsou také

charakteristické náročnější přípravou, než je tomu při použití metod klasických, vyžadují většinou materiální zajištění a také postupnou přípravu žáka na tento typ vzdělávání. Žák je ve výuce, v níž se používají inovativní výukové metody, aktivním činitelem celého procesu, převážně se učí samostatným objevováním a zjišťováním informací, učí se vyhledávat a zpracovávat informace, aktivně spolupracuje s ostatními žáky, učí se týmové práci, organizaci, kooperaci a komunikaci s lidmi v týmu. (Zormanová 2012, s. 181–185)

Příkladem inovativní, tzv. problémové metody je **badatelská činnost**. Žák je postaven před problém a snaží se jej vyřešit za pomoci základních vědeckých postupů, které si díky tomu osvojuje. Role učitele je při badatelské výuce chápána jako role partnera a rádce; pedagog žáka motivuje a podporuje ho v hledání cest k vyřešení daného problémového úkolu. Pro učitele znamená využití badatelské výuky mj. hledání nových cest k formulování badatelsky orientovaných cílů výuky, spojených se specifickými požadavky na hodnocení žákova výkonu. Badatelskou výuku lze bez problémů realizovat individuálně i ve skupině v rámci jedné vyučovací hodiny. Pro literární výchovu lze využít některé badatelsky zaměřené aktivity připravené původně pro výuku dějepisu v rámci projektu HistoryLab²¹ nebo některé na umění zaměřené lekce připravené asociací Občankáři.²²

Další takovou metodou, která vyžaduje aktivní zapojení žáka, partnerský přístup učitele a klade specifické požadavky na hodnocení žákova výkonu, je **projektová výuka**. Tu chápeme jako skupinovou činnost, při níž žáci získávají zkušenosti s týmovou komunikací a týmovou prací, „při které je nutné kontrolovat jeden druhého, hodnotit přínos jednotlivých členů [týmu], sladovat úsilí, spojovat dílčí výsledky do většího celku, hodnotit přínos jednotlivých členů či řešit případné spory. [...] Kladnou stránkou skupinové výuky také je, že se žáci učí převzít odpovědnost [...] za společné výsledky“ (tamtéž, s. 331–334). Projektová výuka většinou vyžaduje více času, kvůli organizační náročnosti i možnostem mezipředmětových propojení školy často realizují tzv. projektové dny.

Inovativní metodou zaměřenou na rozvoj čtenářství jsou **čtenářské dílny**, nazývané také **dílny čtení**. Tento koncept, který souvisí s metodami RWCT (viz dále), spočívá především v tom,

²¹Dostupné z <https://historylab.cz/>.

²²Dostupné z <https://www.obcankari.cz/edukacni-materialy>.

že si v přesně vymezeném čase a prostoru každý žák čte knihu. Četbě zpravidla předchází evokační minilekce a po ukončení individuálního čtení následuje společná reflektivní aktivita. Další pravidla pro četbu si třída určuje spolu s učitelem sama. Takový způsob práce umožňuje učitelům pracovat s žáky individuálně a zároveň společně, žákům pomáhá zlepšovat koncentraci a přirozeným tempem je vede k autonomnímu čtenářství.²³

Poslední metoda, kterou jsme zařadili do skupiny metod inovativních, jsou **exkurze a návštěvy kulturních institucí**. Řadíme je sem ne snad proto, že by to byla metoda novátorská, ale protože má s těmi předchozími společných několik prvků. Od učitele zpravidla vyžaduje jisté organizační úsilí a plánování v předstihu, k realizaci jsou nutné také určité materiální podmínky. Má-li to být metoda efektivní, pak je třeba, aby se na exkurzi žáci nějak připravili a svou návštěvu následně reflektovali, čímž si zvědomí, co se díky exkurzi naučili nebo čím je takový zážitek obohatal.

3.1.3 Textové metody

Textové metody se zaměřují na práci s psaným slovem. Pozornost učitele literární výchovy by měla být zaměřena především na texty umělecké, své místo však mají v literární výchově i texty odborné či publicistické. V našem výzkumu se ptáme na četnost **četby esejů a/nebo odborných textů, četbu literárních textů a rozbor literárních textů**; jsme si vědomi toho, že první dvě metody jsou spíše prostředkem než metodou, domníváme se však, že je důležité se ptát, jak moc je v hodinách literární výchovy na gymnáziu přítomna sama četba. Proto vyčleňujeme rozbor literárních i odborných textů jako samostatnou metodu. Nakolik ovšem bude četba textů efektivní kupříkladu ve vztahu k rozvoji žákovy čtenářské gramotnosti, záleží především na tom, jaké další metody práce vyučující zvolí a jak bude práci s texty rámovat. Očekáváme proto, že se četba literárních textů bude doplňovat s rozбором literárních textů. Základní oporu našemu přemýšlení o tom, jak může probíhat rozbor textu v hodině literární výchovy, poskytuje Skalková, když si všímá, že „čtení s porozuměním [...] je jen zdánlivě jednoduchou činností. Předpokládá, že se čtenář soustředí na obsah textu, vyčlení podstatné myšlenky, plně je pochopí. Pomoc učitele spočívá v tom, že formuluje otázky a úkoly, které pomáhají žákům hlouběji proniknout do čteného textu, vysvětluje obtížná slova, termíny. Vede k reprodukci vlastními slovy. Postupně formuluje otázky a úkoly tak, aby stimulovaly náročnější myšlenkové úsilí žáků“ (Skalková 2007, s. 195). Jinak řečeno: rozbor literárního textu chápeme jako metodu, při níž učitel žákům pomáhá s porozuměním textu a volí své cesty k analýze a interpretaci uměleckého díla.²⁴

Specifickou kategorií mezi textovými metodami tvoří **metody kritického čtení a psaní** (RWCT). Tento mezinárodní program byl spuštěn v roce 1997, v roce 2000 Hana Košťálová a Ondřej Hausenblas založili občanské sdružení Kritické myšlení. Program od té doby v tuzemsku zdomácněl a metody RWCT se staly součástí oborové didaktické literatury i veřejně dostupných didaktických materiálů. Pro kritické myšlení tak, jak jej chápe tento program, je důležitá nezávislost vlastního myšlení, jsou pro něj stěžejní otázky a formulace problémů, které jsou určené k řešení. Získání informace je východiskem, nikoli cílem kritického myšlení. A konečně je pro něj podstatné, že existuje ve společnosti. Z hlediska metod je důležité propojení čtení a psaní: psaním se totiž žakovské myšlení zviditelňuje a stává se pro učitele dostupným (Klooster 2000, s. 8–9). Očekáváme, že učitelé, kteří o sobě tvrdí, že používají metody kritického čtení a psaní, pracují

²³Bližie Šlapal 2007.

²⁴K interpretaci literárního díla dále především Lederbuchová (1995), Vojtišek (2023), Veselková, Vala, Finsterlová (2022).

s propojením čtenářství a pisatelství a využívají některé z metod typických pro program RWCT (rybí kost, INSERT, podvojný deník, pětilístek apod.).²⁵

Jako samostatnou metodu vyčleňujeme **práci s učebnicí či čítankou**, neboť při jejich použití se mění role učitele ve výuce: pokud používá učitel čítanku, pracuje s předvybraným souborem textů, k nimž existuje nějaký informační aparát a zpravidla také sada úkolů, s nimiž lze nad textem v hodině pracovat. O čítankách jako svébytné metodě, respektive jako o svébytném aktérovi literární výchovy, pojednává článek autorky této práce, který je její přílohou (Marková 2022).

3.1.4 Kreativní metody

Jako kreativní metody chápeme takové způsoby práce, které mají blíže k výchovným nežli naukovým aspektům vyučování. Nabízejí „mezioborový přístup, který vytváří podmínky pro zapojení [žáků] po stránce kognitivní, emocionální, sociální, etické a fyzické“²⁶ tedy rozvíjejí expresivní složku předmětu. Každá ze zvolených metod také zapojuje jiný typ uměleckého vyjádření či využívá pro výuku jiných typů uměleckých artefaktů. I zde, podobně jako v případě četby literárních textů, platí, že mají-li být tyto metody efektivní, je nutné, aby je uměl učitel vhodně zarámovat a aby věnoval dostatečný prostor jejich reflexi.

Práce s filmem či audiem je, podobně jako četba literárních textů, spíš prostředkem než metodou, i v tomto případě nás však zajímalo, s jakou četností učitelé literární výchovy tato média využívají.

Ptáme-li se na **využití prvků dramatické výchovy**, činíme tak s důrazem na slovo prvky. Nepředpokládáme, že by se ve školách v rámci běžných hodin ČJL inscenovaly divadelní hry, ale za představitelné považujeme zapojení situačních a simulačních metod do výuky, využití rolových her, drobných dramatizací či třeba jen průpravných dramatických, dramaturgických či improvizačních cvičení,²⁷ při nichž lze využít i texty určené pro divadlo.

Specifickou textovou metodou je také **tvůrčí psaní**, které zde chápeme jako libovolné využití tvořivosti za účelem interpretace literárního díla či k vyjádření vlastního uměleckého výrazu slovem a písmem. Označení tvůrčí psaní volíme proto, že jej učitelé spolupracující na přípravě dotazníku označovali za srozumitelnější než pojem tvořivé psaní; k problematice pojmů tvůrčí a tvořivé psaní, respektive k otázce využití tvořivé expresivity v literární výchově blíže pojednává článek autorky této práce v příloze práce (Marková 2023–2024).

²⁵Podrobný popis jednotlivých metod je k nalezení například v *Kritických listech* (dostupné z <https://kritickemysleni.cz/inspirace-pro-ucitele/kriticke-listy/>).

²⁶Platforma pro kreativní učení, dostupné z <https://umenim.cz/kreativni-vzdelavani/> [citováno 29. 5. 2024].

²⁷Blíže Machková 2015, Marušák 2017, Skalková 2007, s. 200–203.

4 Čtenářské výzkumy a učitelé jako čtenáři

Problematika čtení a čtenářství představuje významnou oblast výzkumu v tuzemské literární vědě. Její propojení s pedagogickým výzkumem je nezbytné zejména tehdy, zajímá-li nás literární výchova jako součást školní výuky. V této kapitole proto shrnujeme základní poznatky z tuzemských čtenářských výzkumů a upozorňujeme na některé zahraniční studie, které propojují čtenářské výzkumy s výzkumem pedagogickým a které považujeme za obzvláště podnětné. Na úvod považujeme za nutné vymezit několik klíčových pojmů souvisejících se čtením a čtenářstvím. Neusilujeme o vyčerpávající definici těchto pojmů, snažíme se nastínit, jak tyto pojmy chápeme v intencích této práce a jak jsme je postupně ustanovili při přípravných rozhovorech a v pilotážích s učiteli během přípravy dotazníkového šetření (viz kapitola 6):²⁸

četba: více než základní mediální aktivita zaměřená na knihy (tj. čtení); aktivita, která vykazuje vlastní vnitřní zákonitosti a ze které je patrná nějaká intence či plánovitost, niterná aktivita jedince; vyžaduje kognitivní úsilí, soustředění a schopnost porozumět (uměleckému) textu; srov.: *povinná četba*: soubor knih, které učitel zadává jako povinné učivo svým žákům;

čtenář: osoba deklarující, že čte (knihy) a přečte alespoň jednu knihu během kalendářního roku; čtenáře definujeme na základě jeho čtenářských návyků, čtenářských preferencí, účelů čtení a strategií čtení;

čtenářská gramotnost: schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti (Blažek et al. 2019, s. 8).

čtenářské návyky: soubor aktivit a rutin souvisejících se čtením, například četnost, s níž se čtenář oddává četbě, hloubka čtení knih, způsob získávání knih anebo množství knih, které čtenář za určitý časový úsek zpravidla přečte; mohou se měnit v průběhu života v závislosti na životních okolnostech;

čtenářství: aktivní zájem o četbu a literaturu vůbec; kulturní a sociální jev, spojovaný hlavně s žáky škol, který zahrnuje široké spektrum činností spojených se čtením textů a porozumění jim; v české společnosti se jedná o poměrně významný sociální jev chápáný jako žádoucí součást života člověka;

čtení: mediální aktivita zaměřená především na knihy či e-knihy a jejich duševní přisvojování; sociokulturní dovednost a předpoklad pro vzdělání spojovaný s postupně nabývanou schopností získávat informace, osvojovat si jejich kontext, také činnost spojená s emočním rozvojem jedince a s rozvojem jeho kreativity.

4.1 Tuzemské čtenářské výzkumy

Především v 80. letech 20. století se výzkumům čtenářství a esteticko-výchovnému působení umělecké literatury věnoval Aleš Haman (1986, 1988, 1991, 1993). Haman vycházel mj. z údajů o počtu výpůjček v knihovnách, zmapoval také proměnu čtenářských zvyklostí, která přišla s rokem 1989. Čtenářské návyky dospělých zjišťoval dále průzkum nakladatelství Adonai zpracovaný Otakarem

²⁸Při formulování významů pojmů, které využíváme v této práci, vycházíme primárně z Trávníčka (2008) a *Lexikonu teorie literatury a kultury* (2006).

Chaloupkou (2002); data pro toto šetření byla získávána jako neanonymní anketní otázky, lze mít tedy jisté pochybnosti o relevantnosti výstupů daného šetření. V současné době se u nás výzkumem zaměřeným na čtenářské návyky především dospělé populace zabývá Jiří Trávníček (2008, 2011, 2013, 2017, 2019), čtenářstvím dětí a mládeže se zabývá například Hana Friedlanderová (2018, 2022). Cílem jejich výzkumů, organizovaných ve spolupráci s Národní knihovnou v Praze, je poskytnout reprezentativní zprávu o stavu čtenářství v České republice. Za cenné na jejich výzkumech považujeme především to, že sledují čtenářské návyky české populace v dlouhodobém horizontu, takže z nich lze usuzovat na silné trendy a tendence uvnitř celé populace. Co nám chybí, jsou obrově zaměřená data, a tak prostřednictvím jejich dat jen sekundárně usuzujeme, jakými čtenáři by mohli být čeští učitelé a jaká je jejich role při rozvoji čtenářství ve škole.

Při koncipování našeho dotazníkového šetření jsme vycházeli z několika poznatků: přibližně 80 % obyvatel ČR starších 15 let přečte za rok aspoň jednu knihu. Mírná většina obyvatel dává u čtení knih přednost zážitku a zábavě před věděním a poznáním, zhruba každý čtvrtý ekonomicky aktivní obyvatel ČR uvádí, že čtení knih nějak souvisí s jeho profesním zaměřením, u lidí duševně pracujících (tedy také u učitelů) souvisí čtení se zaměstnáním asi šestkrát víc než u lidí pracujících fyzicky. A zatímco být čtenářem se jeví jako aktivita intencionální, nebýt čtenářem je spíš otázka sociokulturního zázemí než konkrétního rozhodnutí (Trávníček 2008).

Trávníčkovy práce v sobě kombinují kvantitativní a kvalitativní výzkum, součástí některých šetření jsou otevřené otázky umožňující respondentům vyjádřit svůj názor na knihy a čtení. V rámci této části Trávníčkova šetření poměrně početná skupina respondentů zmiňovala, že role školy je pro rozvoj čtenářství nezastupitelná („ve škole všechno začíná a končí“, Trávníček 2011, s. 142) a že mladé lidi je nutné motivovat „ne pouze učením se na zkoušku“ (tamtéž). Jako problematické zde respondenti zmiňují také to, že „kniha není prezentována jako něco, k čemu je třeba mít úctu, co má dar obohacovat život“ (tamtéž), že celebrity nemají knihy v úctě a že „čtení není „in““ (tamtéž). Obdobné výroky se objevují i v dalším šetření; Trávníček proto dovozuje, že „výroky respondentů poměrně plasticky ukazují, že ve veřejnosti má čtení horší obraz, než by odpovídalo skutečnosti“ (Trávníček 2014, s. 148).

Podobné je to i s jejich reflexí povinné četby, která „může nejvíce odradit ty, kdo vykazují největší rezistenci vůči samotné četbě, u nichž tedy čtenářsky socializačně nezafungovala rodina.“²⁹ Představuje pro ně daleko větší náraz a namnoze má i větší sílu vytvářet celkový obraz četby a knížek [...]. Pro ty, kdo jsou čtenářsky přece jenom socializovanější, povinná četba představuje jen jakoby jiný modus – prostě se musíme ve svém čtení přepnout ještě i do jiného programu“ (Trávníček 2019, s. 110). Jinými slovy: sami čtenáři vnímají povinnou četbu jako prostředek rozvoje vlastního čtenářství pouze tehdy, pokud jim čtení nečiní větší problémy a pokud mají čtenářský návyk. „Čím je čtenář silnější, tím je jeho vztah k povinné četbě pozitivnější [...]. Silnou korelaci nacházíme i mezi povinnou/doporučenou četbou a *předčítáním* (v dětství): pozitivní vztah k ní nacházíme dvakrát více u těch, jimž bylo předčítáno“ (tamtéž, s. 122). Jedním z principů předčítání je blízkost druhé osoby a možnost s někým sdílet dojmy, které v nás četba vyvolává. Sdílené čtení vyvolává libost, a tak „čím víc čteme, tím víc se podílíme na účasti s jinými, nejenom s těmi, jejichž texty čteme, nebo s těmi, o nichž v těchto dílech čteme, nýbrž i s těmi, kdo také čtou“ (Trávníček 2008, s. 146). Domníváme se, že jedním z cílů literární výchovy má být vytváření právě takových čtoucích společenství, ve kterých je možné spolu sdílet dojmy a zážitky z četby.³⁰

²⁹Blíže Gorčíková 2019. Také: „Čím je čtenář silnější, tím je jeho vztah k povinné četbě pozitivnější [...]. Silnou korelaci nacházíme i mezi povinnou/doporučenou četbou a *předčítáním* (v dětství): pozitivní vztah k ní nacházíme dvakrát více u těch, jimž bylo předčítáno“ (Trávníček 2019, s. 122).

³⁰Srov. *Sekundární analýza: Zajímavosti českého vzdělávání* (ČŠI 2023). Dostupné z <https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Sekundarni-analyza-Zajimavosti-ceskeho-vzdelavani>.

Trávníček na základě výpovědí respondentů (Trávníček 2019, s. 151) vyslovuje také doporučení pro školy, která se do značné míry shodují s tím, jaký přístup k literární výchově doporučuje oborová didaktika: povinná/školní četba nemá být otázkou systému, ale spíš přístupu (srov. Vala 2017), do četby by se měla zahrnout také žánrová literatura (srov. Lukavská 2024), učitelé by se neměli bát prezentovat před žáky osobní zážitky a zkušenosti z četby (srov. Hattie 2022), měli by vychovávat ke čtenářství a najít rovnováhu mezi naukovou částí literární výchovy a četbou (srov. Hník 2015), ve školách by neměla čtenářská socializace žáků záviset jen na češtinářích, ale pracovat by se s ní mělo napříč předměty, o spolupráci lze v takovém případě poprosit například místní knihovnu (srov. Boudová et al. 2021).

4.2 Zahraniční výzkumy zaměřené na čtenářství učitelů

Národní knihovna ve Varšavě zveřejnila v roce 2018 rozsáhlý čtenářský výzkum, jehož součástí byla také kapitola věnovaná učitelům. Dominika Michalaková se v něm zaměřila na učitele polštiny v maturitních ročnících všech typů škol. Z jejího výzkumu vyplývá, že tato skupina je čtenářsky aktivnější než demograficky srovnatelná část populace, také jejich vztah ke čtení je pozitivnější. Čtou už od dětství, preferují soudobou polskou literaturu, a přestože se ve škole potýkají s různými problémy (například nezájmem žáků o četbu), obecně hodnotí svou práci pozitivně. Jsou zvyklí číst delší texty, četba je pevnou součástí jejich volného času, aktivně využívají internet. Výzkum se dále zabýval tím, na jakých nosičích a co učitelé čtou, Michalaková se zajímala i o délku jejich praxe či o charakteristiku učitelů nejen v závislosti na typu školy, kde učí, ale také v závislosti na vojvodství, kde se škola nachází.

Významným inspiračním zdrojem této práce byl sborník *Teachers as Readers* (2003), který vznikl jako výstup ze semináře 18 učitelů, jež spojilo přesvědčení, že nejlepší metodou pro rozvoj čtenářství u žáků je být sám učitelem–vášnivým čtenářem.³¹ Výstupem jejich společné práce je kniha obsahující téměř dvě desítky kazuistik či příkladů dobré praxe, z nichž nakonec vzešlo několik praktických doporučení: ponechat žákům při výběru četby co největší volno, poskytovat jim autentické příležitosti ke čtení i psaní, budovat s nimi na důvěře založený vztah, jehož součástí je vzájemné sdílení čtenářských zážitků, zkušeností a strategií.

Silné metodologické impulsy pro naši práci nabídla studie Griffin, Mindrilla (2023), která zkoumala čtenářskou motivaci učitelů na základních a středních školách v USA. Provedli dotazníkové šetření u více než 1000 učitelů a identifikovali pět faktorů, které ovlivňují jejich motivaci ke čtení: důležitost čtení, čtení pro uznání (srov. symbolický kapitál, kapitola 5), čtení kvůli efektivitě v práci, čtení jako výzva, čtenářské sebeuvědomění (*self-efficacy*). Na základě kombinace těchto motivací pak rozřadili učitele do pěti faktorů za použití faktorové analýzy. Studie dále zkoumala, jak různé demografické charakteristiky jako pohlaví, rasa/etnicita, vzdělání, délka praxe aj. souvisejí se zjištěnými faktory. Celkově se ukázalo, že většina učitelů má relativně vysokou čtenářskou motivaci podloženou zejména vnitřními faktory, jako je pocíťovaná důležitost čtení či *self-efficacy*. Identifikovala však i učitele s nižší motivací, pro které autoři studie navrhuji využití aktivit běžně doporučovaných k podpoře a rozvoji čtenářství u žáků: diskusní kluby, společnou reflexi četby apod.³² Důraz by podle nich měl být kladen především na budování kladného vztahu ke čtení již během vysokoškolské přípravy učitelů a v rámci dalšího profesního rozvoje pedagogů.

³¹Také: „Ve všech zemích zapojených do mezinárodního šetření PISA platí, že podpora čtenářských aktivit ze strany učitele pozitivně souvisí s oblibou čtení a ve většině zemí také s jejich vzdělávacími výsledky“ (Boudová et al. 2021, s. 30).

³²Merga (2016) na základě svého výzkumu doporučuje ještě hlasitě předčítání před třídou (srov. Nezkusil 2004, Zámečnicková 2012), ale také vytváření prostoru pro tiché čtení.

Shrňme: Tuzemské čtenářské výzkumy se zaměřují na celou populaci, zatímco naším cílem je prozkoumat čtenářské návyky učitelů literární výchovy, tedy specifickou skupinu čtenářů-profesionálů; přesto nám poskytují užitečný rámec jak pro konstrukci výzkumného nástroje (dotazníku), tak pro následnou interpretaci dat. S ohledem na omezené zdroje pro náš výzkum jsme zamítli možnost replikace některého z Trávníčkových výzkumů. Obtížně replikovatelný by byl také výzkum Dominiky Michalakové: ta pracuje s velmi propracovaným systémem, v němž si učitele do výzkumu vybírá na základě maturitní (ne)úspěšnosti jejich studentů a získává tak další cenná data pro analýzu toho, jací čtenáři jsou polští učitelé literární výchovy.

Na metodologické úrovni jsme se nechali inspirovat především zahraničními výzkumy (Brooks 2007, Hodges 2010, Morrison, Jacobs, Swinyard 1998), za obzvlášť důležitou považujeme studii od Griffin, Mindrilla (2023), která používá pro popis čtenářských motivací faktorovou analýzu; východiskem se pro nás tato studie stala také při formulaci některých výroků do dotazníku. Inspirační pro nás bylo také to, že Trávníček (2011), inspirován publikací *Lesen in Deutschland* (2008), za pomoci shlukové analýzy vytvořil šest typů čtenářů na základě jejich čtenářských návyků a preferencí – s jím navrženými typy dále nepracujeme, staly se pro nás (stejně jako zmíněná faktorová analýza) praktickou ukázkou metody, kterou jsme následně použili i v této práci.

5 Využití sociálních teorií v pedagogickém výzkumu

Cílem této kapitoly je rozšířit teoretický rámec naší práce o inspiraci pracemi Pierra Bourdieua (1998) a Bruno Latoura (2005). Nechceme se zde pouštět do komparace děl obou autorů, dokonce se domníváme, že se při reflexi jejich textů chováme poměrně eklekticky. Zároveň nám však reflexe jejich textů umožňuje přiblížit, jakým způsobem nad vztahem školy, kurikula, učitele a literární výchovy přemýšlíme. Důvody pro využití sociálních teorií v pedagogickém výzkumu shrnuje Mark Dressman v knize *Using Social Theory in Educational Research* (2009), kde píše, že

využití sociální teorie jako nástroje pedagogického výzkumu je [...] mnohem složitější téma, než by se na první pohled mohlo zdát. Sociální teorie [...] není jednotná věc, ale spíš volný soubor filozofických, historických, literárních, lingvistických a ekonomických perspektiv zakotvených v kulturních a rétorických tradicích vlastního národního a historického prostředí jejich autorů. [...] Smyslem provádění výzkumu je shromažďovat důkazy pro argumentaci o tom, co je a co by mělo být, což od společenskovědního a pedagogického výzkumu předpokládá, že bude s to nahlížet na zkoumané téma jako na inherentní sociální jev, zasazený do široké sítě jazyka, diskurzu, významu a praxe. (Dressman 2009, s. 13, 64; zvýraznil M. D., překlad E. M.)

5.1 Inspirace Pierrem Bourdieuem a jeho *Teorií jednání*

Při využití Bourdieuovy *Teorie jednání* (1998)³³ jako inspiračního zdroje pro náš výzkum vycházíme z předpokladu, že učitelé literární výchovy jsou specifickými sociálními aktéry a jako takoví jsou součástí specifického sociálního prostoru, uvnitř kterého jsou rozmístěni ve statisticky spočitatelných vzdálenostech³⁴ založených na tom, jaké dispozice či habity tito aktéři mají a jakými kapitály disponují. Tyto vzdálenosti je možné definovat jak na úrovni škol, tak na úrovni celého školského systému.

Škola je tedy prostorem možností, který přesahuje „jednotlivé aktéry, představuje jakýsi společný systém dat, fungujících tak, že aniž se [učitelé] vědomě vztahují jedni k druhým, jsou vztahem jedněch k druhým objektivně situováni“ (Bourdieu 1998, s. 41). Tato citace sice původně odkazuje ke vzájemnému vztahu mezi spisovateli různých období, tento symbolický přenos a situovanost uvnitř sociálního prostoru však ve škole funguje do značné míry podobně jako uvnitř literárního pole. Učitelé vstupují do škol, mnohdy fungujících dlouhé desítky let, kde přebírají ŠVP, tematické plány, učebnice, pracovní listy, knihovny, místa ve sborovně od svých předchůdců, aniž se s nimi nutně musejí potkat či znát, a stávají se součástí systému. Podobně učitelé vstupují také do širšího pole celého školského systému, v rámci kterého přejímají „rozptýlený symbolický kapitál, spočívající často jen v kolektivním uznání, [který] přechází [...] v *symbolický kapitál objektivizovaný*,

³³Jsmo si plně vědomi toho, že Bourdieu se primárně vztahuje k jiným sociálním prostorům, považujeme však jeho myšlenky a koncepty za natolik inspirující a školu za natolik stabilní sociální prostředí, že si dovoluujeme jeho úvahy transformovat pro potřeby našeho výzkumu.

³⁴Bourdieu v této souvislosti podotýká, že „bez důkladné analýzy skutečného rozdělení pole je [...] nebezpečí, že statistická analýza svou logikou určování skupin rozruší koheze skutečné a s nimi i vztahy statisticky skutečně podložené, přístupné však jen analýze vyzbrojené znalostí specifické struktury pole“ (Bourdieu 1998, s. 41). – Ačkoli tedy pro jisté typy výzkumného designu považujeme za problematické, že autorka této práce je od roku 2011 gymnaziální učitelkou literární výchovy (viz kapitola 6), pro bourdieuovský přístup se to naopak může jevit jako výhoda.

kodifikovaný, delegovaný a garantovaný státem“ (tamtéž, s. 84).³⁵ Tímto typem kapitálu disponují do určité míry všichni pedagogové: hodnotí své žáky a vydávají jim vysvědčení, gymnaziální pedagogové dokonce udělají vysvědčení maturitní, skrze něž osvědčují, že žáci dosáhli jistého typu společenského uznání.

Postavení učitelů literární výchovy je symbolickým kapitálem obzvláště zatíženo nejen proto, že zkoušku z ČJL musí absolvovat každý maturant, ale také proto, že se od učitelů očekává, že budou nositeli jistého kulturního kapitálu národního. „Vznik národní společnosti a myšlenka všeobecné vzdělanosti jdou spolu ruku v ruce: protože všichni jedinci jsou si před zákonem rovni, je povinnost státu udělat z nich občany obdařené takovými kulturními prostředky, aby svá občanská práva mohli aktivně uplatňovat“ (tamtéž, s. 79–80).

Vraťme se ještě k tvrzení, že učitelé literární výchovy jsou specifickým případem sociálních aktérů a jako „sociální aktéři jsou charakterizováni svým habitem a jednotlivé habitusy konkrétních činitelů vykazují pravidelnosti, na jejichž základě je možné zobecňovat kolektivní habitusy společenských tříd a skupin“³⁶, které mají diferencující a stratifikující efekt“ (Šebek 2019, s. 29). Pod pojmem habitus chápeme v našem výzkumu jak čtenářské návyky respondentů, tak i to, jaké přístupy k výuce učitelé volí a jaké si vybírají metody (jinak řečeno nás zajímá, jak mají *ve zvyku* učit). Čtení zároveň chápeme jako obzvláště důležitý habitus, neboť pomáhá utvářet kulturní kapitál učitele. A protože školu chápeme nejen jako místo sociální, ale také kulturní reprodukce, je důležité, aby učitelé disponovali dostatečným množstvím kulturního kapitálu, který mohou následně distribuovat směrem ke svým žákům.

Shrnujeme: Při aplikaci Bourdieuovy teorie v pedagogickém výzkumu vycházíme z předpokladu, že učitelé literární výchovy náležejí do jednoho sociálního prostoru, v němž jsou následně rozmístěni právě s ohledem na to, jaké jsou jejich habitusy a jaké typy kapitálu mají, tedy že uvnitř školského systému vnímaného jako pole existuje několik typů učitelů, jejichž habitusy a míra sociálního a kulturního kapitálu k sobě mají blízko. Vzdálenost mezi těmito typy vnímáme jako statisticky změřitelnou.

5.2 Bruno Latour jako inspirace pro pedagogický výzkum

Nečiníme si nároky na to, že v této práci plně rozvineme potenciál teorie sítě aktérů (*Actor-Network Theory*, dále jen ANT), jejímž hlavním autorem je Bruno Latour a jež byla prezentována v knize *Reassembling the Social* (2005). Jako podnětný však vnímáme jeho důraz na to, že součástí sociálního prostoru nejsou jen aktéři živí, ale ve stejné míře také aktéři neživí; obě skupiny se shlukují a vytvářejí tak síť, jež se následně zase rozpadají a přeskupují. Za důležité považujeme také jeho uvažování nad jazykem jako prostředkem dorozumění uprostřed složité sítě, kdy se „musíme bránit představě, že někde existuje slovník, kde lze všechna různorodá slova aktérů přeložit do několika slov sociálního slovníku“ (Latour 2005, s. 48, překlad E. M.). Také my obtížně a jen přibližně hledáme slova (viz kapitola 3), pomocí nichž se můžeme dorozumět s učiteli, jejichž úhel pohledu si volíme za východisko našeho zkoumání sítě vztahů, ve které se odehrává gymnaziální literární výchova.

³⁵„Stanovováním určitého rámce praktickým činnostem stát zároveň nastoluje a vštěpuje společné formy a kategorie vnímání a myšlení, sociální rámce vnímání a chápání či paměti, sociální struktury, státní formy klasifikace. Tím vytváří podmínky k určitému bezprostřednímu souladu habitů, na němž se pak zakládá určitý druh konsenzu o onom celku sdílených zřejmostí vytvářejících obecné cítění“ (Bourdieu 1998, s. 88).

³⁶Tam, kde Bourdieu, respektive Šebek používají pojem třída či skupina, uvažujeme v našem výzkumu pojem shluk či typ.

Pokud bychom opravdu chtěli postupovat latourovským způsobem, pravděpodobně bychom potřebovali zvolit jiný, spíš kvalitativní design výzkumu postavený na zúčastněném pozorování. Jak už ale bylo zmíněno, autorka této práce je sama součástí pojednávané sítě vztahů, a tak předpokládáme, že by takové pozorování mohlo být příliš zkreslené. Využíváme tedy jiného Latourova předpokladu, totiž že aktéři umějí popsat sítě a vztahy, ve kterých se pohybují, umějí popsat své jednání, a dokonce si pro ně vytvářejí své vlastní teorie, pomocí nichž si dění uvnitř sítě vztahů vysvětlují (tamtéž, s. 57).

Využití ANT v pedagogickém výzkumu se zabývají Tara Fenwick a Richard Edwards v knize *Actor-Network Theory in Education* (2010) a píší, že „ANT se ‚neaplikuje‘ jako teoretická technologie, ale je spíš zcitlivěním, přerušením či zásahem, způsobem, jak daný jev procítnout a přiblížit se k němu“ (Fenwick, Edwards 2010, s. ix; překlad E. M.). Ve shodě s Dressmanem tedy poukazují na to, že chápe-li výzkumník školský systém nebo prostředí školy jako sociální prostor, pak je důležité, aby hledal takové přístupy, které mu umožní vidět i to, co může být skryté. Cílem je tedy pochopit, jací aktéři jsou součástí zkoumaného prostředí a jaké sítě vytvářejí.

Učitel bývá tradičně chápán (a činíme tak i v této práci) jako klíčový aktér vzdělávacího procesu. Podle Fenwick a Edwards se však musíme klást otázku, jak se vlastně takový učitel stává učitelem. Není to totiž pouhý výsledek jeho vůle, individuálního rozhodnutí či získání dokladu o pedagogickém vzdělání. Spíše se tak děje „prostřednictvím nespočetných drobností, které navrhuje, vybírá, organizuje, uchovává, hodnotí, obhospodařuje a na které reaguje, děje se to skrze osoby, s nimiž je v neustálé interakci“ (tamtéž, s. 6; překlad E. M.). Neustále je také obklopen a spolupůčován textovými objekty, mezi které patří

kurikulární dokumenty, mapy, třídní knihy, dopisy rodičům, evidence známek, zkušební dokumentace, učebnice, čítanky, kompetenční rámce, komentáře v novinách, tréninkové softwary a testovací nástroje. Všechno jsou to kulturní a diskurzivní texty, ale jsou také materiální. Zaměřit se pouze na informaci a diskurz v nich obsažené znamená ignorovat skutečnost, že se mění způsob jednání podle toho, jestli jsou to texty na papíře, v digitální podobě, v plastu, těžké nebo subtilní, mechanické nebo životné. (tamtéž, s. 8; překlad E. M.)

Nepřetržitě je také v kontaktu s věcmi a objekty, které pomáhají zprostředkovat výuku: tabule a křídly, učebnice,³⁷ čítanky, prezentace. Neustále volí, jakým způsobem bude žákům zprostředkovávat učivo, je v tom však omežován prostředím, ve kterém působí. To určuje druhdidaktické techniky k dispozici anebo jestli může například učebnici zprostředkovávající umělecké dílo nahradit exkurzí či návštěvou nějaké jiné vzdělávací instituce (knihovny, galerie, divadla).

Shrneme-li, jakou inspiraci si z ANT bereme pro náš výzkum, pak je pro nás určující, že ANT hledá způsoby pro popis sociálního prostředí zaplněného živými i neživými aktéry. Ti ovlivňují vzdělávací proces a vytvářejí sítě vztahů v neustálém napětí a pohybu. ANT tak oslabuje roli učitele jako klíčového aktéra, který je mírou všech věcí, a vnímá jej ve vztahu k širokému sociálnímu a materiálnímu kontextu výuky. V našem případě to znamená, že hledáme síť vztahů, do

³⁷Jak široká může být síť vztahů, které nejsou na první pohled patrné, lze ukázat na příkladu učebnice či čítanky: „Učebnice ve třídě jsou zpřítomněním vědění, které vzniklo na místech a v síti vztahů vzdálených od tohoto konkrétního učitele, jenž se setkává se svými žáky. Tyto sítě vědění svázané do knihy doputovaly do této třídy a nyní tam cirkulují. Kniha zde vystupuje jako věc, která se musí distribuovat, shromažďovat, uchovávat a ideálně také chránit od počmárání; pedagogicky vzato je to sled obsahů stimulujících konkrétní učební aktivity učitele a žáků, epistemologicky je to předmět poznání, který drží pohromadě soubor perspektiv, předpokladů a vztahů mezi jednotlivými informacemi“ (Fenwick, Edwards 2010, s. 17–18; překlad E. M.).

nichž je kromě osobnosti učitele a jeho vztahů ke knihám a čtenářství zapojeno také kurikulum a vybrané metody a formy práce. Činíme tak s plným vědomím toho, že nejsme schopni postihnout plnou šíři vztahů a identifikovat veškeré aktéry – a právě proto hovoříme jen o ovlivnění Latourem, nechápeme však svou práci jako realizaci ANT.

6 Design výzkumu a tvorba dotazníku

6.1 Design výzkumu

Cílem práce je zjistit hodnotové postoje, čtenářské návyky a přístupy k výuce učitelů ČJL na gymnáziích. Vzhledem ke stanoveným cílům práce jsme na základě teoretických poznatků (Disman 2018, Gavora 2000, Hendl 2006, Hendl 2014, Chráska 2016, Novotná et al. 2019) zvolili kvantitativní výzkum realizovaný pomocí jednorázového dotazníkového šetření (metoda SAQ, self-administered questionnaire). Dotazník konstruujeme jako sebezposuzovací, zajímá nás, jak respondenti vnímají sebe sama jako čtenáře a učitele.

Takto zvolená strategie výběrového šetření umožňuje získat poměrně snadno a rychle informace od většího množství učitelů (nákladová efektivita) a umožňuje respondentům anonymní vyplňování tehdy, kdy se to respondentovi hodí. Protože dotazník vyplňuje každý respondent sám v aplikaci Google Formuláře, je silně omezeno riziko vzájemného ovlivnění, které by hrozilo, pokud by byl dotazník součástí rozhovoru mezi výzkumníkem³⁸ a respondentem; takový postup by navíc vzhledem k povaze a rozsahu disertační práce umožnil sebrat jen omezené množství dat.

Limitem takto zvoleného přístupu je především to, že se musíme spolehnout na respondentovo porozumění otázkám a pojmům. V průběhu tázání nelze nic dovysvětlit. Hrozí také, že respondenti nebudou chtít sdílet své názory a postoje pravdivě a zvolí spíše společensky žádoucí odpovědi (tzv. společenská desirabilita).³⁹ Tato zkreslení se snažíme ošetřit tím, že v nezbytné míře vysvětlujeme některé stěžejní pojmy (čtenářství, čtení, viz kapitola 4) přímo v dotazníku, u metod a forem výuky se spoléháme na sdílené rozumění tomuto pojmu uvnitř učiteléské komunity. Respondenty také ujišťujeme, že cílem není jejich výuku hodnotit, ale zjistit, co ve výuce opravdu využívají. Za důležitý předpoklad úspěšného testování považujeme rámování celého šetření: důvěru respondentů jsme se pokusili získat prostřednictvím úvodního e-mailu, který byl v souladu s předkládaným dotazníkem.

6.2 Výběr respondentů

Předkládaný výzkum se zaměřuje na učitele literární výchovy na čtyřletých gymnáziích, respektive ve vyšších ročnících víceletých gymnázií v České republice. Takové omezení volíme především kvůli kurikulárnímu rámci, v němž pro gymnázia platí jiné RVP než pro další obory středního školství. Tito učitelé představují námi cílenou populaci respondentů, na kterou chceme v rámci výzkumu usuzovat.

³⁸Autorka této práce od roku 2011 pracuje jako učitelka literární výchovy na gymnáziu. Design výzkumu byl tedy ovlivněn úvahami nad tím, jak v nejvyšší možné míře eliminovat subjektivní zkreslení, které by tato skutečnost mohla do výzkumu vnést. Jednou z motivací pro kvantitativní zaměření výzkumu oproti kvalitativnímu (například zúčastněnému pozorování) byla skutečnost, že při vyhodnocování kvantitativního výzkumu se lze opřít o statistické metody. Ty jsou zde sice doplněny dílčími obsahovými analýzami, těžiště práce však leží ve výzkumu kvantitativním. Tímto přístupem autorka zajišťuje, že výsledky budou co nejobektivnější a nezávislé na její osobní zkušenosti.

³⁹„Soudobá sociologická praxe totiž ukazuje, že citlivá témata se týkají i dotazníkových šetření v kvantitativním sociologickém výzkumu. [...] Definovat však citlivost neboli senzitivitu jako vlastnost znaku, jehož měření není validní, nelze, neboť ne všechny takové znaky jsou citlivé, tj. respondenti mohou například odpovídat nepřesně proto, že si na pravdivou hodnotu nevzpomínají (např. „V kolika letech jste poprvé jel/a na kole?“), a ne proto, že svoje odpovědi záměrně upravují. [...] různí lidé mohou o téže věci uvažovat různě a jejich výpovědi se mohou lišit ne proto, že se liší skutečnost, ale proto, že se lidé liší v percepci této skutečnosti.“ (Chyliková 2011, s. 185, 186, 196)

Pro účely výzkumu jsme z veřejně dostupných dat manuálně vytvořili databázi e-mailových kontaktů na češtináře a češtinářky vyučující na čtyřletých gymnáziích obor český jazyk a literatura. Nejprve jsme za pomoci Rejstříku škol a školských zařízení⁴⁰ identifikovali čtyřletá gymnázia realizující vzdělávání v českém jazyce, poté jsme na webových stránkách jednotlivých škol dohledávali kontakty na jednotlivé vyučující; pokud byli vyučující rozděleni podle aprobací, zařazovali jsme do databáze kontakty přímo na ně. Pokud škola aprobace u jmen a kontaktů neuváděla, vytvářeli jsme druhou databázi, ve které byly kontakty na předsedy předmětových komisí, vedoucí pracovníky či obecné kontakty pro komunikaci s danou školou – této druhé skupině kontaktů jsme posílali jiný kontaktní e-mail a prosili jsme adresáty tohoto e-mailu o jeho přeposlání vyučujícím literární výchovy na dané škole. Tímto způsobem jsme se pokusili oslovit populaci učitelů literární výchovy na čtyřletých gymnáziích. Výsledný datový soubor odpovědí respondentů je tedy vzorkem, který se blíží reprezentativnímu náhodnému výběru z populace respondentů. Jinými slovy: vzorek učitelů ochotných odpovědět tedy může mít jinou charakteristiku než původní cílená populace – předpokládáme, že odpovědi v rámci šetření poskytl primárně ti učitelé literární výchovy, kteří chtějí poskytnout vhled do své práce.

Jsme si vědomi toho, že na základě takto sebraných dat nemůžeme zcela spolehlivě usuzovat na celou populaci učitelů literární výchovy na čtyřletých gymnáziích, protože jsme nesebrali údaje o všech učitelích (čímž bychom získali vyčerpávající šetření). Respondenti, kteří nemají zájem na dalším rozvoji své profese, nejsou ochotni se podílet na výzkumech nebo jim nebyl dotazník vůbec doručen, budou pravděpodobně méně zastoupeni ve výsledném sebraném datovém souboru, přestože mohou být zastoupeni v původní populaci. Na základě vlastní zkušenosti také předpokládáme, že v datovém souboru nejsou dostatečně zastoupeni mladší učitelé, kteří pocítují nedostatek času na vlastní práci především s ohledem na svou aktuální rodinnou situaci, typicky matky malých dětí s plným úvazkem ve školství.

Úsudky (resp. odhady a celkově inferenční statistiku) provádíme na populaci, která má charakteristiku učitelů literární výchovy na čtyřletých gymnáziích, zároveň na ni byly dostupné kontakty na webových stránkách školy a je ochotná se šetření účastnit. S ohledem na vysokou míru návratnosti dotazníku (přes 20 % populace dat) věříme, že námi sebraná data poskytují cenný vhled do práce českých učitelů a s jistou mírou nejistoty je lze zobecnit i na původní populaci (srov. Hebák 2015, s. 122–123).

6.3 Tvorba dotazníku a jeho validace

Tvorbě dotazníku předcházely kromě rešerší odborné literatury také nestrukturované rozhovory s několika odborníky z oblasti literární vědy, pedagogiky a sociologie, možnosti výzkumu čtenářství mezi učiteli byly konzultovány mj. s Jiřím Trávníčkem. Volné, nestrukturované rozhovory na téma čtenářství probíhaly i s učiteli. Tyto rozhovory se odehrály především během let 2019–2021 s blíže neurčeným množstvím respondentů, odhadem nižšími desítkami. Cílem rozhovorů bylo zjistit, jak o svém čtenářství smýšlejí různé typy čtenářů-profesionálů, tedy těch, pro které je čtení primárně uměleckých textů součástí profese.

Rozhovory pomohly odhalit, že učitelé přemýšlejí nad vlastní četbou poměrně detailně a různým způsobem reflektují to, co považují za čtení. Mnozí učitelé do množiny přečtených textů například nezahrnují ty, které předčítají někomu jinému, stejně jako do vlastní četby nezahrnují recitaci – obě jsme následně v dotazníku zohlednili. Zvažovali jsme, zda se ptát na jazyk, ve kterém

⁴⁰Dostupné z <https://rejstrik.msmt.cz/rejskol/>.

učitelé čtou, a jak pracovat s materialitou knih. To vše vedlo k rozhodnutí zařadit do úvodu jedné ze sekcí dotazníku následující pokyn: *Zahrňte do odpovědí i knihy, které předčítáte například dětem nebo čtete opakovaně. Nerozlišujte mezi knihou a e-knihou, ani mezi uměleckou, odbornou či jinou literaturou. Není důležité, v jakém jazyce čtete.*

První podoba dotazníku vycházela primárně z výzkumů Trávníčkových (Praha 2008, 2011, 2013, 2019), z výzkumů Hany Friedlaenderové (2018, 2022), inspiraci pro formulaci otázek poskytl také výzkum Doroty Michalakové (2018). První validace probíhala formou rozhovorů se statistikem, sociologem, didaktikem a třemi učiteli. Rozhovory se zaměřily na chápání použité terminologie a porozumění otázkám; zde jsme se doptávali na to, jak jednotlivým otázkám tazatelé rozumějí, a vyhodnocovali, zda si je vykládají podobně. Po těchto konzultacích došlo k výraznému prokrácení původního dotazníku, příliš detailní dotazy jsme nahradili otázkami obecnějšího charakteru. Takto připravený dotazník pak ve formě textového dokumentu dostalo náhodně vybraných deset učitelů literární výchovy z různých škol, které autorka této práce předem neznala.⁴¹ Ti měli za úkol měřit si čas potřebný k vyplnění dotazníku. V následném rozhovoru s jednotlivými učiteli jsme se ptali, které otázky jim přišly náročné, které nesrozumitelné, zajímalo nás také celkové zhodnocení dotazníku. Na základě odpovědí respondentů jsme opět upravili formulaci některých otázek a zjistili, že dotazník lze vyplnit za přibližně 30 minut.

Současně jsme poprosili pět náhodně vybraných učitelů, aby si po dobu 30 dnů, konkrétně od 15. srpna do 15. září 2020, zapisovali odpovědi na následující otázky, které doplňovala prosba o jednověté shrnutí čtenářských zážitků každého dne:

- *Kolik minut jste dnes strávil/a čtením?*
- *Kolik stránek z knihy jste si dnes přečetl/a pro radost?*
- *Co to bylo za knihu/knihy?*
- *Kolik času jste dnes strávil/a předčítáním?*
- *Kolik času jste strávila listováním v knize nebo v časopise?*
- *Kolik času jste strávila vyhledáváním informací v knihách?*
- *Kolik času jste strávila čtením libovolných textů kvůli práci?*
- *Přečetl/a jste dnes nějakou báseň?*
- *Kolik minut jste poslouchal/a audioknihu či rozhlasovou hru?*

Celý měsíc vydrželi údaje zapisovat dva učitelé, další tři vytvořili jen pár záznamů – těch jsme se následně doptávali, co bylo na vyplňování nejobtížnější, a zjistili, že položené otázky jsou příliš detailní a precizní, tudíž je obtížné na ně každodenně odpovídat bez nutnosti se v průběhu celého dne soustředit na to, jestli právě v tuto chvíli nedochází k nějakému typu čtení hodného záznamu. V důsledku těchto zjištění jsme připravovaný dotazník ještě více zestručnili a většinu dotazů zaměřenou na kvantitu přečteného, prolistovaného či slyšeného jsme odstranili.

⁴¹Respondenty pro první pilotáž dotazníku jsme vybírali prostřednictvím dotazu v učitelské facebookové skupině Učitelé+; členskou základnu zde tvoří aktivní učitelé (tj. ti, kteří v daném školním roce vyučují). To bylo důležité pro zpětnou vazbu, neboť cílem pilotáže bylo zjistit, jak dotazníku a otázkám v něm obsaženým rozumějí právě učitelé.

Z dotazníků pečlivě vyplňovaných během celého měsíce jsme získali cenné údaje o možném rozptylu přečtených či prolistovaných knih, což nám následně pomohlo funkčně nastavit škály právě u těchto otázek.

Pilotáž výsledné podoby dotazníku (viz příloha této práce) proběhla od 20. do 24. listopadu 2023 u té samé skupiny učitelů, která vyplňovala tabulku věnovanou svým čtenářským návykům. Cílem poslední pilotáže bylo především ověření technické funkčnosti dotazníku a ověření časového limitu přibližně 20 minut, během kterého je možné dotazník vyplnit. Podněty ze zpětno-vazebního dotazníku jsme následně zpracovali, jednalo se však už převážně o drobné stylistické nedostatky.

Tvorba dotazníku trvala poměrně dlouho, neboť bylo zapotřebí vytvořit úplně nový výzkumný nástroj. Neexistuje totiž žádný takový, který by umožňoval postoje a čtenářské návyky učitelů propojit s metodami a formami využívanými ve výuce. Velké množství zpravidla nestrukturovaných rozhovorů umožnilo poznat, jak učitelé nad sebou a svou výukou, respektive čtenářstvím přemýšlejí. To nám dalo hlubší vhled do pestrosti učitelských postojů a návyků.

6.3.1 Struktura dotazníku, typy otázek a škál

Dotazník byl vytvořený v aplikaci Google Formuláře a skládá se ze sedmi částí. První, tj. vstupní část poskytuje rámec celému dotazníku a připomíná kontaktní údaje na badatele. Respondenti zde dostávají první instrukce k jeho vyplnění. Každý další oddíl má svůj název a obsahuje krátkou charakteristiku dané části včetně upozornění na to, s jakým typem otázek se zde respondent setká.

Na sociodemografické údaje se dotazujeme hned na začátku, aby si respondent mohl u v zásadě jednoduchých otázek (tedy takových, na které už musel někdy odpovídat) vyzkoušet, jakým způsobem s dotazníkem pracovat. Numerické údaje, které nás zajímají, necháváme zapsat jako číslo (věk, délka praxe, počet vyučovacích hodin v daném školním roce), pro ostatní údaje volíme uzavřené otázky s výběrem z možností; v případě dotazu na typ školy, kde respondent učí, lze zvolit více možností.

Uzavřené otázky s výběrem z možností, kde je možné zvolit právě jednu odpověď, používáme i dále v dotazníku, ptáme se tak na nějaký časový údaj či četnost nějakého jednání (například *Jak často se věnujete poezii v rámci své výuky?*); graficky jsou tyto otázky zpracované jako uzavřené otázky s výběrem z možností, tyto možnosti však tvoří ordinální škálu a jako s ordinálními proměnnými s nimi následně pracujeme při vyhodnocování získaných dat.

Pokud se ptáme na preference, volíme formu polouzavřených otázek, kdy respondent může dopsat další alternativu či dovysvětlit svou odpověď u možnosti *Jiné*; odpovědi v této části vyhodnocujeme individuálně, polouzavřené otázky vyhodnocujeme jako kategoriální proměnné.

Pokud se ptáme na množství (např. počet přečtených knih), volí respondent z ordinální škály; s takto získanými údaji následně pracujeme jako s ordinálními proměnnými.

Ordinální proměnné získáváme i tam, kde má respondent zaujmout nějaké stanovisko a vyjádřit jej na škále (například *rozhodně souhlasím/rozhodně nesouhlasím*), tedy tzv. Lickertově škále. Některé výroky formulujeme v kladném smyslu, některé v záporném, přičemž oboje střídáme; „záměrem je, aby [respondent] střídal [...] dvě hlediska, což zabraňuje tomu, aby upadl do stereotypního vyplňování škál“ (Gavora 2000, s. 92).

Do dotazníku jsme zařadili také několik otevřených otázek, které jsou pro respondenty nepovinné a nabízejí jim možnosti vyjádřit se k některým konkrétním tématům subjektivně a obsírněji. Tuto strategii jsme zvolili také na základě předchozích rozhovorů s učiteli o podobě dotazníku.

6.3.2 Sociodemografické údaje

V úvodní části dotazníku se dotazujeme na pohlaví, věk a délku pedagogické praxe. Ptáme se také na kraj, ve kterém je škola, na níž respondent učí – zajímá nás totiž zastoupení učitelů v krajích dle škol, nikoli podle jejich trvalého bydliště. Ptáme se také na nejvyšší dosažené vzdělání a na to, na jakém typu školy respondenti učí; u obou těchto otázek volíme takové možnosti, aby byly všeobecně srozumitelné, ačkoli si uvědomujeme, že je to částečně na úkor pojmové správnosti (což platí především u typů škol). Ačkoli by mezi adresáty měli být pouze gymnaziální učitelé, chápeme tuto otázku jako jeden z kontrolních mechanismů.

Ptáme se také, zda respondenti v letošním školním roce opravdu učí literární výchovu – snažíme se tak eliminovat riziko, že dotazník budou vyplňovat učitelé, kteří literární výchovu neučí, respektive nemají ani část svého úvazku na čtyřletém gymnáziu. Zajímá nás i počet hodin, které respondenti v tomto školním roce týdně vyučují; tuto strategii volíme proto, že různé školy přistupují k tvorbě úvazků různě, a pokud bychom se doptávali na výši úvazku, nemuseli bychom dostat přesnou informaci o tom, kolik hodin přímé pedagogické činnosti takový úvazek zahrnuje.

6.3.3 Čtenářské strategie a návyky

V této části dotazníku se zaměřujeme na oblast čtenářských návyků, množství přečtených knih a slyšených audioknih. Respondenti měli do odpovědí zahrnovat i knihy, které předčítají dětem nebo které čtou opakovaně. Nerozlišujeme zde mezi knihou a e-knihou, ani mezi uměleckou, odbornou či jinou literaturou. Rozhodující nebylo ani to, v jakém jazyce či jazycích respondenti a respondentky čtou.

Předpokládáme, že učitelé jako profesionální čtenáři volí pro čtení různé strategie (viz kapitola 4) – ptáme se tedy na obvyklou čtenářskou strategii. Zajímá nás také množství knih přečtených od začátku do konce a množství knih prolistovaných. Ptáme se také, jak často si respondenti čtou pro radost a jak často kvůli přípravě na výuku. Výzkum se dotýká rovněž oblíbenosti a četnosti poslechu audioknih.

Ptáme se, jaký typ četby pro radost vyučující preferují, a volíme pro to polouzavřenou otázku s výběrem z více možností. Inspirováni Trávníčkovými výzkumy, Katalogem požadavků a rozhovory s učiteli jsme zvolili tyto kategorie: beletrie, drama a texty pro divadlo, komiksy, literatura odborná a populárně naučná a poezie; v sekci *Jiné* bylo možné dopsat další možnosti.

Přestože riskujeme, že naše data nebudou srovnatelná s daty známými z Trávníčkových výzkumů (především 2008, 2014), ptáme se na recipované knihy či audioknihy za poslední půlrok (srov. Haman 1991). Během pilotáže se totiž ukázalo, že vybavit si události posledního roku je pro vyučující příliš náročné a domnívají se, že tak poskytují jen přibližné údaje. Předpokládáme také, že učitelův čas na čtení je silně ovlivněn průběhem školního roku, ptáme se proto konkrétně na období zhruba od poloviny letních prázdnin do Vánoc. Toto období zahrnuje prázdniny, klidnější části školního roku, ale také období čtvrtletí a předvánočního shonu – to vše dobře reprezentuje různé části školního roku a může mít na čtení vliv.

Volíme škálu s pětibodovými intervaly, začínáme nulou a končíme 31 a více knihami; tento postup volíme, protože učitelé v pilotáži považovali za obtížné jmenovat konkrétní množství přečtených či prolistovaných knih, ale měli o jejich množství přibližnou představu.

Škály, které v dotazníku používáme při zjišťování četnosti čtení, jsou slovní a zahrnují následující možnosti: *téměř každý den, několikrát týdně, několikrát do měsíce, několikrát do roka, téměř nikdy*. Takto zvolená škála nám poskytne údaje o vnímané intenzitě čtenářské aktivity tak, jak ji vnímá sám respondent. Data získaná z takové škály však není možné převádět na konkrétní číselný údaj.

6.3.4 Já a čtení. Postoje ke čtení, literatuře a výuce

Tato část dotazníku se doptávala postoje respondentů a na míru souhlasu s výroky ohledně jejich postojů ke čtení, literární výchově a její výuce – míru souhlasu s výroky vyjadřovali na pětistupňové škále (1: rozhodně souhlasím; 5: rozhodně nesouhlasím). Jedná se o výroky, ve kterých se doptáváme na vztah učitelů ke čtení, k literatuře, ale také ke kurikulárnímu systému. Snažíme se i zde učitele motivovat, aby odpovídali pravdivě, zároveň sem umísťujeme dvě protichůdné otázky: u kontroverzního výroky, jako jestli má být literární výchova vůbec součástí gymnaziální výuky, považujeme za důležité zeptat se na to samé dvěma různými způsoby.

6.3.5 Poezie

Třetí část dotazníku je zaměřena na poezii jako svébytnou oblast literární výchovy i didaktiky. Ptáme se na postoje k poezii a četnost, s níž respondenti sahají po básnické sbírce – tyto údaje považujeme za průkaznější než tázání se po počtu přečtených básnických sbírek, neboť pro četbu poezie zpravidla volíme jiné strategie než pro četbu prozaických knih (častěji jimi listujeme, vracíme se k jednotlivým básním apod.). Vztah k poezii respondenti hodnotí na pětistupňové škále, jejímiž krajními hodnotami je *poezii mám velmi rád/a* a *poezii opravdu nemám rád/a*.

Ptáme se také na to, kde se respondenti s poezií setkávají (otázka s možností výběru více odpovědí) a jak často poezii čtou (zde volíme stejnou škálu jako v předchozí části dotazníku). Zavádíme další škálu, a to pro četnost zařazení nějaké činnosti – zde četby poezie – do výuky; respondenti volí jednu z následujících odpovědí: *při většině hodin, alespoň jednou za měsíc, jen několikrát do roka, vůbec nebo jen velmi výjimečně*. Opět platí, že takto zvolená škála poskytne údaje o vnímané intenzitě, ovšem data, která na základě takové škály získáme, není možné převádět na konkrétní údaj o četnosti. Ptáme se také, kdy si respondenti naposledy koupili básnickou sbírku, a dáváme na výběr ze čtyř možností: *v posledním měsíci, maximálně před půlrokem, zhruba před rokem, nevzpomínám si*.

Formou otevřených otázek se ptáme, jaké básníky a básničky řadí vyučující mezi své oblíbené a jakým básníkům či básničkám se věnují ve výuce – abychom omezili rozsah odpovědí, zjišťujeme, jakému básníkovi či básničce se ve škole respondenti věnovali naposledy.

6.3.6 Literární výchova ve výuce, její metody a cíle

V této části dotazníku zjišťujeme cíle učitelů v literární výchově pomocí míry souhlasu s uvedenými výroky, které dělíme do dvou skupin na cíle tradiční a cíle inovativní tak, jak jsme je definovali

v první kapitole. Dále zjišťujeme, jaké metody a formy výuky vyučující volí a jak často; zvolené metody a formy práce také dělíme do několika skupin (viz kapitola 3). V závěru se ptáme, jaké typy čítanek učitelé používají; jména autorů a názvy učebnic v dotazníku zastupují celou učebnicovou řadu, ke každému názvu patří ilustrační foto obálky knihy, ve výběru čítanek se snažíme obsáhnout kompletní, aktuálně dostupnou nabídku učebnic a čítanek na českém trhu (viz kapitola 3). U této otázky bylo možné zvolit více možností, anebo zvolit možnost *jiné*.

6.3.7 Otevřené otázky a závěrečná část dotazníku

Závěrečnou část dotazníku tvoří tři otevřené otázky, v nichž se respondentů ptáme, jak by změnili výuku na gymnáziu, co je podle nich hlavní překážkou rozvoje čtenářství u žáků a poskytujeme také prostor vyjádřit se ke zkoumanému tématu či samotnému dotazníku. Cílem je nabídnout učitelům prostor pro myšlenky nezahrnuté v předchozích odpovědích a zmapovat oblasti, nad kterými ve vztahu k literární výchově na gymnáziu a k rozvoji čtenářství přemýšlejí. Tuto část jsme zavedli především díky rozhovorům proběhnuvším v rámci pilotáže, kdy si učitelé přáli, aby mohli na konci dotazníku vyjádřit svůj názor a podělit se o myšlenky (srov. Hendl 2005).

7 Sběr a zpracování dat

7.1 Sběr dat

Sběr dat probíhal od 12. prosince 2023 do 18. ledna 2024. Za účelem rozeslání informací o výzkumu a odkazu na dotazník byla zřízena e-mailová adresa eva.markova@ctenarskyvyzkum.cz; právě prostřednictvím této adresy bylo možné komunikovat s výzkumníky.

První rozesílka odešla z adresy eva.markova@ctenarskyvyzkum.cz 12. prosince 2023; dotazník odešel na 1301 učitelských adres z 203 škol a na 114 dalších kontaktů na školách, které neměly na webových stránkách uvedené aprofobace učitelů a/nebo jejich e-mailové adresy. Druhá rozesílka proběhla stejným způsobem 20. prosince 2023 a měla adresátům připomenout, že se stále ještě mohou do výzkumu zapojit; adresář pro druhou rozesílku se nezměnil. Sběr dat byl ukončen o půlnoci 18. ledna 2024.

Součástí rozesílky byl informační e-mail, základní informace o výzkumu a odkaz na dotazník, který jsme realizovali jako formulář v aplikaci Google Formuláře; všechny dokumenty jsou přílohou této disertační práce. Za účelem vytvoření formuláře a následné archivace dat v prostředí G Suite byla vytvořena samostatná e-mailová adresa ctenarsky.vyzkum@gmail.com. Formulář respondenti vyplňovali přímo v aplikaci Google Formuláře; aplikace zaznamenávala pouze datum a čas odevzdání dotazníku, po odeslání byla data automaticky plně anonymizována. S výjimkou otevřených otázek byly všechny otázky v dotazníku povinné, nebylo tedy možné poslat nevyplněný, nebo jen částečně vyplněný formulář. Odeslané odpovědi už nebylo možné upravovat. Po ukončení sběru dat nebylo možné do dotazníku přidávat další odpovědi.

Celkem jsme tedy oslovili minimálně 1415 osob, za cíl jsme si dali alespoň 20% návratnost. Po ukončení sběru dat jsme měli 320 odpovědí, podařilo se tedy naplnit cíl pro návratnost dotazníků.

7.2 Zpracování dat

Po ukončení sběru dat jsme si data stáhli jako .csv tabulku přímo z aplikace Google Formuláře. Tento datový soubor je uložený v prostředí G Suite spojeném s e-mailovou adresou ctenarsky.vyzkum@gmail.com založenou výhradně pro výzkumné účely. Provedli jsme kontrolu duplicit – aplikace Google Formuláře nezaznamenávala e-mailovou adresu respondentů, bylo tedy nutné po uzavření sběru dat zkontrolovat, jestli se v odpovědích neobjevují duplicity. Kontrolovali jsme, zda se v souboru dvakrát nevyskytly odpovědi od osoby stejného věku, délky praxe, pohlaví a ze stejného kraje; tímto způsobem se povedlo ověřit, že každý respondent odeslal právě jeden dotazník. Další kontrola nebyla kvůli zvolenému způsobu sběru dat možná, veškerá komunikace s respondenty a následné vyhodnocování dat se tedy zakládají na elementární důvěře v respondenty; právě proto jsme dotazníky rozesílali učitelům cíleně na jejich e-mailové adresy – chtěli jsme snížit riziko zneužití dotazníku, respektive rozšíření dotazníku mezi respondenty, kteří nespádají do zkoumané skupiny (srov. Chráska 2016, s. 169).

Žádný z respondentů k 31. květnu 2024 nepožádal o vymazání z datového souboru.

Při prvním očištění dat jsme ze vzorku odstranili osoby, které aktuálně nepracují ve škole a které nevyučují na čtyřletém gymnáziu; po tomto očištění zbylo ve vzorku 306 osob.

Při druhém očištění dat jsme se rozhodli odstranit odlehlé hodnoty a nechat v datovém souboru ty respondenty, jejichž pedagogická praxe je kratší než dva roky – to jsou lidé, kteří spadají do kategorie začínajících učitelů, a lze předpokládat, že jejich postoje a metody ještě nejsou vyzrálé.⁴² Z datového souboru jsme odstranili také respondenty ve věku 65,0 let a starší; takoví učitelé a učitelky už pobírají starobní důchod a lze předpokládat, že jejich motivace pro výuku jsou jiné než motivace u ostatních vyučujících v produktivním věku. Těmto skupinám by bylo dobré věnovat samostatný výzkum, který by jejich hodnoty, postoje, návyky a motivace blíže prozkoumal, a to zejména s ohledem na specifickou charakteristiku těchto skupin a jejich nedostatečné zastoupení v námi sebraných datech.

Po druhém očištění dat v souboru zůstalo 294 respondentů – s tímto vzorkem provádíme další výpočty a statistické operace. Pokud je pro výpočet důležité pohlaví, odstraňujeme z tohoto datového souboru tři osoby, které se rozhodly neuvádět své pohlaví, a počítáme se souborem čítajícím 291 osob.

Pro prohlížení dat využíváme nástroj Open Refine, kódování dat pro obsahovou analýzu a základní výpočty průměru či mediánu realizujeme pomocí tabulkového procesoru Microsoft Excel. Pro statistické výpočty a vizualizaci dat využíváme prostředí R (VERZE) spolu s následujícími balíky: base plots, corrplot, cluster, ggplot2, lattice, psych, RCzechia.

7.3 Použité statistické metody

7.3.1 Průměr, medián, relativní četnost

Výpočet aritmetického průměru a mediánu používáme u proměnných věk, délka praxe a počet vyučovaných hodin. – Aritmetický průměr je základní statistická metoda používaná pro odhad střední hodnoty pozorovaných hodnot nějakého jevu. Vypočítá se tak, že se sečtou všechny hodnoty v datovém souboru a výsledný součet se vydělí počtem těchto hodnot. Uvědomujeme si, že aritmetický průměr je velmi citlivý na odlehlé hodnoty a je vhodné jej používat především u dat symetricky rozdělených. Doplňujeme jej též grafickým znázorněním dat a výpočtem mediánu, tedy určením hodnoty nacházející se ve středu datového souboru po seřazení všech jeho hodnot vzestupně. Narozdíl od aritmetického průměru je medián méně náchylný k ovlivnění odlehlými hodnotami, což ho činí vhodnějším pro analýzu dat s odlehlými pozorováními či jinými extrémy. Poskytuje také lepší přehled o typické hodnotě v datovém souboru. Pro výpočet průměru a mediánu jsme používali funkce v tabulkovém procesoru Microsoft Excel. Při vizualizaci dat pracujeme jak s absolutní, tak relativní četností; pokud pracujeme s četností relativní, uvádíme to v popisku daného grafu.⁴³

⁴²Učitele s praxí 2 roky a méně chápeme jako začínající učitele také Národní šetření učitelových kompetencí začínajících učitelů a učitelů 2023, které zpracovalo MŠMT. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/62417/>.

⁴³Blíže viz Hendl 2006, s. 91–120.

7.3.2 Pearsonův korelační koeficient

Pro zobrazení vztahu mezi spojitými proměnnými, zde věkem, délkou praxe a množstvím vyučovaných hodin, jsme využili metodu korelačního koeficientu, respektive diagramů korelačních matic. Tyto vztahy jsme kvantifikovali s využitím Pearsonova korelačního koeficientu (viz Hebák 2013, s. 240):

H_0	H_1	Testové kritérium	Kritický obor
$\rho_{XY} = 0$	$\rho_{XY} \neq 0$	$T = \frac{r_{xy}\sqrt{n-2}}{\sqrt{1-r_{xy}^2}} \quad T \sim t(n-2)$	$W_\alpha = \{t; t \geq t_{1-\alpha/2}\}$

Pearsonův korelační koeficient poskytuje kvantitativní měření síly lineárního vztahu mezi proměnnými a umožňuje nám vyjádřit, zda je tento vztah pozitivní (tedy přímá lineární závislost, proměnné se vyvíjejí „spolu“), nebo negativní (tedy nepřímá lineární závislost, proměnné se vyvíjejí „proti sobě“).

Důležité je na tomto místě poznamenat, že korelační koeficient neimplikuje kauzální vztah, a to ani v situaci, kdy jej statisticky testujeme. Test korelačního koeficientu zde slouží k rozlišení statisticky významné korelace (rozdílné od nuly) a nevýznamné korelace. Dále platí, že korelační koeficient nezachycuje nelineární vztahy.

Pro dosažení větší kvality odhadu korelačního koeficientu jsme z datového souboru při druhém očištění dat odstranili odlehlá pozorování, což pomohlo zvýšit validitu výpočtu Pearsonova korelačního koeficientu (viz Hendl 2006, s. 256). Právě odstranění odlehlých pozorování obvykle vede ke snížení síly korelačního koeficientu, a tedy i jeho statistické významnosti, je to však postup nutný pro zachování validních výsledků.

7.3.3 Kendallův korelační koeficient

Abychom mohli postihnout významnost korelací mezi daty, která jsme z dotazníku získali, využíváme Kendallův korelační koeficient⁴⁴ – to je výhodné především proto, že pracujeme s kategoriálními proměnnými, které jsou ordinální, zároveň tak můžeme změřit sílu a směr vztahu mezi dvěma proměnnými bez předpokladu spojitosti proměnných. Kendallův korelační koeficient je také dostatečně robustní vůči odlehlým hodnotám, proto se někdy používá i pro spojitě proměnné.

Pro testování Kendallova korelačního koeficientu využíváme metodu zmíněnou u Armitage and Berry (1994), v prostředí R využíváme balíček psych, přímo určený pro zpracování podobných dat, jako jsou ta naše – původně byl totiž vyvinut pro psychometrii.

Pro potřeby korelačních matic jsme zvolili kódování četnosti dle intenzity, přičemž hodnota 1 označuje nejnižší míru intenzity. Hodnoty korelační matice (jednotlivé korelační koeficienty) jsme testovali pomocí testu významnosti korelačního koeficientu pro Kendallův korelační koeficient. Nulová hypotéza v tomto případě byla, že korelační koeficient je roven nule (v grafech je tato situace vyznačená křížkem) a alternativní hypotéza byla negací nulové hypotézy (tedy byl použit oboustranný test). Když není korelační koeficient statisticky významně rozlišený od nuly, nejsme schopni rozlišit, zda korelace je, či není reálně přímo nulová. Nesmíme zapomenout, že vypočtený korelační koeficient je odhad na základě sesbíraných dat, a proto se pomocí tohoto testu snažíme ověřit jeho reálnou sílu.

⁴⁴Bliže viz Anděl 2007, s. 240–241.

Pro vizualizaci v tomto případě využíváme korelogramy, tj. grafy znázorňující korelační koeficienty. Ty umožňují znázornit v jednom zobrazení sílu a směr lineárních vztahů mezi více páry proměnných a zároveň odlišit, zda se korelační koeficient statisticky významně liší od nuly.

V případě, kdy je korelační koeficient statisticky významný, pak v korelogramech není mezi proměnnými křížek. Modrý kruh v mřížce značí významnou pozitivní korelaci, červený naopak významnou negativní korelaci. Intenzita této barvy dále poukazuje na samotnou sílu daného korelačního koeficientu.

7.3.4 Chí-kvadrát test dobré shody

Pro zjištění vztahu mezi pohlavím (kategoriální proměnná) a dalšími proměnnými (které jsou rovněž kategoriální) volíme chí-kvadrát test dobré shody (související s kontingenční tabulkou zobrazující četnosti napříč kombinací kategorií dvou proměnných), námi zvolená hladina významnosti je 0,05 (Malá 2013, s. 135–144):

H_0 a H_1	Testové kritérium	Kritický obor
$H_0 : \pi_j = \pi_{0,j}$ $H_1 : \text{non } H_0$	$G = \sum_{j=1}^k \frac{(n_j - n\pi_{0,j})^2}{n\pi_{0,j}} \quad G \approx \chi^2(k-1)$	$W_\alpha = \{g; g \geq \chi_{1-\alpha}^2\}$ $n\pi_j \geq 5$

Zde je též nutné poznamenat, že chí-kvadrát test dobré shody neměří jednosměrný vztah (resp. kauzální vztah), ale měří simultánní vztah bez rozlišení směru závislosti – tedy jako korelační koeficient nezachycuje kauzalitu, ale pouze vztah mezi proměnnými.⁴⁵

7.3.5 Regresní analýza

V této disertační práci se zaměřujeme na použití lineární regresní analýzy k matematickému popisu a interpretaci vztahů mezi věkem, pohlavím a délkou praxe respondentů. Regresní analýza nám umožňuje kvantitativně odhadnout, jak věk a pohlaví ovlivňují délku praxe, přičemž vycházíme z předpokladu, že s rostoucím věkem se zvyšuje délka praxe. Zatímco ženy mohou mít v průměru kratší délku praxe, částečně kvůli dopadům mateřské a rodičovské dovolené; konkrétní vzorce a postupy využití regresní analýzy uvádíme v další části práce. Regresní analýza často bývá použita i v kauzálním smyslu a umožňuje měřit jednosměrný vztah. Přesný popis použití regresní metody se nachází dále, ale je nutné zmínit, že jsme se zaměřili na použití regresní analýzy zejména pro deskriptivní popis dat.

7.3.6 Analýza hlavních komponent (PCA)

Pro redukci dimenzionality dat jsme použili analýzu hlavních komponent (PCA, principal component analysis). Tato metoda „používá matematickou proceduru, která transformuje množinu korelovaných původních proměnných na novou množinu *složených* (umělých) proměnných, označovaných za hlavní komponenty. Svou podstatou jsou tyto nové proměnné definovány jako lineární kombinace původních proměnných“ (Hebák 2015, s. 26; zvýraznil P. H.). Metodu PCA jsme

⁴⁵Blíže viz Hebák 2015, s. 209–211.

použili výhradně pro redukci dimenzionality dat, tedy ke snížení počtu proměnných v datovém souboru, nikoliv jako exploratorní analýzu dat. Proto dále neuvádíme žádné statistiky související s inferenční statistikou.

Na základě teoretických úvah jsme stanovili několik tematicky homogenních skupin, s daty strukturovanými tak, aby reflektovaly hlavní výzkumnou otázku této práce. Uvnitř jednotlivých tematických skupin jsme dále vyčlenili menší podmnožiny, které obsahovaly specifické proměnné týkající se čtenářských návyků, hodnotových postojů a přístupů k výuce:

- čtenářské návyky:
 - *čtenářské návyky*: strategie čtení, jak často si čtete pro výuku, jak často si čtete pro radost
 - *množství přečtených a prolistovaných knih* za posledních 6 měsíců
 - *audioknihy*: frekvence poslechu, množství slyšených a rozposlouchaných audioknih
 - *poezie*: vztah k poezii, frekvence čtení poezie a využívání poezie ve výuce
- hodnotové postoje:
 - *já a čtení*: výroky vztažené k hodnotovým postojům, viz kapitola 2
- přístupy k výuce:
 - *cíle tradiční*: viz kapitola 1
 - *cíle inovativní*: viz kapitola 1
 - *textové metody*: viz kapitola 3
 - *tradiční metody*: viz kapitola 3
 - *inovativní metody*: viz kapitola 3
 - *kreativní metody*: viz kapitola 3

Pro každou podmnožinu jsme vypočítali korelační matici pomocí Kendallova korelačního koeficientu. Následně jsme provedli analýzu hlavních komponent pomocí funkce *principal* v balíčku *psych* v prostředí R. Vzhledem k rozdílnému rozsahu zpracovávaných proměnných (ordinální a spojitě proměnné) jsme použili Kendallův korelační koeficient namísto kovarianční matice, čímž jsme data nepřímo standardizovali. Vzniklo tak 11 komponent, což vytvořilo úsporu, při které „několik málo komponent vysvětlí co nejvíce z celkového rozptylu původních proměnných“ (tamtéž, vyznačil P. H.). Na nově vytvořeném datovém souboru jsme vypočítali korelační matice, což umožnilo zjistit vztahy mezi nově vytvořenými hlavními komponentami. Navíc jsme přidali ještě jednu proměnnou, a to věk respondentů.

7.3.7 Explorativní faktorová analýza

Cílem explorativní faktorové analýzy (EFA) je identifikovat menší počet skrytých faktorů, než je původně proměnných, které vysvětlují vzájemné vztahy mezi původními proměnnými. Na pozadí dat tedy hledáme faktory, které ovlivňují práci učitelů, a předpokládáme, že každá pozorovaná proměnná je (lineárně) sycena každým extrahovaným faktorem do nějaké síly. Pomocí EFA se snažíme popsat každou pozorovanou proměnnou jako lineární kombinaci vlivů jednotlivých faktorů

za využití Kendallovy korelační matice, a to z důvodu existence ordinálních proměnných v datovém souboru. Zároveň nemůžeme použít polychronický odhad, protože ordinální proměnné mají rozdílnou délku škály. K výpočtu využíváme knihovnu psych v prostředí R, kde pro zlepšení interpretovatelnosti faktorů používáme varimax rotaci – po jejím provedení by každý faktor měl mít relativně vysoké zátěže jen pro malou sadu proměnných, zatímco zbytek proměnných by měl mít zátěže blízké nule. Varimax rotace tedy pomáhá zlepšit interpretovatelnost faktorů tím, že produkuje jednoduchou strukturu faktorových zátěží, kdy každá proměnná výrazně náleží ideálně jen k jednomu faktoru. Výsledné faktorové zátěže představují korelace mezi původními proměnnými a extrahovanými faktory (blíže viz Hebák 2015, s. 27, 393–394).

Na základě předchozích zjištění a s oporou v korelační analýze dovozujeme, jaké faktory bude možné při faktorové analýze spatřovat uvnitř zkoumaného datového souboru. Předpokládáme tři faktory:

- jeden faktor propojující inovativní cíle, tento faktor bude sycený také četnějším využíváním textových metod ve výuce a velkým množstvím přečtených knih;
- druhý faktor propojující tradiční cíle, tradiční metody, využití čítanek a povinnou četbu jako prostředek rozvoje čtenářství, povinnou maturitní zkoušku a literární výchovu jako nutnou součást RVP G,
- třetí faktor propojující kreativní metody, četbu poezie, poslech audioknih a velké množství prolistovaných knih.

Dále na základě analýzy kurikulárních dokumentů (kapitola 1) a specifikace aktuálních požadavků na učitele literární výchovy (kapitola 2) očekáváme, že většina variability (tedy převládající faktor na pozadí) bude u prvního formulovaného faktoru.

7.3.8 Shluková analýza

Shluková analýza (viz Hendl 2015, s. 745–748) je metoda, která nám umožňuje rozdělit pozorovaná data (jednotlivé záznamy v datovém souboru, resp. v našem případě respondenty) do jednotlivých skupin shluků. Tento princip je opačný k faktorové analýze či k metodě hlavních komponent, které naopak rozdělují proměnné v původním datovém souboru (či s nimi pracují nějak jinak) a vytvářejí nové proměnné jako lineární kombinaci původních (faktory, resp. komponenty). Shluky vytvořené pomocí shlukové analýzy jsou specifické tím, že by měly být homogenní z pohledu použitých proměnných. Pro tuto analytickou metodu jsme se rozhodli, protože nám umožňuje statisticky typizovat (rozřadit) respondenty do skupin; skupiny pak můžeme popsat a dále s nimi pracovat. Každý shluk je tedy odrazem takového sebepojetí učitele, které mezi učiteli vytváří statistickou blízkost, přičemž v sobě propojuje čtenářské návyky, hodnotové postoje, přístupy k výuce a využívané metody. Na základě teorie předpokládáme existenci těchto tří shluků. Budou sdružovat učitele, jejichž sebepojetí se opírá převážně o následující postoje, návyky a zvolené metody:

shluk 1: tradiční cíle a tradiční metody, množství přečtených knih je vyšší než prolistovaných knih, čtení vnímají jako důležitou součást života i profese, mají silný vztah k poezii, neposlouchají audioknihy, literární výchova a maturitní zkouška z ČJL je podle nich nutnou součástí gymnaziálního vzdělávání;

shluk 2: preferují inovativní cíle, používají textové a inovativní metody, čtou pro výuku, ocenili by zmenšení Katalogu požadavků;

shluk 3: používají kreativní metody, preferují selektivní čtenářské strategie, čtou pro radost, mají silný vztah k poezii, poslouchají audioknihy, literární výchova podle nich nemusí být nutnou součástí gymnaziálního vzdělávání.

Pro samotný výpočet shlukové analýzy využíváme balíčku cluster v prostředí R s cílem vytvořit hierarchickou shlukovou analýzu (tamtéž, s. 764–768). Na základě zadaných proměnných nejprve vypočítáme vzdálenosti uvnitř matice pomocí Gowerovy metriky, používané pro výpočet vzdáleností mezi objekty s různými typy proměnných. Následně provádíme hierarchické shlukování pomocí metody nejbližšího souseda (*complete linkage*) na základě vypočtené vzdálenostní matice. Výstupy hierarchického shlukování vizualizujeme pomocí dendrogramu, který poté ořízneme na tři shluky dle výšky řezu. Tyto tři shluky vycházejí jak ze statistických metod, tak z námi použité teorie.

7.3.9 Obsahová analýza

Tři závěrečné otevřené otázky v dotazníku jsme vyhodnocovali za pomoci obsahové analýzy zpracované v prostředí Microsoft Excel. U každé otázky jsme na základě teorie stanovili pět oblastí, ty jsme následně kódovali a vyhodnocovali.

V případě otázky *Co byste změnil/a na výuce literatury na gymnáziu?* jsme kódovali následující tematické oblasti:

- snížení požadavků na žáka,
- organizační změny ve výuce či maturitní zkoušce,
- využívání jiných metod a forem výuky,
- personální a odborné posílení,
- připravenost ke studiu na vysoké škole.

U další otevřené otázky, *Co je podle vás hlavní překážkou rozvoje čtenářství u žáků?*, jsme kódovali následující tematické oblasti:

- využití nevhodných metod a forem výuky,
- vnější vlivy působící na žáka,
- volní vlastnosti žáka, jeho schopnosti a dovednosti,
- organizace výuky a kurikula,
- neschopnost učitelů.

Kódovali a vyhodnocovali jsme také odpovědi v poslední otázce dotazníku, kde jsme nabídli volný prostor pro vyjádření dalších myšlenek týkajících se literatury, gymnaziální výuky a čtenářství. Ty jsme kódovali následujícím způsobem:

- návrh dalších organizačních změn ve výuce,
- poskytnutá rada nebo příklad dobré praxe,
- návrh kurikulárních změn,
- metodické návrhy pro práci ve výuce,
- poděkování, osobní vzkaz pro výzkumníka.

Každé tematické oblasti jsme přiřadili konkrétní číslo a zaznamenali ho do tabulky vedle odpovědi; následně jsme vyhodnotili absolutní četnost výskytu jednotlivých oblastí v odpovědi na danou otázku, následně jsme vyhodnocovali také relativní četnost výskytu dané tematické oblasti ve vztahu k počtu odpovědí na danou otázku. Odpovědi jsme poté rozdělili dle jednotlivých tematických oblastí a vyhodnotili – výstupy z této oblasti popisujeme v další části práce. Naši interpretaci doplňujeme také citacemi z dotazníků, a to především tehdy, pokud respondenti popisovali příklady dobré praxe.

Tento přístup má mnohá omezení a je založený především na interpretaci konkrétního výzkumníka – protože cílem této závěrečné části bylo poskytnout respondentům možnost pro vlastní vyjádření a také zmapování témat, která mezi učiteli rezonují a v dotazníku jim nebyl poskytnut prostor. Můžeme tak získat cenné impulsy pro další výzkum.

8 Vyhodnocení dat

8.1 Zastoupení respondentů ve vzorku

8.1.1 Věk, délka praxe, počet vyučovaných hodin, pohlaví

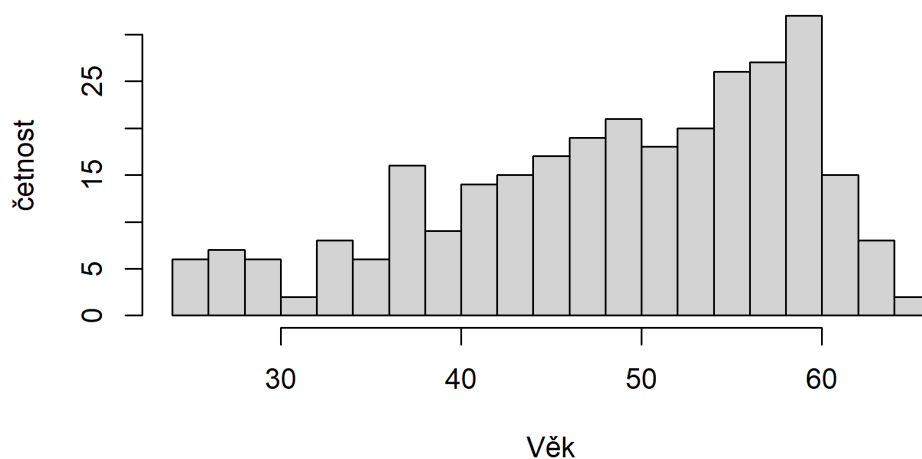
Po prvním očištění dat ve vzorku zůstaly jen osoby vyučující literární výchovu na gymnáziu – po tomto očištění zbylo v datovém souboru 306 respondentů, věkové rozpětí této skupiny respondentů je od 23 do 72 let.

Po druhém očištění dat a odstranění odlehlých hodnot v datovém souboru zůstalo 294 respondentů, věkové rozpětí této skupiny je od 25 do 64 let; s tímto datovým souborem provádíme další výpočty a statistické operace. Průměrný věk v tomto datovém souboru je téměř 49 let, medián je 50,5 roku. Medián počtu odučených hodin je 21,0 hodin týdně, tedy plný úvazek středoškolského učitele.⁴⁶ Tři respondenti z tohoto datového souboru mají ukončené bakalářské vzdělání, 269 má ukončené magisterské vzdělání, 2 mají tzv. malý doktorát, 20 absolvovalo doktorské studium.

Třetí očištění dat používáme jen a pouze tehdy, pokud pracujeme s kategorií pohlaví – tehdy z datového souboru odstraňujeme 3 osoby, které nechtěly své pohlaví uvést.

Následující histogram věku ukazuje vychýlení směrem doprava, ve vzorku je tedy vyšší zastoupení starších osob.

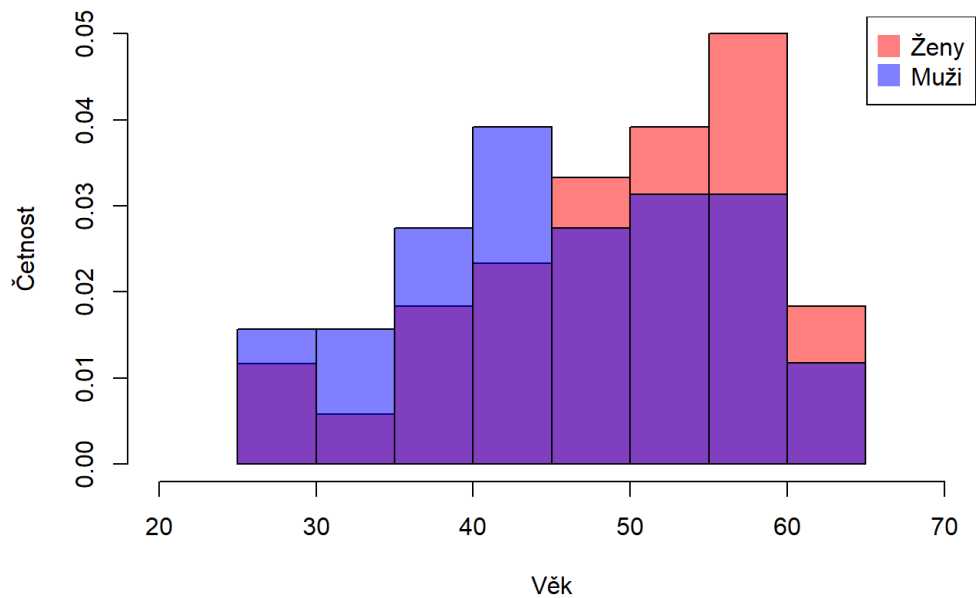
Obrázek 1: Histogram věku respondentů



Následující histogram ukazuje rozložení mužů a žen uvnitř věkových kohort; ukazuje se, že ženy v datovém souboru jsou starší než muži.

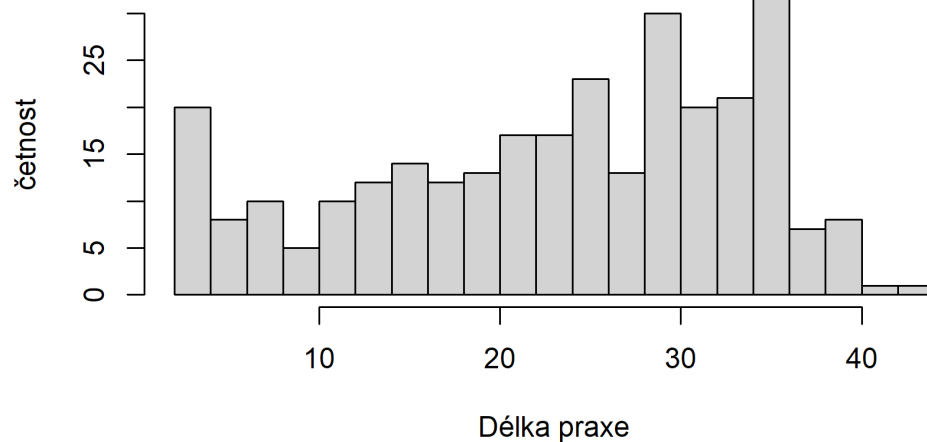
⁴⁶Plný úvazek gymnaziálního pedagoga činí dle nařízení vlády č. 75/2005 Sb. 21 hodin týdně.

Obrázek 2: Histogram dle pohlaví



Doba pedagogické praxe se pohybuje od 2,0 do 45,0 let s průměrnou praxí asi 23,0 let. Mediánová délka praxe je 25,0 let. Respondenti vyučují průměrně 20,4 hodiny týdně, minimum jsou 2,0 vyučovací hodiny, maximum je 30,0 vyučovacích hodin, medián je 21,0 hodin týdně. Histogram délky praxe je mírně vychýlený doprava.

Obrázek 3: Histogram délky praxe



Pro matematický popis vztahu mezi věkem, pohlavím a délkou praxe jsme využili metody lineární regrese. Regresi využíváme pro matematický popis vztahu (viz např. Berk 2010,

úroveň regrese I.). Takovéto použití regrese nás opravňuje použít ji za účelem popisu dat a vztahů, nikoliv však ke kauzálním či inferenčním úsudkům. Odhadujeme funkci vztahu délky praxe na základě věku a pohlaví (viz Hebák 2015, s. 28–29, 453–473):

$$\text{délka praxe} = \text{konstanta} + \beta_1 * \text{věk} + \beta_2 * \text{pohlaví}_{\text{žena}}$$

Zde můžeme předpokládat, že mezi věkem a délkou praxe vyjde pozitivní vztah, a to pravděpodobně blízky hodnotě 1, protože s každým rokem života přibývá jeden rok praxe. Zároveň předpokládáme, že ženy budou mít nižší délku praxe, a to s ohledem na mateřskou a rodičovskou dovolenou.⁴⁷ Samozřejmě nejsme schopni odlišit ženy, které mají a nemají děti, proto bude průměrná délka rozdílu mezi muži a ženami vypočtená na základě dat z našeho datového souboru pravděpodobně nižší, než jakou bychom mohli pozorovat v realitě. Pomocí regresní analýzy jsme tento vztah odhadli a získali jsme následující koeficienty:

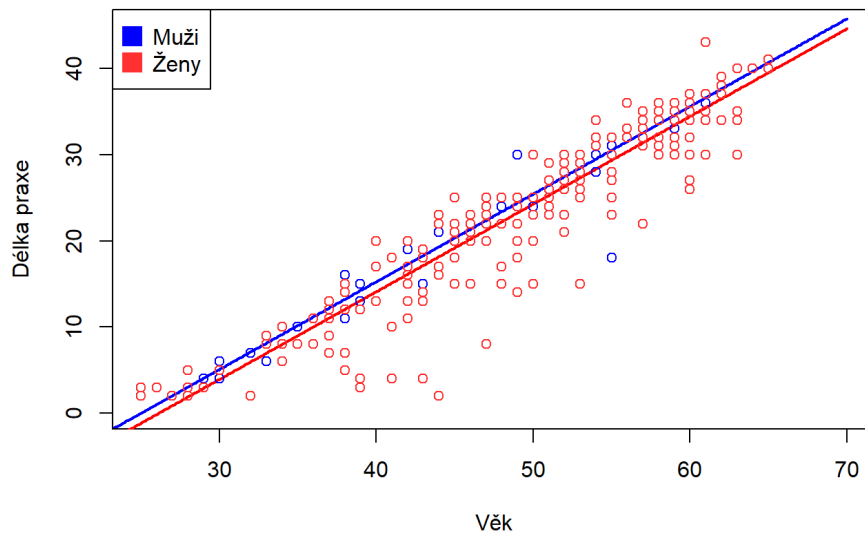
$$\text{délka praxe} = -25.4 + 1.02 * \text{věk} - 1.16 * \text{pohlaví}_{\text{žena}}$$

S ohledem na to, že používáme metodu regrese pro deskriptivní popis dat, neuvádíme p-hodnoty pro jednotlivé proměnné, a tedy není nutné zabývat se jednotlivými testy pro diagnostiku regresní analýzy. Avšak na tomto místě chceme poznamenat, že i tak byly všechny proměnné statisticky významné, model jako celek (F-test) byl také statisticky významný a Breuch-Pagan test neindikoval na problém s heteroskedasticitou. Objevil se však náznak problému s normalitou reziduí, který způsobily odlehle hodnoty v kategorii délka praxe. Použití robustního odhadu by nevedlo na jiné výsledky ve vztahu k významnosti hypotéz a síle vztahů. Model tedy splňuje i předpoklady pro inferenční úsudky o proměnných a vysvětlil 88,76 % variability dat (R²), přestože to nebylo naším původním cílem.

Z výsledků můžeme vyčíst, že se potvrdily předpoklady o vztahu mezi věkem a délkou praxe (probíhá tedy i logická kontrola výsledků, kdy pozorujeme pozitivní vztah blízky jedné), zároveň vidíme negativní vztah pro kategorii pohlaví žena, tedy že délka praxe u žen je podle dané regresní přímky v průměru o 1,16 roku nižší než u mužů. Tento vztah jsme vynesli do následujícího grafu, funkci pro muže a ženy odhadujeme zvlášť.

⁴⁷Srov. Grossman, München, 2013.

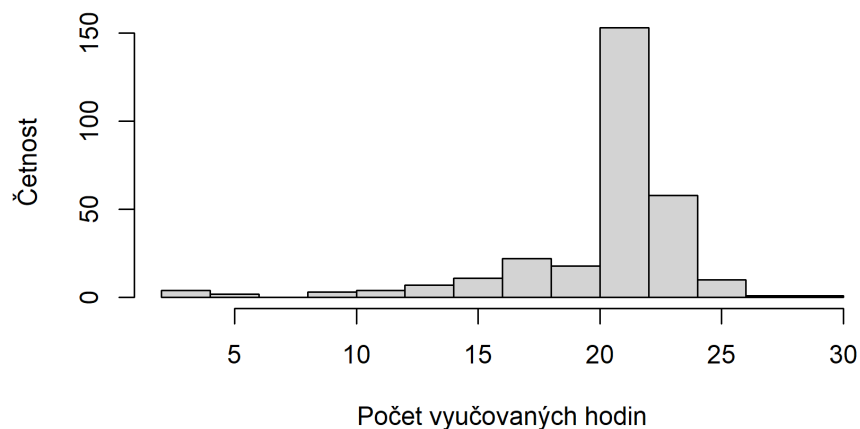
Obrázek 4: Vztah mezi délkou praxe, pohlavím a věkem



Dále jsme tento rozdíl mezi ženami a muži testovali pomocí analýzy kovariance (ancova, viz Hendl 2006, s. 387), kde jsme pomocí kovariáty očistili rozdíl způsobený věkem a testovali proměnnou pohlaví; zajímalo nás, zda je statisticky významná a má vliv na délku praxe. Zde se ukázalo, že pohlaví má vliv na vysvětlení délky praxe, a to na 5% hladině významnosti (p-hodnota 0,034).

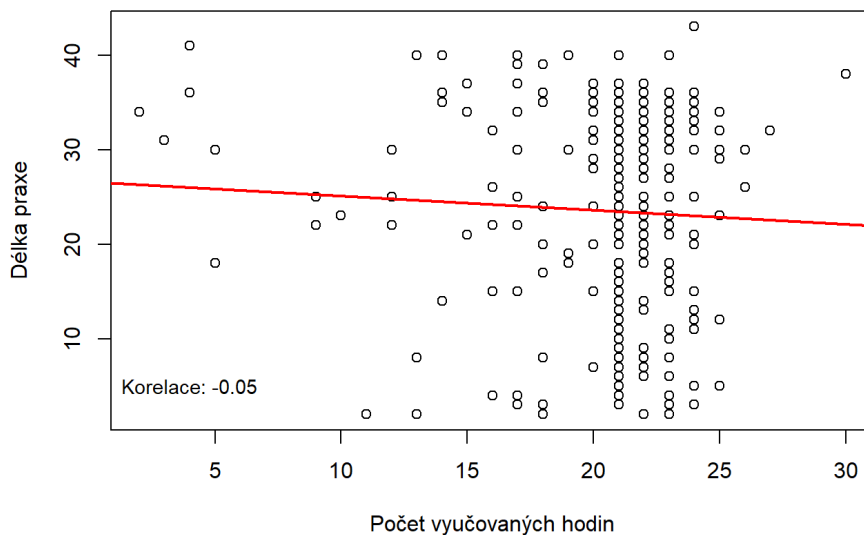
Následující histogram je opět mírně vychýlený doprava a ukazuje, že nejčastěji respondenti pracují jako učitelé na plný úvazek, tedy odučí týdně 21 hodin.

Obrázek 5: Histogram počtu vyučovaných hodin



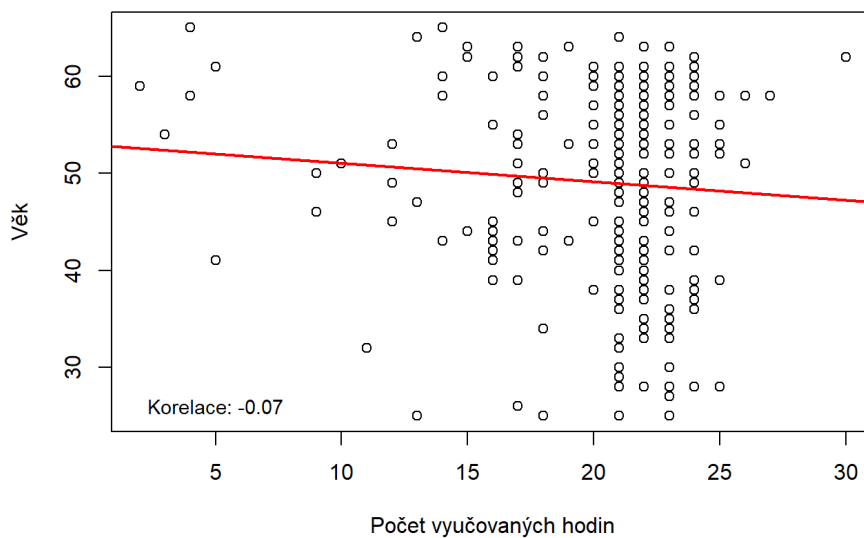
Korelace mezi věkem a délkou praxe je ve vzorku velmi silná, jak ukazuje následující korelační diagram, s přibývajícím věkem narůstá také délka pedagogické praxe.

Obrázek 6: Korelační diagram věku a délky praxe



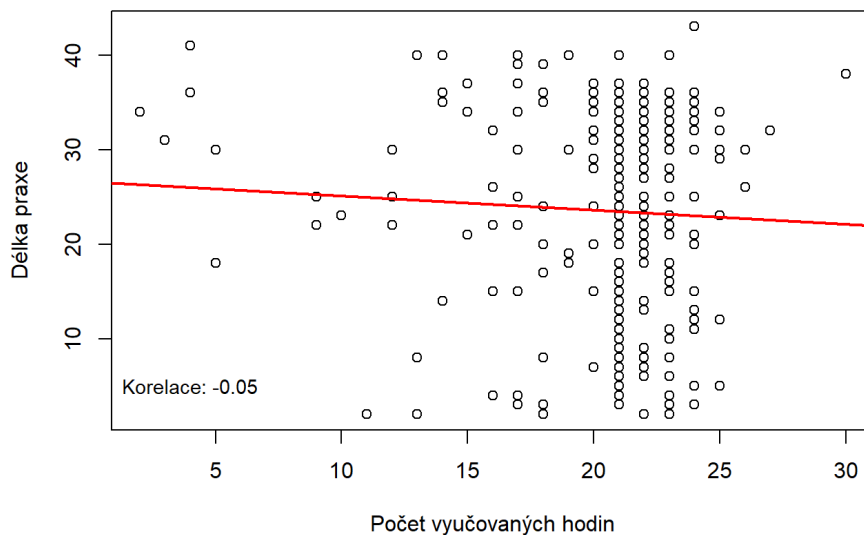
Korelace mezi věkem a počtem vyučovaných hodin je velmi slabá, existuje slabý negativní vztah mezi věkem a počtem vyučovacích hodin.

Obrázek 7: Korelační diagram věku a počtu vyučovaných hodin



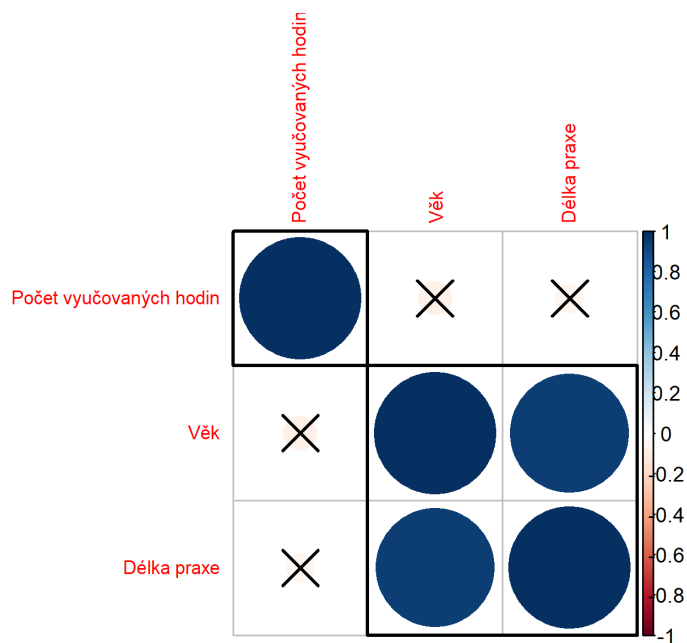
Korelace mezi délkou praxe a počtem vyučovacích hodin je velmi slabá, učitelé s delší praxí učí méně hodin.

Obrázek 8: Korelační diagram délky praxe a počtu vyučovaných hodin



Následující zobrazení vytvořené za pomoci Kendallova korelačního koeficientu ukazuje vztahy mezi všemi třemi proměnnými, tedy věkem, délkou praxe a počtem vyučovaných hodin. Silný pozitivní vztah existuje pouze mezi věkem a délkou praxe.

Obrázek 9: Korelace mezi věkem, délkou praxe a počtem vyučovaných hodin



Podle zprávy s výstupy z mimořádného šetření MŠMT o stavu učitelů v regionálním školství z května 2019⁴⁸ byl průměrný věk učitelů ČJL na SŠ 49,1 roku, průměrný věk žen byl 49,5 roku, průměrný věk mužů byl 47,4 roku.

Hypotézu o shodě průměrného věku všech učitelů v námi sebraných datech s šetřením MŠMT jsme testovali pomocí testu střední hodnoty pro velký výběr (více než 30 pozorování). Nulová hypotéza byla, že průměrný věk v námi sebraných datech je stejný jako v šetření MŠMT, alternativní hypotéza byla, že je rozdílný (zde jsme použili oboustranný test). Testová statistika vyšla -0,169 a testové kritérium pro 1% hladinu významnosti bylo 2,576, pro 5% hladinu významnosti vyšlo 1,440; tedy na 1% ani na 5% hladině významnosti se nepodařilo zamítnout nulovou hypotézu.

Dále jsme testovali i průměrný věk mužů a žen, a to na stejných hladinách významnosti. Testové kritérium pro ženy vyšlo 0,298, respektive pro muže -0,558. Tedy ani pro muže, ani pro ženy nezamítáme nulovou hypotézu na obou testovaných hladinách významnosti; můžeme prohlásit, že celkový věk všech respondentů, ale také věk mužů a žen separátně je stejný jak v našem sebraném souboru, tak v šetření provedeném MŠMT v roce 2019. I v našem datovém souboru stejně jako v datech z mimořádného šetření platí, že učitelé jsou mladší než učitelky. Poměr mužů a žen v našem datovém souboru odpovídá poměru, který uvádí zpráva MŠMT.

Zde je nutné poznamenat, že se toto šetření MŠMT vztahuje ke všem učitelům ČJL na středních školách, nejen ke gymnaziálním učitelům ČJL. Z námi pozorovaných dat nevychází, že by se gymnaziální učitelé češtiny lišili od tohoto šetření, které je však staršího data než námi sebrané údaje. Pozorný čtenář by tedy mohl namítat, že by mělo docházet ke stárnutí populace; to jsme neodhalili, ačkoli je běžně očekávané. Námi vypočtené statistické testy a z toho provedené výroky však toto neimplikují – implikují pouze, že není rozdíl mezi věkem učitelů ČJL na gymnáziích nyní a ve starším šetření MŠMT. Hypotézu čtenáře o stárnutí populace lze pak vysvětlit i jen tím, že by učitelé na gymnáziích mohli být mladší než učitelé ČJL na ostatních typech středních škol.

8.1.2 Zastoupení respondentů ve vzorku dle krajů

Rozložení průměrného věku, délky praxe a průměrného počtu vyučovacích hodin v jednotlivých krajích tak, jak jsou zastoupeny v našem dotazníku, ukazují následující mapy; konkrétní zastoupení respondentů v jednotlivých krajích uvádí tabulka v příloze. Statistické výsledky a grafy prezentujeme a využíváme jen v této části práce a nepouštíme se do kauzálních či inferenčních úsudků.

V některých krajích je sice zastoupení učitelů v námi provedeném šetření pro prováděnou statistickou analýzu dostatečné, některé kraje jsou ovšem zastoupeny méně než 5 respondenty, což je pro další statistické operace nedostatečný počet. Prezentovaná čísla je tedy nutné vnímat s velkou dávkou obezřetnosti. Zastoupení učitelů a učitelek v tomto vzorku neodpovídá ani zastoupení v České republice tak, jak ukazuje mimořádné šetření MŠMT z roku 2019.

Nepovažujeme za účelné pouštět se do regionální analýzy jen v některých krajích, tuto část výzkumu tedy ponecháváme otevřenou pro další výzkumy konané mimo rámec této disertační práce.

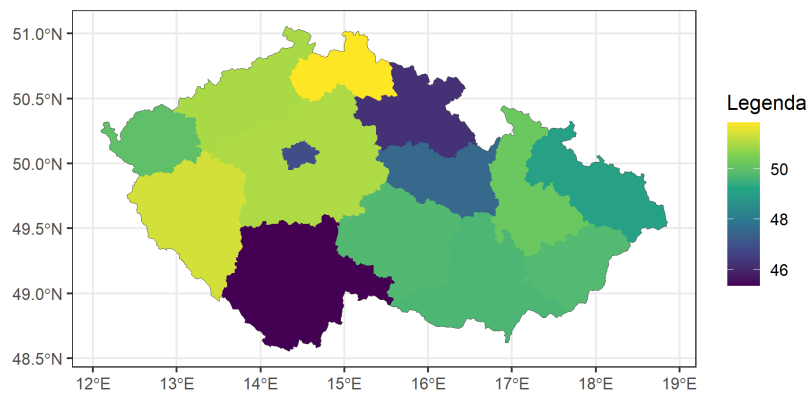
Mezi nejmladší vyučující patří ve zkoumaném vzorku ti z Jihočeského kraje, nízký věkový průměr vykazují také hlavní město Praha, Královéhradecký a Pardubický kraj. Naopak nejstarší

⁴⁸Dostupné z <https://msmt.gov.cz/ministerstvo/novinar/ministerstvo-zjistovalo-stav-ucitelu-v-regionalnim-skolstvi> [citováno 23. 3. 2020].

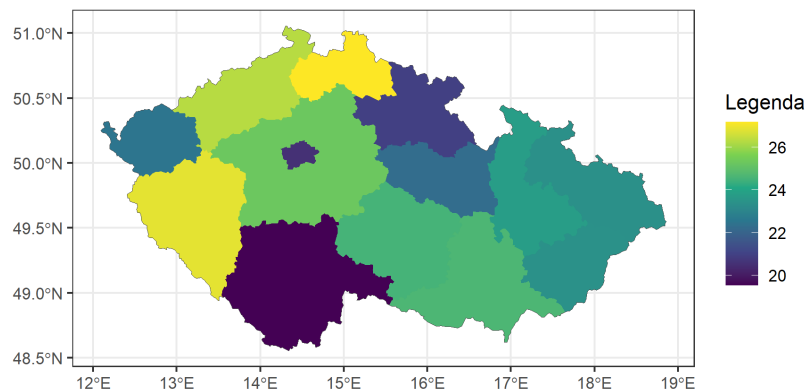
jsou učitelé a učitelky z Libereckého kraje. Srovnáme-li mapu průměrného věku a průměrné délky pedagogické praxe, zjišťujeme, že nejdéle sloužící jsou učitelé v Libereckém a Plzeňském kraji. Další analýzy by si také zasloužila situace v Karlovarském, Moravskoslezském a Zlínském kraji, kde je viditelný rozdíl mezi věkem a délkou praxe, který by mohl poukazovat na to, že zde vyučující začínají kariéru v pozdějším věku.

Třetí mapa poukazuje na to, že nadprůměrný úvazek mají uvnitř našeho vzorku učitelé a učitelky v Olomouckém kraji, naopak snížený úvazek mají nejčastěji vyučující z hlavního města Prahy, Jihomoravského a Ústeckého kraje. I zde by bylo vhodné dalším zkoumáním zjistit, jaké příčiny k této situaci vedou.

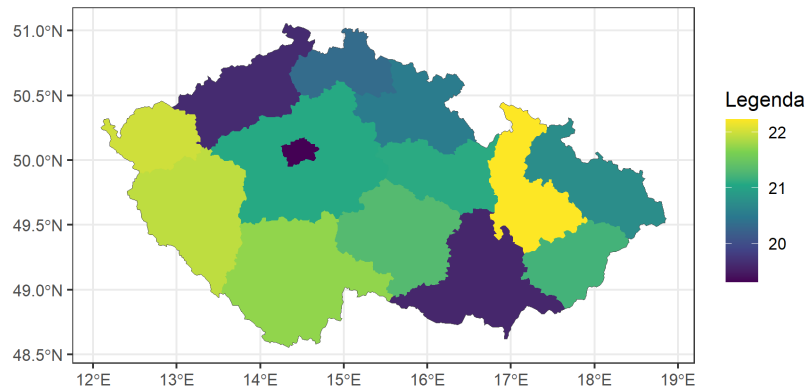
Obrázek 10: Průměrný věk



Obrázek 11: Průměrná délka praxe



Obrázek 12: Průměrný počet vyučovaných hodin



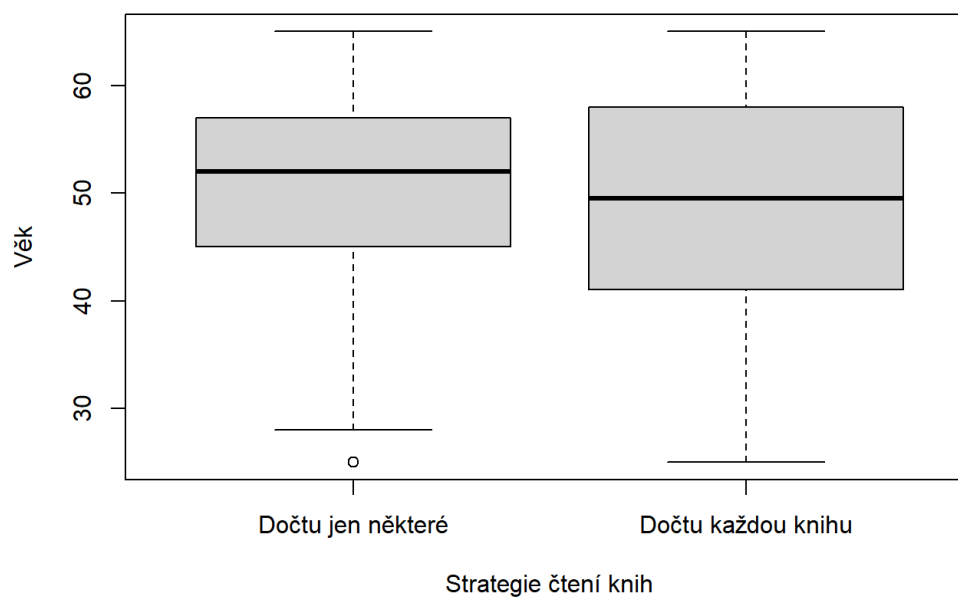
8.1.3 Čtenářské návyky respondentů

Z odpovědí na otázku po strategii čtení (*Jak hluboce obvykle čtete knihy?*) je patrné, že ve vzorku se objevuje téměř rovnoměrné rozložení mezi čtenáři, kteří dočtou všechny knihy, které číst začínou (n=151), a mezi těmi, kteří čtou pečlivě pouze knihy, které je zaujmou, jinak je jen prolistují (n=137). Další nabízené strategie nezvolil žádný z respondentů, ostatní respondenti (n=6) využili možnosti formulovat odpověď vlastními slovy – po očištění dat právě o tyto učitele jsme vyhodnocovali korelace mezi preferovanou čtenářskou strategií a dalšími proměnnými.

Můžeme konstatovat, že pro učitele a učitelky v našem vzorku platí, že využívají při čtení jedné ze dvou dominantních čtenářských strategií: těm prvním budeme říkat čtenáři pečliví (*dočtu každou knihu*), těm druhým selektivní (*dočtu jen některé*).

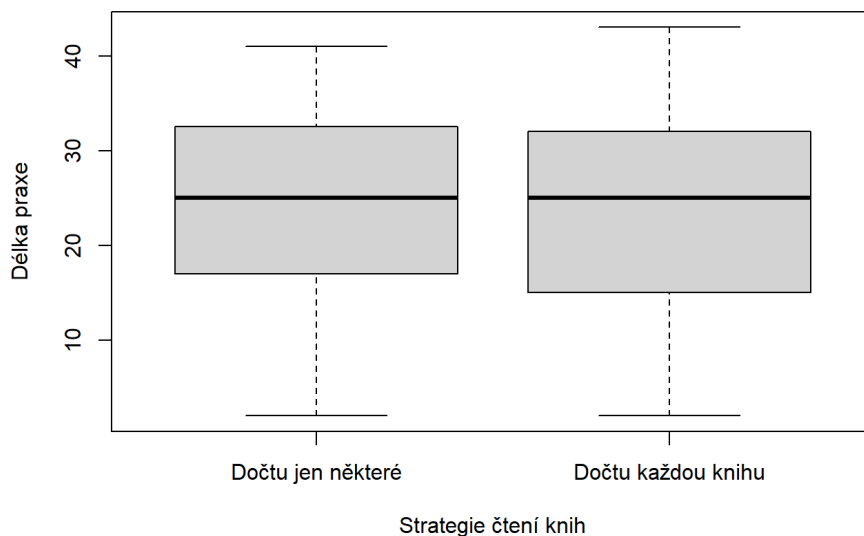
Jak ukazuje následující krabicový graf, mediánový věk obou skupin je podobný, u pečlivých čtenářů je věkový rozptyl širší než u skupiny čtenářů selektivních.

Obrázek 13: Krabicový diagram věku dle strategie čtení knih



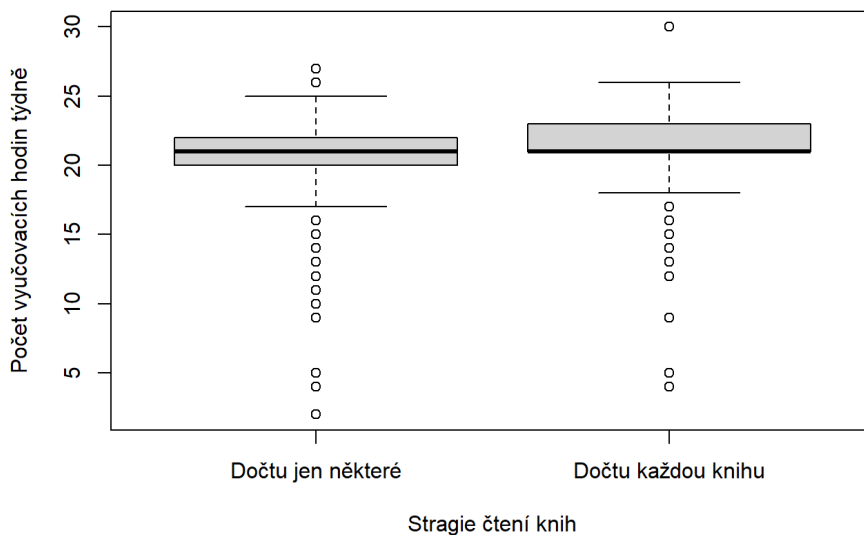
Další krabicový graf ukazuje vztah mezi zvolenou čtenářskou strategií a délkou pedagogické praxe; mediánová hodnota je u obou skupin podobná, skupina pečlivých čtenářů vykazuje užší rozpětí v délce pedagogické praxe než v případě skupiny čtenářů selektivních.

Obrázek 14: Krabičkový diagram délky praxe dle strategie čtení knih



Krabičkový graf zobrazující vztah mezi počtem vyučovacích hodin a strategií čtení opět ukazuje podobné mediánové hodnoty, větší variabilita v počtu hodin je patrná u skupiny selektivních čtenářů – to může odrazet různorodější pracovní náplň respondentů. Výstřední body v obou skupinách ukazují, že existují četné individuální rozdíly, které by si zasloužily další pozornost v navazujících, kvalitativně zaměřených výzkumech.

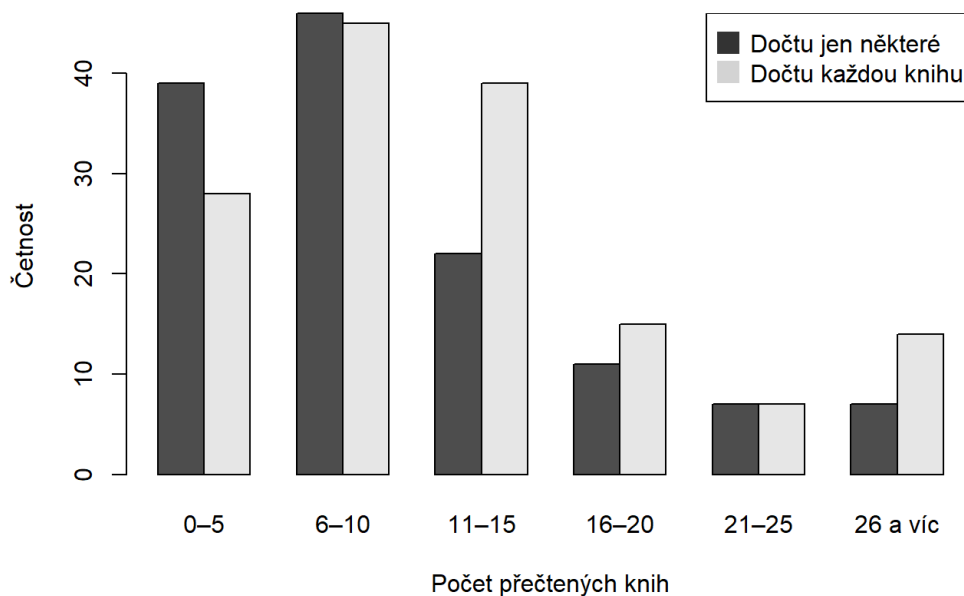
Obrázek 15: Krabičkový diagram počtu vyučovacích hodin týdně dle strategie čtení knih



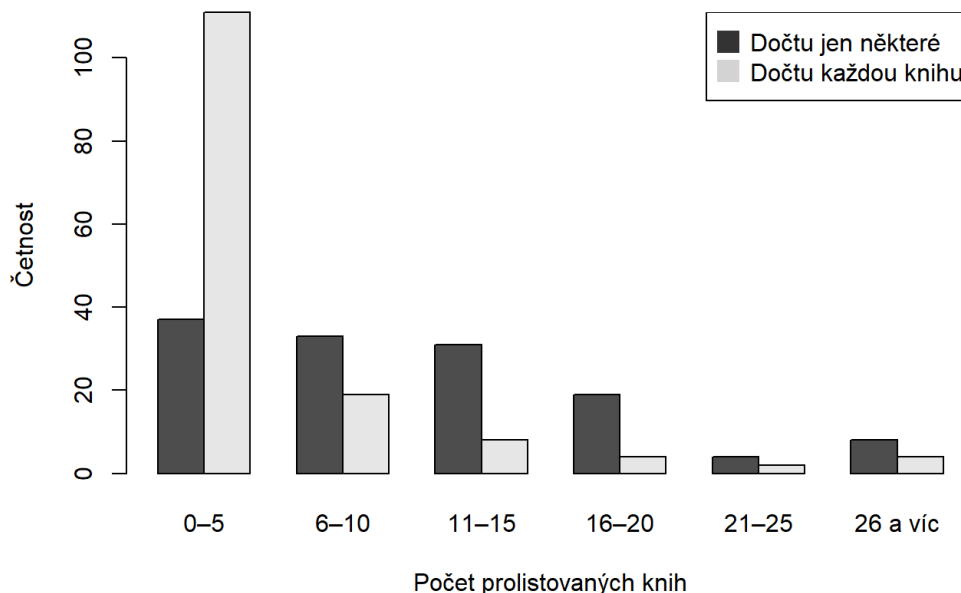
Následující sloupcový graf ukazuje množství přečtených knih rozdělené podle preferenční strategie čtení. Z grafu je patrné, že pečliví čtenáři, kteří dočtou každou knihu, vykazují větší počet přečtených knih téměř ve všech kategoriích než čtenáři selektivní, kteří dočtou jen některé knihy.

Sloupcový graf zobrazující počet prolistovaných knih dle preferenční strategie čtení ukazuje, že čtenáři selektivní mají výrazně vyšší počet knih ve všech kategoriích – rozdíly oproti čtenářům pečlivým se se zvyšujícím počtem knih sice snižují, ale stále jsou patrné. To naznačuje, že čtenáři, které neomezuje vnitřní potřeba k dočtení každé knihy, mají tendenci experimentovat a prolistovávat větší množství knih, což může vést k selektivnějšímu a možná efektivnějšímu přístupu k výběru toho, co si přečtou celé – to je však pouze jedna z možných interpretací. V dalších částech této práce se věnujeme také vztahu mezi zvolenou čtenářskou strategií a dalšími charakteristikami a postoji jednotlivých respondentů, pro pochopení kauzálních příčin tohoto chování by však bylo nutné provést další, pravděpodobně kvalitativní výzkum.

Obrázek 16: Počet přečtených knih dle strategie čtení knih



Obrázek 17: Počet prolisťovaných knih dle strategie čtení knih



Srovnajme tyto výstupy se čtenářskými výzkumy: Trávníček (Praha, 2008) chápe jako čtenáře každého, kdo přečetl alespoň jednu knihu za rok, ostatní považuje za nečtenáře. V roce 2007 do této kategorie v České republice patřilo 17 % všech obyvatel starších 15 let, mezi osobami s maturitním a vyšším vzděláním je to pouze 9 % (Trávníček, 2008, s. 57–58). Podle pozdějších výzkumů jsou mezi vysokoškolsky vzdělanými lidmi nečtenáři velmi vzácní a jedná se přibližně o 5 % vysokoškolsky vzdělané populace⁴⁹. Není důvod domnívat se, že je u učitelů ČJL tato skupina výrazně nadreprezentovaná, spíše se přikláníme k tomu, že první interval (0–5 knih přečtených za posledních 6 měsíců) zvolili ti respondenti, kteří patří mezi čtenáře a za poslední půlrok přečetli aspoň jednu knihu. Souhrnně lze tedy respondenty z našeho datového souboru s jistou opatrností označit za čtenáře.

Oproti Trávníčkovi (2008, 2014) volíme jinou škálu pro hodnocení počtu přečtených knih a ptáme se na knihy přečtené v posledních 6 měsících;⁵⁰ pokud budeme předpokládat, že jsou čtenářské návyky našich respondentů alespoň v rámci jednoho školního roku konzistentní, pak lze tvrdit, že nadpoloviční většina učitelů patří mezi pravidelné až stálé čtenáře (přečtou 7–24 knih za rok), zatímco v běžné populaci je takových čtenářů přibližně třetina. Mezi čtenáře silné až vášnivě (25 a více knih za rok) patří v našem datovém souboru zhruba čtvrtina respondentů, zatímco v běžné populaci je to přibližně 15 %.

S ohledem na rozdílně zvolené škálování i posuzovaný časový rámec zde můžeme reflektovat pouze dlouhodobé trendy sledované u české dospělé populace a porovnávat je s naším vzorkem – s jistou opatrností tedy lze konstatovat, že učitelé a učitelky literární výchovy čtou častěji a více než zbytek populace.

⁴⁹Srov. Trávníček 2014, s. 54.

⁵⁰Srov. Haman, 1991; ten ve svých čtenářských výzkumech také v rámci některých kategorií pracuje s knhami přečtenými za poslední půlrok.

8.1.4 Vztah mezi pohlavím a dalšími proměnnými

Pro testování hypotéz ohledně pohlaví jsme v datovém souboru vytvořeném po druhém očištění dat ponechali jen ty respondenty a respondentky, kteří se identifikují jako muži a ženy – ve vzorku tak zbylo 240 žen a 51 mužů. Pro zjištění vztahu mezi pohlavím a dalšími proměnnými volíme chí-kvadrát test dobré shody, námi zvolená hladina významnosti je 0,05 (Malá, 2013, s. 135–144).

Stanovujeme následující nulové hypotézy, pro stanovení alternativní hypotézy vždy platí vzorec uvedený v tabulce:

H_01 : Pohlaví a výrok *Čtení knih je důležitou součástí mého života* jsou na sobě nezávislé.

H_02 : Pohlaví a výrok *Vlastní aktivní čtenářství je důležité pro výkon mojí profese* jsou na sobě nezávislé.

H_03 : Pohlaví a výrok *Povinná četba je zcela zásadní pro rozvoj čtenářství u žáků* jsou na sobě nezávislé.

H_04 : Pohlaví a výrok *Literární výchova by neměla být povinnou součástí gymnaziálního vzdělávání* jsou na sobě nezávislé.

H_05 : Pohlaví a výrok *Ve výuce často využívám metody podporující čtenářství a rozvoj čtenářské gramotnosti* jsou na sobě nezávislé.

H_06 : Pohlaví a výrok *Literární výchova je nutnou součástí všeobecného vzdělávání* jsou na sobě nezávislé.

H_07 : Pohlaví a výrok *Povinný rozsah literárního učiva dle tzv. Katalogu požadavků by se měl zmenšit* jsou na sobě nezávislé.

H_08 : Pohlaví a výrok *Maturitní zkouška z literatury by neměla být povinná* jsou na sobě nezávislé.

H_09 : Pohlaví a výrok *Poezii mám velmi rád/a* jsou na sobě nezávislé.

H_010 : Pohlaví a výrok *Je pro mě důležité předat žákům co nejvíce literárně historických a teoretických poznatků* jsou na sobě nezávislé.

H_011 : Pohlaví a výrok *Je pro mě důležité naučit žáky vhodně interpretovat a analyzovat literární texty* jsou na sobě nezávislé.

H_012 : Pohlaví a výrok *Je pro mě důležité podporovat zájem žáků o četbu a rozvíjet jejich aktivní čtenářství* jsou na sobě nezávislé.

H_013 : Pohlaví a výrok *Je pro mě důležité rozvíjet u žáků schopnost kritického myšlení a hodnotových soudů* jsou na sobě nezávislé.

H_014 : Pohlaví a výrok *Je pro mě důležité umožnit žákům hlubší pochopení probíraných literárních děl vedoucí k hlubšímu čtenářskému zážitku* jsou na sobě nezávislé.

H_015 : Pohlaví a výrok *Je pro mě důležité motivovat žáky k vlastní tvorbě* jsou na sobě nezávislé.

H_016 : Pohlaví a výrok *Je pro mě důležité připravit žáky k úspěšnému složení maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury* jsou na sobě nezávislé.

- H₀17*: Pohlaví a využívání badatelské činnosti ve výuce jsou na sobě nezávislé.
- H₀18*: Pohlaví a využívání exkurzí a návštěv institucí pro výuku jsou na sobě nezávislé.
- H₀19*: Pohlaví a využívání frontálního výkladu ve výuce jsou na sobě nezávislé.
- H₀20*: Pohlaví a využívání metod kritického čtení a psaní ve výuce jsou na sobě nezávislé.
- H₀21*: Pohlaví a využívání projektové výuky jsou na sobě nezávislé.
- H₀22*: Pohlaví a využívání referátů a prezentací ve výuce jsou na sobě nezávislé.
- H₀23*: Pohlaví a využívání četby esejů a odborných textů ve výuce jsou na sobě nezávislé.
- H₀24*: Pohlaví a využívání četby literárních textů ve výuce jsou na sobě nezávislé.
- H₀25*: Pohlaví a využívání čtenářských dílen ve výuce jsou na sobě nezávislé.
- H₀26*: Pohlaví a využívání hlasitého předčítání ve výuce jsou na sobě nezávislé.
- H₀27*: Pohlaví a využívání práce s filmem či audiem ve výuce jsou na sobě nezávislé.
- H₀28*: Pohlaví a využívání prvků dramatické výchovy ve výuce jsou na sobě nezávislé.
- H₀29*: Pohlaví a využívání rozboru literárních textů ve výuce jsou na sobě nezávislé.
- H₀30*: Pohlaví a využívání tvůrčího psaní ve výuce jsou na sobě nezávislé.

Následující tabulka uvádí p-hodnoty získané po provedení chí-kvadrát testu dobré shody a údaj o tom, zdali zvolenou nulovou hypotézu zamítáme, či nezamítáme. U těch p-hodnot, které nevyšly jako statisticky významné, se mohly vyskytnout problémy ohledně předpokládaných četností dílčích skupin v kontingenční tabulce. U výsledků, které vyšly jako statisticky významné, jsme toto kontrolovali – potřebné předpoklady byly vždy splněny, popřípadě byly škály agregovány do menšího detailu.

Tabulka 1: Vyhodnocení nulových hypotéz

Označení hypotézy	p-hodnota	výsledek
H_{01}	0,283	nulovou hypotézu nezamítáme
H_{02}	0,193	nulovou hypotézu nezamítáme
H_{03}	0,019	nulovou hypotézu zamítáme
H_{04}	0,199	nulovou hypotézu nezamítáme
H_{05}	0,251	nulovou hypotézu nezamítáme
H_{06}	0,068	nulovou hypotézu nezamítáme
H_{07}	0,381	nulovou hypotézu nezamítáme
H_{08}	0,293	nulovou hypotézu nezamítáme
H_{09}	0,031	nulovou hypotézu zamítáme
H_{010}	0,008	nulovou hypotézu zamítáme
H_{011}	0,630	nulovou hypotézu nezamítáme
H_{012}	0,136	nulovou hypotézu nezamítáme
H_{013}	0,030	nulovou hypotézu zamítáme
H_{014}	0,209	nulovou hypotézu nezamítáme
H_{015}	0,222	nulovou hypotézu nezamítáme
H_{016}	0,567	nulovou hypotézu nezamítáme
H_{017}	0,028	nulovou hypotézu zamítáme
H_{018}	0,699	nulovou hypotézu nezamítáme
H_{019}	0,586	nulovou hypotézu nezamítáme
H_{020}	0,243	nulovou hypotézu nezamítáme
H_{021}	0,500	nulovou hypotézu nezamítáme
H_{022}	0,923	nulovou hypotézu nezamítáme
H_{023}	0,786	nulovou hypotézu nezamítáme
H_{024}	0,912	nulovou hypotézu nezamítáme
H_{025}	0,142	nulovou hypotézu nezamítáme
H_{026}	0,604	nulovou hypotézu nezamítáme
H_{027}	0,305	nulovou hypotézu nezamítáme
H_{028}	0,684	nulovou hypotézu nezamítáme
H_{029}	0,829	nulovou hypotézu nezamítáme
H_{030}	0,423	nulovou hypotézu nezamítáme

Většinu formulovaných nulových hypotéz nezamítáme, závislost mezi pohlavím a daným výrokem nebo využíváním konkrétních metod ve výuce jsme u těchto hypotéz neprokázali.

Zamítáme pět nulových hypotéz, u nichž jsme prokázali platnost hypotézy alternativní, tedy:

- prokázali jsme závislost mezi pohlavím a výrokiem *Povinná četba je zcela zásadní pro rozvoj čtenářství u žáků*;
- prokázali jsme závislost mezi pohlavím a výrokiem *Poezii mám velmi rád/a*;
- prokázali jsme závislost mezi pohlavím a výrokiem *Je pro mě důležité předat žákům co nejvíce literárně historických a teoretických poznatků*;
- prokázali jsme závislost mezi pohlavím a výrokiem *Je pro mě důležité rozvíjet u žáků schopnost kritického myšlení a hodnotových soudů*;
- prokázali jsme závislost mezi pohlavím a využíváním badatelské činnosti ve výuce.

Pro respondenty z našeho datového souboru platí, že ženy mají obecně pozitivnější vztah k poezii než muži, častěji uvádějí, že ji mají velmi rády. Zároveň platí, že mezi ženami je oproti mužům větší zastoupení těch, které mají k poezii spíš neutrální vztah.

Názory žen v našem datovém souboru týkající se dopadu povinné četby na rozvoj čtenářství u žáků jsou polarizovanější než u mužů, zároveň také více žen než mužů považuje povinnou četbu za zcela zásadní pro rozvoj čtenářství u žáků.

Muži častěji než ženy považují za důležité předat žákům co nejvíce literárně historických a teoretických poznatků, ale jejich postoje jsou ve srovnání s ženami uvnitř našeho datového souboru více heterogenní. Ženy jsou v postojích k tomuto výroku konzistentnější a nepřikládají takto formulovanému cíli přílišnou důležitost.

Badatelskou výuku dle zjištění našeho šetření do výuky častěji zařazují ženy oproti mužům; mezi muži existuje větší heterogenita v zařazování badatelských aktivit do výuky.

8.1.5 Poezie

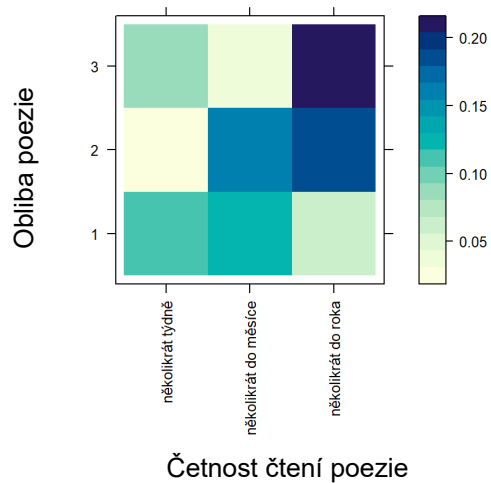
Při vyhodnocování odpovědí týkajících se obliby poezie a četnosti čtení poezie byly z důvodu nízké četnosti zastoupení v jednotlivých kombinacích proměnných odpovědi agregované do třístupňové škály (1: poezii mám velmi rád; 3: poezii nemám rád). Následující grafy zobrazují relativní četnost zastoupení dle zvolených proměnných; světlejší barvy reprezentují nižší procentuální zastoupení, tmavší barvy vyšší procentuální zastoupení.

První graf ukazuje strukturu závislosti mezi vztahem k poezii a četností četby poezie. Respondenti, kteří mají poezii rádi, ji také častěji čtou. Naopak ti, kteří mají spíš neutrální vztah k poezii, ji čtou méně často.

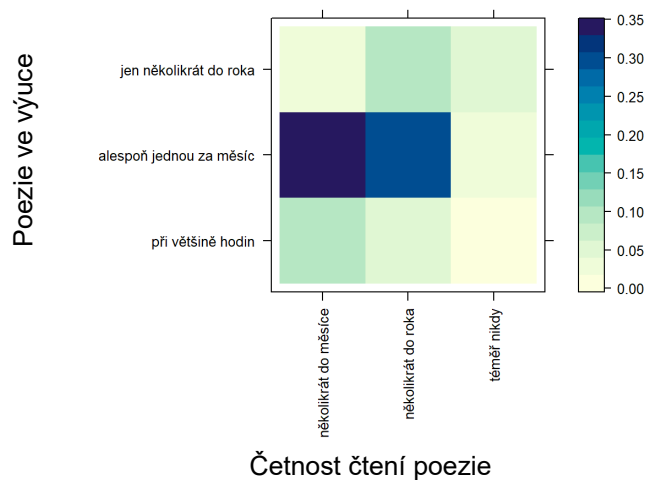
Druhý graf ukazuje strukturu závislosti mezi tím, jak často čtou respondenti poezii a jak často ji zařazují do výuky. Ukazuje, že učitelé, kteří častěji zahrnují poezii do výuky, ji také častěji sami čtou, zatímco učitelé, kteří zahrnují poezii do výuky jen zřídka, ji také méně často čtou sami.

Třetí graf ukazuje strukturu závislosti mezi vztahem k poezii a jejího četnostního zařazování do výuky. Ukazuje, že učitelé zařazující poezii do výuky alespoň jednou za měsíc většinou mají poezii rádi a významná část z nich má poezii velmi ráda. Ti, kteří zahrnují poezii do výuky jen několikrát do roka, k ní většinou mají spíš neutrální vztah. Souhrnně lze tedy říct, že respondenti, kteří zařazují poezii do výuky častěji, mají tendenci mít k poezii pozitivnější vztah.

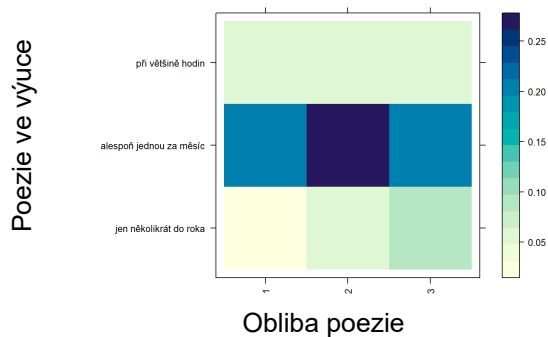
Obrázek 18: Relativní vztah k poezii a míra čtení poezie



Obrázek 19: Míra využití poezie ve výuce a míra čtení poezie



Obrázek 20: Míra využití poezie ve výuce a relativní vztah k poezii



8.2.1 Čtenářské strategie a návyky

Tento korelogram zobrazuje Kendallovu korelační matici zaměřenou na čtenářské strategie a návyky.

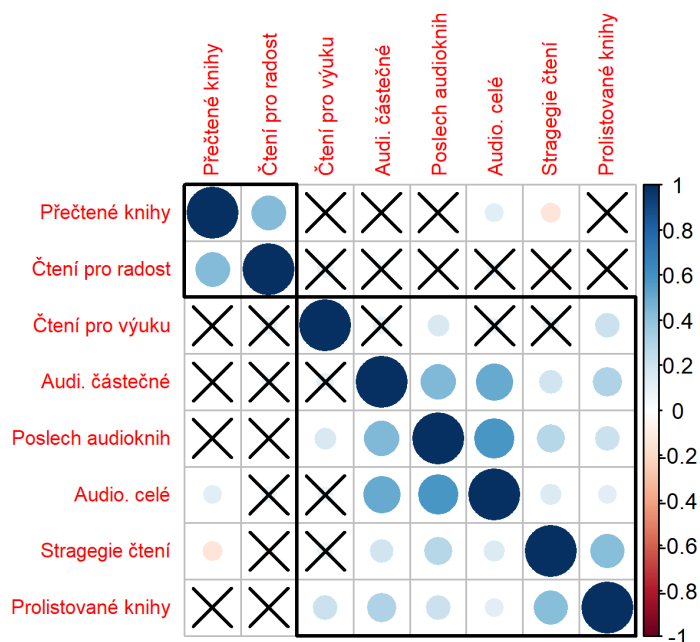
Vidíme zde významnou pozitivní závislost mezi množstvím přečtených knih a čtením pro radost, tedy: čím raději pedagogové čtou, tím více knih přečtou. Významná pozitivní závislost je také mezi postojem k poslechu audioknih a četností přeposlouchaných anebo alespoň částečně slyšených audioknih – jinými slovy: kdo má rád poslech audioknih, ten jich také víc přeposlouchá.

Strategie čtení pozitivně koreluje s množstvím prolistovaných knih, zároveň také negativně koreluje s množstvím přečtených knih – to poukazuje na to, že vyučující, kteří knihami častěji listují, mají tendenci jich méně dočítat do konce, což odpovídá zjištěním z části věnované čtenářským návykům.

Vidíme zde slabou pozitivní korelaci mezi množstvím přečtených knih a poslechem celých audioknih, tedy: čím více přečtených knih, tím více přeposlouchaných audioknih. To je důležité, protože negativní závislost by odpovídala domněnce, že ti, kteří méně čtou, dohánějí tento nedostatek poslechem audioknih – takovou závislost však v tomto korelogramu nepozorujeme.

Významnou pozitivní korelaci nacházíme také mezi čtením pro výuku, poslechem audioknih a množstvím prolistovaných knih. Je pozoruhodné, že kromě pozitivního vztahu mezi čtením pro radost a přečtenými knihami nenacházíme další statisticky významné vztahy mezi čtením pro radost a ostatními čtenářskými návyky a strategiemi.

Obrázek 23: Korelogram 1



8.2.2 Já a čtení. Postoje ke čtení, literatuře a výuce

Tento korelogram zobrazuje Kendallovu korelační matici zaměřenou na postoje ke čtení, literatuře a výuce.

Vidíme zde významnou pozitivní závislost mezi tím, že by se povinný rozsah literárního učiva dle tzv. Katalogu požadavků měl snížit, a souhlasným stanoviskem k tomu, že maturita z literární výchovy by měla být nepovinná. To, že by maturita z literární výchovy neměla být povinná, pozitivně koreluje s výrokem, že by literární výchova neměla být povinnou součástí gymnaziálního vzdělávání.

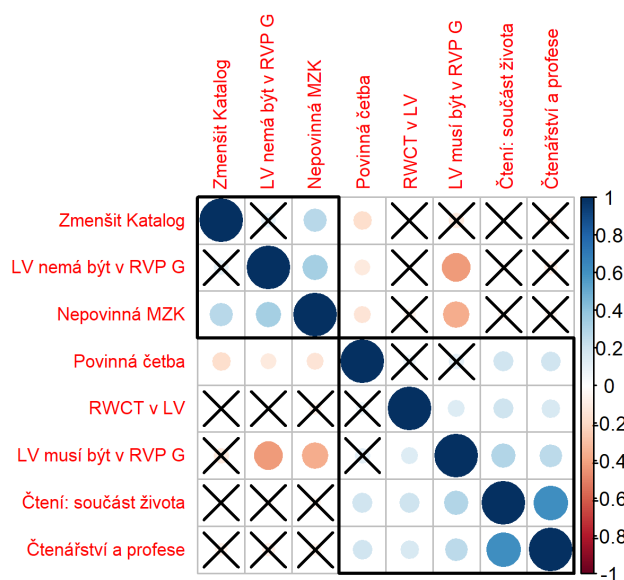
Výrok o tom, že povinná četba je zásadní pro rozvoj čtenářství u žáků, vykazuje negativní závislost vůči výroku o zmenšení tzv. Katalogu požadavků a také vůči tomu, že literární výchova nemá být povinnou součástí gymnaziálního vzdělávání, negativní vztah vykazuje také vůči výroku o tom, že by maturita z literární výchovy neměla být povinná.

Povinná četba chápáná jako důležitá součást rozvoje čtenářství u žáků významně pozitivně koreluje s pojetím čtení jako součásti života i důležitostí čtenářství pro výkon učitelské profese; obě pojetí čtenářství spolu silně pozitivně korelují.

Slabá pozitivní korelace je také mezi pojetím literární výchovy jako nutné součásti všeobecného vzdělání a využíváním metod podporujících čtenářství a rozvoj čtenářské gramotnosti.

Povšimněme si také silné negativní závislosti mezi tvrzením, že literární výchova má být součástí výuky na gymnáziu, a protichůdným tvrzením, že literární výchova nemá být povinnou součástí výuky na gymnáziu – tuto silně negativní korelaci považujeme za jeden z příznaků důvěryhodnosti odpovědí respondentů.

Obrázek 24: Korelogram 2



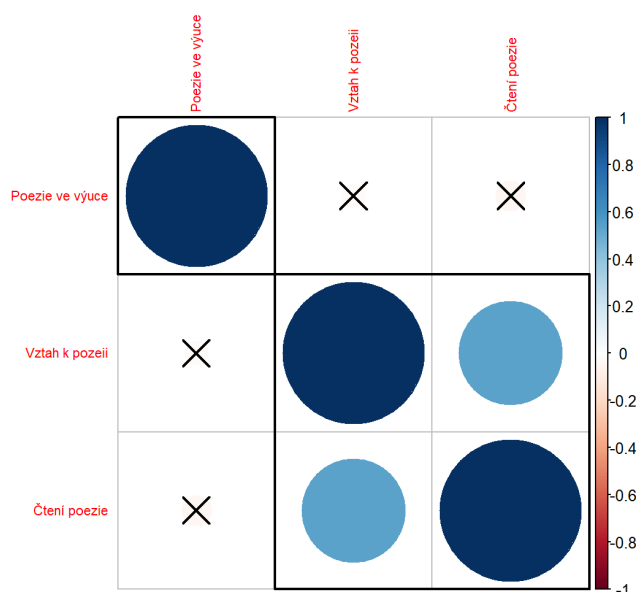
8.2.3 Poezie

Tento korelogram zobrazuje Kendallovu korelační matici zaměřenou na oblibu poezie mezi respondenty, jejich čtenářské návyky ve vztahu k poezii a četnost jejího využití ve výuce.

Významnou pozitivní závislost pozorujeme pouze mezi tím, jak často respondenti poezii čtou a jaký k ní mají vztah, jinými slovy: čím raději mají vyučující poezii, tím častěji se její četbě věnují.

Statisticky významný vztah nespatřujeme mezi tím, jak často vyučující zapojují poezii do výuky a tím, jak často se sami četbě poezie věnují. Statisticky významný vztah není ani mezi tím, jak často vyučující zapojují poezii do výuky a jak rádi mají poezii. Obě tato zjištění jsou důležitá pro další úvahy nad tím, jak podpořit zapojení poezie do výuky na gymnáziích a naznačují, že pro zjištění motivací pro zapojení poezie do výuky bychom potřebovali další výzkum zaměřený právě na toto téma.

Obrázek 25: Korelogram 3



8.2.4 Literární výchova ve výuce a její cíle

Tento korelogram zobrazuje Kendallovu korelační matici zaměřenou na závislosti mezi cíli, které si pro literární výchovu volí učitelé zastoupení v našem datovém souboru.

Vidíme, že v této korelační matici existuje mnoho pozitivních závislostí různé významnosti. Rozvoj čtenářství a rozvoj kritického myšlení vykazují pozitivní závislosti vůči stejným cílům literární výchovy tak, jak jsou uvedené v korelační matici, a také vůči sobě navzájem. Tedy:

Významná pozitivní závislost je patrná mezi rozvojem kritického myšlení/rozvojem čtenářství a cílem naučit žáky vhodně interpretovat a analyzovat literární texty, další významná pozitivní

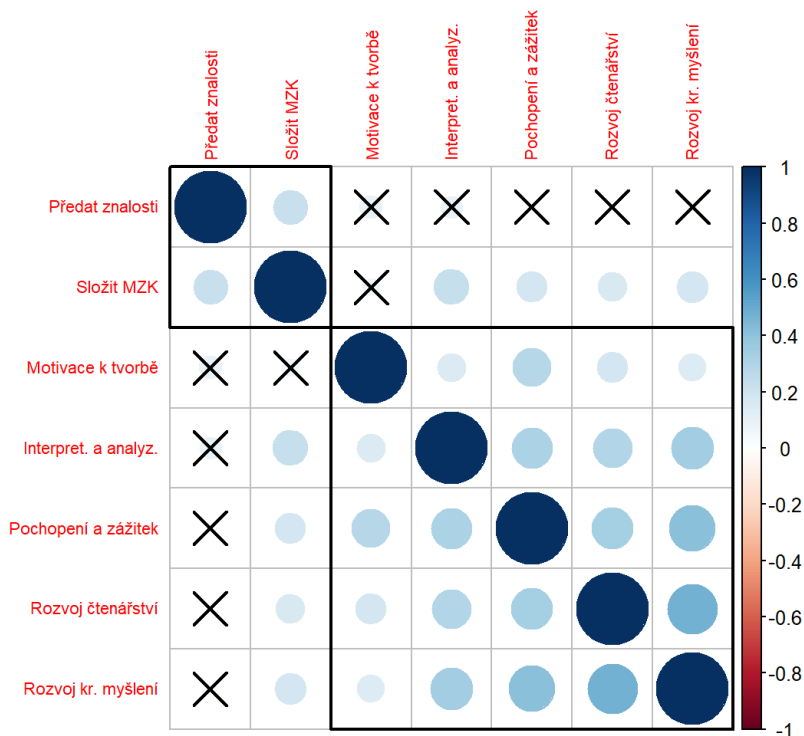
závislost je také mezi rozvojem kritického myšlení/rozvojem čtenářství a cílem, který vede u žáků k hlubšímu pochopení probíraných literárních děl a následně tedy k hlubšímu čtenářskému zážitku. Pozitivní závislost je také mezi cílem naučit žáky vhodně interpretovat a analyzovat literární texty a cílem, který vede u žáků k hlubšímu pochopení probíraných literárních děl a následně tedy k hlubšímu čtenářskému zážitku.

Zvolíme-li jako cíl literární výchovy právě přípravu žáků k úspěšnému složení maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury, vidíme, že vykazuje jistou míru pozitivní korelace ke všem ostatním cílům kromě motivace žáků k vlastní tvorbě.⁵⁴

Motivace k vlastní tvorbě jako cíl literární výchovy pozitivně koreluje s většinou zmíněných cílů, významná závislost však není mezi motivací k tvorbě a předáním znalostí, stejně jako mezi motivací k tvorbě a složením maturitní zkoušky.

Je zde vidět silná pozitivní korelace mezi předáním znalostí a úspěšným složením maturitní zkoušky, tedy: je-li pro učitele důležité předat žákům co nejvíce literárně historických a teoretických poznatků, pak je pro něj také důležité připravit žáky k úspěšnému složení maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury. Významná pozitivní závislost však existuje pouze mezi těmito dvěma tradičními výukovými cíli, předání co největšího množství znalostí nevykazuje žádný další statisticky významný vztah s jinými cíli literární výchovy.

Obrázek 26: Korelogram 4



⁵⁴Tato korelace je dobře interpretovatelná v kontextu toho, jak je maturitní zkouška strukturovaná: vlastní tvorba není stěžejní kompetencí k úspěšnému složení zkoušky.

8.2.5 Metody a formy výuky

Tento korelogram zobrazuje Kendallovu korelační matici zaměřenou na závislosti mezi četností použitím metod a forem tak, jak o nich v dotazníku referovali jednotliví respondenti.

Velmi významnou pozitivní závislost vidíme mezi četbou literárních textů ve výuce a jejich rozbohem. Patrná je také pozitivní závislost mezi četbou literárních textů ve výuce a jejich hlasitým předčítáním. Hlasité předčítání ve výuce je pozitivně korelováno s využíváním frontálního výkladu, využíváním čítanek, četbou literárních textů ve výuce a rozbohem literárních textů.

Slabou pozitivní závislost vidíme mezi využíváním čítanek a zadáváním referátů a prezentací.

Negativní korelace existuje mezi využíváním frontální výuky a využíváním čtenářských dílen, metod tvůrčího psaní a metod kritického čtení a psaní.

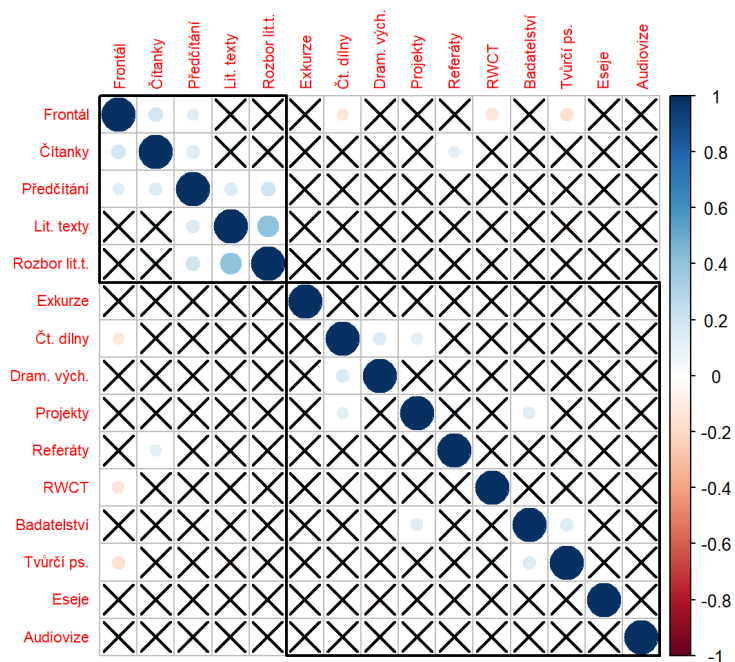
Učitelé, kteří do výuky zařazují čtenářské dílny, zařazují také prvky dramatické výchovy a projektovou výuku.

Slabou pozitivní závislost spatřujeme mezi využíváním badatelské a projektové výuky. Slabá pozitivní závislost je také mezi využíváním badatelské výuky a metod tvůrčího psaní.

Žádnou významnou závislost nenacházíme pro exkurze a návštěvy institucí, ani pro práci s esejí a odbornými texty ve výuce či využívání filmu či audia ve výuce; to může poukazovat na nízkou četnost či nízké zastoupení těchto metod v pedagogické práci respondentů.

Souhrnně: korelogram ukazuje významnou pozitivní závislost mezi tradičními a některými textovými metodami, slabší pozitivní závislosti ukazuje také mezi metodami inovativními a kreativními.

Obrázek 27: Korelogram 5



8.2.6 Postoje ke čtení a cíle literární výchovy

Tento korelogram zobrazuje Kendallovu korelační matici zaměřenou na závislosti mezi postoji respondentů ke čtení a třemi zvolenými inovativními cíli literární výchovy.

Silná pozitivní korelace existuje mezi vztahem k poezii a frekvencí čtení poezie, tedy: čím raději respondenti mají poezii, tím častěji ji čtou. Existuje zde slabá pozitivní korelace mezi vztahem k poezii, čtením poezie a strategií čtení pečlivých čtenářů – ti, kteří dočítají všechny rozečtené knihy, mají také častěji v oblíbenosti poezii a častěji se věnují její četbě.

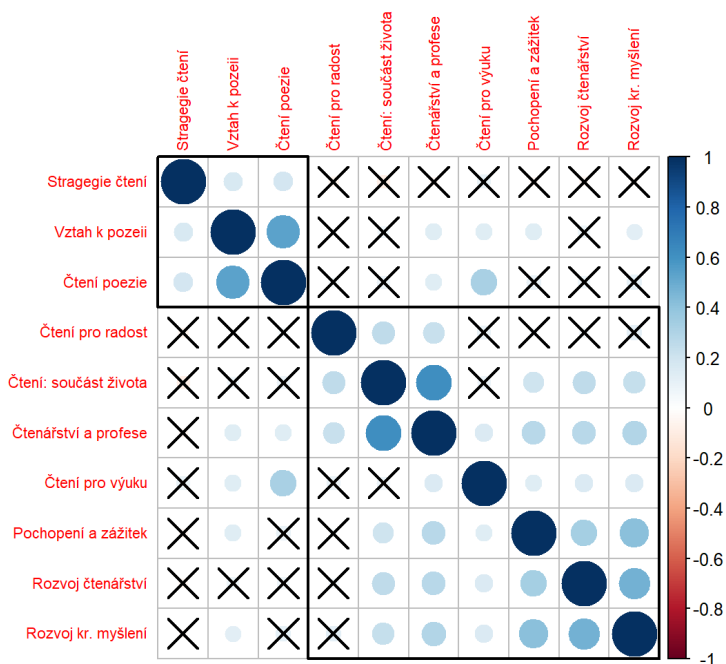
Velmi silnou pozitivní závislost vidíme také mezi vnímáním čtení jako důležité části života a vnímáním čtenářství jako důležité součásti výkonu učitelské profese. U těchto respondentů vidíme také pozitivní, i když slabší korelaci se čtením pro radost.

Tři inovativní cíle literární výchovy (umožnit žákům hlubší pochopení literárního díla vedoucí k hlubšímu čtenářskému zážitku, podporovat aktivní čtenářství žáků a rozvíjet jejich schopnost kritického myšlení) mezi sebou navzájem vykazují poměrně silnou pozitivní závislost. Existuje silná pozitivní závislost mezi těmito třemi cíli a čtením jako součástí života, vnímáním důležitosti čtenářství pro výkon učitelské profese, slabá pozitivní korelace existuje také mezi těmito cíli a frekvencí čtení pro výuku, tedy v rámci přípravy na hodinu.

Významnou korelaci nevidíme mezi vztahem k poezii, tedy její oblíbeností, a čtením pro radost či vnímáním čtení jako součásti života. Významnou korelaci nevidíme ani mezi vztahem k poezii a rozvojem čtenářství jako cílem literární výchovy.

Pozitivní závislost vidíme mezi frekvencí četby poezie a čtením pro výuku, tedy čím častěji čtou respondenti poezii, tím častěji čtou v rámci přípravy na výuku. Slabá pozitivní závislost je také mezi vztahem k poezii a vnímáním čtenářství jako důležité součásti učitelské profese. Dále také existuje slabá pozitivní závislost mezi vztahem k poezii a cílem literární výchovy, který vede žáky k hlubšímu pochopení literárního díla a hlubšímu čtenářskému zážitku, slabá pozitivní korelace je také mezi vztahem k poezii a rozvojem kritického myšlení. V dalších výzkumech by proto bylo dobré zaměřit se na kvalitativní zkoumání způsobů čtení poezie a jejich dopad na realizaci cílů literární výchovy na gymnáziu.

Obrázek 28: Korelogram 6



8.2.7 Inovativní cíle literární výchovy a jejich závislost na metodách a formách výuky

Tento korelogram zobrazuje Kendallovu korelační matici zaměřenou na závislosti mezi čtyřmi inovativními cíli literární výchovy a četností využívání konkrétních metod a forem v literární výchově tak, jak je využívají naši respondenti.

Mezi všemi čtyřmi inovativními cíli literární výchovy vidíme pozitivní korelace různé síly.

Umožnit žákům hlubší pochopení literárního díla, které následně vede k hlubšímu čtenářskému zážitku, má slabou pozitivní vazbu pouze s využíváním metod kritického čtení a psaní – tedy čím důležitější je pro učitele naplnění tohoto výukového cíle, tím častěji využívají metody kritického čtení a psaní.

Rozvoj čtenářství jako cíl literární výchovy vykazuje pozitivní závislost na využití badatelské výuky, metod kritického čtení a psaní i využívání prvků dramatické výchovy.

Rozvoj kritického myšlení má pozitivní závislost na využití metod kritického čtení a psaní, zároveň také pozitivně koreluje s využíváním badatelské výuky a s využíváním prvků dramatické výchovy.

Využívání metod kritického čtení a psaní slabě pozitivně koreluje se všemi inovativními cíli literární výchovy kromě motivace žáků k vlastní tvorbě.

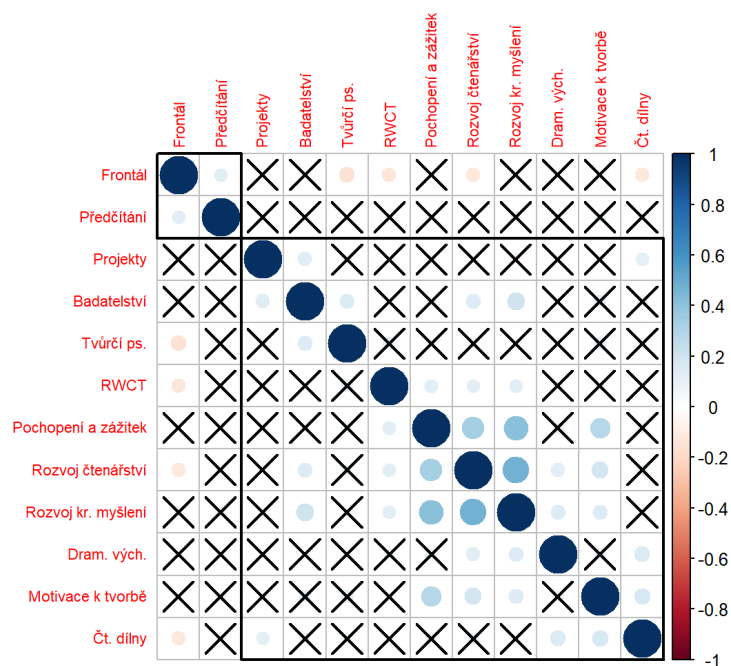
Čím důležitější je pro respondenty motivovat žáky k vlastní tvorbě, tím častěji využívají ve

výuce metodu čtenářských dílen – mezi obojím je slabá pozitivní vazba.

Negativní závislost pozorujeme mezi rozvojem čtenářství a frontální výukou; jinak řečeno: čím častěji učitelé využívají frontální výuku, tím méně důležitý je pro ně rozvoj čtenářství u žáků.

Na základě těchto zjištění by bylo dobré v dalším výzkumu zmapovat, nakolik se pomocí těchto metod vyučujícím daří rozvíjet právě ty cíle, které si výtýčili jako důležité.

Obrázek 29: Korelogram 7



8.2.8 Významně silné korelace

Tento korelogram zobrazuje Kendallovu korelační matici založenou na předchozích korelačních maticích a ukazuje nejvýznamnější závislosti mezi zkoumanými proměnnými napříč datovým souborem. Tato korelační matice tedy plní funkce jistého shrnutí všech dosavadních zjištění a umožňuje nám položit důraz na ty vztahy, které jsou pro celý datový soubor nejvýznamnější; jinak řečeno nám pomáhá identifikovat nejsilnější pozitivní vztahy uvnitř datového souboru. Tento korelogram zobrazuje jen ty vztahy, kde je absolutní hodnota korelačního koeficientu větší než 0,4; jedná se tedy o velmi silné korelace, avšak nikoli z pohledu statistické významnosti, ale z pohledu korelačního koeficientu.

Velmi silná pozitivní závislost je mezi množstvím přečtených knih a čtením pro radost. Velmi silná pozitivní závislost je také mezi frekvencí poslechu audioknih a množstvím audioknih přeposlouchaných v posledním půlroce.

Významná pozitivní závislost se nachází mezi vztahem k poezii a tím, jak často je poezie

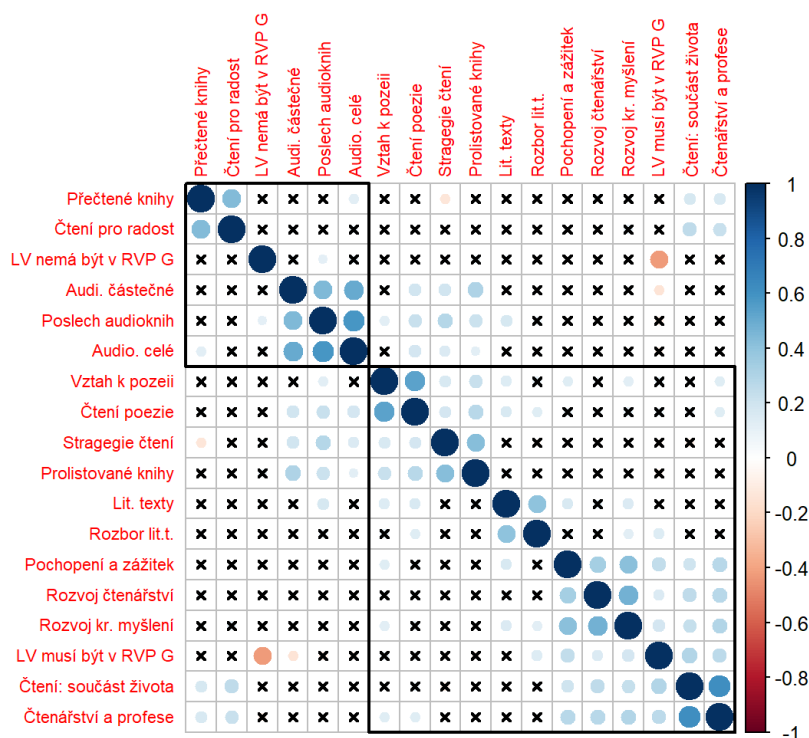
čtena. Podobně existuje silná pozitivní závislost mezi zvolenou čtenářskou strategií a množstvím prolistovaných knih, tedy: čím více knih respondenti dočtou, tím více jich také prolistují.

Opět zde vidíme silnou pozitivní závislost mezi třemi inovativními cíli výuky: umožnit žákům hlubší pochopení literárního díla tak, aby vedlo k hlubšímu čtenářskému zážitku, rozvíjet aktivní čtenářství žáků a podporovat jejich kritické myšlení. Tyto inovativní cíle vykazují pozitivní vztah také s tvrzením, že literární výchova má být součástí gymnaziálního kurikula. Čím důležitější jsou pro učitele tyto cíle, tím intenzivněji chápou čtení jako součást života a tím častěji považují své vlastní čtenářství za důležitou součást profese – mezi těmito kategoriemi tedy vidíme pozitivní závislost.

Další pozitivní závislost existuje mezi jedinými dvěma metodami, které jsou součástí tohoto korelogramu, totiž mezi čtením literárních textů ve výuce a jejich rozbořením. Čím častěji učitelé ve výuce využívají četbu literárních textů, tím častěji se také věnují jejich rozboru.

Vidíme zde pouze dvě negativní závislosti: očekávatelnou silnou negativní vazbu mezi těmi, podle kterých by literární výchova měla být součástí gymnaziální výuky, a těmi, podle kterých by literární výchova nemá být součástí gymnaziálního kurikula. Druhá negativní vazba je výrazně slabší: ti, kteří si myslí, že literární výchova má být součástí gymnaziálního kurikula, méně často rozposlouchají audioknihy.

Obrázek 30: Korelogram 8



8.3 Analýza hlavních komponent (PCA)

Následující korelogram je výsledkem použití komponent z PCA analýzy pro jednotlivé tematické oblasti. Nulová hypotéza předpokládala, že korelační koeficient je roven nule (křížek v grafu značí, že vztah není významný, tedy je nulový), zatímco alternativní hypotéza předpokládala, že korelační koeficient není roven nule (tedy statisticky se liší od nuly). Pokud je korelační koeficient statisticky významný, není mezi proměnnými křížek, ale barevný kruh: červeně vykresluje negativní a modře pozitivní závislost.

Silná pozitivní závislost existuje mezi čtenářskými návyky a množstvím přečtených a prolistovaných knih, také zde existuje významný pozitivní vztah mezi čtenářskými návyky a poezií, což naznačuje, že vztah k poezii je silně pozitivně korelovaný s celkovým pozitivním vztahem ke čtení. Významná pozitivní vazba je také mezi čtenářskými návyky a audioknihami i poezií – a také inovativními metodami.

Významnou pozitivní závislost vidíme také mezi komponentou já a čtení vůči věku, tradičními a inovativními cíli, slabá pozitivní závislost je také mezi komponentou já a čtení vůči textovým metodám.

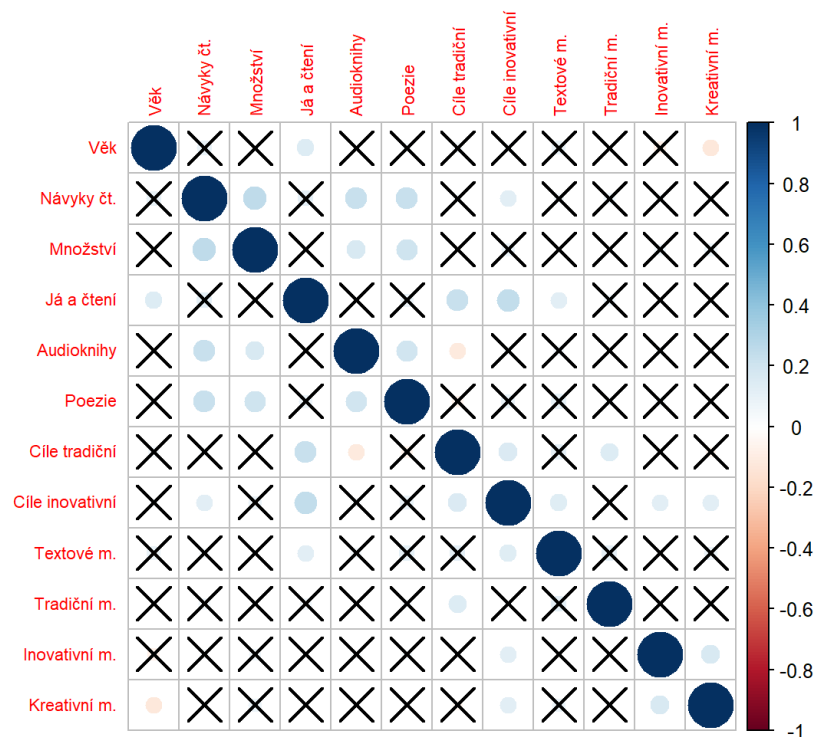
Existuje slabá pozitivní závislost mezi inovativními a tradičními cíli.

Tradiční cíle vykazují slabou pozitivní závislost vůči tradičním metodám. Inovativní cíle vykazují slabou pozitivní závislost vůči textovým, inovativním a kreativním metodám.

Vidíme, že slabá negativní závislost je mezi věkem a komponentou kreativní metody, tedy že čím starší respondenti jsou, tím méně tyto metody ve výuce používají. Slabou negativní závislost pozorujeme také mezi audioknihami a tradičními cíli.

Analýza hlavních komponent pomohla odhalit, mezi jakými návyky, postoji a přístupy k výuce existuje nějaká závislost a jaký je její směr, čímž poukazuje na klíčové komponenty a proměnné uvnitř datového souboru.

Obrázek 31: Analýza hlavních komponent



8.4 Explorativní faktorová analýza

Graf zobrazující výstupy faktorové analýzy má na vodorovné ose uvedené hodnoty faktorové zátěže a na svislé ose jednotlivé proměnné; intenzita barev a jejich hodnota reprezentuje významnost jednotlivých proměnných pro daný faktor – modrá barva znázorňuje pozitivní směr, červená barva negativní.

Počet faktorů jsme zvolili teoreticky, ale validovali jsme jej pomocí statistických metod. *Scree plot* (viz Hendl 2006, s. 508) ukazoval na 3–4 faktory (přičemž čtvrtý faktor byl hraniční s vlastním číslem 1), paralelní analýza naznačovala až sedm faktorů. Zde se držíme ustálené statistické praxe, která říká, že pokud je silný teoretický rámec pro očekávaný počet faktorů, je možné jej zvolit. Dalším důvodem pro naši zvolený počet faktorů je i praktická interpretace – tři faktory jsou snáze interpretovatelné a použitelné než sedm faktorů.

První tři proměnné vysvětlily dohromady 17 % variability, což je sice velmi málo, ale nárůst vysvětlené variability s dalšími faktory by byl marginální (při čtyřech faktorech 19 % a při pěti faktorech 22 %). Faktorovou analýzu s vyšším počtem faktorů jsme testovali, ale faktorové zátěže byly již těžko interpretovatelné a spíše připomínaly náhodný šum. I z důvodu principu parsimonie (upřednostnění jednoduššího modelu) se držíme nižšího počtu faktorů, neboť zvýšení počtu faktorů by nepřineslo významný nárůst predikčních schopností modelu. Všechny tyto důvody a empirické výsledky z předchozích kapitol této práce nás vedou k použití pouze tří faktorů.

8.4.1 Faktor 1: Moderní

Tento faktor je sycen převážně kladnými hodnotami u vztahu ke čtení, ať už se jedná o čtení jako důležitou součást profese nebo o čtení jako důležitou součást života. Vysokou pozitivní faktorovou zátěž vidíme u všech inovativních cílů, využití metod kritického čtení a psaní ve výuce má také silnou pozitivní zátěž. Z dalších textových metod má významnou faktorovou zátěž ještě četba literárních textů a jejich faktor, faktor čítanek je téměř nenasycený. Faktor je dále sycen poměrně vysokým množstvím přečtených knih, není to ovšem natolik silná zátěž, jak jsme očekávali. Pojmenovali jsme jej jako moderní a nikoli jako inovativní, aby nedocházelo k interferenci s dalšími pojmy používanými v této práci.

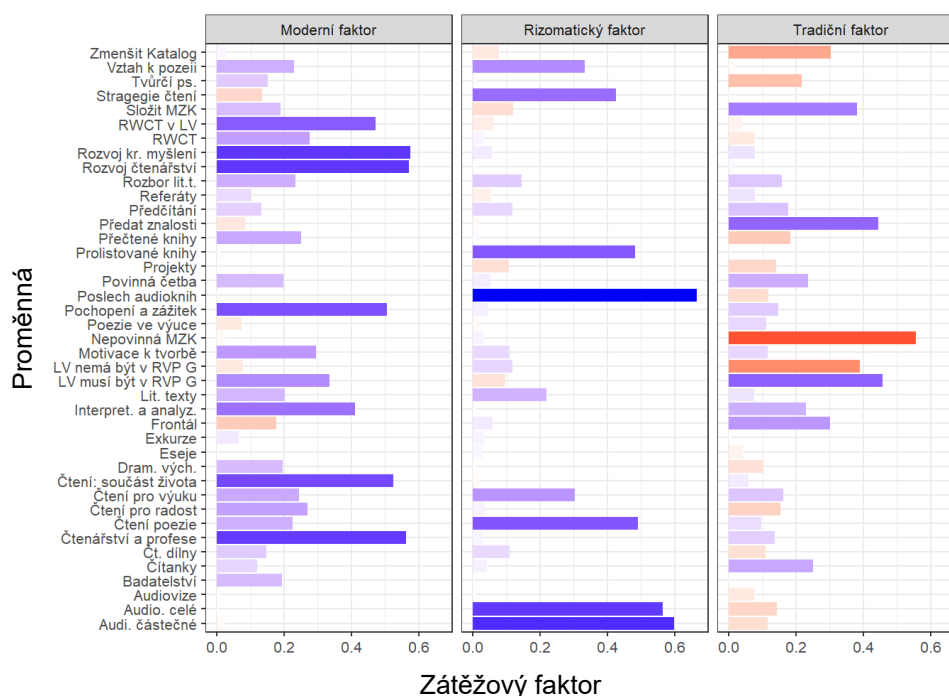
8.4.2 Faktor 2: Rizomatický

Slovník novější literární teorie definuje ve shodě s Deleuzem a Guattarim (2019) rizoma jako „princip mnohočetného propojování, jež narušuje tradiční koncept jednotného subjektu a smyslu [...] slouží k postihu odlišného modelu reality, jež je [...] založeno na představě nehierarchizované, acentrální, netrascendentní, v sobě imanentně spočívající síť multiplicitních spojení“ (Lukavec 2012, s. 440); pro označení faktoru jej volíme kvůli tomu, že zde mají vysokou zátěž takové způsoby recepce textu, které neodpovídají tradičnímu lineárnímu čtení: listování knihami, poslech audioknih, četba poezie. Poměrně vysokou zátěž zde vykazuje také faktor četby v rámci přípravy na výuku, z metod zde má nejsilnější zátěž četba literárních textů ve výuce. Tento faktor není sycen žádnou z kreativních metod.

8.4.3 Faktor 3: Tradiční

Tento faktor je silně vymezen proti nepovinné maturitě a možnosti, že by literární výchova nebyla povinnou součástí gymnaziálního vzdělávání. Chápeme jej jako tradiční, protože je sycen potřebou institucionálního rámování výuky literární výchovy, což podtrhuje také skutečnost, že zde vidíme pozitivní zátěž ve vztahu k tradičním cílům a metodám výuky (silnou pozitivní zátěž má frontální výklad a předčítání, referáty a prezentace nejsou v tomto faktoru syceny vůbec). Silnou pozitivní zátěž zde má také faktor čítanek.

Obrázek 32: Faktory



8.5 Shluková analýza

S ohledem na předchozí analýzu dat jsme se rozhodli omezit množství proměnných, které pro shlukovou analýzu využíváme. Na základě teorie a výzkumných zjištění předpokládáme tři shluky, které budou sdružovat učitele, pro jejichž sebepojetí jsou důležité čtenářské návyky, postoje a přístupy k výuce, poťazmo metody. Zatímco u shluku 1 očekáváme blízkost především u čtenářských návyků a postojů, u shluku 2 očekáváme blízkost na základě zvolených metod. Předpokládáme, že shluk 3 bude od ostatních dvou nejvzdálenější. Pro jednotlivé shluky předpokládáme jako dominantní následující charakteristiky:

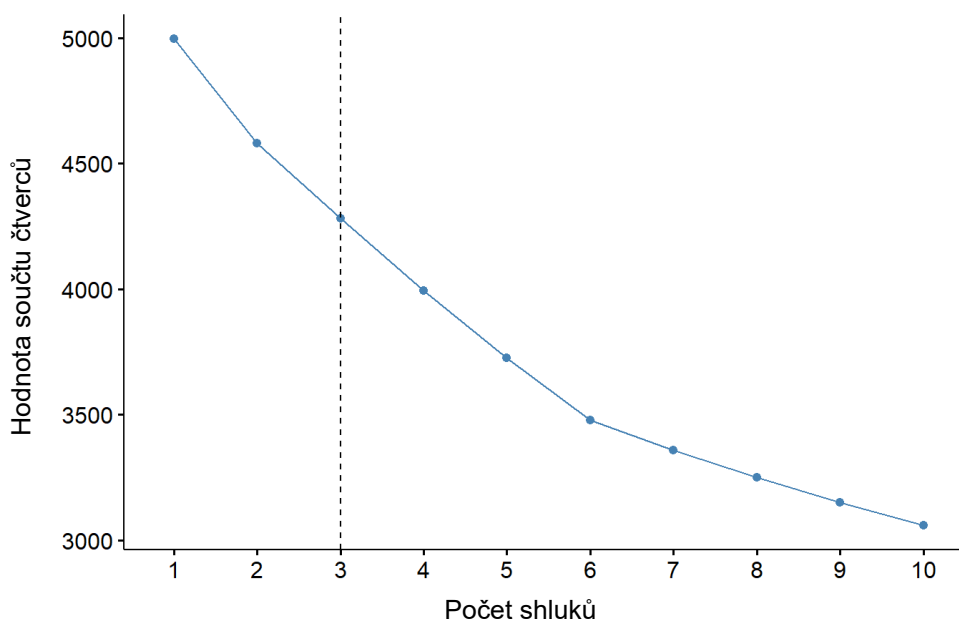
- shluk 1: množství přečtených knih, čtení jako důležitá součást profese i života, literární výchova jako nutná součást gymnaziálního vzdělávání, předání co největšího množství znalostí jako cíl literární výchovy, frontální výuka, referáty a čítanky;
- shluk 2: metody kritického čtení a psaní, projektová výuka, rozbor literárních děl;
- shluk 3: množství prolistovaných knih, vztah k poezii, poslech audioknih, badatelství, literární výchova by neměla být součástí gymnaziálního vzdělávání, maturitní zkouška z literární výchovy by měla být nepovinná, cílem literární výchovy je pochopení díla a následný zážitek z četby.

Rozhodli jsme se tento počet shluků statisticky ověřit. Využíváme k tomu tzv. metodu lokte (*elbow method*). Jedná se o statistickou vizuální techniku, která určuje optimální počet shluků v da-

tovém souboru. Metoda spočívá v postupném výpočtu součtu čtverců vzdáleností uvnitř shluků pro různé počty shluků a následném vykreslení těchto hodnot do grafu. Na ose x grafu je počet shluků a na ose y je součet čtverců vzdáleností uvnitř shluků. Výsledný graf často připomíná ohnutý loket. Tento bod zlomu, kde se součet čtverců výrazně snižuje, je indikací optimálního počtu shluků. Přidání dalších shluků po tomto bodu nepřináší významné zlepšení shlukování. Metoda lokte je široce používaná, podobně jako scree plot ve faktorové analýze či PCA analýze.

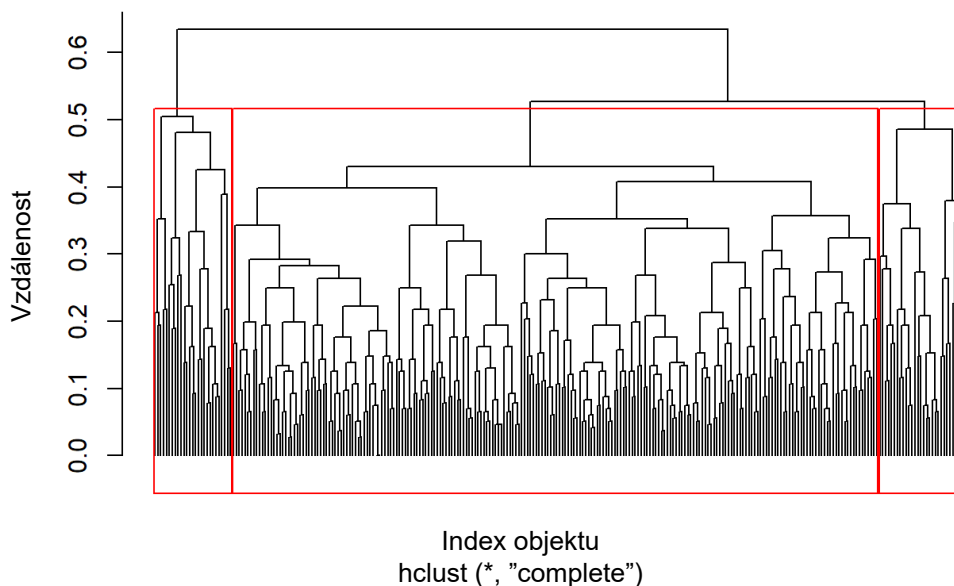
Následující graf zobrazuje výsledek analýzy optimálního počtu shluků v našem datovém souboru. Jak je vidět, statisticky optimální počet shluků je stejný jako námi zvolený – tedy tři skupiny. Tento výsledek podporuje náš původní odhad založený na teorii.

Obrázek 33: Elbow metoda



Na základě shlukové analýzy jsme tedy identifikovali tři shluky: jeden majoritní a dva minoritnější, které znázorňuje tento dendrogram:

Obrázek 34: Oříznutý dendrogram



Souhrnně lze říct, že se jedná o poměrně homogenní skupinu, v níž jednotlivé shluky vykazují jistá specifika. Oproti teoretickému předpokladu zde došlo k přeskupení stratifikujících proměnných, jak popisujeme dále. Napříč shluky nevidíme zásadní rozdíly mezi množstvím přečtených knih nebo vztahem k poezii, jako diverzifikující vnímáme používání čítanek, práci s rozborem literárních děl, zařazování metod kritického čtení a psaní do výuky, také využívání frontálního způsobu výuky a postoj k maturitě z ČJL jako nepovinné součásti gymnaziálního vzdělávání. Výrazně se podle shluků liší také postoje ke čtení jako součásti života i jako součásti profese.

Rozdělení do shluků dle základních demografických kategorií zobrazuje následující tabulka. Zde bychom chtěli upozornit, že dané proměnné nebyly použity k samotné shlukové analýze, ale že se jedná o její nepřímé výsledky, které nám tak poskytují důležitý vhled do demografické charakteristiky jednotlivých shluků učitelů. Mezi učiteli přiřazenými do jednotlivých shluků jsou patrné rozdíly především v délce praxe, jeden ze shluků sdružuje mladší učitele z našeho datového souboru.

Tabulka 2: Rozdělení do shluků

	Věk (v letech)	Pedagogická praxe (v letech)	Počet vyučovaných hodin týdně	Počet učitelů zastoupených ve shluku	Procentuální zastoupení žen v daném shluku
Shluk 1	49,774	22,935	19,806	31	77,4 %
Shluk 2	49,923	24,662	20,685	222	81,5 %
Shluk 3	42,963	17,556	21,185	27	81,5 %

Níže shrneme charakteristiky jednotlivých shluků a shluky pojmenováváme; volíme označení neterminologická, ale taková, která podle nás dokáže evokovat představu osoby náležející k da-

nému shluku. Počet osob v jednotlivých shlucích ukazuje, jaké je jejich zastoupení v datovém souboru. Na základě těchto dat ovšem nemůžeme usuzovat na zastoupení typů v celé populaci učitelů ČJL v ČR, neboť máme k dispozici odpovědi jen těch, kteří se dotazníkového šetření rozhodli zúčastnit, což může být samo o sobě zkreslující (blíže viz kapitola 6).

8.5.1 Shluk 1: Umírněný pokrokař

Učitelé této skupiny často zapojují prvky badatelské výuky a metody kritického čtení a psaní. Knihami často listují a zhruba stejné množství jich přečtou. Silně nesouhlasí s tím, že by literární výchova neměla být součástí RVP G, a maturitní zkouška z ČJL podle nich má být povinná. Jen málo používají frontální výuku a čítanky. Je pro ně důležité, aby v žácích rozvíjeli hlubší pochopení literárního díla, které povede k hlubším čtenářským zážitkům – navzdory tomuto přesvědčení ve výuce jen občas pracují s rozbořem literárních děl.

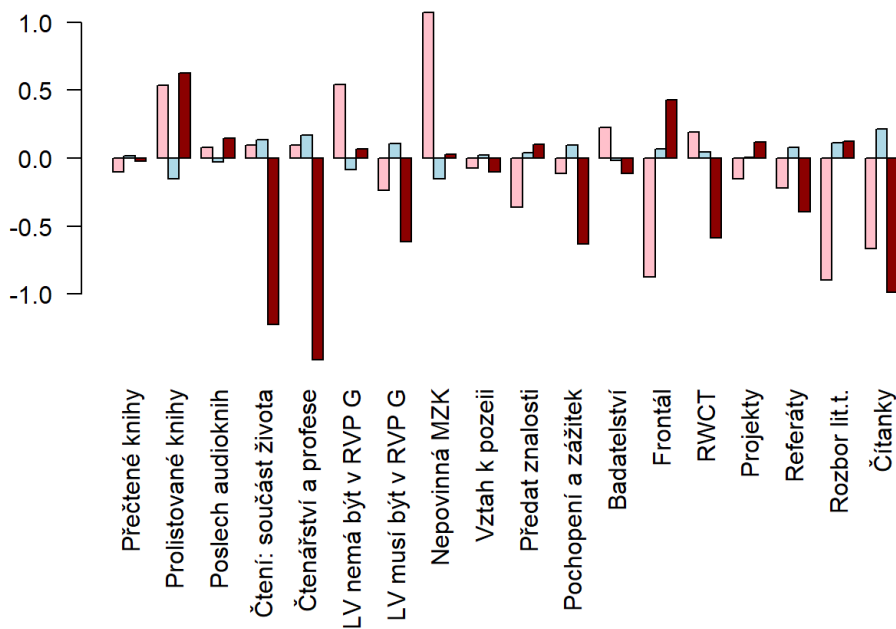
8.5.2 Shluk 2: Knihomol tradicionalista

Učitelé této skupiny vynikají v množství přečtených knih, čtení je pro ně důležitá součást života i profese. Mají poměrně pozitivní vztah k poezii. Silně souhlasí s tím, že literární výchova je nutnou součástí všeobecného vzdělávání. V literární výchově je pro ně důležité umožnit žákům hlubší pochopení literárních děl vedoucí k hlubšímu čtenářskému zážitku. Patří k zastáncům využívání čítanek a učebnic, poměrně často ve výuce zadávají referáty a prezentace.

8.5.3 Shluk 3: Pokročilý začátečník

Do tohoto shluku patří učitelé v datovém souboru nejmladší, a tedy také s kratší dobou praxe, zároveň týdně odučí nejvíce hodin. Poměrně často poslouchají audioknihy, často knihami jen listují. Ve srovnání s dalšími dvěma shluky pro ně čtení není příliš důležité ani jako součást života, ani jako součást profese, naopak vnímají jako poměrně důležité předat žákům literárně historické i teoretické znalosti. Čítanky používají spíše méně, metody kritického čtení a psaní spíše nevyužívají, zařazují projektovou i frontální výuku.

Obrázek 35: Shluková analýza



8.6 Závěrečné otázky a jejich vyhodnocení

V této části práce se věnujeme vyhodnocení závěrečné části dotazníku, která obsahovala tři otevřené otázky – ty měly respondentům poskytnout prostor pro myšlenky a názory, o které se při vyplňování dotazníku nemohli podělit. Následující oddíly nesou názvy otázek ze závěrečné části dotazníku a obsahují výstupy ze základní obsahové analýzy odpovědí. Chápeme je jako vhodné doplnění předchozích statistických postupů, pomocí nichž jsme vyhodnocovali ostatní části dotazníku, respektive data z nich získaná. Analyzovali jsme odpovědi, které v datovém souboru zůstaly po druhém očištění dat.

8.6.1 Co byste změnil/a na výuce literatury na gymnáziu?

Na tuto otázku odpovědělo 158 respondentů, tj. 53,74 % všech dotazovaných (n=294), mnozí uvedli více odpovědí.

Téměř polovina odpovědí se vztahovala k organizačním změnám. Na úrovni školy by respondenti ocenili větší hodinovou dotaci, více půlených hodin, méně žáků ve třídě, oddělení literární výchovy od komunikační výchovy – anebo naopak možnost hlubší integrace jednotlivých složek předmětu. Někteří zmiňovali také intenzivnější koordinaci s kolegy a hlubší mezipředmětové propojení. Na úrovni státní by mnozí přivítali zrušení či reorganizaci ústní maturitní zkoušky z čes-

kého jazyka a literatury, maturitní písemnou práci by rovnou zrušili. Je dobré si povšimnout, že nikdo nenavrhol zrušení didaktického testu z českého jazyka.

Necelá polovina odpovědí reflektovala potřebu využívat jiné metody a formy výuky. Respondentům připadá důležité více se zaměřit na podporu a rozvoj čtenářské gramotnosti, častěji a více do hloubky pracovat s textem. Literární výchova by podle nich měla být kreativnější a zážitková. Ocenili by také větší zapojení elektronických médií do výuky a změnu na úrovni učebnic a čítanek.

Přibližně třetina odpovědí obsahovala požadavek na snížení kurikulárních požadavků:⁵⁵ to by podle respondentů mohlo pomoci poskytnout prostor pro hlubší práci s textem nebo nabídnout více prostoru pro dialog v rámci hodin. Prostor, který by takto v kurikulu vznikl, by dle respondentů bylo možné zaplnit jinými autory či autorkami a větším zaměřením na literaturu 20. století. – Potřebu sjednotit požadavky kladené na učitele prostřednictvím RVP a tzv. Katalogu požadavků takto konkrétně pojmenovalo pouze několik respondentů.

Několik jednotlivců zmínilo také nutnost hlubšího propojení školního prostředí s akademickou sférou ať už v oblasti didaktické či metodické podpory, anebo v oblasti oborové; chybí jim například povědomí o současné české literatuře, které by od lidí z akademického prostředí mohli získat a zařadit jej do širšího literárněvědného kontextu.

Několik respondentů uvádělo, že jsou s aktuálním nastavením literární výchovy na gymnáziích spokojeni a místo návrhů na zlepšení popisovali vlastní dobrou praxi. Zdůrazňují možnost upravit si na míru školní kurikulum, důležitá je pro ně vlastní profesní autonomie a možnost individuálního přístupu k žákům. Některé z odpovědí zde citujeme:

Snažím se omezit seznamy povinných autorů a jejich děl, to jsou informace dosažitelné na internetu dvěma kliky... snažím se je učit souvislosti mezi literárními etapami a díly, interpretovat texty. Také hledám pro každého žáka díla a žánry, které by je mohlo bavit číst, každému je doporučuji individuálně. Vybíráme si společně několik knih, které během roku všichni přečtou, a poté jim věnujeme několik hodin k interpretaci – jsou to úplně jiné hodiny, když se mohou opřít o vlastní čtenářskou zkušenost. Dále si společně domlouváme návštěvy divadel s klasickými díly. (žena, 49 let, Praha, 25 let praxe)

Pravidla školních maturit – změnili jsme. Školní seznam četby vychází hodně ze současné literatury, neomezuje obdobími. (žena, 38 let, Praha, 15 let praxe)

Máme volnost, jak naučit vše v rámci ŠVP, proto nemám potřebu nic měnit – jsem zde svým pánem, ale musím probrat. (žena, 57 let, Moravskoslezský kraj, 22 let praxe)

Myslím, že není potřeba cokoli měnit. Literární ukázky může učitel vybírat sám, případně využít čítanek. (žena, 33 let, Jihočeský kraj, 8 let praxe)

Shrnujeme: Přibližně polovina respondentů, která se rozhodla v rámci otevřené otázky odpovědět, cítí potřebu změn ve výuce literatury na gymnáziu. Umějí pojmenovat, jaké organizační změny alespoň na úrovni školy by jim pomohly, umějí pojmenovat, jaké metody a formy práce by bylo dobré rozvíjet. Cílem didaktiků, potažmo školského systému v ČR by tedy mělo být je v této snaze podpořit a poskytnout jim pro tyto změny nejen nástroje, ale především odvahu a podporu při jejich realizaci.

⁵⁵Jako snižování požadavků zde chápeme snížení množství autorů, a především básníků vyžadovaných v tzv. Katalogu požadavků, méně literární teorie i historie vyžadované k maturitní zkoušce.

8.6.2 Co je podle vás hlavní překážkou rozvoje čtenářství u žáků?

Na tuto otázku odpovědělo 171 respondentů, tj. 58,16 % (n=294) všech dotazovaných, mnozí uvedli více odpovědí.

Téměř dvě třetiny odpovědí reflektovaly, že na čtenářství mají vliv vnější vlivy působící na žáka; respondenti uvádějí čtenářské návyky, které si žáci (ne)přinášejí z rodiny, společenskou nedůležitost literatury, nedostatek kladných vzorů a vůbec malou propagaci čtenářství – čtení podle nich není dostatečně atraktivní a společensky žádoucí aktivitou. Často byly v této souvislosti zmíněné také předsudky a nechuť, kterou si vůči literatuře žáci vybudovali na základní škole. Častou odpovědí bylo i to, že nečtenářství mladých lidí je důsledkem doby, která klade důraz na vizualitu a je chaotická – zahlcuje žáky informacemi, a to především prostřednictvím sociálních sítí, důsledkem čehož je nedostatek času pro četbu.⁵⁶

Téměř polovina respondentů vidí jako hlavní překážku rozvoje čtenářství volní vlastnosti žáků, jejich schopnosti a dovednosti; často jmenovali nedostatek koncentrace, získanou nechuť ke čtení, jeho náročnost, kterou často ovlivňují také žákovy specifické vzdělávací potřeby anebo chabá slovní zásoba. Domnívají se, že žáci jsou nedostatečně motivovaní a často se chtějí jen bavit.

Přibližně čtvrtina respondentů vidí jako překážku rozvoje čtenářství u žáků samotnou organizaci výuky a kurikula. Učitelé proto nemají dostatek času na práci se žáky, kterých je ve třídách mnoho. Kurikulum podle nich klade přílišný důraz na literární historii a teorii, což se projevuje také jako nevhodně sestavený maturitní kánon; vyučující si stěžují také na nedostatek moderních výukových pomůcek včetně nevhodných učebnic a čítanek. Práci jim ztěžuje i to, že jsou žáci často přetížení požadavky od vyučujících ostatních předmětů.

Necelá desetina respondentů se domnívá, že překážkou rozvoje čtenářství u žáků jsou nevhodné či rigidní metody užívané některými pedagogy – řadí mezi ně například dlouhé zápisy do čtenářských deníků nebo špatně zvolenou povinnou literaturu, respektive povinnou četbu vůbec. Několik respondentů se domnívá, že největší problém představují prostě neschopní pedagogové, což se může projevovat třeba právě nevhodně zvolenou četbou.

I v této části někteří vyučující popisovali příklady dobré praxe, pro které bylo společné silné individuální zaměření na žáka a jeho potřeby a motivace – východiskem z takové situace je pro následující učitelky nabídnout mu takové setkání s literaturou, které je pro žáka příjemné a podnětné:

[Překážkou je] nedostupnost nejnovějších titulů v knihovnách (...) – knihy [proto] kupuji a půjčuji. [Překážkou je také] nedostatečná pomoc v zorientování se na knižním trhu – ukázat, že se v široké nabídce jistě najde titul, který by daného žáka oslovil. (žena, 60 let, Středočeský kraj, 26 let praxe)

Myslím, že to bude u každé školy jiné. V mé praxi je to čas – v běžných hodinách máme na rozvoj čtenářství oproti literárním seminářům jen omezené množství času. Limituje nás nejen to, že musíme zohledňovat maturitní přípravu, ale i fakt, že pro cca polovinu třídy je pro život mnohem důležitější naučit se primárně využívat češtinu adekvátně a efektivně v nejrůznějších životních situacích, a až pak přichází na řadu objevování, že

⁵⁶Pokud respondenti ve svých odpovědích uváděli jako důvod pouze „nedostatek času“, započítali jsme tuto odpověď dvakrát, neboť nebylo zřejmé, jestli mají na mysli nedostatek žakovského času na četbu, anebo nedostatek učitelova času pro přípravu na výuku a následnou práci s žáky.

četba může být dobrý způsob, jak trávit volný čas, a že práce s abstraktními obsahy je inspirativní, protože dokáže překvapit a podněcuje (začínáme s tím většinou na večerních divadelních představeních a osvědčuje se to). (žena, 39 let, Středočeský kraj, 4 roky praxe)

8.6.3 Další myšlenky týkající se literatury, gymnaziální výuky a čtenářství

V úplně poslední části dotazníku odpovědělo 44 vyučujících, tj. 14,97 % (n=294) ze všech respondentů, mnozí uvedli více odpovědí. Polovina těchto odpovědí pojmenovávala konkrétní kroky, které by vyučujícím při výuce literární výchovy pomohly, některé z nich uvádíme jako důležité podněty pro další přemýšlení nad tématem didaktiky literatury a koncipováním dalšího pedagogického výzkumu – jeví se totiž, že učitelé vědí, co by potřebovali, ale mnohá z jejich přání jsou pro ně, zdá se, těžko realizovatelná. Právě zjištění příčin tohoto stavu by mohlo a mělo být předmětem dalšího bádání.

Ráda bych pracovala v tandemu s jazykáři/dějepisáři, klidně v humanitních blocích, aby mi děti nepřilítly na hodinu čtení z tělocviku a neměly zároveň před testem z matematiky. (žena, 38 let, Karlovarský kraj, 7 let praxe)

Jsem přesvědčena o tom, že je zapotřebí přijmout model komunikačního pojetí výchovy literatury (lze jít třeba po žánrech, tématech apod.). (žena, 54 let, Ústecký kraj, 31 let praxe)

Začínat studentům často nesrozumitelnou starověkou a starší literaturou a literární teorii je obtížné pro pedagoga i pro studenty. Dávání důrazu na literární historii nerozvíjí vnímání literatury, ale pouze povědomí o ní. (muž, 38 let, Královéhradecký kraj, 12 let praxe)

Bylo by fajn, kdyby se provětraly zažité principy a literatura se mladým lidem otevřela od toho správného konce – od zážitku ze čtení toho, co je baví a oslovuje je. (žena, 47 let, Moravskoslezský kraj, 20 let praxe)

9 Diskuse, výzkumné závěry a implikace pro praxi

Jak spolu u učitelů literární výchovy na gymnáziu souvisejí jejich čtenářské návyky, hodnotové postoje a přístupy k výuce? Na tuto výzkumnou otázku jsme hledali odpovědi prostřednictvím dotazníkového šetření, které bylo realizováno na přelomu prosince 2023 a ledna 2024. Získali jsme 320 odpovědí, po očištění dat jsme pracovali s datovým souborem tvořeným 294 odpověďmi. Pokud pro statistické výpočty byla důležitá kategorie pohlaví, pracovali jsme se souborem tvořeným 291 odpověďmi (tři respondenti si nepřáli uvést pohlaví). Hlavním cílem bylo vytvořit typologii učitelů literární výchovy na gymnáziích na základě jejich čtenářských návyků, hodnotových postojů a přístupů k výuce. Za tím účelem jsme vytvořili dotazník pro sběr dat od učitelů literární výchovy; výsledná podoba dotazníku je přílohou této práce. Za pomoci popisných i pokročilých statistických metod jsme prozkoumali vztahy mezi čtenářskými návyky učitelů, jejich postoji ke čtení i výuce a používanými výukovými metodami. Na základě faktorové analýzy se nám podařilo pojmenovat tři faktory, které ovlivňují práci gymnaziálních učitelů literatury. Pomocí shlukové analýzy jsme pak popsali tři shluky/typy pedagogů vyučujících literární výchovu na gymnáziích. Hlavní výzkumná zjištění prezentujeme v této kapitole. Navrhujeme také doporučení pro rozvoj didaktiky literární výchovy a implementaci získaných poznatků do další výzkumné práce i běžné výukové praxe.

9.1 Limity výzkumu

V případě dotazníkového šetření prováděné metodou SAQ vždy hrozí, že návratnost dotazníků bude malá a že výzkumník ztratí kontrolu nad sběrem dat. Domníváme se, že se nám oboje podařilo vhodně vyřešit tak, aby to neohrozilo relevanci dat (viz kapitola 6). S ohledem na téma výzkumu také musíme zohlednit, že učitelé možná daleko víc než o realitě referují o tom, jak si myslí, že by jejich výuka měla vypadat. S ohledem na to, že jsme chtěli sebrat data reflektující sebepojetí učitelů, toto nepovažujeme za zásadní problém. Jako přibližná musíme sebraná data vnímat také s ohledem na použitou terminologii, již v dotazníku nevysvětlujeme; předpokládáme, že existuje jisté předporozumění pojmům užívaným v dotazníku, a své chápání pojmů vysvětlujeme v dílčích částech práce.

9.2 Shrnutí hlavních zjištění výzkumu

9.2.1 Základní popis vzorku s ohledem na demografické údaje

Ve zkoumaném datovém souboru jsou silněji zastoupeny ženy než muži, jejich věkový průměr je 49,0 roku, průměrná délka praxe 23,0 roku, průměrně vyučují 20,3 hodiny týdně. To odpovídá našim očekáváním, totiž že na českých gymnáziích převažují starší učitelky s mnohaletou zkušeností s výukou. Překvapilo nás, že většina učitelů ve vzorku učí na plný úvazek, neboť se domníváme, že práce učitele ČJL je velmi náročná například s ohledem na množství žákovských písemných komunikátů, k nimž by měli učitelé poskytovat zpětnou vazbu, náročná je také příprava maturity z ČJL, povinné pro všechny gymnazisty. Nevíme však, jaký poměr v těchto úvazcích tvoří ČJL ve vztahu k dalším předmětům.

Ve vztahu ke zkoumaným kategoriím jsme většinou nenašli významné rozdíly mezi pohlavími. Uvnitř našeho datového souboru platí, že ženy mají obecně pozitivnější vztah k poezii než muži, ženy také oproti mužům častěji vnímají jako důležitý koncept povinné četby. Muži naopak častěji než ženy považují za důležité předat žákům co nejvíce literárně historických a teoretických poznatků. Ženy také častěji než muži volí pro výuku badatelské aktivity.

9.2.2 Učitelé a kurikulární rámec vzdělávání v ČR

Ve vztahu ke kurikulárnímu rámci vzdělávání v ČR se v našem vzorku setkáváme s tím, že pokud učitelé vnímají literární výchovu jako nutnou součást gymnaziálního vzdělávání, pak výrazně nesouhlasí s tím, že by maturita z ČJL měla být nepovinná. Tato skupina pedagogů zároveň častěji vnímá povinnou četbu jako nástroj k rozvoji čtenářství u žáků. Vztah mezi těmito proměnnými vnímáme jako silný a závažný také proto, že významnou měrou sytí faktor, který jsme označili jako tradiční. – Oproti tomu vidíme druhou skupinu vztahů: ti učitelé, kteří by stáli o zmenšení rozsahu Katalogu požadavků, se častěji domnívají, že maturita z ČJL nemusí být povinná, a méně často vidí literární výchovu jako nutnou součást gymnaziálního vzdělávání. Za důležité výzkumné zjištění považujeme, že učitelé používající inovativní metody chápou literární výchovu jako důležitou součást gymnaziálního vzdělávání.

9.2.3 Cíle výuky

V teoretické části práce jsme stanovili dvě skupiny výukových cílů: tradiční a inovativní (kapitola 1). Na základě našich zjištění (kapitola 8. 2. 4) bychom však navrhovali přesunout interpretaci a analýzu literárních textů do cílů inovativních a v tradičních cílech nechat pouze předání co největšího množství literárně historických a literárně teoretických znalostí.

S motivací žáků k jejich vlastní tvorbě jsme od počátku našeho šetření pracovali jako se samostatným cílem; ukázalo se, že tento cíl má pozitivní korelace se všemi nově definovanými inovativními cíli, není však korelován s přípravou na maturitní zkoušku. Přikláníme se tedy k tomu, abychom i nadále podporu vlastní tvorby chápali jako samostatný, kreativní cíl. Toto by nám v konečném důsledku umožnilo pracovat v literární výchově se třemi typy cílů, které bychom mohli nově označit za:

- naukové: předat žákům co nejvíce literárně historických a teoretických poznatků,
- interpretační: podporovat zájem žáků o četbu a rozvíjet jejich aktivní čtenářství; rozvíjet u žáků schopnost kritického myšlení a hodnotových soudů; umožnit žákům hlubší pochoopení probíraných literárních děl vedoucí k hlubšímu čtenářskému zážitku;
- kreativní: motivovat žáky k vlastní tvorbě.

Přípravu k maturitní zkoušce vnímáme na základě získaných dat jako stabilní součást gymnaziálního výuky literatury, k jejímuž naplnění vyučující pravděpodobně volí různé postupy, ale zpravidla tento cíl nezpochybňují a považují jej za důležitý.

9.2.4 Metody a formy výuky

Na základě teorie a vlastních pozorování jsme si pro dotazníkové šetření vybrali metody (kapitola 3), u nichž nás zajímalo, jak často je respondenti zapojují do výuky a jaké jsou mezi jednotlivými metodami vztahy. Ve zkoumaném datovém souboru pozorujeme velmi silný pozitivní vztah mezi čtením uměleckých textů a jejich rozbohem: to značí, že žáci těchto učitelů mají možnost aktivně zakoušet práci s uměleckým textem a nemusejí být jen pasivními příjemci. Na základě korelační matice uvedené v kapitole 8. 2. 4. navrhuje změnit kategorizaci metod následujícím způsobem:

- tradiční: frontální výklad, předčítání, využití učebnic a čítanek
- analytické: četba uměleckých textů, rozbor literárních textů
- inovativní: prvky dramatické výchovy, projektová výuka, badatelství
- pisatelské: RWCT, tvůrčí psaní, čtenářské dílny

Takovéto rozdělení lépe vystihuje, jaké metody spolu uvnitř našeho vzorku korelují a dávají nám lepší vzhled do toho, s jakými kombinacemi metod učitelé literární výchovy na gymnáziích pracují.

Silná pozitivní korelace existuje mezi využíváním frontálního výkladu a předčítáním textů; v některých případech je transmisivní výuka doplněná vlastní prací s textem, to když se setkávají nově vymezené metody tradiční s metodami analytickými.

Nově kategorizujeme také metody inovativní jako ty, které vyžadují specifickou organizaci práce; v případě badatelské či projektové výuky se často jedná o metody skupinové. Ty mohou silně rozvíjet kompetence žáků, ale zároveň bývají popisované jako metody, při nichž lze předat jen omezené množství znalostí.

Za zásadní považujeme negativní korelaci mezi pisatelskými metodami a využitím frontální výuky, negativní závislost existuje také mezi rozvojem čtenářství a frontální výukou. Jinými slovy: čím častěji učitelé využívají frontální výuku, tím menší důraz kladou na rozvoj čtenářství a méně používají metody k tomuto účelu určené.

9.2.5 Čtenářské návyky učitelů literární výchovy

O všech učitelích z našeho datového souboru můžeme s jistou opatrností konstatovat, že patří mezi čtenáře, tedy že přečtou alespoň jednu knihu za rok a že čtou častěji a více než zbytek populace České republiky (dle Trávníček 2008).

Učitelé v našem datovém souboru se téměř rovnoměrně dělí do dvou skupin: na pečlivé čtenáře (dočtou každou započatou knihu) a selektivní čtenáře (dočtou jen některé knihy, často knihami listují). Z našeho šetření vychází, že na výběr čtenářské strategie nemá vliv věk, délka pedagogické praxe ani množství vyučovacích hodin. To ukazuje na skutečnost, že čtenářská strategie volená učiteli odvisí spíše od jejich vnitřního ustrojení než od vnějších okolností. – Také platí, že čím raději učitelé čtou, tím častěji knihy dočítají. Čtenářská strategie má vliv i na čtenářské návyky ve vztahu k poezii: pečliví čtenáři čtou poezii častěji a více. Nejčastěji čtenáři obou kategorií přečetli za posledních šest měsíců 6–10 knih.

Zjistili jsme, že učitelé, kteří vnímají čtení jako důležitou součást vlastního života, častěji vnímají čtení i jako důležitou součást své profese. Tyto čtenářské návyky pozitivně korelují s cíli, které jsme nově definovali jako interpretační (podporovat zájem žáků o četbu a rozvíjet jejich aktivní čtenářství; rozvíjet u žáků schopnost kritického myšlení a hodnotových soudů; umožnit žákům hlubší pochopení probíraných literárních děl vedoucí k hlubšímu čtenářskému zážitku).

Čtení pro radost vykazuje pozitivní korelaci také s chápáním čtení jako důležité součásti života a profese. Žádnou další silnou korelaci se čtením pro radost jsme sice neprokázali, ale už toto zjištění považujeme za dostatečně závažné: pokud totiž ze zahraničních výzkumů víme, že učitelé, kteří rádi a se zájmem čtou, zdatněji rozvíjejí čtenářství svých žáků (kapitola 4), pak bychom se měli zaměřit v metodické podpoře budoucích i stávajících učitelů především na rozvoj jejich čtenářství a posilovat jejich čtenářskou socializaci. Abychom pochopili, jakým způsobem tento mechanismus funguje, potřebovali bychom realizovat další výzkumy zaměřené například na analýzu komunikačních situací ve třídě ve vztahu k učitelově zálibě ve čtení.

Významnou pozitivní korelaci nacházíme mezi čtením pro výuku, poslechem audioknih a množstvím prolistovaných knih. Domníváme se, že tuto pozitivní korelaci lze vysvětlit tak, že si učitelé tímto způsobem rozšiřují čtenářské portfolio. Lze ovšem také předpokládat, že tato korelace je důsledkem povahových rysů respondentů.

Zjištění týkající se čtení poezie nebyla překvapivá, v zásadě platí přímá úměra mezi vztahem k poezii, četností četby poezie a jejím zařazením do výuky. Překvapivé není ani to, že učitelé do výuky zpravidla zařazují takové básníky, kteří jsou součástí maturitního kánonu: pokud se vyučující shodují na tom, že cílem gymnaziální výuky literatury je příprava na maturitní zkoušku, pak se výběr autorů z Katalogu požadavků jeví jako pragmatická volba ve prospěch studenta. Jestli jsou tyto předpoklady relevantní, by bylo vhodné ověřit v dalším výzkumu.

9.3 Diskuse: Využití výzkumných zjištění v praxi a jejich přínos pro didaktiku literatury

Pomocí **faktorové analýzy** jsme na základě sebraných dat identifikovali tři faktory: moderní, rizomatický a tradiční (8.4), které nám pomohly odhalit vztahy na pozadí našich dat, jinak řečeno: ukazují nám rozmístění jednotlivých aktérů v prostoru. Uprostřed množství doposud sledovaných proměnných nám tak umožňují lépe zacílit naše pozorování a strukturovat naše přemýšlení nad výukou literární výchovy. Domníváme se totiž, že před každou intervencí směřovanou dovnitř tak komplikovaného sociálního prostoru, jakým školský systém je, bychom se měli pokusit pochopit jeho vnitřní zákonitosti, abychom jako oboroví didaktici, akademici či metodici mohli učitelům nabízet účinnou pomoc a podporu.

Oborová didaktika vždy, když se pokouší skrze inovace, nové podněty či požadavky na učitele (ač třeba vědecky opodstatněné) proniknout do prostoru školy, podstupuje riziko, že budou její dobře míněné rady či doporučení vnímané jako další z požadavků kladený na učitele odněkud shora, bez pochopení situace, ve které se zrovna nacházejí. Prakticky tuto situaci pomocí výzkumu ošetřit neumíme, domníváme se však, že jedním z důvodů, proč můžou být dobře míněné rady didaktické obce vnímané v prostředí školy jako násilné či nevhodné, je ona komplikovanost pedagogického terénu. S jistou dávkou (pedagogického) optimismu si však představujeme, že by závěry našeho šetření mohly pomoci tyto situace ošetřit ještě dřív, než nastanou, neboť faktorovou analýzu vzešlou z našeho šetření vnímáme jako jakýsi kompas, který může badatele či didaktika směř-

řovat při jeho cestě pedagogickým terénem. Každý z faktorů vymezuje jednu oblast; tu můžeme chtít dále rozvíjet, anebo třeba redefinovat. Například: Můžeme se sice pohoršovat nad tím, že vůbec existuje tradiční faktor, protože tam dominují neaktivizační formy práce – anebo se můžeme zaměřit například na oblast čítanek a učebnic s cílem proměnit uspořádání tradičního faktoru a v důsledku tak proměnit i nasycenost faktorů ostatních.

Shluková analýza nám pomohla uspořádat proměnné uvnitř pole literární výchovy tak, aby se poblíž sebe ocitli respondenti s podobnými charakteristikami. Cílem opět bylo pokusit se najít pro popis vztahů uvnitř pole takový nástroj, který badatelům, didaktikům či metodikům umožní blíže pochopit, kdo se vlastně skrývá za souslovím učitel literární výchovy.

Identifikovali jsme tři typy učitelů: umírněné pokrokáře, knihomoly tradicionalisty a pokročilé začátečníky. Každý z nich je něčím specifický, preferuje jiné konkrétní metody a tvoří je učitelé, kteří jsou pravděpodobně přesvědčeni o tom, že svou práci dělají tak dobře, jak jen svedou. Rozdělení učitelů tedy nabízí další z možných východisek metodické a didaktické podpory učitelů literární výchovy: může být zacílená právě s ohledem na to, jaké metody jsou danému typu učitele blízké nebo jaké čtenářské návyky má. Na základě našich zjištění předpokládáme, že pro učitele náležející k umírněným pokrokářům by bylo vhodné vytvářet takové didaktické materiály, které je povzbudí při práci s uměleckým textem. Knihomol tradicionalista by podle nás mohl být nositelem změny, o níž se tak hojně mluví nejen v didaktických kruzích, ale také v kruzích učitelů – rád totiž využívá učebnice a čítanky. Ty v tomto ohledu považujeme přesně za ten nástroj, který by mohl přinést do hodin literární výchovy netradiční texty, nové autory (a autorky), ale třeba také posílit a rozšířit práci s poezií v gymnaziální výuce. A pokročilý začátečník? Ten si zaslouží dlouhodobou, cílenou metodickou oporu, aby si mohl být jistý při inovativních a textových metodách. Nejsou to malé cíle. Ale dosažitelné rozhodně jsou.

9.4 Výzkumná zjištění a možnosti následného akademického výzkumu

Na základě námi získaných dat a provedených výpočtů se nám podařilo (se zmíněnými limity) popsat čtenářské návyky, postoje a přístupy k výuce mezi učiteli literární výchovy na gymnáziích v České republice a vytvořit jejich typologii. Naše práce tedy může sloužit jako výchozí bod pro další badatele, kteří by pro svou práci zvolili jiný design výzkumu: jednou z možných dalších cest je strukturní modelování nebo kvalitativní výzkum.

Strukturní modelování umožňuje formulovat komplexnější hypotézy a vytvářet komplexnější modely pro celkové modelování motivací a jednání učitelů literární výchovy a jedná se o pokročilou metodu využívanou například v psychometrii či v marketingu. Design dalšího kvalitativního výzkumu by se dle našeho mínění mohl opírat například o řízené rozhovory či ohniskové skupiny vytvořené na podkladě prezentovaných výsledků.

Ačkoli jsme si vědomi toho, že námi sebraný vzorek nemusí být reprezentativní (viz kapitola 6), chceme-li na základě těchto dat vyslovit nějaké implikace pro praxi, musíme jednat, jako by tato data reprezentovala celou populaci. Námi získané výsledky nejsou v přímém rozporu s teorií ani výsledky dalších výzkumů, z nichž v této práci vycházíme. Proto se domníváme, že i při vědomí našich výše popsaných limitů jsou naše poznatky přínosné potřebě dalšího didaktického výzkumu a přenositelné do praxe, tedy lze na jejich základě vyslovit doporučení pro další rozvoj výuky literární výchovy na gymnáziích.

Závěr

Disertační práce nazvaná *Učitel jako klíčový aktér literární výchovy na gymnáziu: Typologie učitelů dle jejich čtenářských návyků, hodnotových postojů a přístupů k výuce* poskytuje vhled do problematiky literární výchovy na gymnáziích v České republice.

Dílčím cílem práce, který umožnil vytvoření typologie, bylo vytvoření dotazníku pro sběr dat. Tento cíl se podařilo naplnit. Analýza dat z rozsáhlého dotazníkového šetření umožnila naplnění hlavního cíle předkládané práce, tedy vytvoření typologie učitelů literární výchovy na gymnáziu. Za pomoci shlukové analýzy jsme na základě stanovených kategorií definovali tři typy učitelů: umírněné pokrokaře, knihomoly tradicionalisty a pokročilé začátečníky. Zatímco umírnění pokrokaři a knihomolové tradicionalisté představují dvě krajní polohy v přístupu k literární výchově, pokročilí začátečníci kombinují tradiční i inovativní metody

Výzkumná zjištění poukázala na vnitřní rozpory v kurikulárních dokumentech, kdy Rámcový vzdělávací program pro gymnázia klade důraz na rozvoj žákovských kompetencí, zatímco maturitní zkouška ověřuje především faktografické znalosti. Skrze důkladnou analýzu kurikulárních dokumentů, odborné oborové literatury a čtenářských výzkumů českých i zahraničních jsme vymezili cíle literární výchovy na gymnáziu, které jsme v závěru práce s ohledem na výzkumná zjištění revidovali. Na základě našich zjištění tedy konstatujeme, že cíle literární výuky na gymnáziu realizované českými učiteli jsou naukové, interpretační a kreativní.

Zásadním výzkumným zjištěním, které potvrzuje zjištění ze zahraničních čtenářských výzkumů zaměřených na pedagogy, je přímá úměra mezi vztahem učitele k četbě a jeho schopností rozvíjet čtenářství u žáků. Z našeho šetření vychází, že učitelé, kteří sami rádi čtou, vnímají čtení jako důležitou součást života i profese a dokážou tuto vášeň pro literaturu přenést i na své žáky. Stejně tak je patrná souvislost mezi četností četby poezie učitelem a jejím zařazováním do výuky.

Podařilo se nám také odhalit tři faktory působící na pozadí dějů v sociálním prostoru výuky literatury na gymnáziu: pojmenovali jsme je moderní, rizomatický a tradiční.

Předložená disertace přináší nové poznatky do akademické diskuse o literární výchově a otevírá cestu k dalšímu zkoumání této problematiky. Identifikované typologie učitelů mohou sloužit jako odrazový můstek pro implementaci vhodných opatření v přípravě budoucích pedagogů a jejich dalším vzdělávání.

Summary

The thesis titled *The teacher as a key actor of literary education at grammar school: A typology of teachers according to their reading habits, value attitudes and approaches to teaching* provides insight into the issue of literary education in grammar schools in the Czech Republic.

A sub-objective of the thesis, which enabled the creation of the typology, was the development of a questionnaire for data collection. This goal was successfully fulfilled. The analysis of the data from the extensive questionnaire survey enabled the fulfilment of the main objective of the present work, i.e., the creation of a typology of teachers of literary education at grammar schools. Using cluster analysis, we defined three types of teachers based on the established categories: moderate progressives, bookish traditionalists, and advanced beginners. While moderate progressives and bookish traditionalists represent two extreme positions in the approach to literature education, advanced beginners combine traditional and innovative methods.

The research findings highlighted the inherent contradictions in curriculum documents, with the curriculum framework emphasising the development of pupils' competencies, while the matura exam tests mainly factual knowledge. Through a thorough analysis of curriculum documents, professional literature, and reading research, both Czech and foreign, we have defined the objectives of literary education at grammar school, which we have revised at the end of the paper in light of the research findings. Thus, based on our findings, we conclude that the goals of literary education at grammar school implemented by Czech teachers are doctrinal, interpretive, and creative.

A crucial research finding, which confirms the findings of foreign reading research aimed at teachers, is the direct correlation between the teacher's relationship to reading and his/her ability to develop students' literacy. Our research shows that teachers who enjoy reading themselves perceive reading as an important part of their lives and profession and are able to transfer this passion for literature to their pupils. Similarly, there is a clear correlation between the frequency with which teachers read poetry and its inclusion in the classroom.

We were also able to uncover three factors operating in the background of the events that take place in the social space of literature teaching in the grammar school; we named them modern, rhizomatic, and traditional.

The present dissertation brings new insights to the academic debate on literature education and opens the way for further research on this issue. The identified teacher typologies can serve as a springboard for implementing appropriate measures in the preparation of future teachers and their further education.

Literatura

ADAM, R. et. al.: Co neumějí studenti bohemistiky, in *Český jazyk a literatura*, 61 (1), 2010-11, dostupné z <<http://www.ascestinaru.cz/robert-adam-co-neumeji-studenti-bohemistiky/>>, přístup dne 26. 2. 2019.

AFFLERBACH, P., PEARSON, P. D., & PARIS, S. G.: Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The reading teacher*, roč. 61 (2008), č. 5, s. 364-373.

ANDĚL, Jiří: *Statistické metody*. Praha: Matfyzpress, 2007.

ANDRLOVÁ FIDLEROVÁ, A.: Jungmannova Slovesnost : Kompilát, nebo významné dílo? In: ANDRLOVÁ FIDLEROVÁ, A. (ed.): *Musarum Socius : Jinak též Malý Slavnospis, to jest malá knížka studií ku cti slovného pana Dra Martina Svatoše, philomusa, znalce písemnictví českého & latinského doby pobělohorské, především pak spisků bratří Tovaryšstva Ježíšova neboli jesuitů, rovněž historie doby novější etc. etc., složená od jeho kolegů & přátel u příležitosti jeho jubilea & připravená k vydání na světlo Boží péči Josefa Förstera, Petra Kitzlera, Václava Petrboka & Hany Svatošové /*. Praha: Kabinet pro klasická studia, Filosofický ústav AV ČR 2011, s. 305-316.

ARMITAGE, P., & BERRY, G. (1994). *Statistical Methods in Medical Research*. Oxford: Blackwell Science.

BALADA, Jan et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha, 2007.

BARTHES, R.: Smrt autora. *Aluze*, 2006, č. 3, s. 75–77.

BENEVIDES, T., PETERSON, S.S.: Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers. *Journal of Education for Teaching*. DOI: 10.1080/02607476.2010.497375.

BERK, R.: What You Can and Can't Properly Do with Regression. *Journal of Quantitative Criminology*, roč. 26 (2010), s. 481-487.

BISPLINGHOFF, B. S., COMMEYRAS, M., OLSON, J. (eds.): *Teachers As Readers: Perspectives on the Importance of Reading in Teachers' Classrooms and Lives*. International Reading Association, 2003.

BOUDOVOVÁ et. al.: *PISA 2018: Čtenářství pro 21. století, sekundární analýza*. Dostupné z <https://csicr.cz/cz/Aktuality/Sekundarni-analyza-PISA-2018-Ctenarstvi-ve-21-stol>.

BOURDIEU, P.: *Pravidla umění: geneze a struktura literárního pole*. Brno: Host, 2010.

BOURDIEU, P.: *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998.

BROOKS, G.W.: Teachers as Readers and Writers and as Teachers of Reading and Writing, *The Journal of Educational Research*. DOI: 10.3200/JOER.100.3.177-191.

CANGELOSI, J. S.: *Strategie řízení třídy*. Přeložil M. Koldinský. Praha: Portál, 1994.

- CRUZ, B., ELLERBROCK, Ch. R.: Developing visual literacy: Historical and manipulated photography in the social studies classroom. *The Social Studies*, 2015, č. 6, s. 274–280.
- CUMMINS, J. et. al.: Identity texts and academic achievement: Connecting the dots in multilingual school contexts. *Tesol Quarterly*, roč. 49 (2015), č. 3, s. 555–581.
- ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál 2001.
- ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, V.: *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998.
- ČECHOVÁ, M.: *Komplexní jazykové rozbor*. Praha: SPN a.s., 1996.
- ČECHOVÁ, M.: *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství, 1998.
- ČEŇKOVÁ, J.: *Česká čítanka pro starší školní věk v letech 1870–1970 a její kanonické texty*. Praha: Karolinum, 2007.
- ČINÁTLOVÁ, B.: Zahálčivé, vážné čtení (Literární kánon: pro a proti). *A2*, roč. 18 (2018), s. 7.
- DELEUZE, G., GUATTARI, F.: *Tisíc plošin*. Překlad M. C. Caporale. Praha: Herrmann & synové, 2019.
- DISMAN, M.: *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 2018.
- DOSTÁL, J.: E-learning a možnosti využití aktivizačních prostředků, in KLEMENT, Milan et al.: *E-learning: elektronické studijní opory a jejich hodnocení*. 1. vyd. Olomouc, 2012.
- DRESSMAN, M.: *Using social theory in educational research: a practical guide*. New York: Routledge, 2008.
- DVOŘÁK, D.: *Od osnov ke standardům. Proměny kurikulární teorie a praxe*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2012.
- EHLERS, Swantje: *Literarische Texte lesen lernen*. München: Klett, 1992.
- FALTÝN, J.: Čtenářská gramotnost, in *Gramotnosti ve vzdělávání. Příručka pro učitele*. Praha, 2010, s. 5–19.
- FENWICK, T. J.: (un)Doing standards in education with actor-network theory. *Journal of Education Policy*, roč. 25 (2010), č. 2, s. 117–133.
- FIŠER, Zbyněk et al.: *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2012.
- FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál 2003.
- FRANK, Horst J.: *Wie interpretiere ich ein Gedicht?* Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 2003.

- FRIEDLANDEROVÁ, H., RICHTER, V., TRÁVNÍČEK, J.: *Covidočtení: co s naším čtenářstvím udělala pandemie*. Brno: Host, 2022.
- FRIEDLANDEROVÁ, Hana et. al.: *České děti a mládež jako čtenáři (2017)*. Brno: Host, 2018.
- GAGNÉ, M., DECI, E. „Self-Determination Theory and Work Motivation“, in *Journal of Organizational Behavior* roč. 26 (2005), s. 331–362.
- GAVORA, P.: *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka?* Nitra: Enigma, 2008.
- GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000.
- GEJGUŠOVÁ, I.: *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: OU, 2009.
- GINNIS, P.: *Efektivní výukové nástroje pro učitele*. Praha: Edulab, 2017.
- GROSSMAN, J., MÜNICH, D.: *Ruce a mozky českých žen stále nevyužity*. Dostupné z <https://idea.cerge-ei.cz/studies/ruce-a-mozky-ceskych-zen-stale-nevyuzity>.
- GORČÍKOVÁ, M.: *Raná socializace dětského čtenářství v rodině a její vliv na školní úspěch*. Praha, 2019. 146 s. Disertační práce. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra sociologie. Vedoucí disertační práce prof. PhDr. Josef Kandert, CSc.
- GRIFFIN, R A., MINDRILA, D.: Teacher Reading Motivation: Factors and Latent Profiles. *Literacy Research and Instruction*, roč. 63 (2023), č. 1, s. 42–78.
- HAMAN, Aleš. *K funkčnímu modelu estetickovýchovného působení krásné literatury ve fondech veřejných knihoven*. Praha: St. knihovna ČSR-sektor výzkumu a metodiky knihovnictví, 1986.
- HAMAN, Aleš: *K otázkám teorie četby a čtenářství krásné literatury*. [Praha]: s.n., 1988.
- HAMAN, Aleš: *Literatura z pohledu čtenářů*. Praha: Československý spisovatel, 1991.
- HAUSENBLAS, O.: *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze, 1997.
- HEBÁK, P.: *Statistické myšlení a nástroje analýzy dat*. Praha: Informatorium, 2015.
- HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005.
- HENDL, J.: *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál, 2006.
- HENDL, J.: *Statistika v aplikacích*. Praha: Portál, 2014.
- Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/51582/>.
- HLAVSA, Jaroslav: *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN, 1986.

- HNÍK, Ondřej: Jaký model vzdělávání učitelů potřebuje současná škola (z pohledu didaktika literatury), in Kohnová, J. et al.: *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: PedF UK, 2012, s. 229–234.
- HNÍK, Ondřej: Didaktika literatury: od polemických diskursů po formování samostatného oboru. In JANÍK, T. et al. *Oborové didaktiky. Vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Munipress, 2015, s. 41–66.
- HNÍK, Ondřej: *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice esteticko-výchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014.
- HOMOLOVÁ, K.: Úspěšní (ne)čtou. In *Současnost literatury pro děti a mládež*. Liberec 25.–26. března 2009. Sborník z konference. Nakladatelství Bor, 2009, Katedra českého jazyka a literatury FP TU v Liberci, 2009, s. 25–31.
- HRDLIČKA, F.: *Průvodce po literárním řemesle. Základy tvůrčího psaní*. Praha: Votobia, 2004.
- CHALOUPKA, Otakar: *Takoví jsme my – čeští čtenáři*. Praha: Adonai, 2002.
- CHRÁSKA, M.: *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2016
- CHRZ, Š., SLAVÍK, J., ŠTECH, S.: *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 2014.
- CHYLÍKOVÁ, Johana: Úvod do problematiky výzkumu citlivých témat ve výběrových šetřeních.“ *Data a výzkum. SDA Info*, roč. 5 (2008), č. 2, s. 185–203.
- JANÍK, T. & STUHLÍKOVÁ, I.: Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione*, roč. 1 (2010), č. 1, s. 5–32.
- JANÍK, T. et al.: *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno, 2009.
- JANÍK, T. et al.: *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido, 2007.
- JANÍK, T. etl. al: *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013.
- JANÍK, T. MAŇÁK, J., KNECHT, P.: *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido, 2009.
- JANÍK, T.: *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido, 2009.
- JANÍK, T. et. al.: *Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání. Analýza nálezů českého pedagogického výzkumu (2001–2008)*. Brno: Masarykova univerzita, 2009.
- JANÍK, Tomáš et. al.: *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013.
- JELEMENSKÁ, P., SANDER, E. & KATTMANN, U.: Model didaktickéj rekonštrukcie: Impulz pre výzkum v oborových didaktikách. *Pedagogika*, roč. 53 (2003), č. 2, s. 190–201.

JELEMENSKÁ, Patrícia et. al.: Model didaktickej rekonštrukcie: Impulz pre výzkum v oborových didaktikách. *Pedagogika*, roč. 53 (2003), č. 2, s. 190–201.

KANSANEN, P.: Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii: problémy klíčových pojmů a jejich překladu. *Pedagogika*, roč. 54 (2004), č. 1, s. 48–57.

KAST, Bernd: *Fertigkeit Schreiben*. Berlin, München, Leipzig: Langenscheidt, 1999.

Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky.

Dostupné z https://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404033138.

KEPARTOVÁ, J.: Přeložil Jungmann Pliniovy spisy? *Česká literatura*, 2017, č. 5, s. 724–732.

KLUMPAROVÁ, Š.: *Čtenářské kompetence adolescentů*. Nepublikovaná disertační práce. Praha 2009. Vedoucí doc. PaedDr. L. Lederbuchová, CSc.

KOHOUTEK, Rudolf et. al.: *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996.

KOLÁR, Robert et. al.: *Interpretace textů (nejen) ke státní maturitě*. Praha: Akropolis, 2010.

Kompetenční profil absolventa a absolventy učitelství.

Dostupné z <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>.

KOSTEČKA, J.: Co nemohou umět studenti bohemistiky, in *Český jazyk a literatura* 62 (3), 2011–2012, dostupné z <http://www.ascestinaru.cz/co-nemohou-umet-studenti-bohemistiky/>, přístup dne 26. 2. 2019.

KOSTEČKA, J.: *Do světa literatury jinak*. Praha: SPN, 1995.

KOŠTÁLOVÁ, H.; ŠAFRÁNKOVÁ, K.; HAUSENBLAS, O.; ŠLAPAL, M. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI, 2010. Online. Dostupné z WWW: <http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>.

KOUBEK, Petr: *Literární výchova a literární komunikace*. Podkladová studie. NÚV, Praha 2019.

KOŽMÍN, Z.: *Tvořivý sloh: malé traktáty a malé scénáře*. Praha: Victoria Publishing, 1995.

KOŽMÍN, Zdeněk: *Interpretace básní*. Brno: Masarykova univerzita, 1997.

KRAJČOVÁ, J., MÜNICH, D., PROTIVÍNSKÝ, T.: *Kvalita práce učitelů, vzdělanost, ekonomický růst a prosperita České republiky*. Dostupné z <https://idea.cerge-ei.cz/studies/2019-05-kvalita-prace-ucitelu-vzdelanost-ekonomicky-rust-a-prosperita-ceske-republiky>.

KRAJČOVÁ, J., MÜNICH, D.: *Intelektuální dovednosti českých učitelů v mezinárodním a generačním srovnání*. Dostupné z <https://idea.cerge-ei.cz/studies/2018-09-intelektualni-dovednosti-ceskych-ucitelu-v-mezinarodnim-a-generacnim-srovnani>.

KRAMPLOVÁ, I. a kol. *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním*.

- KYRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učitele*. Přeložili D. Dvořík a M. Koldinský. Praha: Portál, 1997.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. Praha: Grada 1998.
- LATOUR, B.: *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network Theory*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- LEDERBUCHOVÁ, L.: *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I*. Plzeň: PdF ZČU, 1995.
- LEDERBUCHOVÁ, L.: *Fraus slovník literárních pojmů aneb Co se skrývá za slovy*. Plzeň: Fraus, 2006.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava: *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. Plzeň: PdF ZČU 1995.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava: *Sociální balada ve škole*. Plzeň: Krajské centrum vzdělávání a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, 2007.
- Lesen in Deutschland* (2008). Dostupné z <https://www.lesen-in-deutschland.de/journal/863>.
- LOMENČÍK, J.: Čítanie s porozumením a interpretácia poetického textu v stredoškolskom literárnom vzdelávaní, in WILDOVÁ, R. et al.: *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2012, s. 148–176.
- LUKAVEC, Jan: Rizoma, in Müller, Richard, Šidák, Pavel: *Slovník novější literární teorie*. Praha: Academia, 2012, s. 440–443.
- LUKAVSKÁ, J.: Meziválečná populární literatura ve výuce. Proč ano, proč ne?. *Český jazyk a literatura*, 2023–2024, č. 4, s. 162–167.
- MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. Praha 2005.
- MALÁ, I.: *Statistické úsudky*. Praha: Professional Publishing, 2013. 260 stran.
- MALÝ, R.: Mladší školní věk a poezie: možnosti tvůrčího psaní. *Jazyk, Literatura, Komunikace*, 2005, č. 1, s. 16–22.
- MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V.: *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V.: *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J.: *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995.
- MAREŠ, J.: *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013.
- MAREŠOVÁ, H. E-learning ve virtuální realitě. In: KLEMENT, M. et al. *E-learning: elektronické studijní opory a jejich hodnocení*. Olomouc, 2012, s. 60–110.

- MARKOVÁ, Eva: Světová poválečná literatura v čítankách pro střední školy. *Usta ad Albim Bohe-mica* roč. 22 (2022), č. 1–2, s. 42–56.
- MARKOVÁ, Eva: Tvořivé psaní a jeho začleňování do literární výchovy na gymnáziu. *Český jazyk a literatura* 2023–2024, č. 3, 127–133.
- MARTINKOVÁ, V. *Teorie literatury netradičně*. Praha: Trizonia, 1995.
- MARUŠČÁK, R.: *Literatura v akci. Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: NAMU, 2017.
- MAZÁČOVÁ, Nikola: Nástroj komplexního hodnocení a sebehodnocení kvality práce učitele – cesta profesního rozvoje učitelů, in KOHNOVÁ, J. et al.: *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: PedF UK, 2012, s. 73–82.
- MERGA, M.: I don't know if she likes reading: Are teachers perceived to be keen readers, and how is this determined?, *English in Education*, roč. 50, č. 3, s. 255–269.
- MERTIN, V.: Psychologické souvislosti čtenářství u dětí a dospělých. In *Současnost literatury pro děti a mládež*. Liberec 25.–26. března 2009. Sborník z konference. Nakladatelství Bor, 2009, Katedra českého jazyka a literatury FP TU v Liberci, 2009, S. 9–15.
- MICHALAK, D.: Zawodowi uczestnicy kultury książki. Raport z badania czytelnictwa wśród polonistów uczących w szkołach średnich, in Koryś, I. (et al.): *Stan czytelnictwa w Polsce w 2017 roku*. Varšava: Biblioteka Narodowa, 2018, s. 77–148.
- Národní šetření učitelských kompetencí začínajících učitelek a učitelů 2023*, které zpracovalo MŠMT. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/62417/>
- MOORE, N., COLDWELL, M., & Perry, E.: Exploring the role of curriculum materials in teacher professional development. *Professional Development in Education*, roč. 47 (2001), č.2–3, s. 331–347.
- MORRISON, T.G., JACOBS, J.S. & SWINYARD, R. B.: Do teachers who read personally use recommended literacy practices in their classrooms?. *Literacy Research and Instruction*. DOI: 10.1080/19388079909558280
- MUŽÍK, J.: *Andragogická didaktika*. Praha: CODEX Bohemia, 1998.
- NEZKUSIL, V.: *Nástin didaktiky literární výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004.
- OSECKÁ, .: *Typologie v psychologii. Aplikace metod shlukové analýzy v psychologickém výzkumu*. Praha: Karolinum, 2011.
- PASCH, M.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Přeložil M. Koldinský. Praha: Portál, 1998.
- PERLOFF, M.: *Differentials: Poetry, Poetics, Pedagogy*. The University of Alabama Press, 2004.

- PETERSDORFFE, D. von: *Wie schreibe ich ein Gedicht?* Stuttgart: Reclam, 2017.
- PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Přeložil Š. Kovařík. Praha: Portál 1996.
- PIORECKÝ, K. *Česká literatura a nová média*. Praha, 2016
- PÍŠOVÁ, M. et. al.: *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011.
- POKORNÁ, V.: *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997.
- PROKOP, D., DVOŘÁK, T.: *Analýza výzev vzdělávání v České republice*.
Dostupné z <https://eduzmena.cz/2019/05/13/analyza-vyzev-ceskeho-vzdelavani/>.
- PRŮCHA, J. et. al.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013.
- PRŮCHA, J.: *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2009.
- PRŮCHA, J.: *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998.
- RADVÁKOVÁ, V. *Interpretace textu na gymnáziu*. Disertační práce. Plzeň: Západočeská univerzita, Fakulta pedagogická, katedra českého jazyka a literatury, 2012. 161 s. Vedoucí doc. PaDr. Ladislava Lederbuchová, CSc.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.
- REINFANDT, C.: Literární komunikace, in NÜNNING, Ansgar et. al., *Lexikon teorie literatury a kultury*. Překlad A. Urválek a Z. Adamová. (Brno 2006: Host), s. 394–395.
- SHULMAN, L. S.: Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, roč. 57 (1987), č. 1, s. 1–22.
- SIKOROVÁ, Z.: *Výběr učebnic na základních a středních školách*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2004.
- SLADOVÁ, J. et. al.: *Umělecká literatura v procesu osobnostní a sociální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016.
- SLAVÍK, J. et al.: *Transdisciplinární didaktika*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2017.
- SLAVÍK, J., DYTRTOVÁ, K. & FULKOVÁ, M.: Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, roč. 60 (2010), č.3–4, s. 223–241.
- SLAVÍK, J.: K předmětu didaktik v estetických oborech vzdělávání, *Pedagogická orientace*, roč. 21 (2014), č. 2, s. 207–225.

- SPIPKOVÁ, V., TOMKOVÁ, Anna et al.: *Kvalita učitele a profesní standard. Výzkumný záměr. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2010.
- SPIPKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. et. al: *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Výzkumný záměr. Úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2008.
- SPITZER, M.: 2014. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Překlad František Ryčl. Brno: Host, 341 s.
- STUDENÝ, J.: *Dramata jazyka. Teorie literatury a praxe tvůrčího psaní*. (nepublikovaná dizertační práce) Praha: Univerzita Karlova, 2009. Vedoucí práce prof. PhDr. Petr Bílek, CSc.
- ŠEBEK, J.: *Literatura a sociálně: Bourdieu, Williams a jejich pokračovatelé*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2019.
- ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 2005.
- ŠLAPAL, M.: Dílna čtení v praxi. *Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*. 2007, č. 27, s. 13–20.
- ŠMEJKALOVÁ, M.: Výchova k vlastenectví, nebo nacistická indoktrinace? Výuka českého jazyka na středních školách Protektorátu Čechy a Morava. *Soudobé dějiny*, 2010, č.1-2, s. 121-157.
- ŠPAČEK, O.: *Kulturní kapitál a maturitní zkouška: 55 analýz školních seznamů literárních děl*. ORBIS SCHOLAE, roč. 14 (2020), č. 3, s. 55–71.
- ŠTÁVA, Jan: Profesní činnosti učitele, in Kohnová, J. et al.: *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: PedF UK, 2012, s. 123–130.
- ŠTĚPÁNÍK, S.: Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů. *Pedagogická orientace*, roč. 28 (2018), č. 3, s. 435–471
- ŠVEC, Š. et al.: *Metodologie věd o výchově. Kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido, 2009.
- THALMAYR, Andreas: *Lyrik nervt*. München, Wien: Carl Hanser Verlag), 2004.
- THOROVÁ, K.: *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2015.
- TONUCCI, F.: *Vyučovat nebo naučit?* Přeložil S. Štech. Praha: PF UK, 1991.
- TRÁVNÍČEK, J.: *Česká čtenářská republika: generace, fenomény, životopisy*. Brno: Host, 2017.
- TRÁVNÍČEK, J.: *Knihy a jejich lidé. Čtenářské životopisy*. Brno: Host, 2013.
- TRÁVNÍČEK, J.: *Kulturní vetřelec: dějiny čtení, kalendárium*. První vydání. Brno: Host, 2020.

- TRÁVNÍČEK, J.: *Překnížkováno: co čteme a kupujeme (2013)*. Brno: Host, 2014.
- TRÁVNÍČEK, J.: *Rodina, škola, knihovna. Náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)*. Brno: Host, 2019.
- TRÁVNÍČEK, J.: *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*: Brno: Host, 2008.
- TRÁVNÍČEK, J.: *Čtenáři a internauti. Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host, 2011.
- UNSWORTH, R.: A new mode of control: an actor–network theory account of effects of power and agency in establishing education policy. *Journal of Educational Administration and History*, roč. 56 (2023), č. (1), s. 54–68.
- VALA, J.: Komenského spisy jako četba žáků základní školy?. *Pedagogika*, roč. 67, č. 3, 2017, s. 279–294.
- VALA, J.: *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011.
- VALA, J.: *Poezie, studenti a učitelé: recepce, interpretace, výuka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013.
- VOJTÍŠEK, Ondřej: *Cestami textem: Didaktická interpretace a interpretační úlohy ve středoškolské výuce literatury*. Disertační práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. Praha 2023. Vedoucí Mgr. Andrea Králíková, Ph.D.
- VOJTÍŠEK, O. Metodologické vlivy v současných didaktických interpretacích na střední škole. *Slovo a smysl*. 2019/31, s. 209–224.
- VOJTÍŠEK, Ondřej: Literární kánon z maturitní perspektivy. *Český jazyk a literatura*, roč. 72 (2022), č. 5, s. 226–231.
- WESTHOFF, Gerard: *Fertigkeit Lesen*. Berlin, München, Leipzig: Langenscheidt: 1997.
- WILDOVÁ, R.: Čtenářská gramotnost v evropském kontextu. *Pedagogika* roč. 57 (2012), č. 1–2, s. 45–52.
- WILDOVÁ, R.: Čtenářská gramotnost v evropském kontextu. *Pedagogika*, 2012, ročník 62, č. 1–2, s. 45–52.
- ZÁMEČNÍKOVÁ, Ema: *Cesta k přednesu aneb Průvodce pro pedagogy a mladé recitátory*. Praha 2012.
- ZELINKOVÁ, Olga.: *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003.
- ZÍTKOVÁ, J.: Pojmy metoda a interpretace v terminologii didaktiky literatury. *Didaktické studie*, roč. 14 (2022), č. 1, s. 49–68.

ZLÁMALOVÁ, Helena. Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium. Praha: 2008.

ZORMANOVÁ, L.: Výukové metody v pedagogice. Praha: Grada, 2012.

ZOUNEK, J. E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti. Brno, 2009.

Přílohy

Tvořivé psaní a jeho začleňování do literární výchovy na gymnáziu

Eva Marková, PdF UP v Olomouci

markova.evca@gmail.com

Klíčová slova: tvůrčí psaní, tvořivé psaní, literární výchova, formativní hodnocení
Key words: creative writing, literature education, formative assessment

Creative writing and Strategies for its incorporating into literature education at grammar schools

The article reflects on the use of the concepts of creative writing in the Czech Republic and relates them to the curricular framework for grammar schools. It outlines the role of the teacher in the use of creative writing in literature education and describes strategies for introducing creative writing into the educational process. The final section reflects on the author's experience of incorporating creative writing into introductory literature education classes at grammar school.

V českém prostředí mají učitelé k dispozici řadu původních **příruček o tvůrčím psaní**, pro využití ve školní třídě se hodí především zápisníky, cvičebnice a pracovní sešity Reného Nekudy, mnoho užitečných cvičení určených především ke stimulaci kreativity nabízí také na svých webových stránkách, kde lze najít i definici tvůrčího psaní. Píše, že pro tvůrčí psaní se zabývá příběhem a je pro něj důležité „sestrojit výsledný text tak, aby fungoval podle záměru autora. Negeneruje pravidla, která se dají porušovat, ale zkoumá zákonitosti, vůči kterým se dá (ideálně vědomě a kreativně) vymezovat.“ Silnou a svébytnou inspiraci pro tuzemskou didaktiku představuje publikace *Tvořivý sloh* (1995), v níž Z. Kožmín shromáždil materiály z patnáctiletého působení na gymnáziu. J. Studený v *Dramatech jazyka* (2010) reflektuje s ohledem na svou praxi vysokoškolského pedagoga možnosti tvořivosti ve výuce literární teorie a připomíná, že tvořivost je cestou k chápání literárního díla a učitel tvůrčího psaní je kouč, který pomáhá hledat svým svěřencům vlastní tvůrčí cesty; vytváří tedy dichotomii mezi literární teorií a praxí tvůrčího psaní. Jako nejobsáhlejší a nejpropracovanější tuzemskou publikaci věnovanou tvůrčímu psaní lze vnímat *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání* (2012), již vytvořil tým vedený Z. Fišerem a v níž je tvůrčí psaní chápáno jako prostředek k *vytváření a rozvoji komunikační kompetence, tj. souboru recepčních, interpretačních a produkčních dovedností při práci s texty jako komunikáty* (Fišer, 2012, s. 11).

Pro Kožmína, Studeného i Fišera je tedy důležitá orientace na žáka a respektování jeho osobnosti a imaginace, potažmo jejich rozvíjení – k těmto aspektům se vztahuje v knize *Didaktika literatury: výzvy oboru* (2017) také Hník, pro nějž se aktivity spadající do oblasti tvůrčího psaní stávají prostředkem *výchovy literaturou k literatuře, prostředkem výchovy lidské osobnosti, popř. cílevědomým prostředkem vzdělávání budoucích učitelů, nikoli prostředkem vzdělávání [...] budoucích spisovatelů* (Hník, 2014, s. 59). Podobně se také u Fišera setkáváme s tvrzením, že tyto metody *nemají směřovat k rozvoji produkční literární kompetence: učitel nevychovává z žáků malé*

básníky a povídkáře [...]. Ve školní, řízené literární výchově není tvorba literárních textů cílem [...]. Práce s literárními texty a postupy, zpracovávající čtenářské pocity, reakce a hodnocení, slouží čtenářské interpretaci (Fišer, 2012, s. 15–16). Tvůrčí psaní jako součást hodin literární výchovy se tedy nachází na pomezí didaktické interpretace, produkce textu a vlastní tvůrčí práce. Způsoby a kritéria hodnocení těchto aktivit v hodinách literární výchovy učitel volí podle cílů, jichž chce za pomoci těchto metod a prostředků dosáhnout.

Terminologie užívaná v tuzemských pracích v souvislosti s tvůrčím psaním je značně rozkolísaná, zpravidla se v sekundární literatuře setkáváme s pojmy *tvůrčivost*, **tvůrčí psaní**, *tvůrčivé psaní* a **literární expresivita**, čím dál tím častěji se lze setkat také s termíny **kreativní komunikace** nebo **kreativní psaní**. O. Hník (2014) vymezuje ještě **tvůrčivou literární expresivitu**, již chápe jako prostředek k rozvoji žákova vhledu do textu, ale také k rozvoji jeho čtenářské a autorské intuice.

Ve srovnání se slohovými cvičeními, která cílí především na jazykové a funkčně stylové aspekty komunikace, je **tvůrčí psaní** aktivitou, která žáka učí *metodám, jak informace interpretovat a jak přínos textu hodnotit. S tím se pojí další operační textotvorné strategie, jejichž pomocí se pisatel učí získané informace zpracovávat – třídit, vybírat, hierarchizovat, kombinovat* (Fišer, 2012, s. 11). M. Čechová (1998) uvádí, že k podněcování žákovské tvořivosti má docházet ve všech etapách vytváření jazykového projevu, neboť tvořivost disponuje vysokou společenskou hodnotou. Podobně se vyjadřuje i Z. Fišer, jenž tvořivost chápe jako *aktivitu, jejímž výsledkem je originální, společensky přínosný, hodnotný produkt. [...] V případě práce s texty to znamená, že učitel využívající metody, techniky a strategie tvůrčího psaní vede ve výuce žáky k produkci funkčních textů, které slouží k úspěšné komunikaci, resp. k vytváření a rozvoji komunikační kompetence* (Fišer, 2012, s. 11).

Ačkoli tvůrčí psaní jako samostatná disciplína není součástí *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia* (dále *RVP G*), obsah jednotlivých vzdělávacích oblastí jeho využití implikuje, přičemž spoléhá právě na roli učitele a to, že bude schopen žákovskou tvořivost rozvíjet především s ohledem na výuku jazyka. V českém jazyce a literatuře se žáci věnují mj. *tvůrčivé práci nejen s věcným, ale i s uměleckým textem, jež vede k porozumění významové výstavbě textu, k jeho posouzení z hlediska stylového, pozitivně působícího na estetickou, emocionální i etickou stránku žákovy osobnosti [...], postupně [se] učí ovládnout nejen jazyk sám, ale především principy jeho užívání v různých komunikačních situacích (a to v mluvené i písemné podobě)...* (*RVP G*, 2007, s.12–13).

RVP G předpokládá, že učitel vedoucí žáky k tvůrčivé práci s textem je zároveň podporuje v jejich aktivním zapojení do výukového procesu – v ideálním případě takový učitel přestává být arbitrem jediné správné odpovědi, ale je koučem garantujícím a usměrňujícím dění, k němuž ve vyučovací hodině dochází. Stále má rozhodující slovo, ale využívá jej tak, aby se mu dařilo vytvářet ve třídě podpurnou atmosféru, v níž žáci spějí ke stanoveným cílům a postupnému rozvoji vlastní tvořivosti.

J. Studený píše, že účinně podporovat tvořivost druhých můžeme samozřejmě jenom tehdy, jestliže jsme sami dostatečně tvořiví (Studený, 2009, s. 17). Předpokládám, že pomocí vhodně použitých metod a nástrojů lze rozvíjet tvořivost nejen u žáků, ale i u učitelů. To ostatně tvrdí i Z. Fišer, když píše, že je žádoucí, aby lektor získával praxi ve svém oboru a dokázal analyzovat a zhodnocovat své zkušenosti (Fišer, 2012, s. 28); za ještě důležitější považují, aby učitel vytvořil ve třídě vznik atmosféry důvěry a bezpečí, eliminoval působení negativního stresu, reagoval na nenadálé situace a adekvátně v průběhu lekce upravoval její průběh.

Cílem **tvořivého psaní** je podpořit tvořivost žáků a jejich představivost, rozvíjet komunikační dovednosti a schopnost sebevyjádření, nabídnout další cestu k hlubšímu pochopení literárních textů a jejich interpretaci; tvořivé psaní lze využít pro libovolné literární aktivity bez ohledu na literární druh. Komparaci obou přístupů uvádím v tabulce:

Tvůrčí psaní	Tvořivé psaní
zaměřuje se na produkci uměleckých textů	rozvíjí komunikační dovednosti a pisatelské gramotnosti
rozvíjí komplexnější autorské dovednosti	aktivizuje tvořivost a představivost
směřuje k tvorbě konkrétních literárních žánrů a typů textů	soustřeďuje se nejen na tvorbu komplexního uměleckého textu, ale na proces jeho tvorby
klade důraz na originalitu, invenčnost	klade důraz na seberozvoj žáka
lze jej chápat také jako řemeslo	je prostředkem hlubšího porozumění literárnímu textu

Využití tvořivého psaní rozvíjí pojetí literární výchovy jako nejen naukového, ale také expresivního předmětu a je vhodným prostředkem pro tvorbu integrovaných výukových jednotek. Učitel využívající metody tvořivého psaní přechází z tradiční role do pozice kouče, jehož úkolem je podporovat a usměrňovat tvořivost žáků, měl by také respektovat tempo, osobnost a imaginaci žáků, čímž přispívá k rozvoji bezpečného prostředí. Pro hodnocení takových úkolů lze doporučit formativní hodnocení, které klade důraz na kontinuální zpětnou vazbu a rozvoj dovedností. William a Leahy (Praha, 2020) uvádějí pět strategií pro zavádění formativního hodnocení, jež lze snadno transformovat do **pět fází zapojování tvořivosti do výuky**.

Strategie formativního hodnocení ve vztahu k fázím tvořivého psaní

	Strategie formativního hodnocení		Fáze tvořivého psaní
Strategie 1	učitel a žáci si společně ujasňují, kudy se má ubírat jejich cesta	Fáze 1	žáci začínají tvořit a spolu s učitelem zjišťují, co a s jakým úsilím zvládají
Strategie 2	učitel zjišťuje, co žáci skutečně znají a co se naučili	Fáze 2	učitel zjišťuje, co žáci skutečně stvořili a jak svou práci vnímají
Strategie 3	učitel poskytuje žákovi zpětnou vazbu a učí ho, jak ji efektivně využít při další práci	Fáze 3	žáci se učí přijímat a poskytovat zpětnou vazbu – vybírají si, jestli ji chtějí od učitele nebo spolužáka
Strategie 4	žáci si vzájemně poskytují zpětnou vazbu při hodnocení své práce	Fáze 4	hodnocení je založené na pevně stanovených kritériích a opakovaných úpravách textu
Strategie 5	učitel žákům pomáhá stát se aktivními a samostatnými aktéry vlastního vzdělávacího procesu	Fáze 5	učitel vytváří příležitosti pro žákovu tvořivost, žák plánuje své vlastní tvořivé výstupy

Fáze 1: Cíle učení a kritéria úspěchu. Zatímco cíle není v této fázi nutné žákům sdělovat, je dobré je seznámit s kritérii. To pomůže vytvořit ve třídě bezpečné prostředí, neboť žáci přesně vědí, **co se bude dít, co bude hodnoceno a kdo bude jejich texty číst.** Aby bylo možné ve třídě tvořivě pracovat, je nutné tomu žáky naučit. Cílem tedy může být naučit žáky koncentrovat se natolik, aby byli schopni tvořit a uměli překonat své autorské bloky; osvědčeným cvičením k dosažení tohoto cíle je **volné psaní**, kdy žáci po určenou dobu jen píšou, co je k zadanému tématu napadá – důležité je, že musí celou dobu psát. Pokud mají pocit autorského bloku, tak mohou psát, že si nevědí rady. Vydrží-li psát, splnili zadané kritérium. Vhodné je v této fázi stanovovat cíle i kritéria společně s žáky, dopřát volnost sobě i jim.

Fáze 2: Důkazy tvořivosti. Jsou-li definovány cíle, pak lze shromažďovat důkazy o učení, které zde nazývám důkazy o tvořivosti. Díky konkrétním cílům žák sám posoudí, jak úkol zvládl. Učitelova zpětná vazba by měla žáka motivovat k dalšímu rozvoji vlastní tvořivosti a posilovat jeho sebedůvěru. Zásadní je, aby v tuto chvíli **všichni pracovali na svém úkolu bez strachu, že je někdo bude hodnotit.** Mají-li si např. žáci dva týdny vést deník, lze splnění úkolů vyhodnotit několika způsoby: úryvky z deníku si můžou žáci přečíst navzájem ve dvojici nebo před třídou, mohou je odevzdat učiteli, ale také by měli mít možnost ukázat pouze popsaný sešit nebo poznámky v mobilu, aniž by je kdokoli četl.

Fáze 3: Poskytování zpětné vazby. Důležitější než podrobná zpětná vazba je reakce žáka na zpětnou vazbu a to, jak s ní umí naložit – a to je schopnost, kterou je nutné vybudovat. Učitel v této fázi **posiluje důvěru žáků ve vlastní schopnosti**, proto je vhodné používat popisnou zpětnou vazbu zaměřenou na práci a jednání žáka. Ústní či písemná slovní zpětná vazba posiluje vztah mezi učitelem a žáky, ale také vztahy mezi žáky. V této fázi už je nutné, aby každý žák výsledky svého psaní dal někomu přečíst – učiteli nebo spolužákovi a **naučil se přijímat zpětnou vazbu.** Pro nácvik se dobře hodí generativní úkoly (například tvoření textů podle skupiny Oulipo), dopisování fragmentů povídek, využít lze také *Příběhostroj* Reného Nekudy (Praha, 2019). U nepřiběhových výstupů žáci navzájem popisují, jak tvořili, u příběhových výstupů je vhodné začínat reflexi tím, že žáci navzájem reprodukují, co si přečetli a případně domýšlejí, co mohlo v příběhu následovat, požadují na další informace o postavách nebo místu děje. Žáci si neposkytují negativní zpětnou vazbu, ale pod vedením učitele se učí formulovat návrhy na zlepšení. Takto postavené hodnocení dává prostor i slabším žákům a pomáhá tak zlepšit jejich vztah k tvořivosti.

Fáze 4: Hodnocení nakladatele. Zatímco při zavádění formativního hodnocení se žáci začínají vzájemně hodnotit až v této fázi, při tvořivém psaní lze tuto strategii zapojit dřív – to proto, že žáci při psaní často reflektují své niterné zkušenosti či emoce, o které se zpravidla podělí raději se spolužáky než s učitelem. Do hodnocení v této fázi tvořivého psaní již vstupuje učitel a stanovuje závazná kritéria, na jejichž základě žáci své texty upravují a dále dotvářejí – **učitel se tak dostává do role šéfredaktora v nakladatelství, zatímco žáci se kromě autorské role dostávají také do role editor-ské.** Je to další krok k tomu, jak žákům předat odpovědnost za jejich tvořivý proces.

Příkladem zadání pro tuto fázi je postupné psaní povídky: od hledání zápletky přes charakteristiku postav až po finální korektury; takový úkol je ze své podstaty dlouhodobý a žáci zde rozvíjejí svou autorskou odolnost vůči frustraci z dlouhotrvajícího úkolu.

Fáze 5: Sebehodnocení. Nejvyšším cílem je, aby se žáci stali garanty vlastního učení a uměli tvořivost využívat k plnění učitelem vytyčených i vlastních cílů; metody z této i předchozí fáze lze dobře využít při didaktické interpretaci literárního textu, kdy žáci mohou například zkoušet rekonstruovat autorův tvůrčí postup, ale také s vlastní **pisatelskou** zkušeností precizněji a s větším pochopením hodnotit umělecké texty či překlady. Je vhodné, aby žáci mající zkušenost s tvořivým psaním a jeho hodnocením **dostali možnost stanovovat si cíle svého učení**: při reflexi knihy lze tedy žákům zadat k napsání recenzi, přepsání poslední kapitoly románu nebo zamilovaný dopis, který jedna postava posílá druhé, nebo přijít s vlastním návrhem tvořivého výstupu; kritéria hodnocení v této fázi učitel buď stanovuje spolu s žáky, anebo využívá dle potřeby hodnotících strategií z některé z předchozích fází.

Mít stanovený cíl, znát kritéria a vědět, jak podpořit žákovskou tvořivost, ovšem nestačí. Je také nutné naplánovat výukovou lekci. V obecnosti i zde platí, že je vhodné využívat E-U-R: evokace žákovi pomůže v koncentraci a zaměření se na úkol, který plní ve fázi uvědomění, po níž musí nutně následovat fáze reflexe. Především žáci zvyklí na výkonově orientované hodnocení by nemuseli upozorovat, že se i při zdánlivě hravé aktivitě učí. S tvořivým psaním je dobré pracovat dlouhodobě. Jeho principy a fáze lze ovšem využít i jako součást hodin, jejichž cílem je primárně něco jiného než psaní textů, jak ukazuje následující kazuistika.

Následující lekci jsem již třikrát úspěšně implementovala do hodin literární výchovy v prvním ročníku čtyřletého gymnázia. Cílem bylo poznat čtenářské i pisatelské dovednosti žáků; zjistit, které informace si z textu při prvním čtení zapamatují, nako-lik vnímají základní.

Úroveň čtenářské gramotnosti lze samozřejmě zjišťovat standardizovanými testy, sepsáním dosavadního čtenářského životopisu či pomocí řízeného rozhovoru, ale v novém kolektivu hrozí, že se žákům nebude chtít otevřeně diskutovat o vlastním čtenářství, neboť symbolická hodnota čtenářství je v tuzemském prostředí vysoká; žákovi, který ještě nezná svého učitele, tedy může být zatěžko o svém (ne)čtení hovořit. Cílem prvních hodin literární výchovy na gymnázium je pro mne jako učitelku vytvoření takového prostředí, v němž se všichni žáci aktivně zapojují do práce – podkladem pro hovor se pak stává práce žáků, nikoli oni sami.

Osvědčilo se mi pracovat s povídkou Markéty Pilátové *Poslední lidé*, jež začíná takto: *José mě každé ráno chytí kolem pasu a políbí. Vyskočím za něj na koně a vydáme se závějemi popela na pastviny. José je kovboj, takový, jací už jsou jenom ve filmech a tady v Chaiténu. Jeho košile, kterou každé ráno vyžehlím, je drobně kostičkovaná a za pasem má nůž s rukojetí z umělé hmoty v koženém pouzdře.*¹

¹ PILÁTOVÁ, M. *Poslední lidé*. In Palán, A. (ed.) *Za oknem. 19 spisovatelů proti covid-19*. Praha: Prostor, 2020, s. 113–119.

Povídku čtu žákům nahlas a dopředu je upozorňuji na to, že text budu číst jen jednou a jejich úkolem bude napsat její pokračování – mají si proto během čtení dělat poznámky k těm momentům textu, o nichž si myslí že jim v následném psaní pomohou. Poté, co zazní v povídce věta *Co bylo dál*, si každý dokáže představit, uslyší žáci následující zadání: *V následujících 15 minutách prosím napište pokračování povídky, jejíž začátek jste právě slyšeli. Povídku nemusíte dopsat do konce... Výsledný text budete mít možnost přečíst ostatním, ale nebudu jej známkovat, ani si vaše texty nevyberu.*

Psaní zde nahrazuje čtení s předvídáním: žáci slyšeli úryvek z povídky, a pokud poslouchali pozorně, všimli si, že vypravěčka je pravděpodobně žena vyprávějící v *ich-formě*, znají jméno jejího partnera, začnou si tvořit jistou představu o krajině, v níž se příběh odehrává. Uvažují tedy, co by v logice příběhu mohlo nastat dál. Psaní aktivizuje celou třídu, ale zároveň žáky chrání před ostychem z mluvení nahlas.

Po uplynutí časového limitu vyzvu žáky, aby dopsali větu a texty si navzájem v lavicích vyměnili, přečetli je a okomentovali. Důležité je ani v této fázi práce nežadávat konkrétní kritéria, ale nechat žáky, aby se pokusili vyjádřit, co je při čtení napadá. Následně požádám předem určený počet žáků, aby své pokračování povídky přečetli nahlas, ptám se na komentáře ostatních. Žáci už měli možnosti mluvit mezi sebou, ujasnili si, co vše lze na psaném textu hodnotit, a zeslábl proto strach z mluvení nahlas.

Poté, co zazní všechny texty, si žáci začnou všimají, že pro dopsání příběhů volili různé strategie – a je na místě se začít doptávat, v čem se jednotlivé příběhy liší, ale také v čem se podobají: žáci zpravidla zmiňují prostor, vypravěče a postavu Josého s jeho charakteristikou a plynutí času v povídce. Přirozeně a s aktivním zapojením žáků se tak podaří pojmenovat základní prvky vyprávění. Ty lze napsat na tabuli: časoprostor, postava, vypravěč, motiv a téma. V dalších hodinách je pak možné libovolně pracovat s kombinací úloh zaměřených na čtení s porozuměním a úloh inspirovaných tvůrčím psaním, čímž se upevní žákovské porozumění zmíněným pojmům.

Už během těchto rozhovorů začíná práce na společném budování kritérií pro hodnocení: pokud někdo z žáků naváže na úvodní text vyprávěním v *er-formě*, zpravidla mu spolužáci vytknou, že takhle se to nehodí, působí to divně apod. V té chvíli může do žákovského dialogu vstoupit učitel a situaci pojmenovat (*Pokud jste změnili slovesnou osobu, změnilo se pojetí vypravěče.*). Právě vrstevnické hodnocení může být učiteli velkou oporou při tvorbě kritérií pro hodnocení v předmětu: žáci vycházejí při pojmenovávání toho, co jim v textu přijde podstatné, z vlastní zkušenosti. Snáze pak tedy přijmou hodnocení učitele, neboť vědí, za co jsou hodnoceni a jak stanovená kritéria naplnit. Jednou stanovená kritéria je samozřejmě nutné průběžně upevňovat – i k tomu se ovšem hodí cvičení inspirovaná metodou tvůrčího psaní. Napsané texty otázky k textu, navzájem je porovnávat či dopisovat.

Tvořivé psaní je tak využito nejen pro zjištění čtenářské a pisatelské gramotnosti třídy, ale také k postupnému budování vzájemné důvěry například prostřednictvím aktivního naslouchání. Je však nutné, aby takto postavená a z hlediska zmiňovaných strategií hodnocení velmi koncentrovaná vyučovací jednotka byla následována

drobnějšími a povolna na sebe navazujícími tvořivými úkoly. Často pak kombinuji volné psaní, dopisování příběhů, různé improvizace spojené s texty pro divadlo, vymýšlení příběhů na základě jedné konkrétní věty, různá transformační cvičení, vytváření ilustrací k básním, recitační a rytmická cvičení, vytváření dialogů apod. – dlouhodobým cílem, který si na první pololetí dávám, je včlenit drobný tvořivý úkol do každé hodiny a věnovat se reflexi. Cílem je podporovat tvořivost v každém žákovi a pokusně v něm budovat vlastní pisatelské sebevědomí, které je nezávislé na názoru okolí.

Ale stejně jako u většiny didaktických metod, i zde se mohou objevit různé překážky a úskalí. Mezi nejčastější patří projevy strachu a ostychu, obava z neúspěchu či nedostatek motivace u některých žáků, který pak může vést k hluku ve třídě a nevhodným pracovním podmínkám. Řešením zpravidla je postupovat po velmi malých krocích, motivovat k tvorbě pro radost a nehodnotit texty jako dobré a špatné, poskytovat popisnou zpětnou vazbu, zaměřovat se na dílčí plnění kritérií a dodržování stanovených pravidel pro práci.

Tvořivé psaní chápané jako prostředek pro rozvoj tvořivého myšlení a komunikačních dovedností žáků může vhodně využívat metod používaných v tvůrčím psaní. Bližší zkoumání by si také zasloužilo možné propojení mezi textotvorným procesem tak, jak jej popisuje M. Čechová, a využitím tvořivého psaní. **Tvořivému psaní se žáci zpravidla musí nejprve učit, je proto vhodné spojit zavádění tvořivosti do výuky se zaváděním formativního hodnocení.** Spojení těchto dvou metod umožní vytvořit ve třídě bezpečné prostředí, rozvíjet žákovské sebevědomí a sebeuvedomění. Využití tvořivého psaní ve výuce také významně zvyšuje aktivní zapojení každého žáka v té míře, v jaké je toho právě schopen.

Literatura

- ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchovy*. Praha: ISV, 1998.
- FIŠER, Z. et al. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2012.
- HNÍK, O. *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014.
- KOŽMÍN, Z. *Tvořivý sloh: malé traktáty a malé scénáře*. Praha: Victoria Publishing, 1995.
- NEKUDA, R. *Definice tvůrčího psaní*. Online, in RenéNekuda.cz. Dostupné z [online] <https://www.renenekuda.cz/definice-tvurciho-psani/?fbclid=IwAR0rdVCJUsjkMbZhINSNbrd1e-K3vG_OGXv-6bh9SfgUh5lbdgiWeEQ8L-og>.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.
- STUDENÝ, J. *Dramata jazyka: teorie literatury a praxe tvůrčího psaní*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2010.
- WILLIAM, D., SIOBHÁN, L. *Zavádění formativního hodnocení*. Praha: Za podpory Nadace Martina Romana vydala vzdělávací organizace EDUKAČNÍ LABORATOŘ, z. s., 2020.

Recenzované studie

Světová poválečná literatura v čítankách pro střední školy

Obsahová analýza a možnosti dalšího výzkumu zaměřeného na čtenářskou gramotnost, didaktický potenciál čítanek a zapojení průřezových témat do literární výchovy

Mgr. Eva Marková

Markova.evca@gmail.com

ANOTACE: Studie za pomoci obsahové analýzy zkoumá zastoupení jinak než česky píšících autorů a autorek, kteří publikovali po roce 1945 a ukázky z jejich děl jsou zastoupeny v deseti českých čítankách vydaných po roce 1989. Čítanky zde představují jednu z pomůcek formujících představy žáků i učitelů o literárním kánonu, a to prostřednictvím autorů a děl, z nichž se v čítankách objevují výňatky. Analýza zvoleného korpusu textů ukázala, že se obsah čítanek soustředí výhradně na západní literární kánon a na prozaická díla psaná muži-autory. Výsledky tedy poukazují na potřebu obsah čítanek diverzifikovat následně: zařadit více žen-autorek, reflektovat literární tvorbu vydanou po roce 2000, zvýšit podíl poezie a děl z oblastí mimo západní kulturní okruh či z oblasti minoritních literatur. Takto zrevidovaný obsah by přispěl k větší rozmanitosti a podpořil tak zapojení průřezových témat do společného maturitního základu. Získané poznatky mohou být cenné nejen pro tvůrce čítanek či učitele, ale také pro další výzkum zaměřený na obsahovou analýzu konkrétních výňatků, zkoumání didaktického potenciálu čítanek či kvalitativní výzkum zaměřený na vnímání čítanek ze strany žáků i učitelů.

ANNOTATION: The study uses content analysis to examine the representation of authors, who do not write in Czech language, published their works after 1945, and whose works are represented in ten Czech reading books published after 1989. The reading books here represent one of the tools that shape pupils' and teachers' perceptions of the literary canon through the authors and works, excerpts from which appear in the reading books. An analysis of the corpus

of selected texts revealed that the content of the reading books focuses exclusively on the Western literary canon and on prose works written by male authors. The results therefore point to the need to diversify the content of the reading lists, i.e.: to include more female authors; to reflect literary works published after 2000; to increase the proportion of poetry and works from outside the Western cultural circle or from minority literatures. Such a revised content would contribute to greater diversity, and thus encourage the inclusion of cross-cutting themes to the core curriculum for secondary schools. The insights gained may be valuable not only for the creators of the readers or teachers, but also for further research aimed at content analysis of specific excerpts, exploring the didactic potential of the reading books or qualitative research on pupils' and teachers' perceptions of the readers.

Klíčová slova: čítanky, literární kánon, literární výchova, obsahová analýza, střední školy, symbolické násilí

Keywords: readers, literary canon, literature education, high school, content analysis, symbolic power

Studie analyzuje, kteří nečesky píšící autoři a autorky publikující po roce 1945 jsou zastoupeni v čítankách vydaných po roce 1989, a dává tato data do souvislosti s *Katalogem požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky* (dále jen *Katalog požadavků*)²³. Cílem obsahové analýzy je zmapovat, jakým způsobem čítanky utvářejí obraz o světové poválečné literatuře, a zjistit, jestli se čítanky obsahově překrývají. Při obsahové analýze čítanek jsem si kladla následující výzkumné otázky:

- Jací autoři či autorky se v čítankách vyskytují?

²³ *Katalog požadavků zkoušek společné maturitní části maturitní zkoušky platný od školního roku 2017/2018. Český jazyk a literatura.* Zpracovalo Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání Schválilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy dne 19. 4. 2016 pod č. j. MSMT-7943/2016.

- Do jaké míry odpovídá výběr těchto autorů požadavkům kladeným na maturanty v *Katalogu požadavků*?
- Vyskytují se v čítankách u stejných autorů výňatky ze stejných děl?
- Jakou kombinaci autorů a autorek světové poválečné literatury čítanky nabízejí?
- Jaký je v čítankách poměr mezi prózou, poezií a dramatem?
- Jsou v čítankách zastoupená díla vydaná po roce 2000?
- Překrývá se výběr autorů a autorek vybraných pro jednotlivé čítanky?

Konstrukce analyzovaného korpusu²⁴

Průcha definuje učebnici jako „druh publikace uzpůsobený k *didaktické komunikaci* svým obsahem a strukturou. [...] funguje [...] jako prvek *kurikula*, tj. prezentuje výsek plánovaného obsahu vzdělávání; [...] jako didaktický prostředek, tj. je informačním zdrojem pro žáky a učitele, řídí a stimuluje učení žáků“ (Průcha 2003, s. 258), přičemž čítanka je specifickým případem učebnice, která obsahuje „vybrané ukázky z uměleckých nebo odborných textů [...], na vyšších stupních [školy] se používá pro účely literární výchovy“ (tamtéž, s. 34).

Podle školského zákona „školy mohou při výuce kromě učebnic a učebních textů [se schvalovací doložkou]²⁵ používat i další učebnice a učební texty, pokud nejsou v rozporu s cíli vzdělávání stanovenými tímto zákonem, rámcovými vzdělávacími programy nebo právními předpisy a pokud svou strukturou a obsahem vyhovují pedagogickým a didaktickým zásadám vzdělávání. O použití učebnic a učebních textů [...] rozhoduje ředitel školy, který zodpovídá za splnění uvedených podmínek“. Směrnice označovaná běžně jako *schvalovací doložka* mezi učebnice řadí „didakticky zpracované texty a grafické materiály, které [...] umožňují dosažení očekávaných výstupů vzdělávacích oborů vymezených rámcovými vzdělávacími programy a využití tematických okruhů průřezových témat k rozvoji osobnosti žáka vymezených

²⁴ Soupis analyzovaných čítanek uvádím na konci studie včetně informace o tom, se kterým vydáním dané čítanky jsem pracovala.

²⁵ Jako schvalovací doložka se označuje *Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek k učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic* ze 30. září 2013, č. j. MSMT-34616/2013. Dostupná z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic>, přístup dne 30. dubna 2023.

rámcovými vzdělávacími programy a směřují k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků, [... a které] svým obsahem a zpracováním nejsou určeny ke znehodnocení jedním žákem pro další použití (například psaním, kreslením nebo rozstříháním)“²⁶. O čítankách jako takových se směrnice přímo nezmiňuje, ale mají-li čítanky schvalovací doložku, pak jako součást ucelené řady učebnic. Platí tedy, že o výběru čítanky pro žáky střední školy rozhoduje ředitel, respektive učitel, který tak má možnost rozhodnout se podle toho, jaké cíle ve výuce sleduje a s jakou třídou pracuje, přičemž není omezen pouze na výběr čítanky se schvalovací doložkou – právě proto nebylo rozhodujícím faktorem pro začlenění čítanky do analyzovaného korpusu to, jestli má, či nemá schvalovací doložku.

Zatímco *Rámcové vzdělávací programy*²⁶ učivo literární výchovy vymezují jen velmi vágně, *Katalog požadavků* předepisuje, která konkrétní jména z literárních dějin mají žáci znát a jaké dovednosti ověřuje didaktický test (například porozumění textu, rozeznání jeho základního charakteru či aplikaci základních znalostí literární teorie na konkrétní text). *Maturitní vyhláška*²⁷ také stanovuje, že ústní zkouška z českého jazyka se „uskutečňuje formou řízeného rozhovoru s využitím pracovního listu obsahujícího úryvek nebo úryvky z konkrétního literárního díla“. Čítanky tak mohou středoškolskému učiteli poskytnout oporu hned dvakrát: pomáhají mu vymezit obsah hodin literární výchovy a nabízejí úryvky z literárních děl, s nimiž lze v hodinách pracovat.

Stěžejním kritériem pro tvorbu korpusu, jehož obsahovou analýzu jsem následně prováděla, pro mne bylo, že kromě jména autora se v čítance objeví i výňatek z konkrétního literárního díla. U každé z vybraných čítanek jsem zaznamenávala jméno autora a dílo, z něhož je v čítance uvedený úryvek, primárně jsem se však zaměřila na zastoupení autorů a autorek v čítankách, neboť ani *Katalog požadavků* znalost konkrétních literárních děl nevyžaduje.

Do analyzovaného korpusu jsem zařadila devět čítanek, které spojuje, že:

- poprvé vyšly po roce 1989, tudíž lze předpokládat, že primárním kritériem pro zařazení díla do čítanky není politická orientace autora či autorky, ale literární kvalita díla;

²⁶ *Rámcové vzdělávací programy pro gymnázia a další maturitní obory* jsou dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>, přístup dne 30. dubna 2023.

²⁷ *Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění účinném od 1. 1. 2022.* Dostupné z https://maturita.ceremat.cz/files/files/zakon-vyhlaska/2021-2022/vyhlaska_177-20091-1-2022_vyzn_zmeny.pdf, přístup dne 30. dubna 2023.

- reflektují poválečnou světovou literaturu, tedy díla psaná původně jinak než česky, která vyšla po roce 1945; tento způsob periodizace a rozdělení literárního pole využívám především proto, že je v české literární tradici zavedený a v čítankách je chápáný jako neproblematický;
- jsou k dostání v běžné distribuci – lze tedy předpokládat, že jsou ve školách stále využívány, přesná data o prodeji a využití čítanek na středních školách k dispozici nejsou.²⁸

Desátou knihou, již jsem do výběru zařadila, je *Literatura v souvislostech* od nakladatelství Fraus: k této učebnici vznikla elektronická čítanka, ale provoz portálu, na kterém byla k dispozici, byl v roce 2017 ukončen. Výklad v učebnici je však doplněný řadou krátkých literárních ukázek a nakladatelství Fraus je dominantním producentem učebnic na tuzemském trhu, lze tedy předpokládat, že s touto učebnicí učitelé pracují – proto jsem do svého korpusu zařadila i tuto knihu a pro zjednodušení ji zde označuji jako čítanku. Podobně hraniční je také zapojení Blažkeho *Kouzelného zrcadla literatury* do analyzovaného korpusu; výňatky z uměleckých děl se tam neziřídka objeví pouze jako součást ukázky z publicistického či odborného textu reflektujícího tvorbu daného autora. Navzdory těmto hraničním případům, které se ve vzorku objevují, považuji data, která jsem z analýzy získala, za vypovídající a relevantní – zařazením těchto hraničních případů korpus obsahuje data ze všech běžně dostupných tuzemských čítanek, považuji jej tudíž za dostatečně robustní. Při detailnější práci s korpusem textů by bylo nutné precizněji analyzovat jednotlivé výňatky, vzhledem k rozsahu a zaměření této obsahové analýzy nemohou jednotlivé drobné odchylky zásadním způsobem ovlivnit výsledná data.

²⁸ Podle katalogu Národní knihovny vyšla ještě čítanka autorů Aloise Bauera a Jany Vrajové (Olomouc, 2003), tu však nelze v běžné distribuci zakoupit, proto jsem ji do výběru nezařadila. V nakladatelství SPN vyšly v roce 2004 dvě čítanky zastřešené jménem Josefa Soukala jako hlavního editora: jedna pro gymnázia, druhá pro střední odborné školy. Obě se shodují ve výběru autorů a jejich děl, ta pro gymnázia je ovšem obsáhlejší, proto jsem do korpusu zařadila právě ji. Do výběru jsem nezařadila ani *Čítanku literatury pro 4. ročník středních škol* od Miloslava Hoznauera (Praha, 1997), protože obsahuje výňatky pouze z děl česky píšících autorů.

Výsledky obsahové analýzy

Literárním druhem, který v čítankách převažuje, jsou prozaické texty. Texty pro divadlo jsou v čítankách zastoupeny poměrně systematicky, ačkoli rozhodně nepokrývají celou šíři toho, co se ve světě psaní pro divadlo během druhé poloviny 20. století v západní literatuře odehrálo. Výskyt poezie v čítankách je spíš nahodilý.

Světovou poválečnou literaturu v tuzemských čítankách zastupují především anglicky, francouzsky, německy a ruský píšící prozaici náležející k západnímu literárnímu kánonu. Velmi nízké až nulové je v čítankách zastoupení autorů píšících v jiných jazycích, chybí zde literatura tvořená minoritami, reflektující postkoloniální zkušenost anebo pestrost genderových identit. Silně podhodnocené je v čítankách i zastoupení žen.

V deseti čítankách se celkem objevilo přesně 500 ukázek z literárních děl od 211 autorů, přičemž

- ukázky z děl 120 autorů se v čítankách objevily právě jednou,
- ukázky z děl 38 autorů se v čítankách objevily právě dvakrát,
- ukázky z děl 13 autorů se v čítankách objevily právě třikrát.

Jediným autorem, který je zastoupen v *Katalogu požadavků* a objevil se v čítankách právě jednou, je Michail Bulgakov, zastoupený ukázkou z románu *Mistr a Markétka* v čítance Vladimíra Prokopa. Kritériím, podle nichž jsem sestavovala korpus (tedy autoři publikující po roce 1945), v *Katalogu požadavků* dále odpovídají následující jména: Samuel Beckett (9 výskytů), Albert Camus (8 výskytů), Friedrich Dürrenmatt (7 výskytů), Umberto Eco (9 výskytů), Jack Kerouac (9 výskytů), Gabriel García Márquez (10 výskytů), George Orwell (6 výskytů), Boris Pasternak (6 výskytů), Alexander Solženicyn (9 výskytů), William Styron (8 výskytů) a Tennessee Williams (4 výskyty). Ani v jedné z analyzovaných čítanek nebyli zastoupeni Ernest Hemingway a John Steinbeck, jejichž jména v *Katalogu požadavků* nalezneme, je ale sporné, jestli je řadit do poválečného období.

Ve všech čítankách je zastoupen Gabriel García Márquez, a to buď ukázkou z *Kroniky ohlášené smrti* (6krát) nebo z románu *Sto roků samoty* (3 výskyty); v případě Blažkeho

Kouzelného zrcadla literatury se jedná o sporný případ, kdy čítanka obsahuje publicistický text o Márquezově tvorbě.

U kategorie autorů, kteří jsou až na jednu či dvě výjimky zastoupeni ve všech posuzovaných publikacích, se v čítankách se objevuje ukázka z jednoho konkrétního díla, jehož název je uveden v závorce – až na Kerouacovo *Na cestě* se u každého z autorů objeví alespoň v jedné čítance ukázka z jiného díla, než které je uvedeno v závorce. Devět výskytů v celém korpusu mají Samuel Beckett (*Čekání na Godota*), Umberto Eco (*Jméno růže*), Günter Grass (*Plechový bubínek*), Jack Kerouac (*Na cestě*) a Alexandr Solženicyn (*Jeden den Ivana Děnisoviče*). Právě osmkrát se v korpusu čítanek objevili Albert Camus (*Cizinec*), Alberto Moravia (*Horalka*), Jacques Prévert, William Styron (*Sophiina volba*) a Joseph Heller (*Hlava XXII*). V čítankách se objevují různé Prévertovy básně, u ostatních autorů je téměř vždy ukázka z díla, jehož název je uveden v závorce.

Právě sedmkrát se v korpusu čítanek objevili následující autoři: Kingsley Amis (*Šťastný Jim*), Thomas Bernhard (*Mýcení*), Friedrich Dürrenmatt (*Fyzikové*), Eugène Ionesco (*Plešatá zpěvačka*), Norman Mailer (*Nazí a mrtví*) a Jean-Paul Sartre (*Zed'*). I zde je ještě možné vysledovat v čítankách dominanci jednoho konkrétního literárního díla, je však vidět, že shoda mezi jednotlivými čítankami už není natolik silná jako u předchozích skupin autorů a jejich děl. Pozornost si zasluhuje, že v této skupině jsou silně zastoupeni dramatici, ačkoli v případě Bernharda a Sartra se jedná o autory jak prozaických textů, tak textů pro divadlo.

Skupina autorů, kteří se vyskytují v analyzovaných čítankách 4krát až 6krát, čítá 19 autorů. Z těch, kteří se vyskytují v *Katalogu požadavků*, se v nich právě 6krát objeví George Orwell a Boris Pasternak, právě čtyřikrát je v čítankách zastoupen Tennessee Williams. Ani v této skupině se neobjeví žádná žena; právě třikrát se v čítankách objeví texty Elfriede Jelinekové, Toni Morrisonové a Nathalie Sarrautové. Ve dvou čítankách se objeví texty Margareth Durasové a J. K. Rowlingové, další texty autorek jsou jen ojedinělými výskyty. Celkově tvoří autorky dvanáct procent z celkového počtu jmen, ukázky z jejich děl tvoří ovšem pouze 6 procent veškerých výňatků.

Díla původně vydaná po roce 2000 se alespoň jednou objevila ve čtyřech čítankách, ale jejich výskyt byl (podobně jako v případě poezie) spíš náhodný. Nejvíce výňatků z literatury vydané po roce 2000 se vyskytuje v *Literatuře v souvislostech* od nakladatelství Fraus, kde se mimo jiné objevuje ukázka z Murakamiho románu *Kafka na pobřeží*; to je pozoruhodné také proto, že se jedná o překlad z díla autora pocházejícího z Asie. V čítance nakladatelství

Taktik se objevuje výňatek z Nesbøho románu *Sněhulák*, opět se jedná o poměrně ojedinělý výskyt díla ze Skandinávie. Oba romány spojuje i to, že v době svého vydání byly v České republice čtenářsky velmi populární. S ohledem na celý soubor dat se jedná o údaje statisticky nevýznamné a lze konstatovat, že tuzemské čítanky světovou literaturu vydávanou po roce 2000 nijak nereflektují; je však nutné uvědomit si, že zásadním limitem této výzkumné otázky je skutečnost, že většina analyzovaných čítanek vyšla nedlouho po roce 2000, přičemž jejich další upravená vydání už nevyšla.

Diskuse

Čítanky chápané jako soubor výňatků z literárních děl doplněný základními informacemi o autorovi a díle, případně doplněné úkoly a otázkami k textu a využívané jako podklad pro práci v hodinách literární výchovy na střední škole tak, jako se to děje v České republice, jsou poměrně unikátní didaktickou pomůckou. Jen obtížně se tedy hledají sekundární zahraniční zdroje, které by bylo možné využít při jejich analýze. Tuzemský výzkum se více zaměřuje na práci s čítankami pro základní školy, přesto lze především mezi diplomovými pracemi²⁹ najít inspirativní zdroje pro další výzkum.

Tato studie přináší základní informace o tom, jakým způsobem čítanky dostupné tuzemským učitelům a učitelkám rámuji kánon světové literatury druhé poloviny 20. století, čímž vytváří pevný základ pro další zkoumání. Pro další bádání se nabízejí tři hlavní oblasti:

- obsahová analýza výňatků doplněná zkoumáním didaktického potenciálu čítanek, případně metodických příruček k čítankám;
- kvalitativní analýza věnovaná způsobům práce s čítankou přímo ve výuce zaměřená jak na učitele, tak na žáky;

²⁹ Možné směřování dalšího výzkumu v oblasti čítanek pro střední školy a dílčí data o jejich využití přináší ve své diplomové práci *Autoři současné české a světové literatury v čítankách na SŠ* Veronika Odvárková, která se zaměřila na využití čítanek na středních školách v Liberci a Jablonci nad Nisou, na *Výzkum čtenářské adekvátnosti literárních ukázek čítanky FRAUS pro 9. ročník ZŠ* se zaměřila ve své diplomové práci Markéta Vidláková. Cenné podněty ke zkoumání funkcí, jež čítanky zastávají, ve své disertační práci zaměřené na využití německých čítanek při výuce cizího jazyka přináší Petra Besedová. Podrobné informace o jednotlivých kvalifikačních pracích uvádím v soupisu literatury.

- kvalitativní výzkum zjišťující důvody a strategie, které vedou k zařazení konkrétních autorů a děl do čítanky.

Obsahová analýza samotných výňatků by přinesla informace o tom, jaká témata se ve výňatcích objevují, jaké je v nich zastoupení žen a mužů, respektive jaké jsou mezi postavami v textu vztahy, a jaké dimenze prožitků čtenářům nabízejí především na úrovni kognitivní a emoční.³⁰

Předpokládám, že způsob, jakým žáci vnímají čtené texty a nakolik jim rozumějí, úzce souvisí s mírou jejich čtenářské gramotnosti, tedy se schopností recipovat psaný text. K dispozici jsou výsledky ze šetření PISA, které ověřují míru čtenářské gramotnosti s ohledem na rozvoj žákovských znalostí, ale také ve vztahu k rozvoji dovedností, které vedou k úspěšnému zapojení do společnosti; v těchto testech ovšem čeští patnáctiletí dlouhodobě stagnují.³¹ Nabízí se tedy dát jejich výsledky do souvislosti s tím, jak jsou konstruovány čítanky, které by měly být jedním z hlavních nástrojů rozvoje čtenářské gramotnosti na středních školách. Analýza textů a úkolů, jimiž jsou ukázky doplněny, by pomohla zjistit, jak čítanky pomáhají rozvíjet čtenářskou gramotnost žáků. Součástí této analýzy by měly být i metodické příručky, jsou-li k učebnicím a čítankám vytvořené, protože právě ony by měly poskytovat učitelům významnou podporu při práci s učebnicí, respektive čítankou.

Neméně důležité je i to, jak čítanky vnímají sami žáci a jak se liší jejich analýza a interpretace literárního textu, pokud pracují s autentickou knihou (románem, básnickou sbírkou apod.), s kopií uměleckého textu anebo s čítankou. Data, která by ukazovala, jak žáci středních škol vnímají čítanky, nejsou k dispozici; lze předpokládat, že jejich vnímání čítanky bude ovlivněno tím, z jakého důvodu jejich učitelé čítanky ne/používají.

V českém pedagogickém výzkumu aktuálně nedisponujeme komplexními údaji o tom, zdali učitelé čítanky používají, chybějí i další kvalitativní data, jež by popisovala, jak je používají. Vzhledem k absenci dat o tom, kolik učitelů čítanky ve výuce na střední škole používá a jaké důvody je k tomu vedou, by v této oblasti bylo vhodné provést další explorativní výzkum, který

³⁰ Zde by bylo možné navázat na projekt týmu Anežky Kuzmičové *Integrating Text & Literacy Research*, který v letech 2020–2022 probíhal na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy a v rámci něhož byla vyvinuta anotační metoda určená právě pro analýzu čítankových textů.

³¹ Konkrétní data lze zjistit zde: <https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm#indicator-chart>. Přístup dne 30. dubna 2023.

by zmapoval, nakolik jsou čítanky českým učitelům oporou ve výuce. Ze zkušenosti dovozují, že část učitelů dává přednost vlastní přípravě didaktických materiálů a čítanky nepoužívá. V rámci dalšího výzkumu by bylo vhodné se ptát, jestli se tato skupina učitelů liší od těch, kteří čítanky používají, zda se liší jejich profesní sebepojetí, vztah k literatuře anebo jaké jsou jejich důvody pro používání či nepoužívání čítanek.

Ačkoli *Rámcový vzdělávací program*, respektive *Katalog požadavků* dává vyučujícím literatury na středních školách velkou míru volnosti, čítanky ji reflektují jen částečně. Je v nich zastoupené velké množství autorů, a budí proto zdání, že jejich obsahové složení je pestré a učitelé si mohou zvolit čítanku, která reflektuje jejich vzdělání a vkus, respektive zájmy jejich žáků. Domnívám se, že ona zdánlivá pestrost je spíš projevem nahodilosti výběru při jejich tvorbě a že důležitější než to, co se v čítankách nachází, je to, co tam není.

Zde se nabízí zkoumat čítanky s odkazem na Pierra Bourdieua a jeho chápání pojmů literární pole, habitus³² a symbolické násilí³³. Čítanka tak, jak ji chápeme v českém vzdělávacím prostoru, je zpravidla umístěna mimo prostor literárního pole a náleží komplikovanému sociálnímu prostoru školy – její obsah je totiž určován nikoli aktéry působícími uvnitř literárního pole (spisovateli, překladateli, vydavateli beletrie či literárními kritiky), ale habitem jejich tvůrců. Ti pravděpodobně vybírají takové autory, se kterými jsou obeznámeni a které považují na základě vlastního vzdělání i sociálního postavení za kulturně hodnotné. Ze srovnání středoškolského kurikula a obsahové analýzy čítanek vyplývá, že důležitější než habitus tvůrců kurikula jsou habitus tvůrců učebnic, kteří nezpochybňují dominantní společenské struktury a vkus střední třídy, čímž podporují vytváření jasně definovaného kánonu. Ten se dále reprodukuje díky symbolickému násilí, jemuž jsou žáci prostřednictvím čítanek vystaveni. Skrze teorii symbolického násilí lze také vysvětlit malou reprezentaci žen-spisovatelek v čítankách, a to i navzdory přítomnosti žen v tvůrčím kolektivu autorů učebnic. Ženské autorství je v literárním poli znevýhodněno a není dostatečně uznáno, podobně jako literatura tvořená minoritami.

Aktuálně dostupné čítanky tyto nerovnosti odrážejí, namísto aby je kompenzovaly a aktivně podporovaly zapojení žen či minorit do literárního pole a jeho prostřednictvím do celé společnosti. Domnívám se, že jedna z příčin vedoucích k aktuálnímu stavu tkví v konzervativním

³² Srov. Bourdieu, P. *Pravidla umění: geneze a struktura literárního pole*. Vyd. 1. Brno: Host, 2010. ISBN 978-80-7294-364-7.

³³ Srov. Bourdieu, P. *Teorie jednání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-518-3.

přístupu učitelů a nakladatelů ke kánonu: ti skrze čítanky replikují znalosti, kterých během svého studia sami nabyli – příčin tohoto jevu může být mnoho, počátky obtíží však spatřuji v umístění čítanek, respektive literární výchovy na gymnáziích mimo prostor literárního pole. Zvykli jsme si chápat čítanky jako učebnice, které rozvíjejí čtenářskou gramotnost a vštěpují žákům základní povědomí o kulturním okruhu, ve kterém vyrůstají; nabízejí však čítanky takové texty, které žáky přirozeně zajímají? Dávají jim odpovědi na otázky, se kterými se potkávají v každodenním životě? Je to vůbec možné, když se v čítankách setkávají s texty vydanými dlouho před tím, než se oni sami, či dokonce jejich rodiče narodili, dát kýžené odpovědi?

Čtení uměleckých textů je důležité také proto, že rozvíjí hodnotové rámce a postoje mladých lidí; skrze umělecký se tak například mohou učit vcítit do druhého: pokud však v textech chybí jednající, myslící a prožívající ženy, ať už na úrovni autorek, nebo hrdinek, bereme dívkám možnost identifikace s někým, kdo je jim podobný anebo se podobně chová. A je to nevýhodné i pro chlapce, kterým to neumožňuje nahlédnout a empaticky prožít situace ze života dívek a žen.

Rámcové vzdělávací programy nabízejí dostatek prostoru pro revizi obsahu čítanek: jejím cílem by nemělo být odmítnutí západního literárního kánonu, ale vytvoření diverzifikovanějšího souboru témat a literárních postupů. Spolu se zařazením literatury z regionů, které doposud v čítankách chybějí (například většina postsovětských republik) a reflexí postkoloniální literatury by takové změny sice vedly k omezení dominantní západní perspektivy, ale přispívaly by k větší názorové pluralitě v učících se kolektivech a zároveň by vhodně doplňovaly již stávající kurikulum – došlo by tak k přirozenému zapojení průřezových témat do společného maturitního základu a čítanka by už nebyla sítím, ale daleko spíše branou do světa současného literárního provozu, celoživotního čtenářství a snad i empatického vztahu ke světu.

Navrácení čítanek zpět do literárního pole by mohlo vést k aktualizaci a větší diverzifikaci jejich obsahu; při nalezení vhodného finančního modelu by se čítanky mohly stát vyhledávanými publikacemi nejen pro žáky a jejich učitele, ale také pro širokou veřejnost, která by v nich mohla nacházet inspiraci pro vlastní četbu. Zásadní role by v tomto ohledu mohla připadnout překladatelům; české překladatelství má dlouhou tradici a platí, že překladatelé zpravidla velmi dobře znají kulturní kontext knihy, již překládají – bezpochyby by tedy uměli vytipovat texty, které po sametové revoluci vyšly česky a měly by patřit

do čítanek. Širší odborná debata o tom, jaké novější texty by bylo vhodné do žákovské četby zařadit, by tak mohla proniknout ze stránek literárních časopisů, odborných konferencí a z komisí udílejících různé literární ceny až do školních lavic – nutnou podmínkou takového procesu je také metodická podpora učitelů, v níž by opět mohli svou roli sehrát překladatelé, nakladatelští redaktoři a v neposlední řadě ministerstvo školství jako instituce, která by (třeba i ve spolupráci s ministerstvem kultury) tento obrodný proces tuzemského školního kánonu pomáhala finančně pokrýt.

Závěr

Obsahová analýza čítankového korpusu zaměřená na autory a autorky publikující po roce 1945 v jiném než českém jazyce dala odpověď na výzkumné otázky položené v úvodní části této studie. V deseti analyzovaných čítankách se objevuje 500 ukázek od 211 autorů, přičemž více než polovina autorů je v celém korpusu zastoupena právě jednou. Přesně 30 autorů je některým svým dílem zastoupeno alespoň v polovině analyzovaných čítanek; mezi těmito třiceti autory není zastoupena ani jedna žena a ani jeden básník. Jediným zástupcem autorů, kteří nepocházejí z Evropy nebo Severní Ameriky, je Gabriel García Márquez, který je zároveň jediným autorem, s nímž se lze setkat ve všech deseti čítankách. S výjimkou Ernesta Hemingwaye a Johna Steinbecka jsou v čítankách zastoupeni všichni autoři publikující po roce 1945, kteří jsou uvedeni v *Katalogu požadavků*.

Nejčastěji se v analyzovaném korpusu objevují díla psaná anglicky, německy, francouzsky či rusky, jiné jazyky téměř nejsou zastoupeny. Navzdory poměrně malému trhu, pro který jsou čítanky vydávány, se výběrem autorů téměř nepřekrývají, vykazují ovšem shodu v tom, že se orientují primárně na západní literární kánon. Tuzemské čítanky se shodují především v tom, co v nich není: díla mimo západoevropský literární kánon, poezie, literatura vydávaná po roce 2000 a literatura tvořená ženami; další bádání by se proto mělo zaměřit na zjištění příčin tohoto neuspokojivého stavu a pokusit se otevřít diskusi o tom, jak čítanky proměnit tak, aby více odpovídaly kurikulárnímu záměru *RVP G*.

Zásadním přínosem této studie je tedy zjištění, že podobu středoškolské četby neurčují primárně kurikulární dokumenty, ale daleko více autorské kolektivy stojící za čítankami dostupnými na trhu. *Katalog požadavků* by bezpochyby mohl doznat změn, ale protože se v něm nachází více pojmů nežli konkrétních jmen, je pouze na učiteli, jak moc si troufne

školní četbu diverzifikovat; z literatury vydané po roce 1945 by se podle *Katalogu požadavků* měli žáci seznámit s 11 autory, průměrný počet autorů a výňatků v jedné čítance je přesně 50 textů – v každé z analyzovaných čítanek je tedy několik desítek ukázek a autorů, které by bylo možné nahradit. Diverzifikace obsahu by tak nemusela nutně vést k rozšíření objemu učiva, ale naopak k diskusi nad tím, jaká témata a hodnoty se mají v rámci literární výuky komunikovat; bezpochyby by to byly rozhovory složité, ale pomohly by určit, co je pro tuzemskou slovesnou kulturu důležité, a především proč – čítanky by neměly být mramorovými pomníky, ale měly by být živým dokumentem reagujícím na potřeby a požadavky doby; to rozhodně neznamená, že žáci nemají číst náročnější literaturu, ale že je dobré předkládat jim diverzifikované portfolio textů, na jehož základě mohou dále budovat nejen své vkusové a hodnotové preference, ale také čtenářské sebevědomí.

POUŽITÉ ZDROJE

- Andree, L. et al. *Literatura pro 4. ročník středních škol: Pracovní sešit*. Vyd. 1. Brno: Didaktis, 2010. ISBN 978-80-7358-150-3.
- Blažke, J. *Kouzelné zrcadlo literatury: Od železné opony k postmoderně*. Vyd. 1. Praha: Velryba, 2005. ISBN 80-85860-16-3.
- Hoffmann, B. ed. *Literatura IV: výběr textů, interpretace, literární teorie*. Vyd. 2., upr. Praha: Scientia, 2004. ISBN 80-7183-321-5.
- Krausová, L. *Čítanka 4: K Literatuře – přehledu SŠ učiva. 99 děl z české a světové literatury od konce 2. svět. v. do současnosti*. Dotisk 1., upraveného vydání. Třebíč: Petra Velanová, 2010. ISBN 80-86873-01-3.
- Chrobák, J., Horsáková, M., Portešová, V. *Literatura v souvislostech 4: Od psacího stroje k počítači aneb Literatura 2. poloviny 20. století a počátku 21. století*. Vyd. 1. Plzeň: Fraus, 2014. ISBN 978-80-7238-904-9.
- Martinková, V. et al. *Čítanka 4: česká a světová literatura 1945–2006: [pro 4. ročník středních škol]*. 1. vyd. v nakl. Fraus, (Celkově 5.). Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-895-0.
- Prokop, V. *Čítanka k Přehledu světové literatury 20. století*. Sokolov: O.K.-Soft, 2001. Dotisk 1. vydání. ISBN 80-270-4577-0.
- Sochrová, M. *Čítanka IV. k Literatuře v kostce: [česká a světová literatura 2. pol. 20. století]: pro střední školy*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2007. ISBN 978-80-253-0361-0.
- Soukal, J. *Čítanka pro IV. ročník gymnázií*. Vyd. 1. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2004. ISBN 80-7235-270-9.
- Štrpková, K., Frnková, E. *Nová čítanka 4: Pro střední školy k výuce literatury pro 4. ročník*. Vyd. 1. Praha: Taktik, 2021. ISBN 978-80-7563-316-3.

Literatura:

Besedová, P. *Analýza čítanek německého jazyka pro střední školy na českém území se zaměřením na germánskou mytologii (1800–2000)*. Praha, 2007. Disertační práce. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova. Vedoucí práce Gabriela Veselá.

Odvárková, V. *Autoři současné české a světové literatury v čítankách na SŠ*. Liberec, 2019. Diplomová práce. [Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická](#), Technická univerzita v Liberci. Vedoucí práce Jarmila Sulovská.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

Segi Lukavská, J., & Kuzmičová, A. Complex characters of many kinds? Gendered representation of inner states in reading anthologies for Czech primary schools. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22(1), 1–24. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.1.406>.

Vidláková, M. *Výzkum čtenářské adekvátnosti literárních ukázek čítanky FRAUS pro 9. ročník ZŠ*. Olomouc, 2017. Diplomová práce. Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Jaroslav Vala.

Tabulka: Zastoupení respondentů dle krajů

	Hodnota
Hlavní město Praha	42
Jihočeský kraj	11
Jihomoravský kraj	37
Karlovarský kraj	4
Královéhradecký kraj	19
Liberecký kraj	6
Moravskoslezský kraj	41
Olomoucký kraj	18
Pardubický kraj	23
Plzeňský kraj	13
Středočeský kraj	29
Ústecký kraj	27
Vysočina	19
Zlínský kraj	5

Tabulka: Soupis básníků a básnířek, které respondenti naposledy zařadili do výuky

Seifert, Jaroslav	39 výskytů
Mácha, Karel Hynek	24 výskytů
Skácel, Jan	24 výskytů
Nezval, Vítězslav	20 výskytů
Bezruč, Petr	18 výskytů
Apollinaire, Guillaume	17 výskytů
Kainar, Josef	17 výskytů
Erben, Karel Jaromír	15 výskytů
Hrabě, Václav	13 výskytů
Poe, Edgar Allan	13 výskytů
Kolář, Jiří	11 výskytů
Holan, Vladimír	10 výskytů
Krchovský, J. H.	10 výskytů
Puškin, Alexandr Sergejevič	10 výskytů
Ovidius	10 výskytů
Gellner, František	9 výskytů
Ginsberg, Allan	9 výskytů
Halas, František	9 výskytů
Morgenstern, Christian	9 výskytů
Wolker, Jiří	9 výskytů
Žáček, Jiří	9 výskytů
Blatný, Ivan	8 výskytů
Sapfó	8 výskytů
Shakespeare, William	8 výskytů
Hrubín, František	7 výskytů
Sova, Antonín	7 výskytů
Šrámek, Fráňa	7 výskytů
Byron, George Gordon	6 výskytů
Neruda, Jan	6 výskytů
Orten, Jiří	6 výskytů
Frynta, Emanuel	5 výskytů
Homér	5 výskytů
Heine, Heinrich	5 výskytů
Prévert, Jacques	5 výskytů
Toman, Karel	5 výskytů
Borovský, Karel Havlíček	4 výskyty
Březina, Otokar	4 výskyty

Čelakovský, František Ladislav	4 výskyty
Eliot, Thomas Stearns	4 výskyty
Kryl, Karel	4 výskyty
Reynek, Bohuslav	4 výskyty
Suchý, Jiří	4 výskyty
Anakreon	3 výskyty
Baudelaire, Charles	3 výskyty
Hlaváček, Karel	3 výskyty
Hora, Josef	3 výskyty
Hruška, Petr	3 výskyty
Jirous, Ivan Martin	3 výskyty
Lermontov, Michail Jurjevič	3 výskyty
Rimbaud, Artur	3 výskyty
Šrut, Pavel	3 výskyty
Topol, Jáchym	3 výskyty
Vrchlický, Jaroslav	3 výskyty
Zahradníček, Jan	3 výskyty

Tabulka: Soupis básníků a básnířek, které respondenti řadí mezi své oblíbené

Skácel, Jan	87 výskytů
Seifert, Jaroslav	54 výskytů
Hrabě, Václav	23 výskytů
Nezval, Vítězslav	20 výskytů
Halas, František	19 výskytů
Mácha, Karel Hynek	19 výskytů
Erben, Karel Jaromír	17 výskytů
Hrubín, František	16 výskytů
Krchovský, J. H.	16 výskytů
Gellner, František	12 výskytů
Wolker, Jiří	12 výskytů
Reynek, Bohuslav	11 výskytů
Villon, François	11 výskytů
Jirous, Ivan Martin	9 výskytů
Bezruč, Petr	8 výskytů
Hruška, Petr	8 výskytů
Žáček, Jiří	8 výskytů
Baudelaire, Charles	7 výskytů
Kryl, Karel	7 výskytů
Morgenstern, Christian	7 výskytů
Zahradníček, Jan	7 výskytů
Borovský, Karel Havlíček	6 výskytů
Malý, Radek	6 výskytů
Neruda, Jan	6 výskytů
Prévert, Jacques	6 výskytů
Mikulášek, Oldřich	5 výskytů
Shakespeare, William	5 výskytů
Sova, Antonín	5 výskytů
Blatný, Ivan	4 výskyty
Borkovec, Petr	4 výskyty
Hiršal, Josef	4 výskyty
Kolmačka, Pavel	4 výskyty
Suchý, Jiří	4 výskyty
Dickinson, Emily	3 výskyty
Grögerová, Bohumila	3 výskyty
Hlaváček, Karel	3 výskyty
Kolář, Jiří	3 výskyty

Poe, Edgar Allan	3 výskyty
Puškin, Alexandr Sergejevič	3 výskyty
Rimbaud, Artur	3 výskyty
Toman, Karel	3 výskyty
Topol, Jáchym	3 výskyty
Vrchlický, Jaroslav	3 výskyty
Wernisch, Ivan	3 výskyty

UČITELÉ A ČTENÁŘSTVÍ

Vážené dámy, vážení pánové,

děkuji, že jste se rozhodli vyplnit tento dotazník. Má pět částí, povinné otázky jsou označené hvězdičkou. Tam, kde lze vybrat více možností, je to uvedeno přímo u otázky. Dotazník je dobré vyplnit najednou, nakonec je nutné odpovědi odeslat. Vyplňování by vám nemělo zabrat víc jak 20 minut.

V případě jakýchkoli dotazů mne neváhejte kontaktovat.

Mgr. Eva Marková
(+420) 602 595 019
eva.markova@ctenarskyvyzkum.cz

* Indicates required question

SOCIODEMOGRAFICKÉ ÚDAJE

Tato část dotazníku se týká sociodemografických údajů. Volíte si zde buď z nabízených možností, anebo svou odpověď vpisujete do příslušného políčka. Pokud vyberete *Jiné*, specifikujte prosím svou odpověď.

1. **Jste: ***

Mark only one oval.

žena

muž

nechci uvést

2. **Kolik je vám let? Uved'te prosím svůj aktuální věk. ***

3. **Jak dlouhá je vaše pedagogická praxe? ***

4. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání? *

Mark only one oval.

- středoškolské s maturitou
- vyšší odborná škola
- bakalářské studium
- magisterské studium
- doktorské studium
- Other: _____

5. Kolik hodin týdně vyučujete v tomto školním roce? *

6. Na kterém typu školy v letošním školní roce učíte literární výchovu, ať už samostatně nebo jako součást jiného předmětu? Můžete zvolit více možností. *

Tick all that apply.

- víceleté gymnázium
- čtyřleté gymnázium
- maturitní obor na střední odborné škole/učilišti
- nematuritní obor na střední odborné škole/učilišti
- konzervatoř nebo lyceum
- v letošním roce literární výchovu neučím
- Other: _____

7. V jakém kraji se nachází vaše škola? *

Mark only one oval.

- Hlavní město Praha
- Středočeský kraj
- Jihočeský kraj
- Plzeňský kraj
- Karlovarský kraj
- Ústecký kraj
- Liberecký kraj
- Královéhradecký kraj
- Pardubický kraj
- Vysočina
- Jihomoravský kraj
- Olomoucký kraj
- Moravskoslezský kraj
- Zlínský kraj

ČTENÁŘSKÉ NÁVYKY

Tato část dotazníku se věnuje čtenářským návykům a času strávenému čtením knih. Zahrňte do odpovědi i knihy, které předčítáte například dětem nebo čtete opakovaně. Nerozlišujte mezi knihou a e-knihou, ani mezi uměleckou, odbornou či jinou literaturou. Není důležité, v jakém jazyce čtete. Pokud vyberete *Jiné*, specifikujte prosím svou odpověď.

8. **Jak hluboce obvykle čtete knihy? ***

Mark only one oval.

- Od začátku do konce a pečlivě. Dočtu všechny knihy, které začnu.
- Pečlivě čtu pouze knihy, které mě zaujmou, jinak je jen prolistuji.
- Většinu knih pouze prolistuji, jen málokterou přečtu celou.
- Knihami zpravidla jen listuji nebo je rychle pročítám.
- Other: _____

9. **Kolik knih jste za posledních 6 měsíců přečetl/a od začátku do konce? ***

Mark only one oval per row.

	0–5	6–10	11–15	16–20	21–25	26–30	31 a víc
Počet knih	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. **Kolik knih jste za posledních 6 měsíců zběžně pročítal/prolistoval/rozečetl? ***

Mark only one oval per row.

	0–5	6–10	11–15	16–20	21–25	26–30	31 a víc
Počet knih	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Jak často čtete knihy kvůli přípravě na výuku? *

Mark only one oval.

- téměř každý den
- několikrát týdně
- několikrát do měsíce
- několikrát do roka
- téměř nikdy

12. Jak často si čtete knihy jen tak pro radost? *

Mark only one oval.

- téměř každý den
- několikrát týdně
- několikrát do měsíce
- několikrát do roka
- téměř nikdy

13. Jaký typ četby pro radost preferujete? Můžete zvolit více možností. *

Tick all that apply.

- beletrie (romány, povídky, detektivky, ...)
- drama a texty pro divadlo
- komiksy
- literatura odborná a populárně-naučná
- poezie
- Other: _____

14. **Jak často posloucháte audioknihy? ****Mark only one oval.*

- téměř každý den
- několikrát týdně
- několikrát do měsíce
- několikrát do roka
- téměř nikdy

15. **Kolik audioknih jste za posledních 6 měsíců slyšel/a od začátku do konce? ****Mark only one oval per row.*

	0–5	6–10	11–15	16–20	21–25	26–30	31 a víc
Počet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. **Kolik audioknih jste za posledních 6 měsíců přeposlouchal/a alespoň z poloviny? ****Mark only one oval per row.*

	0–5	6–10	11–15	16–20	21–25	26–30	31 a víc
Počet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

POSTOJE KE ČTENÍ, LITERATUŘE & VÝUCE

Následující část obsahuje výroky doptávající se na vaše postoje ke čtení. Čtenářství je zde chápáno jako aktivní zájem o četbu a literaturu vůbec. Míru souhlasu s výroky vyjádřete na škále.

17. **Čtení knih je důležitou součástí mého života. ***

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

rozh rozhodně nesouhlasím

18. **Vlastní aktivní čtenářství je důležité pro výkon mé profese. ***

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

rozh rozhodně nesouhlasím

19. **Povinná četba je zcela zásadní pro rozvoj čtenářství u žáků. ***

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

rozh rozhodně nesouhlasím

20. **Literární výchova by neměla být povinnou součástí gymnaziálního vzdělávání. ***

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

rozh rozhodně nesouhlasím

21. **Ve výuce často využívám metody podporující čtenářství a rozvoj čtenářské gramotnosti.** *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

rozh rozhodně nesouhlasím

22. **Literární výchova je nutnou součástí všeobecného vzdělání.** *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

rozh rozhodně nesouhlasím

23. **Povinný rozsah literárního učiva dle tzv. Katalogu požadavků na gymnáziu by se měl zmenšit.** *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

rozh rozhodně nesouhlasím

24. **Maturitní zkouška z literatury by neměla být povinná.** *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

rozh rozhodně nesouhlasím

POEZIE

Následující část dotazníku je věnována poezii. Pokud u některé otázky vyberete *Jiné*, specifikujte prosím svou odpověď.

25. **Jak byste zhodnotil/a svůj vztah k poezii? Míru souhlasu s výroky vyjádřete na škále.** *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

poez poezii opravdu nemám rád/a

26. **Kde jste se v posledním roce setkal/a s poezií? Můžete vybrat více možností.** *

Tick all that apply.

- na autorském čtení či večeru slam poetry
 na internetu (sociální sítě, internetové časopisy apod.)
 v divadle (profesionálním či amatérském)
 v médiích (televize, podcasty apod.)
 v tištěné podobě (básnická sbírka, časopis apod.)
 Other: _____

27. **Jak často čtete poezii?** *

Mark only one oval.

- téměř každý den
 několikrát týdně
 několikrát do měsíce
 několikrát do roka
 téměř nikdy

28. Kdy jste si naposledy koupil/a básnickou sbírku? *

Mark only one oval.

- v posledním měsíci
- maximálně před půlrokem
- zhruba před rokem
- nevzpomínám si

29. Jak často se věnujete poezii v rámci své výuky? *

Mark only one oval.

- při většině hodin
- alespoň jednou za měsíc
- jen několikrát do roka
- vůbec nebo jen velmi výjimečně

30. Pokud se poezii věnujete v rámci výuky, jakého básníka či básničku jste zařadila do výuky naposledy? Můžete uvést i více jmen. (Tato otázka není povinná.)

31. Které básníky nebo básničky řadíte mezi své oblíbence? (Tato otázka není povinná.)

LITERÁRNÍ VÝCHOVA VE VÝUCE

Poslední část dotazníku se vztahuje k metodám a formám, které využíváte ve výuce. Cílem není hodnotit vaši výuku, ale získat údaje o tom, co čeští učitelé a české učitelky opravdu používají. V části věnované výroky prosím vyjádřete svou míru souhlasu na škále.

32. **Následující výroky se vztahují k tomu, co je pro vás ve výuce důležité? Označte prosím důležitost na škále.** *

Předat žákům co nejvíce literárně historických a teoretických poznatků.

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

veln naprosto nedůležité

33. **Naučit žáky vhodně interpretovat a analyzovat literární texty.** *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

veln naprosto nedůležité

34. **Podporovat zájem žáků o četbu a rozvíjet jejich aktivní čtenářství.** *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

veln naprosto nedůležité

35. **Rozvíjet u žáků schopnost kritického myšlení a hodnotových soudů.** *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

veln naprosto nedůležité

36. **Umožnit žákům hlubší pochopení probíraných literárních děl vedoucí k hlubšímu čtenářskému zážitku.** *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

veln naprosto nedůležité

37. **Motivovat žáky k vlastní tvorbě (tvůrčí psaní, recitace apod.).** *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

veln naprosto nedůležité

38. **Připravit žáky k úspěšnému složení maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury.** *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

veln naprosto nedůležité

39. **Jak často používáte následující metody ve výuce? U každé z nich prosím označte její četnost.** *

Mark only one oval per row.

	při většině hodin	alespoň jednou za měsíc	jen několikrát do roka	vůbec nebo jen velmi výjimečně
badatelská činnost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
exkurze a návštěvy kulturních institucí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
frontální výklad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
metody kritického čtení a psaní	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
projektová výuka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
referáty a prezentace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. **Jak často používáte následující metody ve výuce? U každé z nich prosím označte její četnost.** *

Mark only one oval per row.

	při většině hodin	alespoň jednou za měsíc	jen několikrát do roka	vůbec nebo jen velmi výjimečně
četba esejů a/nebo odborných textů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
četba literárních textů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
čtenářské dílny	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hlasité předčítání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
práce s filmem či audiem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
prvky dramatické výchovy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
rozbor literárních textů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tvůrčí psaní	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. **Používáte v literární výchově čítanku nebo učebnici literatury ? Svou odpověď vyznačte na škále.** *

Mark only one oval.

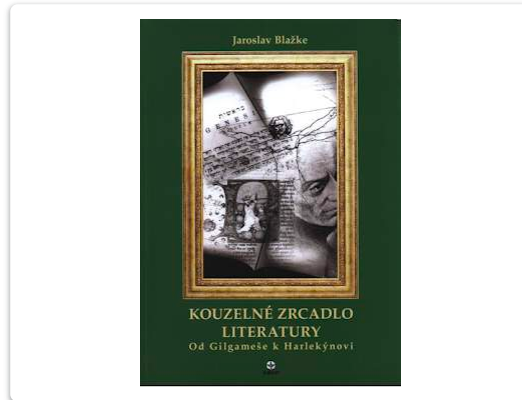
1 2 3 4 5

téměř nikdy

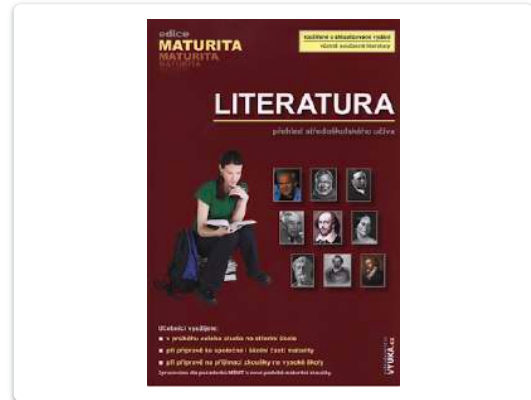
42. Pokud čítanku nebo učebnici ve výuce používáte, uveďte prosím jakou. *

*Jména autorů a názvy učebnice zastupují celou učebnicovou řadu, foto je ilustrační.
Můžete zvolit více možností.*

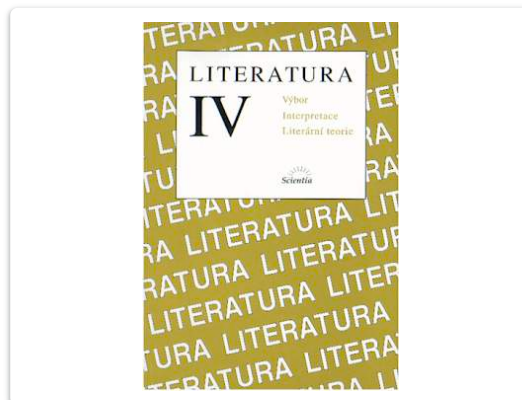
Tick all that apply.



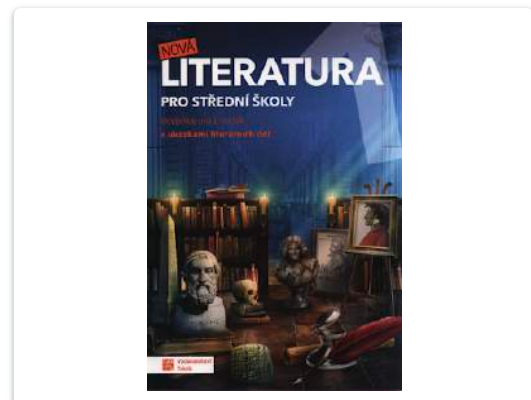
Blažke, Jaroslav: Kouzelné zrcadlo literatury. Brno: Ergo.



Edice Maturita. Třebíč: vyuka.cz.



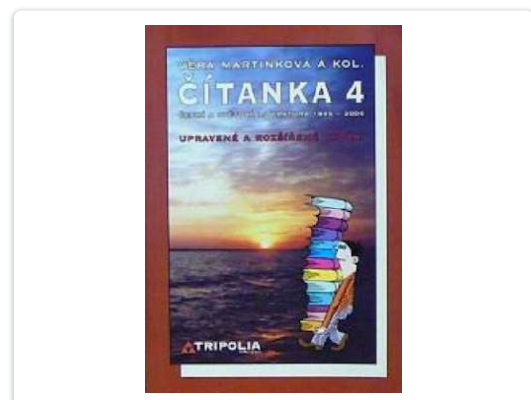
Hoffmann, Bohuslav: Literatura. Praha: Scientia



Jiříčková, Eva: Nová literatura pro střední školy. Praha: Taktik.



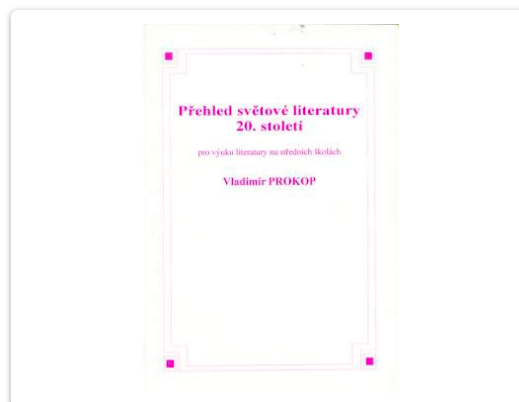
Literatura. Brno: Didaktis.



Martínková, Věta a kol.: Čítanka. Praha: Trizonia (později vydávala Tripolia, poté Fraus).



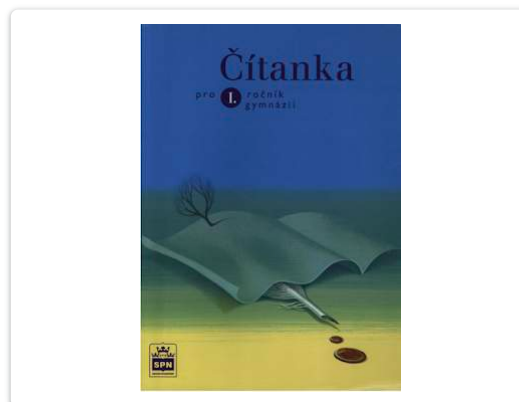
Novotný, Jiří: Literatura v souvislostech. Plzeň: Fraus.



Prokop, Vladimír: Přehledy & Čítanky. Sokolov: O.K.-Soft.



Sochrová, Marie: Literatura v kostce. Havlíčkův Brod: Fragment.



Soukal, Josef: Čítanka. Praha: SPN.

Other: _____

ZÁVĚREČNÁ SEKCE

Pokud byste se rádi podělili ještě o další myšlenky týkající se literatury, gymnaziální výuky a čtenářství, máte zde prostor.

43. Co byste změnil/a na výuce literatury na gymnáziu? (Tato otázka není povinná.)

44. **Co je podle vás hlavní překážkou rozvoje čtenářství u žáků? (Tato otázka není povinná.)**

45. **Pokud se chcete podělit ještě o další myšlenky týkající se literatury, gymnaziální výuky a čtenářství, zde máte prostor. (Tato otázka není povinná.)**

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Dokumentace z rozesílky dotazníku

Text první rozesílky pro učitele z databáze:

Vážená paní, vážený pane,

jmenuji se Eva Marková, učím literaturu na gymnáziu a jako doktorandka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci se zabývám čtenářstvím.

Můj výzkum se zaměřuje na učitelky a učitele literární výchovy na gymnáziích. Bylo by pro mě nesmírně cenné, kdybyste věnoval/a asi 20 minut tomuto dotazníku, který ptá na vaše čtenářské zájmy, postoje a oblíbené způsoby práce.

Data, která mi v rámci dotazníku poskytnete, jsou anonymní, nebudu tedy vědět, z jaké e-mailové adresy přišla. Veškerá takto získaná data jsou sbírána výhradně za účelem vědeckého výzkumu a jako s takovými s nimi bude zacházeno.

Výsledky výzkumu budu publikovat v rámci své dizertační práce, resp. v rámci publikačních výstupů spojených s mým doktorským studiem.

Abych zachovala vaši anonymitu a zároveň vám umožnila seznámit se s výstupy mé práce, pošlu vám během podzimu 2024 ještě jeden e-mail s informací o tom, jak a kde se lze s danými výstupy seznámit.

Věřím, že ústředními aktéry vzdělávacího procesu jsou učitelky a učitelé – a je velká škoda, že právě o jejich práci nemáme konkrétnější data. Budu ráda, když mi pomůžete tuto mezeru zaplnit.

Link na dotazník najdete také zde.

Z odběru těchto e-mailů se nemusíte odhlašovat, jedná se o jednorázovou rozesílku.

Se srdečným pozdravem

Mgr. Eva Marková

eva.markova@ctenarskyvyzkum.cz

(+420) 602 XXX 019

Pedagogická fakulta

UPOL Žižkovo náměstí 5

779 00 Olomouc

Text druhé rozesílky pro učitele z databáze:

Vážená paní, vážený pane,

dovoluji si vás ještě jednou oslovit kvůli svému dizertačnímu výzkumu, který se zaměřuje na čtenářství – cílem je sebrat data o tom, jací jsou učitelky a učitelé literární výchovy. Prosím, pomozte mi tuto mezeru v oblasti tuzemské didaktiky literatury zaplnit a věnujte 20 minut vyplnění tohoto dotazníku.

Bližší informace k výzkumu naleznete v příloze.

Mockrát děkuji, pokud už jste dotazník vyplnili. A děkuju i těm, kteří si navzdory vrcholícím vánočním přípravám najdou chvíli času pro vyplnění dotazníku. Ostatním se omlouvám za nechtěnou poštu.

Z odběru těchto e-mailů se nemusíte odhlašovat, jedná se o jednorázovou rozesílku.

S přáním klidných svátků

Mgr. Eva Marková

eva.markova@ctenarskyvyzkum.cz

(+420) 602 XXX 019

Pedagogická fakulta

UPOL Žižkovo náměstí 5

779 00 Olomouc

Text první rozesílky pro ty školy, kde jsme neměli kontakty na konkrétní učitele:

Vážená paní, vážený pane,

jmenuji se Eva Marková, učím literaturu na gymnáziu a jako doktorandka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci se zabývám čtenářstvím. Můj výzkum se zaměřuje na učitelky a učitele literární výchovy na gymnáziích.

Chtěla bych vás proto poprosit o přeposlání tohoto e-mailu vyučujícím českého jazyka a literatury na vaší škole. Veškeré informace k výzkumu a odkaz na dotazník najdou vyučující v příloze.

Moc děkuji za pomoc se sběrem dat! Posouváte tím literární výchovu opět o kousíček dál.

Z odběru těchto e-mailů se nemusíte odhlašovat, jedná se o jednorázovou rozesílku.

Se srdečným pozdravem

Mgr. Eva Marková

eva.markova@ctenarskyvyzkum.cz

(+420) 602 XXX 019

Pedagogická fakulta

UPOL Žižkovo náměstí 5

779 00 Olomouc

Text druhé rozesílky pro ty školy, kde jsme neměli kontakty na konkrétní učitele:

Vážená paní, vážený pane,

dovoluji si Vás ještě jednou poprosit o přeposlání tohoto e-mailu vyučujícím českého jazyka a literatury na vaší škole. Veškeré informace k výzkumu a odkaz na dotazník najdou vyučující v příloze.

Pokud už jste tak učinili, mnohokrát děkuji. Děkuji i těm, kteří to teprve udělají. A všem ostatním se omlouvám za nevyžádanou poštu.

Z odběru těchto e-mailů se nemusíte odhlašovat, jedná se o jednorázovou rozesílku.

S přáním klidných svátků

Mgr. Eva Marková

eva.markova@ctenarskyvyzkum.cz

(+420) 602 XXX 019

Pedagogická fakulta

UPOL Žižkovo náměstí 5

779 00 Olomouc

Příloha k e-mailům:

Vážená paní, vážený pane,

jmenuji se Eva Marková, učím literaturu na gymnáziu a jako doktorandka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci se zabývám čtenářstvím.

Můj výzkum se zaměřuje na učitelky a učitele literární výchovy na gymnáziích. Bylo by pro mě nesmírně cenné, kdybyste věnoval/a asi 20 minut tomuto dotazníku, který ptá na vaše čtenářské zájmy, postoje a oblíbené způsoby práce.

Data, která mi v rámci dotazníku poskytnete, jsou anonymní, nebudu tedy vědět, z jaké e-mailové adresy přišla. Veškerá takto získaná data jsou sbírána výhradně za účelem vědeckého výzkumu a jako s takovými s nimi bude zacházeno.

Výsledky výzkumu budu publikovat v rámci své dizertační práce, resp. v rámci publikačních výstupů spojených s mým doktorským studiem.

Abych zachovala vaši anonymitu a zároveň vám umožnila seznámit se s výstupy mojí práce, pošlu vám během podzimu 2024 ještě jeden e-mail s informací o tom, jak a kde se lze s danými výstupy seznámit.

Věřím, že ústředními aktéry vzdělávacího procesu jsou učitelky a učitelé – a je velká škoda, že právě o jejich práci nemáme konkrétnější data. Budu ráda, když mi pomůžete tuto mezeru zaplnit.

Link na dotazník najdete také zde.

Z odběru těchto e-mailů se nemusíte odhlašovat, jedná se o jednorázovou rozesílku.

Se srdečným pozdravem

Mgr. Eva Marková

eva.markova@ctenarskyvyzkum.cz

(+420) 602 XXX 019

Pedagogická fakulta

UPOL Žižkovo náměstí 5

779 00 Olomouc