

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Nikola Jehlářová

Adekvátnost literárních textů čítanky Fraus pro 6. ročník

Olomouc 2017

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

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením doc. Mgr. Jaroslava Valy, Ph.D. a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Olomouci, dne 19. dubna 2017

.....

Nikola Jehlářová

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, za jeho cenné rady a připomínky.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Nikola Jehlářová
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Adekvátnost literárních textů čítanky Fraus pro 6. ročník
Název v angličtině:	The reader's adequacy of the text in reading-book published by Fraus for the sixth grade
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá čtenářskou adekvátností textů čítanky nakladatelství Fraus pro šestý ročník. Popisuje čtenářskou gramotnost, specifika výuky literární výchovy a žáka jako čtenáře. Zaměřuje se na kvalitu výuky a tvoření učebních úloh. Součástí práce je analýza literárních ukázek za využití metody sémantického diferenciálu a rozhovorů v ohniskových skupinách.
Klíčová slova:	čítanka, žák, hodnocení, adekvátnost, literární výchova, čtenářská gramotnost
Anotace v angličtině:	Diploma thesis is deal with the reading adequacy of texts in the reading book for the sixth year from the publishing house Fraus. It describes the reading literacy, specifics of literary education and the student as a reader. It focuses on the quality of teaching and creating of learning tasks. It contains an analysis of literary examples using the semantic differential method and discussion in focus groups.
Klíčová slova v angličtině:	reading-book, disciple, ratings, adequacy, literary education, literacy
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 - hodnocené texty Příloha č. 2 - ukázka z přepisů rozhovorů
Rozsah práce:	76 s. (111 000 znaků)
Jazyk práce:	český

OBSAH

ÚVOD.....	6
I. TEORETICKÉ POZNATKY	8
1. Čtenářská gramotnost	8
1.2 Žák jako čtenář	9
2. Literární výchova.....	13
2.1 Náročnost výběru textů podporujících čtenářství	16
2.2 Literární ukázka ve výuce.....	19
2.2.1 Motivace žáků pro práci s ukázkou	21
3. Kvalita výuky	23
3.1 Učební úloha v hodině literární výchovy	24
3.2 Hodnocení literární ukázky žáky	27
4. Teorie čítanek	30
4.1 Výběr čítanky	32
4.2 Čítanka nakladatelství Fraus pro šestý ročník	33
4.2.1 Didaktická vybavenost čítanky.....	34
II. PRAKTICKÁ ČÁST	37
5. Cíl výzkumu	37
5.1 Metodika výzkumu	37
5.2 Sémantický diferenciál	38
5.3 Ohnisková skupina	41
6. Komentáře k hodnoceným ukázkám	44
6.1 Mauglí, (Rudyard Kipling)	44
6.2 Jan Ámos Komenský (Hana Doskočilová).....	45
6.3 Auto z pralesa (Daisy Mrázková)	47
6.4 Kámen z památného Řípu (Jaromír John)	48
6.5 Každý jsme odněkud, a všichni z venkova (František Nepil)	49
7. Srovnání ukázek	52
8. Shrnutí výsledků výzkumu	59
ZÁVĚR.....	61
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	62
PŘÍLOHY	65

ÚVOD

Východiskem pro zpracování této diplomové práce s názvem Adekvátnost literárních textů čítanky nakladatelství Fraus pro 6. ročník se stal probíhající projekt na Katedře českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, zaměřený na adekvátnost textů v čítankách pro 2. stupeň základních škol.

Prostřednictvím ukázek v čítankách se žáci seznamují s uměleckou literaturou, formuje se jejich vztah ke čtení a je proto důležité, aby pro ně tyto texty byly čtenářsky adekvátní. Práce se skládá ze dvou částí a to z části teoretické a praktické. V první kapitole teoretické části se věnujeme objasnění termínu čtenářská gramotnost a zaměříme se na žáka jako na čtenáře, neboť předpoklady žáků pro porozumění a přemýšlení o čteném textu budou dále postupovat i následujícími kapitolami. Dále se zabýváme literární výchovou, jakožto složkou předmětu český jazyk. Popíšeme náročnost výběru ukázek do hodin literární výchovy tak, aby u žáků účinně podporovaly čtenářství. Představíme možnosti postupu pro vytváření dovedností žáků pracovat s literární ukázkou.

V kapitole Kvalita výuky se zaměříme na výuku z hlediska učebního obsahu, vhodného postupu učitele při vyučovacím procesu a tvoření učebních úloh. Tvořbě učebních úloh do hodin literární výchovy je pak věnována i samostatná podkapitola.

V závěru teoretické části nastíníme teorii čítanky jako jednoho ze základních podpůrných pedagogických prostředků a důležitost výběru vhodné čítanky. Čítanku nakladatelství Fraus popíšeme po formální a obsahové stránce. Následovat bude její hodnocení se zaměřením na didaktickou vybavenost.

V úvodu praktické části diplomové práce nejprve objasníme metody zvolené pro výzkumnou část práce a to metodu sémantického diferenciálu a rozhovoru prostřednictvím ohniskové skupiny spolu popisem průběhu užití jednotlivých metod. Následovat budou komentáře k jednotlivým, žáky hodnoceným literárním ukázkám, srovnání výsledků na základě přiložených grafů a konečné shrnutí poznatků vyplývajících z výzkumu.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem žáci přijímají předložené beletristické čítankové ukázky, jak na texty reagují a hodnotí je. Dále pak zkoumat, do jaké míry různé faktory ovlivňují u žáků recepci textu.

K analýze adekvátnosti jsme vybrali ukázky z Čítanky nakladatelství Fraus pro Základní školy a víceletá gymnázia.

I. TEORETICKÉ POZNATKY

1. Čtenářská gramotnost

Čtení a čtenářská gramotnost patří mezi hlavní předpoklady pro rozvíjení klíčových kompetencí žáka. Podílí se zejména na rozvoji kompetence k učení. Čtení s porozuměním je umožňuje dosáhnout dílčích cílů, které jsou klíčem k úspěchu v pracovním i osobním životě. Čtenářství tvoří také pomocníka v osobnostním rozvoji a dalším sebezdokonalování člověka. Proto by rozvíjení čtenářské gramotnosti mělo představovat jeden z hlavních cílů celého vzdělávacího procesu. Žáci by si měli čtenářské dovednosti a návyky vytvářet už v raných fázích vzdělávacího procesu tak, aby na konci základní školy měli čtenářské schopnosti dobře osvojené. Čtenářskou gramotnost popisuje řada definic. Můžeme ji formulovat jako: „*Schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm, a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti. Čtenář by měl dále porozumět textu jako celku, vystihnout hlavní myšlenky a vysvětlit účel. Měl by být schopný vyhledat v textu požadované informace, posoudit obsah textu s jiným typem informace a obhájit vlastní názor. A v neposlední řadě by měl dokázat posoudit formu textu – stavbu, jazyk, žánr, autora.*“¹

V dalším výkladu je čtenářská gramotnost popisována jako po celý život se utvářející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami. V neposlední řadě je to také dovednost praktického využívání textů v životě.

Cílem rozvíjení čtenářské gramotnosti by měla být schopnost porozumět textu za využití již získaných zkušeností. Schopnost sledovat záměr autora textu a také jej kriticky hodnotit. Umět si samostatně volit přiměřeně složitou četbu dle svých potřeb. Přemýšlet o přečteném textu v širších souvislostech. Jedním z důležitých cílů rozvíjení čtenářské gramotnosti by mělo být získání potřeby číst a mít z četby potěšení. Dokázat sdílet a interpretovat prožitek z četby.²

V průběhu utváření čtenářské gramotnosti prostupuje několik rovin. Jednou z nich je vytvoření vztahu žáka ke čtení tak, aby si sám byl schopen vybrat takovou knihu, jejíž četba

¹ BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-165-5. s. 81.

² ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-86856-98-8. s. 6.

mu přinese pozitivní prožitek. Bude cíleně vyhledávat texty pro něho nových žánrů a autorů. Vlastními slovy popíše, co na knize oceňuje a co se mu naopak nelíbí. Samostatně zvládne překovávat překážky, které se v textu mohou vyskytovat. Vyjádří zájem o knihy ve svém okolí a bude vyhledávat nejrůznější příležitosti k četbě. Pokud bude žák mít k četbě kladný vztah, bude umět vytrvat i při četbě delších a náročnějších textů.

Další rovinou je doslovné porozumění, když žák text dekoduje a bude schopen vlastními slovy formulovat jeho obsah. Bude schopen odlišit irelevantní informace od důležitých, hlavní dějovou linii od linie vedlejší. Aktivně zapojí své předchozí zkušenosti, postoje a vědomosti ve hledání souvislostí textu s již čteným, viděným nebo slyšeným. Zorientuje se ve struktuře textu a rozliší jeho druh. Na základě nových informací, které čtením získá, se upraví jeho porozumění textu. Pokud nějakému slovu nerozumí, pokusí se ho odvodit z textového kontextu. Vysuzováním je nazývána schopnost odvodit hlavní myšlenku, i když v textu není přímo popsána. V této rovině žák představuje své předpoklady a domněnky, které dokládá přímo v textu. Ze zjištěných informací vyvozuje závěry. Rozlišuje fakty od názorů. V metakognitivní rovině je zahrnuta schopnost stanovit si čtenářské cíle, vybrat si text v souladu s čtenářským záměrem a potřebou. Rovina sdílení umožňuje žákovi podělit se o dojmy a prožitky z četby se svými spolužáky. Zajímat se o názory ostatních na četbu, pokládat doplňující otázky. Žáci se mohou sdílením přečteného navzájem inspirovat k výběru dalších knih.

Aplikace v textové rovině se projevuje jako schopnost propojovat čtený text s již v minulosti přečteným. Využívá zkušenosti z četby v řešení praktických životních situací, interpersonální komunikaci a kooperativním jednáním. V neposlední řadě tak žák zdokonaluje své komunikační kompetence.³

1.2 Žák jako čtenář

Na druhém stupni základní školy je úlohou pedagogů čtenářství žáků upevňovat a podporovat. Rozvíjet některé složitější čtenářské dovednosti, které vyžadují rozvinuté

³ ŠLAPAL, Miloš; KOŠTÁLOVÁ, Hana; HAUSENBLAS, Ondřej. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7. s. 10-12.

abstraktní myšlení. V procesu utváření čtenářských dovedností hraje významnou roli také rodinné prostředí, ve kterém žák vyrůstá.⁴

Na utváření čtenářství dítěte působí celá řada navzájem se ovlivňujících faktorů. Pro dětský věk je charakteristický rychlý vývoj směrem kupředu. Rozšiřuje se okruh činností, slovní zásoba a samostatnost dítěte. Dochází k utváření postojů a vztahů, které jsou předpokladem pro rozvoj vlastního čtenářství. Roli zde hrají záměrné podněty, jako je například předčítání dítěti před spaním, předkládání obrázkových knížek, vypravování pohádek. Tyto stimuly jsou velice důležité, ze slovesnosti utvářejí u dítěte podstatnou část jeho dalšího života. Dále se objevují i podněty zcela nezáměrné, které však také mohou ovlivňovat vývoj dítěte jako čtenáře a to například náhodné situace, kdy dítě vidí dospělého si číst, nebo naopak se ke knize chovat s despektem.⁵

V roce 2013 uskutečnila Národní knihovna ČR průzkum čtenářství, vztahu žáků ke knihám, knihovnám a četbě. Šetření se zúčastnilo 1519 čtenářů ve věku 9-14 let. Z průzkumu vyplynulo, že 70 % dotázaných přečte měsíčně aspoň jednu knihu. Téměř polovina považuje čtení knih za zábavné, dále 35 % uvedlo, že čtení je potřebné pro vzdělání, 23 % nutí ke čtení rodiče a pro 18 % je čtení spíše nudná záležitost, kterou nevyhledávají. Dále průzkum poukázal na genderový rozdíl ve čtení, přičemž dívky čtou více než chlapci. 71 % dívek uvedlo, že čte aspoň jednou týdně, na stejnou otázku odpovědělo kladně pouze 54 % chlapců. Dále dívky ke čtení preferují knihy o přírodě, zvířatech, pohádky a pověsti. Chlapci nejvíce upřednostňují komiksy a dobrodružné knihy.

Dnešní doba multimédií nabízí dětem spoustu možností interakce. Ve volném čase sledují televizi, surfují na internetu, hrají počítačové hry. Čtení knih se ve volném čase 3x - 4x týdně věnuje pouze 34 %. Naproti tomu sledováním televize tráví čas celých 82 % dotázaných.

Na otázku, proč respondenti nečtou, 48 % uvedlo, že vše co potřebují vědět, si vyhledají na internetu. Nemají potřebu sáhnout po knize. 81 % uvedlo, že nečte, protože čtení považují za nudné. Jako nejčastější zdroj inspirace k četbě byla uváděna doporučení

⁴ ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-86856-98-8. s. 8.

⁵ CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-40-8. s. 15.

spolužáků, kamarádů a rodičů. Dále pak povinná školní četba, tu uvedlo 51 %. Zhruba 1/3 žáků uvádí, že ve škole nedostává seznam doporučených knih.

Za klíčový moment pro vztah dítěte ke knihám je považováno setkání s knihou, která u něho vzbudí zájem o četbu jako takovou. Pro zajímavost uvedeme, že jako tři nejoblíbenější knihy čtenářů byly jmenovány Harry Potter a relikvie smrti, Deník malého poseroutky a kniha Stmívání.⁶

Motivace ke čtení je jedním z nejdůležitějších faktorů rozvoje čtenářství. Pokud žák nemá ke čtení motivaci, pak není příliš důležité ani to, co má ke čtení k dispozici. Vybudování stabilní motivace ke čtení patří k nejtěžším úkolům a je potřeba ji systematicky podporovat. Primárně by měly působit impulzy z rodinného prostředí, u rodin s nízkou úrovní vzdělání je zvláště obtížné tuto absenci této literární socializace kompenzovat. První čtyři až šest let ve škole je pro čtenářství rozhodující fází. Špatné výsledky čtenářských kompetencí patnáctiletých žáků ve studii PISA⁷, mají svůj základ právě v prvních ročnících školní docházky.

Z hlediska psychologického a sociologického, se výzkumům v České Republice věnoval například Otakar Chaloupka v publikaci Rozvoj dětského čtenářství (1982) a Ladislava Lederbuchová.

Starší pojetí čtenářství se zužovalo především na schopnost žáka dekodovat text a jeho mechanickou reprodukci. Dnes je důraz kladen především na čtení s porozuměním, což znamená funkčně vyšší literární gramotnost. Takovéto čtení klade vyšší nároky na práci v hodinách literární výchovy jak ze strany žáka, tak i ze strany učitele. Žák v tomto procesu vystupuje jako aktivní činitel, ne pouze jako příjemce informací. Proces samotného čtení pak můžeme rozlišit na tři fáze. V první fázi dochází k výběru textu. Žák text vybírá dle doporučení spolužáka, rodiče, učitele, oblíbeného žánru, autora, edice. Ve druhé fázi dochází k přímému kontaktu a zážitku s textem. Přitom na každého čtenáře může tatáž ukázka působit jinak, vzhledem k předchozím jak čtenářským, tak i životním zkušenostem, popřípadě

⁶ PRÁZOVÁ, Irena; HOMOLOVÁ, Kateřina; LANDOVÁ, Hana; RICHTER, Vít. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7491-492-8.

⁷ Projekt organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj PISA (Programme of International Students Assessment) je v současné době jedním s nejznámějších a nejdůležitějších mezinárodních výzkumů v oblasti vzdělávání. Hlavním cílem výzkumu je zjistit, zda si žáci z různých zemí na konci školní docházky osvojili vědomosti a dovednosti, které jsou nezbytné k uplatnění mladých lidí v reálném prostředí společnosti nového tisíciletí. Výzkum je zaměřen na oblasti čtení, matematiku a přírodní vědy. Záměrem přitom není zkoumat to, jak si žáci učivo osvojili, ale jak jej dokáží využít v různých oblastech života. (zdroj: PALEČKOVÁ, Jana; TOMÁŠEK, Vladislav; BASL, Josef. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. s. 6.)

aktuálnímu psychickému a zdravotnímu stavu. Třetí fází je pak odeznívání textu, které je individuální u každého čtenáře.

Samotné čtení má své časové uspořádání. Je ohraničeno začátkem a koncem čtení. V jeho průběhu se objevují kulminační body, zvraty, prodlevy. Žák začíná číst text s jistým očekáváním, které se v průběhu čtení buďto utvrzuje nebo mění. Jeho představy jsou porovnávány s již získanými informacemi. Je však zcela na žákovi, jak ke čtení ukázky bude přistupovat, například začne-li číst od konce, přeskakovat odstavce, vracet se k určitým úsekům, četbu předčasně ukončit i na úkor případného ochuzení se o komplexní zážitek z četby. Z hlediska obsahu četby se žák zaměřuje na informace i na jejich vnímání a prožitek, dochází zde k prolínání kognitivní a metakognitivní složky. Za četbu s převahou informací považujeme četbu publicistickou a věcnou. Zážitek je důležitým prvkem při čtení umělecké literatury. Četbu pro zážitek můžeme pak dále dělit podle náročnosti na četbu stimulační, u které je předpokládána potřeba vysoké soustředěnosti a pozornosti. Četba relaxační pak slouží jako jistá forma odpočinku a rozptýlení. Žák jí dosahuje například prostřednictvím četby dobrodružné literatury.⁸

Žák na počátku druhého stupně základní školy by měl být způsobilý k samostatnému výběru knih a textů, které mu poskytnou žádaný čtenářský prožitek. Dokázat formulovat hlavní myšlenku textu. Měl by být taktéž schopen volně převyprávět děj beletristického textu, využít poznatky o textové konstrukci. Volit takové postupy, které mu usnadní proces porozumění textu. Stanovovat si čtenářské cíle a pravidelně je reflektovat.⁹

⁸ PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment s.r.o., 2007. ISBN 978-80-239-9284-7. s. 103-105.

⁹ ŠLAPAL, Miloš; KOŠTÁLOVÁ, Hana; HAUSENBLAS, Ondřej. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7. s. 12.

2. Literární výchova

Současné české školství je orientováno na vzdělávání žáka směrem k jeho potřebám. Výuka literární výchovy je součástí komplexní výuky českého jazyka. Český jazyk je považován za předmět komplexní. Je však rozdělen do tří složek. Komunikační a slohové výchovy, jazykové výchovy a literární výchovy, přičemž obsah jednotlivých složek se navzájem prolíná a ovlivňuje. Spojení složek jazykové a literární v jednom předmětu má své opodstatnění, neboť obě složky předmětu jsou založeny na práci s jazykovým materiálem. Podstatnou výhodou spojení těchto složek je možnost propojování přístupů k textu, ať už se jedná o interpretaci literárního textu v literární složce předmětu, nebo o větné rozbory ve složce jazykové.

Literární výchova má v jistém směru blízko k předmětům takzvaně výchovným (hudební výchova, výtvarná výchova), dala by se tedy řadit mezi předměty estetickovýchovné. Mezi metodiky literatury se v šedesátých letech objevily názorové tendence o možnosti odtržení výchovy literární jako samostatného předmětu, s důrazem především na estetickou složku. V časopise *Český jazyk a literatura*¹⁰ proběhla diskuze, které se zúčastnil i filolog Bohumil Havránek. V názorech převládla důležitost spojení obou složek předmětu a k odtržení literatury, jako samostatného předmětu, nedošlo.¹¹

Zvláště v poslední čtvrtině dvacátého století se intenzivně diskutovalo o nutnosti spojení všech složek českého jazyka a s ním spojených mezipředmětových vztahů. V současnosti je kladen důraz na vnitřní integritu literární, jazykové a slohově-komunikační výchovy. Gejgušová vyzdvihuje ve výuce českého jazyka princip komplexnosti, kde důležitou roli hraje propojení mezipředmětových složek, tematická vnitřní sepnutost, textové a komunikační souvislosti, kooperace výuky, učebnic a přístupu učitele. Princip komplexnosti v literární výchově spočívá ve spojení tří základních literárněvědných disciplín, kterými jsou literární historie, literární teorie a literární kritika. To vše by měla propojovat práce s literárním textem. Cílem by poté měla být schopnosti tyto poznatky využívat v literární komunikaci. V nových kurikulárních dokumentech je učivo literární výchovy osnováno

¹⁰ Časopis *Český jazyk a literatura* patří mezi bohemisticky a didakticky zaměřená odborná periodika. Přináší články zachycující teoretický pohyb v oblasti českého jazyka a příspěvky zaměřené na vyučování češtiny, především na druhém stupni ZŠ a na školách středních i vysokých. Časopis vychází od roku 1950, tehdy s názvem *Český jazyk*. V roce 1959 byl k Českému jazyku připojen časopis *Česká literatura ve škole* (vycházející rovněž od r. 1950). Spojené časopisy začaly vycházet pod názvem *Český jazyk a literatura*. (zdroj: *Český jazyk a literatura*. O nás. *Cjl.Spn.cz* [online]. ©2015 [cit. 2017-01-16]. Dostupné z: <http://cjl.spn.cz/>.)

¹¹ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Didaktika češtiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-22439-3. s. 17.

žánrově a tematicky, proto je ve výuce dostatek prostoru pro práci s uměleckým textem a jeho interpretaci.¹²

Časová dotace vyučovacích hodin jednotlivých složek není stejná. Na základní škole převládá složka jazyková z důvodu, že základem práce v předmětu český jazyk je jazyková znalost, dovednost a schopnost. Teprve až po zvládnutí jazyka jako systému, je možné se více věnovat uměleckému textu. Hodinová dotace na druhém stupni základní školy pro český jazyk a literaturu je obvykle v poměru 3:1, na prvním stupni je jazyku věnována ještě větší část.¹³

Z nutnosti přihlížet ke všem složkám předmětu se zvláště náročnou pro učitele stává klasifikace, kdy učitel hodnotí každou složku zvlášť, ale výsledkem je jediná známka na vysvědčení. Na tomto rozdělení však můžeme nalézt i pozitiva. Každý žák by měl možnost zažít pocit úspěchu z dobré známky. Výuka český jazyk umožňuje slabší výkon v jedné složce kompenzovat lepším výkonem ve složce druhé.

V celostním přístupu k textu by mělo být respektování složky estetické i jazykové s příležitostí umocňovat výchovné působení na žáka. Vyučování českého jazyka a literatury přispívá k formování charakterových vlastností člověka pomocí čtených textů, především pak prostřednictvím přímé práce s textem. Práce s textem v hodinách literární výchovy pomáhá žákovi rozvíjet vlastnosti jako je například důslednost, soustavnost a estetické cítění.

Školní edukace je zaměřena na zvládnutí českého jazyka na všech jeho úrovních. Mateřskému jazyku se každý učí již od narození. S nástupem do školy přichází institucionální péče o jeho rozvoj. Hlavním cílem vyučování je rozvoj schopnosti komunikace, komunikační kompetence.¹⁴

Schéma výchovně-vzdělávacího procesu je v případě hodin literatury odlišné od ostatních předmětů. Od typického modelu žák – učitel – učivo – didaktické prostředky, se model užívaný v literární výchově liší tím, že do procesu vstupují i další faktory. Těmito faktory je text a jeho autor. Základním obsahem výuky literatury je literární text a jako zprostředkovatel textu pak do vyučovacího procesu vstupuje osobnost autora. Dalšími činiteli

¹² *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole: sborník prací ze semináře.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. Sborník (Univerzita Palackého v Olomouci). ISBN 80-244-0627-6. s. 36-37.

¹³ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Didaktika češtiny.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-22439-3. s. 18.

¹⁴ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Didaktika češtiny.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-22439-3. s. 11.

ovlivňujícími vyučovací proces jsou žák a učitel. Žák, jako čtenář specifický věkem a zkušenostmi, odpovídá adresátovi textu. Má však nižší čtenářskou kompetenci a schopnost samostatně proniknout do konstrukce textu. Na druhé straně stojí postava učitele s již nabytými čtenářskými zkušenostmi a znalostmi z oblasti literární teorie a historie. Tvoří tak prostředníka mezi žákem a textem.

Průběh vyučování literární výchovy je ovlivňován řadou faktorů. Rozlišujeme faktory subjektivní, objektivní, vnitřní a vnější. Jedná se o věk a emoční vyspělost žáků, jejich předpoklady ke čtení, aktuální atmosféru ve třídě i celkové klima třídy. Taktéž fázi dne, ve které hodina literatury probíhá.

Výuka je také ovlivňována materiálními didaktickými prostředky, které, pokud jsou vhodně zvolené, mohou výuku činit více interaktivní, pro žáky zajímavou a přitažlivou. K didaktickým pomůckám v hodinách literární výchovy řadíme čítanky, pracovní sešity, metodické příručky pro učitele a další obrazové a audiovizuální pomůcky.¹⁵

Prostřednictvím literární výchovy se u žáků rozvíjí základní čtenářské návyky, schopnost tvořivé recepcce, interpretace a produkce literárního díla. Četbou se učí poznávat literární druhy a žánry, formulovat vlastní názor na přečtené. Prožitky z četby mohou pozitivně ovlivnit žákovy postoje, životní hodnoty a zároveň i obohacovat jeho duchovní život.

Podněcováním kladného vztahu k literatuře a dalším druhům umění založených na uměleckém textu dochází k rozvoji emocionálního a estetického vnímání.

Za učivo literární výchovy považujeme tvořivou činnost s literárním textem, reprodukce přečteného a slyšeného textu a reprodukce hlavních myšlenek, dramatizace textu, tvoření vlastních textů a vlastní výtvarná produkce k uměleckému dílu. Žák se seznamuje se základy literární teorie a historie, strukturou literárního díla, jeho námětem, tématem, kompozicí a jazykem. Dále pak se způsoby interpretace literárních a jiných děl. Setkává se s literárními druhy a žánry, hlavními vývojovými obdobími české a světové literatury a jejich významnými představiteli.

Z hlediska tvorby školního vzdělávacího programu se literární výchova jeví jako nejméně konkretizovaná a při jejím vyučování dochází k největším rozdílům mezi

¹⁵ ZÍTKOVÁ, Jitka. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2.-5. ročníku základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3327-4. s. 7-9.

jednotlivými školami. Tato jistá volnost však nabízí prostor pro tvořivou práci a originálně koncipovanou výuku, která může podporovat u žáků rozvoj čtenářství a vnímání uměleckého textu jako součást života, kterou bude v budoucnu sám vyhledávat.

Prostřednictvím textů, se kterými žáci v hodinách pracují, se setkávají s tématy z různých oborů. Tímto se literární výchova stává důležitou pro naplňování průřezových témat, které integrují vyučovací předměty a mají působit na individualitu jedince.¹⁶

2.1 Náročnost výběru textů podporujících čtenářství

Do výuky literární výchovy by mělo být záměrem učitele předkládat žákům takové texty, které jsou dějově zajímavé a řeší situace, které v žácích vzbuzují zvědavost a zájem dozvědět se více. V příběhu by se měly objevovat postavy a zápletky směřující k řešení. Některé textové situace vyžadují, aby žák znal již některé předchozí informace tak, aby mohl plně porozumět textu.

V ukázce by měl být také odhalitelný autorský záměr, tedy to, s jakým záměrem autor text vytvořil. Jak se sám autor staví k textu, zda jej uchopil vážně nebo naopak s ironií a humorem. Je důležité všimnout si, zda ukázka obsahuje poselství a hledat přínos její existence. Vybírat texty, které obsahují nosnou, velkou myšlenku, kterou nalézáme ve shrnutí hlavních poznatků. Jak je uvedeno v publikaci Metodika rozvoje čtenářství: *„Učitel nemůže nalezení velké myšlenky a její formulaci při hledání didaktického potenciálu vynechat, protože jen podle smyslu textu učitel sám pochopí, jak všechna slova a každá věta i celá kompozice textu míří ke smyslu a jemu slouží. Když si uvědomujeme smysl textu, víme, proč je pro žáka důležité, aby porozuměl určitým slovům a pasážím. I když ve vyučovacích předmětech chceme, aby se žák díky kráse nebo napětí a překvapení, které text čtenářům poskytuje, rád zabýval i odbornou látkou, aby se seznámil s termíny a získal motivaci k dalšímu poznávání příslušného oboru, přesto nemůžeme v práci s textem ve výuce ignorovat jeho smysl, tedy to, co text na svého čtenáře „volá“, čím ho chce rozrušit nebo pobavit, lidsky čili esteticky potěšit.“*¹⁷ Formulací velké myšlenky se učitel ujišťuje, zda je jím zvolená ukázka vhodná k právě probíranému tématu a k cíli, ke kterému má vyučovací hodina směřovat.

¹⁶ Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole: sborník prací ze semináře. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. Sborník (Univerzita Palackého v Olomouci). ISBN 80-244-0627-6. s. 276-278.

¹⁷ ŠLAPAL, Miloš; KOŠŤÁLOVÁ, Hana; HAUSENBLAS, Ondřej. Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7. s. 83.

Ve vztahu k žákům by si měl učitel všimnout, zda text obsahuje souvislosti s životem žáků, situacemi, které by sami žáci mohli prožít, nebo takovými, u kterých by si to dokázali přinejmenším představit. Z tohoto hlediska se nemusí jednat o celý text, ale například pouze o jistá místa v textu. Tyto představy vzbuzují v žácích pocit důvěryhodnosti textu a mohou pro ně představovat při čtení oporu. Učitel zkoumá přiměřenost textu vzhledem k mentálním schopnostem žáků nebo volí záměrně takové ukázky, které tyto schopnosti přesahují.

Obtížnost textu a jeho srozumitelnost ovlivňuje například nadměrná délka souvětí, užití netypických spojek, výskyt pro žáka neznámých slov nebo cizí jména postav. Zároveň ale tím, že učitel předkládá žákům k četbě odlišné formy textu s užitím netradičních jazykových prostředků, jim poskytuje nové čtenářské výzvy, které se snaží společně překonávat. Je důležité, aby se náročnost textů v hodinách literární výchovy postupně zvyšovala a žáci tak mohli nabývat nových čtenářských zkušeností.¹⁸

Také autoři učebnic a čítanek musí při tvorbě brát ohled na psychologický profil čtenářů, pro které jsou texty v první řadě určeny. To se musí projevit v rovině obsahové, stanovením přiměřeného pojmového aparátu a také v rovině didaktické. Zvláště v mladším školním věku musí být zohledněn stupeň zralosti nervové soustavy žáků a jejich schopnosti se soustředit. Současně je potřeba brát v úvahu psychický i kognitivní vývoj žáka a zadávat mu takové úkoly, které odpovídají jeho intelektovým schopnostem. Zároveň je však dobré vhodně zařazovat i texty u nichž je předpokládáno, že svou náročností žákovy schopnosti přesahují. Takovéto úkoly mohou u žáka, jak již bylo zmíněno výše, podněcovat vývoj jeho intelektu.¹⁹

Porevoluční uvolnění poměrů a odklon od politické tendence vyskytující se v ukázkách, poskytlo učitelům dosti širokou škálu možností výběru četby tak, aby byla naplněna její estetická funkce. Za obtíž ve školní četbě můžeme považovat fakt, že u žáků obecně četba označována jako „povinná“, je automaticky vnímána v negativních souvislostech. Dalším problémem vyskytujícím se v hodinách literární výchovy je pak snaha pedagoga o expozici co možná největšího počtu ukázek v mínění žákům zprostředkovat důležité národní a světové tituly. Toto přílišné množství ukázek však může mít negativní efekt v prožitku z četby i v následné motivaci k samostatné četbě. Učitel by měl být schopen určit,

¹⁸ ŠLAPAL, Miloš; KOŠTÁLOVÁ, Hana; HAUSENBLAS, Ondřej. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7. s. 81-83.

¹⁹ MAŇÁK, Josef a KNECHT, Petr. *Hodnocení učebnic, Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-148-5. s. 12.

jaké ukázky budou pro žáky literární hodnotou přínosné.²⁰ Dalším doporučením plynoucím z praxe i z odborných teorií rozvíjení úspěšné čtenářské gramotnosti žáků dříve, než se stanou čtenáři samostatně si vybírajícími tituly k přečtení. Dle výše zmiňovaného výzkumu Národní knihovny ČR vztah ke čtení u dětí čtenářů je mnohem větší, než u dětí rodičů, kteří sami nečtou, což podporuje zároveň teorii, že rodiče by měli dětem doma číst a zároveň jim dávat k dispozici knihy k přečtení.

Je třeba zajistit, aby četba působila na dítě pozitivně a to jak předčítaná, tak taková, kterou čte samostatně. Náročnější myšlenkové operace nad knihou nebo textem nemůžeme požadovat po dítěti, které textu nerozumí a zároveň považuje čtení za ztrátu času. Prožitek z četby se nedostavuje hned. Dítě se potřebuje umět začíst a přijít na to, co mu kniha může poskytnout.²¹

Altmanová v publikaci *Čtenářská gramotnost ve výuce* uvádí, že porozumění textům nastává jen v případě náležité koncentrace. Je proto třeba, aby pedagogové zajistili podmínky pro soustředění se žáků na čtení po dostatečně dlouhou dobu. Stane se, že sám text klade porozumění velké překážky a čtenář musí vynaložit značné úsilí, aby se s nimi vypořádal. Čtení nepředkládá hotové obrazy. Čtenář je odkázán na svou vlastní představivost. Čtení je z větší části nespolečenské, odehrává se stranou dynamických dějů. To jsou jen některé z příčin, proč čtenářství dětí vyžaduje hodně podpory ze strany dospělých a navíc podpory v pravý čas a v užitečné podobě.²²

Úkolem učitele je výběr vhodných, adekvátních ukázek do hodin literární výchovy. Důležitým činitelem pro výběr je víra učitele v přínos textu zvoleného textu. Není psaným pravidlem, že předkládat musí žákům striktně texty pouze hodnotné. Pro ozvláštnění a eventuálně porovnání může zvolit i ukázkou bez zásadní umělecké hodnoty. Učitel odhaluje případný potenciál, který ukázka obsahuje. Posuzuje jak individuální dispozice žáků, tak i celkové aktuální naladění kolektivu.

²⁰ PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment s.r.o., 2007. ISBN 978-80-239-9284-7. s. 22.

²¹ ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-86856-98-8. s. 6.

²² ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-86856-98-8. s. 7.

U žádného textu není jednoznačně stanoveno, pro žáky kolikátého ročníku bude vhodný. Záleží tedy především na učiteli a na jeho konkrétních znalostech o možnostech žáků, kterým bude ukázkou prezentovat. Dále pak na úrovni čtenářských schopností žáků.²³

2.2 Literární ukázka ve výuce

Vztah, který se vytváří kontaktem žáka s textem, označujeme jako estetickou interakci. Didaktickou interakcí je pak nazýván vztah mezi učitelem a žákem.

Samotný proces, probíhající v interakci činitelů je pak literární komunikací, která se uskutečňuje v několika fázích. První fází je percepce. V této fázi dochází k seznámení se s textem formou četby nebo poslechu. Ve fázi apercepce dochází u žáků k vytváření vlastních obrazů o přečteném, i když tyto představy mohou být například z důvodu nepozorného čtení nebo neporozumění textu mylné. Interpretací z hlediska literární komunikace je rozuměna komunikace s textem jako dílem s ohledem na jeho umělecké vlastnosti a skryté významy. Literární interpretaci tedy můžeme chápat jako druh komunikace a to mezi žákem a textem. Literárně-výchovná interpretace textu postupuje všemi fázemi. Účelem interpretace ve fázi percepce je seznámení se s grafickou nebo se zvukovou stránkou textu. Interpretace v apercepční fázi podněcuje imaginaci žáků na základně popisů prostředí, postav a dějů. Estetický prožitek z textu je pak výsledkem estetické interakce doplněné interakcí didaktickou. U žáků jsou prostřednictvím textů vytvářeny stále nové zážitky, které následně utvářejí estetickou zkušenost, která je předpokladem pro hodnocení. Hodnocení literárních textů žáky se bude podrobněji věnovat jedna z následujících kapitol.²⁴

Interpretace v literární výchově je řazena mezi problémové metodické postupy a můžeme ji dělit do dvou skupin. Interpretaci literárněvědnou a literárněvýchovnou, takzvaně didaktickou. Literárněvědná interpretace usiluje o co největší porozumění a pochopení smyslu textu. Zatímco interpretace didaktická považuje za svůj cíl rozvoj tvořivých komunikačních kompetencí žáka. Má zároveň funkci motivační, vzdělávací, podporuje čtenářskou kreativitu a také čtenářské kompetence. Snahy literární interpretace vychází z jedinečnosti textu. Vychází ze specifických znaků, které má každý text. Prostřednictvím interpretace se žáci učí být pozornými čtenáři, kteří dokážou číst s porozuměním a se schopností vnímat text v širších

²³ DOKOUPILOVÁ, Lucie. *Metodika výuky českého jazyka na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe - náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-883-7. s. 62.

²⁴ ZÍTKOVÁ, Jitka. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2.-5. ročníku základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3327-4. s. 8.

souvislostech. Literární interpretace je především pro mladší žáky poměrně složitým procesem.²⁵

Ze zkušeností ze samotné výuky je známo, že jedním z největších problémů pro žáky a studenty bývá přistupovat k textu kriticky, vystihnout jeho hlavní myšlenku a formulovat závěry z přečtené ukázky. K chybám, ke kterým při interpretaci může ze strany žáků docházet, je pouhé převyprávění děje ukázky. Jedna z možností vytváření dovedností žáků pracovat s textem by se mohlo stát dle Obsta, dodržování níže uvedených kroků:

- četba textu a jeho reprodukce;
- četba textu a zodpovídání otázek na jeho obsahovou stránku;
- četba textu a hledání hlavních myšlenek;
- četba dvou různých textů na stejné téma a jejich následné srovnání;
- vysvětlení závěrů obsažených v textu;
- strukturální analýza a systematizace faktů obsažených v textu;
- vlastní stanoviska k danému obsahu, srovnání a hodnocení;
- samostatné závěry, kritický přístup, rozvinutí myšlenek, které text přináší.²⁶

Tento nástin možností práce s přečteným textem je řazen od nejméně obtížných metod, jako je jeho prostá reprodukce, přes náročnější dílčí úkoly odpovídání na otázky vztahující se k textu a vyhledávání hlavní myšlenky. Výčet končí pro žáka náročnými úkoly a to kritickým přístupem a rozvinutí myšlenek, které text přináší. K těmto úkolům by měl žák dospět právě prostřednictvím předcházejících dílčích úkolů. Pro plnění stanovených cílů musí být práce s uměleckým textem v hodině literární výchovy didakticky promyšlená. Příprava se skládá ze tří částí. Z části literárněvědné, pedagogické a metodické. Ve zkoumání literárněvědné složky nalézá učitel možnosti pro práci s textem. Před předložením ukázky žáků by měl učitel být obeznámen s kontextem ukázky, aspoň základními údaji o autorovi a o jeho životě. Může být přínosem, pokud učitel žákům do hodiny přinese a představí i přímo celou knihu. Žáci mohou knihou listovat, případně si prohlížet zajímavé ilustrace. Každý text má svůj osobitý potenciál a je na učiteli, jakým způsobem se rozhodne představit ho žákům. V úvahu bere věkové a psychické předpoklady žáků. Všechny tyto předpoklady recepci textu ovlivňují. Metodická příprava je rovněž důležitá pro stanovení cílů, kterých chce učitel

²⁵ ZÍTKOVÁ, Jitka. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2.-5. ročníku základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3327-4. s. 11-12.

²⁶ KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4. s. 144.

v hodině dosáhnout. Od cílu se poté odvíjí specifický průběh konkrétní hodiny.²⁷ Mihalková v publikaci *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole* uvádí, že autoři čítanek, by měli při zařazování ukázek do čítanek dbát několika zásad. V první řadě by měly být zachovány charakteristické znaky autorovy tvorby a to jak v rovině tematické, tak i stylistické. Další zásadou měl být výběr takové části díla, která by žáky zaujala. Zdůrazňuje důležitost poutavosti, dramatickosti a v neposlední řadě i prvků humoru.

Čítankové texty by se v hodinách literární výchovy neměly stávat direktivním materiálem, ale vyhledávanou pomůckou jak pro učitele, tak i pro žáky podnětem pro tvořivou práci s textem.

Dále Mihalková zmiňuje některé další návrhy na zkvalitnění práce žáků základní školy s textem v hodinách literární výchovy. A to například zprostředkovávat žákům ke čtení i kratší úseky literárního textu, ne jenom celé kapitoly z knih. Rozvinout ukázky směrem k jejich původnímu obsahovému kontextu. Snažit se v žácích podněcovat zájem o četbu a poskytovat jim dostatek prostoru pro vyjádření se k přečtenému. Klást otázky týkající se textu s možností některé z nich zanechat i otevřené. Již v aktivitách zařazených před samotnou četbou je dobré tyto otázky nastítnit.²⁸

Teprve až při samotné práci s textem v hodině literární výchovy žáci často odhalí další poznatky, myšlenky a motivy. Pro učitele je výhodné si tyto návrhy zaznamenávat a posléze je využívat v dalších přípravách na výuku.

2.2.1 Motivace žáků pro práci s ukázkou

Jako motivaci označujeme souhrn vnitřních a vnějších činitelů. Vlivy, které aktivizují lidské prožívání a chování, usměrňují toto jednání určitým směrem a zároveň řídí jeho průběh. Tvoří prostředek k dosahování vytyčených cílů. Působí také na reakce člověka z hlediska jeho vztahů k ostatním lidem. Každého jednotlivce ovlivňují v motivaci potřeby se záměrem dosáhnout cíleného výkonu. Výkon probíhá v několika etapách. Nejprve dochází

²⁷ ZÍTKOVÁ, Jitka. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2.-5. ročníku základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3327-4. s. 13-15.

²⁸ *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole: sborník prací ze semináře*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. Sborník (Univerzita Palackého v Olomouci). ISBN 80-244-0627-6. s. 222-223.

k mobilizaci některých potřeb, náhledu na vlastní možnosti k dosažení cíle. Vše směřuje k vykonání určité činnosti, která povede k naplnění potřeby a následně i cíle.²⁹

Motivaci žáků k vyučování ovlivňují učitelé, žák sám, spolužáci i rodiče. Vhodná motivace tvoří důležitý prvek při práci v hodině literatury a v plnění cíle hodiny. Je proto důležité prokládat hodiny literární výchovy vhodně volenými motivačními aktivitami. Dle Zítkové: „*Charakter motivačních aktivit vyplývá z povahy konkrétního jedinečného textu, obsahu hodiny, možností a podmínek třídy a školy.*“³⁰

Podle obsahu dělíme motivační metody na psychologické a věcné. Psychologické metody působí na emoce žáků. Jejich úkolem je navození chtěné atmosféry. Vyvolávají u žáků pocity, které jsou poté dále využívány při práci s ukázkou. K podnícení kýžené nálady může učitel využít různé možnosti. Navodit atmosféru prostřednictvím poslechu tematicky vhodné zvukové nahrávky (instrumentální skladba, píseň, zvuky přírody). Dále může jít o vyvolání asociací prostřednictvím představ žáků (Zavřete oči a představte si... Co se vám vybaví, když se řekne...). Jako prostředek motivace lze využít umělecké dílo, ilustraci, případně sami žáci mohou motivačně ilustrace vytvářet. Mezi nejběžněji používané psychologické metody patří rozhovor. Může se uskutečnit v rámci celé třídy, kdy učitel pokládá otázky. Další možností je zadání tématu rozhovoru žákům do dvojice. Tematicky by se rozhovory měly týkat literární ukázky, jejíž čtení bude následovat.

Věcné metody motivace jsou především informační povahy. Informují žáky o záměru ukázky, žánru, o knize ze které pochází a o jejím autorovi. Věcná motivace má většinou podobu monologu učitele. Může spočívat také v objasnění cizích nebo nesrozumitelných slov objevujících se v ukázce. Učitel nejprve žákům vysvětlí pojmy, které by se během četby mohly jevit jako obtížné a až poté následuje samotné čtení.

Motivační funkci může plnit například i ukázka předmětu nebo přehrání audiovizuálního materiálu. Dále nejrůznější hádanky, tajenky, kvízy, doplňovačky. Je však důležité, aby se vždy tematicky vztahovaly k ukázce, která bude následovat.³¹

²⁹ PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří; WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8. s. 127-128.

³⁰ ZÍTKOVÁ, Jitka. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2. -5. ročníku základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3327-4. s. 16.

³¹ ZÍTKOVÁ, Jitka. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2. -5. ročníku základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3327-4. s. 16-17.

3. Kvalita výuky

Pedagogickým slovníkem je kvalita výuky definována jako komplexní charakteristika vlastností vyučování. Výzkumy se přitom zaměřují na výuku jako na proces, vzdělávací výsledky nebo na celkové klima třídy. Kvalita výuky je velice obtížně měřitelná. Výzkumy se proto opírají především o zkušenosti hodnotitelů, které mohou být do jisté míry subjektivní.³²

Snaha o ovlivňování kvality výuky je ve výsledku vždy prověřována v praxi. Přes žákovo učení je zhodnocováno vyučování učitele. Prostředníka mezi učením a vyučováním tvoří vzdělávací obsah. Obsahový přístup ve vzdělávání navazuje na tradice, usiluje o profesionalizaci učitele a o záměr vnášet do výuky především kvalitní obsah. Vzdělávací obsah zahrnuje všechny děje vyskytující se ve vzdělávacím procesu. Obsahuje taktéž všechny procesy, hodnocení, interpretace a pojmy. Vyučování ani učení by nemělo být bezobsažné, každá smysluplná činnost má svůj obsah. Zvolení kvalitního obsahu výuky staví na koncepci žákova rozvoje. Žák by měl z hodin odcházet obohacen o nové poznatky, jeho znalosti a dovednosti by se měly zvyšovat.³³

Pojem intencionalita označuje propojenost obsahu se zaměřením na cíl výuky. Žák by měl být obeznámen se souvislostí učebního obsahu činností, kterou vykonává ve vztahu k praktické využitelnosti. Učitel musí žáka po této stránce dostatečně motivovat. K tomuto by měl mít znalosti potřebné ke zvládnutí didaktického obsahu. Tak bude schopen se přiblížit potřebám žákům porozumět, co pro ně může být ve výuce obtížené, dokázat jim pomoci překonávat překážky a inspirovat je.³⁴

Princip kvality výuky je spatřován v možnosti výuku stále více zlepšovat. Pro zajištění jisté didaktické kvality, byly popsány tři úkoly, podle kterých by měl učitel postupovat. Jako první by měl sestavovat takové učební úlohy, jejichž prostřednictvím seznámí žáky s učebním obsahem. Dále by se měl snažit žáky představit obsah takovým způsobem, aby mohli

³² PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří; WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8. s. 111.

³³ SLAVÍK, Jan a JANÍK, Tomáš. *Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení*. Pedagogika, 2012, roč. 62, č. 3, ISSN 0031-3815. s. 263.

³⁴ SLAVÍK, Jan a JANÍK, Tomáš. *Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení*. Pedagogika, 2012, roč. 62, č. 3, ISSN 0031-3815. s. 268.

dostatečně reflektovat svou následující činnost. Posledním úkolem je pak hodnotit výkon žáků tak, aby byli co nejvíce podpořeni a byla tak zajištěna kvalita jejich učení.³⁵

Janík ve své studii *Kvalita výuky: vymezení pojmů a způsobů jeho užívání* hledá cesty, kterými by se mělo vyučování ubírat, aby bylo co největší podporou pro učení. Stejně činí řada dalších autorů zabývajících se kvalitou výuky. Jednu z možných variant pro zlepšení výuky nachází v možnosti umožnění žákům vyjádřit svůj názor na tvorbu a průběh vyučování.³⁶ Kvalitu výuky popisují čtyři navzájem se ovlivňující roviny. Přitom kvalita vstupů je ovlivněna především materiálním vybavením školy a personálním obsazením.

Procesní kvalitu určuje především klima školy, její zaměření a tradice. Výsledkem rovin vstupů a procesů se pak stává kvalita výstupů, která vypovídá o znalostech, vědomostech a schopnostech, které žáci prostřednictvím vyučovacího procesu získali.

Kvalitu výstupů můžeme porovnávat se standardy dalších škol. Z hlediska kvality výuky množství přidané hodnoty popisuje schopnost školy formovat žáky směrem k uspokojivým vzdělávacím výkonům. Tato hodnota je také velice obtížně měřitelná vzhledem k faktu, že není možné jednoznačně zjistit do jaké míry je výsledek žáka ovlivněn úrovní vzdělávání na dané škole a do jaké míry se zde projevilo jeho individuální nadání.³⁷

Vhodně zvolené učební úlohy také ovlivňují kvalitu výuky. Teorii učebních úloh a jejich užití ve výuce se bude podrobněji věnovat následující podkapitola.

3.1 Učební úloha v hodině literární výchovy

Pedagogický slovník učební úlohu popisuje jako každou pedagogickou situaci, která je vytvořena se záměrem vytvářet předpoklady k dosažení stanoveného cíle.³⁸

Učební úlohy tvoří důležitou součást vyučovacího procesu. Slouží k aktivizaci žáků i k ověření, zda bylo dosaženo stanovených cílů. Daly by se charakterizovat jako veškeré metody, postupy a formy práce, které učitel ve výuce využívá. V některých případech se učitel může domnívat, že učební úlohy může tvořit přímo v samotném procesu výuky. Opak

³⁵ SLAVÍK, Jan a JANÍK, Tomáš. *Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení*. Pedagogika, 2012, roč. 62, č. 3, ISSN 0031-3815. s. 272.

³⁶ SLAVÍK, Jan a JANÍK, Tomáš. *Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení*. Pedagogika, 2012, roč. 62, č. 3, ISSN 0031-3815. s. 251–261.

³⁷ ŽÁK, Vojtěch. *Zjišťování parametrů kvality výuky fyziky*. Disertační práce. Katedra didaktiky fyziky MFF UK, Studijní obor: F-12 Obecné otázky fyziky. Praha, 2006. s. 9-10.

³⁸ PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří; WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8. s. 258.

je však pravdou, kvalitně sestavená učební úloha vyžaduje důslednou předchozí přípravu. Neznamená to však, že by nemohla být přizpůsobována výuce a reagovat na aktuální vývoj situace a průběh hodiny. Je běžné, že učitel musí v odezvě na situaci ve třídě využít improvizaci a přichystanou učební úlohu vhodně modifikovat.

Předpokladem pro tvorbu učebních úloh v hodinách literární výchovy je stanovení konkrétního výukového cíle. Dobře formulovaný výukový cíl by měl být vhodně podpořen učebními úlohami tak, aby působil na všechny složky osobnosti žáka, tedy na složku kognitivní, afektivní i psychomotorickou. Učební úloha by měla být projektována tak, aby ji mohli úspěšně řešit všichni různě klasifikovaní žáci ve třídě. Kvalitními učebními úlohami učitel u žáků rozvíjí schopnost soustředit se, systematicky a cílevědomě pracovat, volit vhodné postupy při řešení a spolupracovat se spolužáky. Měly by být voleny za účelem vzbudit v žácích zájem a motivovat je k práci s textem. Jejich prostřednictvím získávají žáci nové informace a poznatky. Učitel vytváří vhodné úlohy také jako kontrolu a procvičení již probraného a získává tak od žáků zpětné vazby. Jejich funkce je vzdělávací i formativní.

Učební úlohy by měly prostupovat celou vyučovací hodinou. Není vhodné řadit je například pouze na začátek a na konec hodiny, ale prokládat jimi i výkladovou část.³⁹

Vytvoření kvalitních učebních úloh, které by splňovaly všechny výše zmiňované předpoklady, je pro pedagoga velice náročným úkolem. Sestavení a následné uskutečnění kvalitně sestavených učebních úloh je dovednost, kterou učitel získává prostřednictvím zkušeností z vyučovací praxe. Třídí a zdokonaluje úspěšně zrealizované postupy, které pak dále v hodinách využívá.

V hodinách literární výchovy učitel uplatňuje nejrůznější typy úloh. Využívá jednoduché úlohy založené na zapamatování si informací, jako je reprodukce faktů nebo recitace básně. Dále jsou to úlohy vyžadující myšlenkové operace s poznatky. Například nalezení společných znaků u více textů stejného žánru a porovnání dvou literárních ukázek. Také u těchto operací je dobré postupovat nejdříve od jednoduchých dedukcí a až postupně přecházet k úlohám složitějším. Za úlohy vyžadující vyšší míru invence můžeme považovat takové, u kterých žáci využívají tvořivého myšlení. Žáci na základě předchozího pozorování řeší problémové situace.

³⁹ KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4. s. 328-331.

Rozmanitostí úloh si učitel zajišťuje u žáků pozornost. Stále novými typy úloh si žáci nenavyknou při jejich řešení postupovat jednotvárným postupem, ale hledají další řešení a možnosti.⁴⁰

Otázky, se kterými se v hodinách literární výchovy setkáváme nejčastěji, jsou otázky motivační, zajišťující upoutání pozornosti žáků směrem k probíranému tématu. Poté jsou to otázky kontrolní, sloužící učiteli k ověření pochopení látky. Kontrolní otázky jsou využívány i ve vztahu k právě přečtenému textu. Jejich prostřednictvím učitel ověřuje, zda žáci textu porozuměli.

Jako sokratovský dialog je nazýván specifický druh dotazování. Jeho podstata vychází z promyšlených otázek, které učitel pokládá žákům tak, aby sami žáci nahlíželi na problém z různých perspektiv a nakonec se dobrali k řešení. V tomto dialogu je žák učiteli partnerem. Pokud žák samostatně objeví řešení, je mnohem větší pravděpodobnost, že takovýto poznatek bude mít větší hodnotu z hlediska pochopení a uchování v dlouhodobé paměti. U žáků je tak zároveň rozvíjeno i logické myšlení a pracuje se složitějšími myšlenkovými operacemi.

V hodinách literární výchovy se učitelé často setkávají s tím problémem, že žáci málo reagují na kladené otázky. Mělo by být snahou učitele pátrat po příčinách, proč se tak děje. Zamýšlet se, zda pro odpovědi na otázky poskytuje všem žákům dostatek prostoru. Měl by si pokládat následující otázky. Oceňuji správné a zajímavé odpovědi, jsem tolerantní a žáky neironizuji? Pracuji dále s odpověďmi, kterých se mi dostane? Dokážu otázky klást tak, aby jim žáci porozuměli? Cítí se žáci ve třídě bezpečně? Motivuji a povzbuzuji žáky dostatečně?

Pro učitele, kterému záleží na všestranném rozvoji žáků, je prospěšné držet se při pokládání otázek následujícího postupu. Otázku nejprve položit a až poté vyvolat žáka, z důvodu upoutání pozornosti všech žáků ve třídě. Na odpověď chvíli vyčkat, pokud nepřichází, pokusit se otázku formulovat jiným způsobem. Mít dobré otázky do hodiny předem připravené. Během praxe si učitel tuto dovednost zpravidla osvojí a poté důkladná předchozí příprava otázek není již klíčovou. Dotazovat se žáků ne pouze na vědomostní otázky, na které je správná nebo špatná odpověď, ale na otázky týkající se jejich postojů. Přistupovat k rozhovoru s žákem se vstřícností a taktem. Zařazovat do hodin metody, které vyzývají žáky k dotazování. Takováto metoda je například práce ve dvojicích, kdy žáci musí k vyřešení úkolu diskutovat se spolužákem. Dále jsou to nejrůznější projektové úlohy, které

⁴⁰ KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4. s. 332-333.

při dobré organizaci rozvíjejí komunikační schopnosti žáků. V neposlední řadě by měl pak učitel žáka za formulovanou odpověď adekvátně ocenit.⁴¹

3.2 Hodnocení literární ukázky žáky

Za literaturu jsou v širším kontextu označovány všechny tištěné písemnosti. V odborném pojetí pak tento pojem označuje texty, které vyvolávají čtenářský zážitek. V hodinách literární výchovy se setkáváme s texty literatury umělecké. Za charakteristické rysy uměleckých textů řadíme jejich subjektivní vyjádření se k určitému tématu. Dalším rysem je specifické užití jazyka, který uměleckou literaturu odlišuje od praktických jazykových projevů.⁴²

Každý vytvořený text umělecké literatury je již od okamžiku svého vzniku hodnocen. Hodnocení probíhá prostřednictvím různých zdrojů a s různým záměrem. Nejdůležitějším hlediskem hodnocení je estetické působení textu, které vychází z jeho vnitřních kvalit. Zda žáci přečtený text považují za hodnotný, usuzujeme dle jejich reakcí na přečtené. Například cítí-li potřebu mluvit o ukázce, dozvědět se více o příběhu, tématu, autorovi. Zda ukázkou doporučí kamarádům nebo se i sám opětovně vrátí k četbě. Vnímání kvality textu závisí na subjektivním přístupu každého čtenáře, který posuzuje míru jeho přitažlivosti, nebo naopak odpudivosti. Signály, které text vysílá, působí na vkus žáka a na jeho estetickou zkušenost.

V kontextu současné kultury za znak umělecky hodnotné literatury můžeme považovat komplexnost, která určuje hloubku literárního díla. Nacházíme ji v mnohostrannosti a nejednoznačnosti textu, ne pouze v povrchní líbivosti. Dále je to intenzita textu, přesvědčivost a síla, kterou dokáže působit na čtenáře. Prvek, který text odlišuje od ostatních, je jeho originalita. Projevuje se v jeho objektivnosti a jinakosti.⁴³

Pro žáky je hodnocení přečtených ukázek v hodinách literární výchovy i knih obecně, velice obtížným úkolem. Mělo by být v zájmu učitele tuto schopnost u žáků rozvíjet a podněcovat.

⁴¹ DOKOUPILOVÁ, Lucie. *Metodika výuky českého jazyka na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe - náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-883-7. s. 20-24.

⁴² PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jiloviště: Mercury Music & Entertainment s.r.o., 2007. ISBN 978-80-239-9284-7. s. 21-22.

⁴³ PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jiloviště: Mercury Music & Entertainment s.r.o., 2007. ISBN 978-80-239-9284-7. s. 301-302.

Z důvodu nedostatku prostoru v hodinách a bez konkrétnější didaktické řízenosti se tento rozvoj v praxi soustřeďuje především na princip dobrého příkladu. Úspěšnost tohoto procesu je do velké míry závislá na profesionálním a odpovědném přístupu učitele. Mezi zásady, které by měl učitel dodržovat, patří schopnost objasnit žákům důvody výběru daného textu a svůj postoj k němu. Činit to však tak, aby prostřednictvím názoru učitele, nedocházelo k ovlivňování vlastních názorů žáků. Zamýšlením se nad aktuálním vyzněním textu, které je dobré podporovat, lze také považovat za součást hodnocení. I naivní soudy žáků u textu, jsou vítaným prostředkem, který postupně rozvíjí schopnosti vyjádření se a argumentace.⁴⁴

Pro příklad bude uvedeno několik učebních úloh, které v publikaci *Teorie literatury pro učitele* Peterka uvádí jako vhodné pro rozvoj hodnotících schopností žáků:

- žáci vybírají z čítanky ukázkou, která je nejvíc zaujala a vlastními slovy vysvětlí proč;
- žáci vybírají z čítanky ukázkou, která je zaujala nejméně a vysvětlí proč;
- doporučí spolužáků jednu knihu, kterou by si měli přečíst a objasní důvod výběru;
- navrhnou jednu knihu, která by podle jejich názoru měla získat státní cenu a svůj výběr zdůvodní.

V zadání jednotlivých úloh je důležitým prvkem právě závěrečná otázka proč. Žák tak pouze bezmyšlenkovitě nejmenuje ukázky a díla. Zadání úkolů, které se ptá na objasnění odpovědí, ho nutí o rozhodnutí uvažovat v širších souvislostech. Učitel nerozlišuje u těchto zadání správné a špatné odpovědi, ale pokus žáků formulovat odpovědi. Každá odpověď, u které žák dokáže zároveň i objasnit, proč ji zvolil, je správná. Žádný názor by neměl být posuzován jako méněcenný. Jakákoli snaha žáků o takovéto formulace odpovědí na otázky, by měla být proto učitelem náležitě oceňována. Peterka za důležité považuje ocenit u žáků jakoukoli formu pokusu o přečteném textu diskutovat jako o zážitku, přičemž učitel by měl v této diskusi žáky ve vyjádření názorů podporovat, podněcovat, inspirovat a zároveň je i korigovat.⁴⁵

⁴⁴ PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jiloviště: Mercury Music & Entertainment s.r.o., 2007. ISBN 978-80-239-9284-7. s. 303-304.

⁴⁵ PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jiloviště: Mercury Music & Entertainment s.r.o., 2007. ISBN 978-80-239-9284-7. s. 304-305.

Právě na počátku druhého stupně základní školy je možnost největší míry rozvoje schopnosti vyjádření názoru na přečtené texty a také získání základů pro dovednost rozpoznání hodnotných a zároveň kvalitních textů.

4. Teorie čítanek

Čítanky řadíme mezi základní podpůrné didaktické prostředky. Jsou považovány za zprostředkovatele uměleckého textu žákům. Jsou to specifické učebnice literární výchovy. Bývají koncipovány jako antologie uměleckých textů, pedagogický sborník vybraných ukázek napříč literárními žánry. Uvedeme definici čítanky dle Lederbuchové: „*Čítanka by měla být výběrem textů, popřípadě výběrem úryvků z nich, jejich řazením, doprovodnými metatexty, obrazovým materiálem, ilustracemi, grafickou úpravou, slovem a celou svou strukturou konkretizovat určené učivo, a to ve složce poznávací, dovednostní, komunikační, hodnotové a výchovné.*“⁴⁶

Peterka ve své definici zohledňuje význam dobových událostí na podobě čítanek a popisuje je jako: „*Komponovaný soubor krátkých textů, zpravidla od různých autorů a z různých dob, poskytuje čtenářský zážitek i přiměřené poučení o světě a literatuře. Dějiny čítanek jsou výmluvným zrcadlem dobových představ o literatuře a výchově, první čítankou, sloužící jako učebnice základů čtení, je slabikář.*“⁴⁷

Specifickou funkcí čítanek je zkvalitňování čtenářské gramotnosti žáků. Je žádoucí, aby přímá práce žáků s uměleckými texty v hodinách literární výchovy vedla k esteticko-výchovnému rozvoji žáků.⁴⁸

Literární texty, které jsou zařazené do čítanky, by měly pro žáky tvořit vzor pro vyjadřování se na kultivované jazykové úrovni. Čítanky by měly svým obsahem žáka obohacovat o nové vyjadřující prostředky a o způsoby jejich využití. Jejich četba působí kladně na rozvoj řeči. Tematika textů by měla být rozmanitá, různorodá. Dále by měly být podnětem pro potřebu vlastního literárního tvoření žáků. V knize Didaktika češtiny kolektiv autorů uvádí: „*Při rozboru žák poznává, že spisovatel vybírá z jazykových poznatků ty, které nejlépe vyhovují jeho záměru a jeho vztahu ke skutečnosti, ty, které v nás vzbuzují adekvátní reakce citové nebo volní, ty, které v nás vyvolávají emocionální prožitek. U žáků se*

⁴⁶ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Jarmila Glazarová, 1901-2001: sborník textů z konference ke 100. výročí narození*. Staré Hrady: Osvětová beseda Staré Hrady, 2002. ISBN 8023886401. s. 2.

⁴⁷ PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment s.r.o., 2007. ISBN 978-80-239-9284-7. s. 280.

⁴⁸ LAVIČKOVÁ, Hana. *Umělecký text v didaktickém aparátu čítanek pro primární školy: výsledky analýzy*. Pedagogická orientace, Česká pedagogická společnost o.s., 2015, roč. 25, č. 2, ISSN 1211-4669.

vypěstovává smysl pro chápání hodnot uměleckého vyjádření a vnímavost pro jeho účinnost“.⁴⁹

Ve světě v posledních letech objevily komparativní výzkumy, které srovnávají čítanky a slabikáře podle toho, jak výchovně působí na jejich čtenáře. Ve společném projektu s názvem *Čítanky jako socializační činitelé v Amerických a Finských školách* (1995) se američtí a finští výzkumníci zabývali otázkami, jak čítanky prezentují rodinné vzory. Bylo analyzováno 12 finských a 18 amerických čítanek pro 3. - 9. ročníky základních škol. Byly vybrány texty, ve kterých se objevovala témata rodiny, vztahů rodičů k dětem, rolí otců a matek v rodině. Následné porovnání dospělo k poznatku, že v obou zemích dochází v pojetí konceptu rodiny závislosti na kulturních a sociálních tradicích ke značným rozdílům. Dále autoři výzkumu vyslovují názor, že čítanky mohou pro určité skupiny žáků plnit socializační roli a předávat jim určité hodnoty.⁵⁰

Podobnými otázkami se v posledních letech zabýval i další výzkum, uskutečněný pod patronací UNESCO. Komparativní výzkum zahrnující 37 zemí světa včetně bývalého Československa má název *Elementy světového názoru komunikované čítankami a slabikáři různých zemí*. Shromážděný soubor slabikářů a čítanek z 80. let byl podroben obsahové analýze, týkající se zejména prostorových aspektů, tedy toho, jak učebnice popisují prostředí, ve kterém děti žijí. Dále pak aspektů časových, jak je v textech popisována minulost a budoucnost, lidský život, zrození a stáří. Jakým způsobem texty zobrazují odlišné kultury, pohled na válku a mír, mezilidské vztahy a nakonec postoje lidí ke kultuře, umění a práci. Výsledky tohoto výzkumu se v jednotlivých zemích značně liší. Některé čítanky nekladou důraz na obsahovou stránku textu a spíše se zaměřují na podporu výuky komunikačních schopností v daném jazyce. V jiných čítankách se objevují převážně texty z každodenního života dětí. V dalších jsou zařazeny umělecké texty poezie a beletrie, jako například právě v čítankách z bývalého Československa. Z výzkumu vyplynulo, že většina čítanek zdůrazňuje vztah občana k vlasti. V některých případech se setkáváme s až vyhrocenými vlasteneckými postoji. Na druhou stranu jen malá část textů pojednává o jiných zemích a o lidech v nich žijících. Z výsledků tohoto výzkumu vyplývá, že základy předsudků k jiným etnickým

⁴⁹ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Didaktika češtiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-22439-3. s. 16.

⁵⁰ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5. s. 275.

skupinám mohou být formovány v již raném školním věku. Tato skutečnost je potvrzována i jinými výzkumy zabývajícími se efekty vzdělávání v oblasti multikulturní výchovy.⁵¹

V České Republice v současné době neexistuje pracoviště, které by se soustavně věnovalo výzkumu didaktické přiměřenosti čítanek. Dle Sikorové tato absence soustavného výzkumu zapříčiňuje nedostatek objektivních informací, které by byly k dispozici učitelům. Učitelé pak musí spoléhat především na reklamní materiály nakladatelství.⁵²

V roce 2008 proběhla na Pedagogické fakultě Masarykovy Univerzity konference s názvem Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. Byly nastíněny problémy a otázky týkající se obecně učebnic, kterými se zabývají jejich autoři, vydavatelé, výzkumníci, i samotní učitelé a žáci.⁵³

4.1 Výběr čítanky

Výběr čítanky závisí na cílech, které si učitel v oblasti výuky celkově klade. Cílem je vytvářet u žáků dovednosti pracovat s textem, naučit žáky číst s porozuměním, vypracovat výpisky, osnovu textu, umět sdělit hlavní myšlenku textu, text reprodukovat. Nevyhovující zpracování učebnice může bránit dosažení těchto cílů. Pro efektivní výuku je tedy velice důležité, jakou čítanku učitel pro práci v hodinách literární výchovy zvolí.⁵⁴ Rozsah ani obsah v některých případech nedodržuje zásadu přiměřenosti dle stupně rozvoje žáků. Obtížnost některých textů je v nižších ročnících vyšší než v ročnících vyšších, což může být neadekvátní vzhledem k předpokládanému psychickému vývoji žáků.⁵⁵

System čítanky by měl být formován tak, aby s ním žák byl schopen pracovat i samostatně bez potřeby direktivního vedení učitele. Měla by žáky motivovat a to nejen z hlediska obsahu, ale také vizuálně. Využíváno je nejrůznějších grafických prvků, jako je barevně a velikostně odlišené části textu (nadpisy, poznámky, úkoly), tabulky, podtržení čarou nebo vlnovkou. Přehledná grafická úprava čítanky vede ke snadnější orientaci mezi texty. K této orientaci napomáhá členění čítanky na kapitoly, podkapitoly, dále pak netextové značky (otazník, šipka).

⁵¹ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5. s. 275.

⁵² SIKOROVÁ, Z. *Výběr učebnic na základních a středních školách*. Ostrava: PdFOU, 2004.

⁵³ MAŇÁK, Josef a KNECHT, Petr. *Hodnocení učebnic, Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-148-5. s. 47.

⁵⁴ KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4. s. 334.

⁵⁵ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5. s. 31.

Čítanky jsou zpravidla doprovázeny ilustracemi. Vhodně zvolené obrázky řazené k textům působí na žáky informačně i motivačně. Ilustrace v učebnicích by neměly odvádět pozornost žáků od didaktického obsahu. V případě čítanky, jako specifického druhu učebnice, však množství ilustrací může sloužit jako přiměřený zdroj pro představy související s ukázkou. Dále také reprezentují tvorbu konkrétního ilustrátora, případně spojeného s knihou, ze které daná ukáзка pochází.⁵⁶

4.2 Čítanka nakladatelství Fraus pro šestý ročník

Nakladatelství Fraus vydalo Čítanku pro šestý ročník základní školy a víceletá gymnázia poprvé roku 2003. Čítanku schválilo MŠMT dne 20. dubna 2015. Byla zařazena do seznamu učebnic pro základní vzdělávání, jako součást ucelené řady učebnic pro vzdělávání obor Český jazyk a literatura. 6. - 9. ročník, s dobou platnosti šesti let.

V čítance se uplatňuje tematické členění. Kniha je rozdělena do tří tematických celků a to Můj domov, Za dobrodružstvím, Nevšední příběhy. Každá z těchto kapitol je dále rozčleněna do podkapitol, jmenovitě „...a to je ta krásná země“, Otec vlasti, Učitel národů, Národ sobě, Bejvávalo, V nebezpečí, V zahradě, V lese, Na horách, Ve škole, Doma a Mezi kamarády, Ve škole fantazie). Jednotlivé podkapitoly dále obsahují literární ukázky. Učitel zvolí podle vlastního uvážení, s jakou ukázkou bude v hodině literatury pracovat.

Součástí čítanky jsou obrázky, ilustrace a fotografie. Některé z nich mají funkci ilustrační, jiné mají funkci motivační. Mohou žáky podnítit k projevu na téma, které uvidí na obrázku. Čítanka má přehlednou grafickou úpravu. Snadnější orientace v textu je podpořena margináliemi a systémem jednoduchých grafických značek, jejíž významy jsou vysvětleny v úvodu knihy.

Učitelé při práci s čítankou mohou využít také metodickou příručku, která je k většině čítanek vydávána jako forma opory při přípravě učitele pro práci s ukázkou. Volba užití příručky závisí na učiteli. S příručkou pracovat nemusí. Může volit jiné postupy, pokud se ve výuce osvědčí jako efektivní.

⁵⁶ MAŇÁK, Josef a KNECHT, Petr. *Hodnocení učebnic, Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-148-5. s. 48-49.

4.2.1 Didaktická vybavenost čítanky

Didaktickou vybaveností se rozumí to, co by mělo určovat celkovou kvalitu didaktické pomůcky vzhledem k jejímu využití v edukačním procesu.

Zjišťování čtivosti textu učebnic, v našem případě čítanky, popřípadě jiných parametrů, jako je obtížnost textu a jiné, jsou poměrně složitými procedurami určené pro výzkumné pracovníky. Za jednu z mála technik měření, která je vhodná a časově dostupná pro učitele považujeme zjišťování didaktické vybavenosti učebnice. Existuje více možností, jak didaktickou efektivitu učebnic hodnotit, pro příklad bude uveden model dle Průchy. Poskytuje kvantitativní údaje vypovídající o základních kvalitách učebnice, zejména o funkcích, které je schopna naplnit.

Vyhodnocení je vyjádřeno pomocí kvalitativního koeficientu. Ve struktuře učebnice rozlišujeme 36 komponentů, které jednotlivě hodnotíme dle toho, zda jsou v učebnici zastoupeny či nikoli. Komponenty jsou rozděleny do tří kategorií podle toho, jakou funkci v učebnici plní. Jde o aparát prezentace učiva (14 komponentů - výkladový text, shrnutí učiva, schémata, modely, statistické tabulky), aparát řídicí učení (18 komponentů - otázky a úkoly k tématům, cvičení, užití zvláštního písma nebo barvy pro určité části učiva) a aparát orientační (4 komponenty - členění na lekce, živá záhlaví, rejstřík). Zaznamenává se pouze to, zda se komponent objevuje bez ohledu na jeho četnost. Na základě zjištěných dat se vypočítá koeficient, který charakterizuje didaktickou vybavenost.

Pomocí koeficientu lze přesně určit, jak učebnice využívá možnosti z existujícího repertoáru strukturních komponentů. Maximální hodnota ($E = 100\%$) slouží jako porovnávací kritérium při vyhodnocování učebnic. Didaktická vybavenost učebnice je vyšší, čím více se hodnota koeficientu blíží horní hranici. Předností tohoto měření je, že je univerzálně aplikovatelné na různé učebnice.

Aparát prezentace učiva předává informace. Tyto informace mohou být verbální, obrazové nebo kombinované. Aparát řídicí učení je zastoupen v obsažených úkolech a otázkách. Orientační aparát informuje o způsobech orientace učebnicí, obsahu a rejstříku kapitol.⁵⁷ Pro názorný příklad bude uvedeno hodnocení didaktické vybavenosti čítanky nakladatelství Fraus pro šestý ročník. Jejími ukázkami se tato diplomová práce bude dále zabývat.

⁵⁷ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5. s. 276.

1. Aparát prezentace učiva

A. verbální komponenty

- výkladový text prostý **ano**
- výkladový text zpřehledněný (tabulky, schémata) **ne**
- shrnutí učiva k ročníku **ne**
- shrnutí učiva k tématům **ne**
- shrnutí učiva k předchozím ročníkům **ne**
- doplňující texty (dokumenty, citace) **ano**
- poznámky, vysvětlivky **ano**
- podtexty k vyobrazením **ano**
- slovníčky pojmů, cizích slov **ano**

B. obrazové komponenty

- umělecké ilustrace **ano**
- naukové ilustrace (kresby, náčrtky) **ano**
- fotografie **ano**
- mapy, plánky, grafy, diagramy **ano**
- obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně jedné barvy odlišné od barvy textu) **ano**

2. Aparát řídicí učení

C. verbální komponenty

- předmluva (úvod) **ano**
- návod k práci s učebnicí **ano**
- stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky před ročníkovým učivem) **ano**
- stimulace detailní (před nebo v průběhu lekcí, témat) **ano**
- otázky a úkoly za lekcí **ne**
- otázky a úkoly za tématy **ano**
- otázky a úkoly k celému ročníku **ne**
- otázky a úkoly k předchozímu ročníku **ne**

- instrukce k úkolům komplexní povahy (návod) **ne**
- náměty pro mimoškolní činnosti **ano**
- explicitní vyjádření cílů učení **ano**
- sebehodnocení výkonů žáků **ne**
- výsledky úkolů a cvičení **ne**
- odkazy na jiné zdroje informací **ano**

D. obrazové komponenty

- grafické symboly vyznačující části textu (poučky, pravidla, úkoly) **ano**
- užití zvláštní barvy pro určité části textu **ano**
- užití zvláštního písma (např. tučná sazba) **ano**
- využití předsádky (schémata, tabulky) **ano**

3. Aparát orientační

E. verbální komponenty

- obsah učebnice **ano**
- členění učebnice (kapitoly, tematické celky, lekce) **ano**
- marginálie **ano**
- rejstřík (věcný, jmenný) **ano**⁵⁸

Procentuální vyhodnocení, koeficient:

$$EI = 26/36 \times 100 \quad \text{výsledek: } 72 \%$$

Didaktická vybavenost čítanky Fraus pro šestý ročník dosahuje v celkovém hodnocení didaktické vybavenosti 72 %.

⁵⁸ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5. s. 277-279.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. Cíl výzkumu

Cílem výzkumu byla analýza čtenářské adekvátnosti textů čítanky nakladatelství Fraus pro 6. ročník. Zjistit, na které ukázky žáci reagují pozitivně, na které negativně a jak čtenářsky přijímají vybrané ukázky obsažené v čítance. Za použití metody sémantického diferenciálu hodnotit postoje čtenářů k ukázkám z hlediska různých faktorů a to věku, pohlaví, klasifikace, zda žák rád čte nebo nečte, zda ho hodiny literární výchovy motivují nebo nemotivují. Zkoumat, jak zmíněné okolnosti ovlivňují žákovu recepci literárních ukázek.

Dále pak v rozhovorech v ohniskové skupině zjišťovat názory žáků na předložené ukázky. Výsledky vycházející z hodnocení následně porovnávat.

5.1 Metodika výzkumu

V praktické části této diplomové práce byla uplatněna kombinace metod kvantitativního i kvalitativního výzkumu.

Výzkum probíhal ve dvou etapách a zúčastnili se ho žáci šestých a sedmých tříd základních škol. Konkrétně žáci Základní školy v Kostelci na Hané, Základní školy Edvarda Valenty v Prostějově a žáci ze Základní školy Melantrichova, taktéž v Prostějově.

Kvantitativní část výzkumu proběhla šetřením prostřednictvím sémantického diferenciálu, ve kterém žáci šestých a sedmých tříd základních škol dle vlastního úsudku hodnotili předložené beletristické čítankové ukázky.

Druhá, kvalitativní etapa výzkumu navázala další práci s těmito texty rozhovory v ohniskových skupinách. Obě zvolené metody budou podrobněji popsány v následujících podkapitolách.

V podkapitole s názvem Komentáře k hodnoceným ukázkám budou okomentovány jednotlivé literární texty. Nejprve bude objasněn důvod výběru konkrétního textu. Poté bude stručně nastíněn děj ukázky a předpokládané přijetí žáky. Ukázky budou okomentovány na základě přiložených grafů a také odpovědí a názorů žáků z uskutečněných rozhovorů. Komentáře k jednotlivým ukázkám budou prokládány autentickými citacemi žáků. V závěru komentářů budou výsledky kvalitativní i kvantitativní povahy porovnány a poté shrnuty.

5.2 Sémantický diferenciál

Tato metoda byla vytvořena v roce 1957 C. Osgoodem. Na vývoji metody spolupracoval s manželi Tannenbauovými. Je řazena mezi takzvané psychosémantické metody. Pomocí sémantického diferenciálu hodnotíme postoje. Dotazník pak zjišťuje jemné rozdíly, které obsahuje daný postoj. Jeho tvoření je založeno na principu umísťování pojmu do mnohorozměrného sémantického prostoru.⁵⁹

V případě sémantického diferenciálu je využito k zjišťování reakcí dotazovaného na cílové slovo několika různých oblastí. V postojích můžeme rozlišovat hledisko kognitivní, emocionální a konativní. Získané informace mají silně individuální charakter. Respondenti nemají možnost nahlédnout do úrovně zpracování dat. Proto jejich odpovědi, na rozdíl od běžně užívaných dotazníků, nejsou vědomě ovlivňovány. Hodnocení prostřednictvím sémantického diferenciálu se provádí pomocí různých druhů posuzovacích škál. Škály mohou posuzovat jen jednu oblast respondentovy reakce na daný jev.

Výběr pojmů a škál při tvoření sémantického diferenciálu závisí na výzkumníkovi, stejně jako způsoby zpracování dat a jejich interpretace.⁶⁰

Ve výzkumu k této diplomové práci jsme využili právě sémantického diferenciálu. V našem případě se jedná o sedmibodovou škálu, jejíž konec představují navzájem antonymní vlastnosti (např. srozumitelná – nesrozumitelná, přitahuje mě – nepřitahuje mě, komplikované – jednoduché). Postojová slova jsou hodnocena za užití hodnotících asociací, které dané slovo u respondenta vyvolá.

Záměrně jsme zvolili lichý počet čísel, který zajistil symetrii. Nalevo i napravo od středu se nachází stejný počet vyplňovacích okének. Výzkumník určuje, do jaké míry se posouzení přibližuje k jedné nebo k druhé možnosti. K odpovědím je přiřazeno číselné ohodnocení, se kterým se dá poté matematicky pracovat a vytvořit kvantitativní vyhodnocení.

Zkoumané faktory jsme rozdělili do tří oblastí a to srozumitelnosti, hodnocení a působivosti. Faktor srozumitelnosti měří především subjektivní srozumitelnost, kterou žák u textu vnímá (např. komplikovaná-jednoduchá, odkrytá-skytá). Projevují se zde charakterové vlastnosti respondentů, zejména pak jejich sebevědomí. Žák, který text považuje za

⁵⁹ HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Přeložila Irena ŠTĚPANÍKOVÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0534-0. s. 112-113.

⁶⁰ VAŠŤÁTKOVÁ, Jana a CHVÁL, Martin. *K využití sémantického diferenciálu při autoevaluaci školy*. Orbis Scholae, 2010, roč. 4, ISSN 1802-4637. s. 112.

srozumitelný, jej i přesto může vnímat například jako nezajímavý a fádňí. Hodnocení srozumitelnosti může být ovlivněno mnoha činiteli. Například prospěchem z českého jazyka, čtenářskou zkušeností žáka, jeho věkem a i schopností prosadit a obhájit svůj názor.

Faktor hodnocení zjišťuje, zda se žáků přečtený text „líbí“ nebo naopak „nelíbí“ (např. nečetl bych ji znovu - četl bych ji znovu, špatná - dobrá). Texty, získávající u faktoru hodnocení nejvyšší bodová ohodnocení, považujeme za ukázky, které žáky opravdu zaujaly. Při jejich čtení měli příjemné pocity, líbilo se jim je číst. Jedním z cílů kvalitního výběru ukázek do hodin literární výchovy by měl být výběr textů právě tohoto charakteru. Hodnocení působivosti mohou ovlivňovat vyobrazené emocionální situace a asociace z vlastní životní zkušenosti, které v žákovi text vyvolává. Mezi hodnocením a působivostí nemusí být přímá souvislost. Jedná se o dva rozdílné faktory. I když se ukázka jeví jako působivá, neznamená to, že je pro něho automaticky i příjemná.⁶¹

UKÁZKA 1

srozumitelná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nesrozumitelná
komplikovaná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	jednoduchá
nechápu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	chápu
nejasná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	jasná
odkrytá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	skrytá
průhledná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	neprůhledná
líbí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nelíbí
nečetl bych ji znovu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	četl bych ji znovu
špatná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	dobrá
ošklivá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	krásná
přitahuje mě	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nepřitahuje mě
příjemná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nepříjemná
slabá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	silná
hluboká	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	mělká
ostrá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	tupá
malá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	velká
účinná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	neúčinná
mocná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bezmocná

Příklad sémantického diferenciálu použitého v diplomové práci.⁶²

⁶¹ VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2761-4. s. 64-66.

⁶² VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2761-4. s. 64.

Průběh výzkumu:

V této diplomové práci jsme ve výzkumu uplatnili sedmi bodový systém, přičemž krajní polohy označují protichůdné vlastnosti (srozumitelná – nesrozumitelná, chápu – nechápu). Možnosti v dotazníku jsme rozdělili do tří skupin po šesti tvrzeních. Respondent si z nich vybíral odpověď.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 201 respondentů z řad žáků šestých a sedmých tříd. Nejprve jsme žáky seznámili s cílem výzkumu a taktéž jim podrobně vysvětlili postup při vyplnění dotazníku. Pro lepší názornost jsme ukázkou zachycení odpovědi zakreslili na tabuli. Žáky jsme vyzvali, že pokud během vyplňování narazí na něco, s čím si nebudou vědět rady, ať neváhají přihlásit se a výzkumník jim vše objasní. Rovněž jsme žákům sdělili, že v dotazníku se nenacházejí správné ani špatné odpovědi, každá jejich odpověď je správná.

Žákům šestých a sedmých tříd druhého stupně základní školy jsme předložili literární ukázky, které po přečtení ohodnotili. Sada se skládala celkem z osmi literárních ukázek (v následných rozborech se diplomová práce bude zabývat pěti z nich, které jsou součástí čítanky nakladatelství Fraus pro šestý ročník). U každého textu bylo předpokládáno jeho kladné nebo naopak negativní přijetí žáky. Tyto domněnky budou poté v následném rozboru výsledků výzkumu potvrzovány nebo vyvraceny. Texty žáci neměli předem k dispozici. Poprvé se s nimi setkali až při samotném výzkumu.

Doba pro čtení a vyplňování dotazníku nebyla časově omezena. Každý žák mohl pracovat tempem podle své potřeby. Četba ukázek a následné vyplnění dotazníku probíhalo k tomuto účelu ve vyhrazených hodinách literární výchovy přímo ve třídě, v pro žáky přirozeném prostředí. Všichni žáci se s dotazníkem založeným na principu sémantického diferenciatu setkali poprvé. Každému žákovi byly předloženy stejné texty k hodnocení. Po přečtení prvního textu vyplnili oddíl náležící k první ukázce a tímto způsobem přečetli a ohodnotili všechny texty. Ve čtenářských schopnostech žáků se objevují značné rozdíly, proto jim bylo umožněno pracovat individuálním tempem.

Odpovědi jsme vyhodnotili podle sedmi různých indikátorů. A to, zda žák čte rád či nerad, zda navštěvuje knihovnu, hodiny literární výchovy ho baví, hodiny literární výchovy ho motivují, dále pak podle pohlaví, ročníku a celkové známky z českého jazyka, kterou byl klasifikován na posledním vysvědčení. Na tyto otázky všichni žáci odpovídali v úvodu dotazníku výběrem kladné nebo záporné odpovědi.

Žákům jsme k hodnocení předložili celkem osm literárních ukázek. Jmenovitě Tramvaj plná strašidel (Petra Braunová, text 1), Mauglí (Rudyard Kipling, text 2), Jan Ámos Komenský (Hana Doskočilová, text 3), Auto z pralesa (Daisy Mrázková, text 4), Temný pán (Jamie Tomson, text 5), Kámen z památného Řípu (Jaromír John, text 6), Každý jsme odněkud, a všichni z venkova (František Nepil, text 7), Lichožrouti (Pavel Šrut, text 8). Tato diplomová práce je primárně zaměřená na analýzu ukázek, které jsou obsaženy v čítance nakladatelství Fraus pro šestý ročník. Z tohoto důvodu se ukázkou číslo jedna, pět a osm nebude výzkum podrobněji zabývat.

5.3 Ohnisková skupina

Ohnisková skupina patří do kategorie kvalitativní metodologie. Její podstatou jsou odpovědi skupiny o více lidech. Prostřednictvím této metody výzkumu získáváme informace za využití interakce mezi členy skupiny. Základním prvkem ohniskové skupiny je téma, které volí vždy výzkumník. Považována za ideální, je skupina po šesti až osmi osobách. Je však možné pracovat i s početnějšími skupinami.

Tazatel je zde označován jako moderátor, což lépe vystihuje funkci, kterou v procesu má. Jeho úkolem je klást otázky a podněcovat jimi vyjadřování účastníků. Do diskuse by neměl vnášet své názory, ale pouze ji v případě potřeby usměrnit nebo navést jiným směrem.

V první fázi proběhne seznámení účastníků a ujasnění si daných pravidel průběhu diskuse. Do diskuse se zapojí všichni zúčastnění. Vždy mluví pouze jedna osoba. Každý má právo říct svůj názor a zároveň má právo vyjádřit nesouhlas s názorem jiným, ale nemá právo tento názor odsuzovat. Pro moderátora je důležité znát jména účastníků, aby s nimi mohl během diskuse podle potřeby navázat kontakt a vyzvat ho k odpovědi.

Účastníkům by mělo být sděleno, za jakým účelem a s jakým cílem výzkum probíhá, jak budou dále zpracována a publikována data.⁶³ V hlavní fázi diskuse, ohnisku, proběhne vlastní debata. Moderátor postupuje podle předem připraveného scénáře. V průběhu ho však může podle vývoje situace upravovat. V konečné fázi, by měl účastník dostat prostor na připomínky, případně další dotazy. Tento prostor může také být využit pro jistou sebereflexi výzkumníka.

⁶³ MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4. s. 174-178.

Výhody výzkumu prostřednictvím ohniskové skupiny spatřujeme v získání velkého množství informací za krátkou dobu oproti rozhovoru pouze s jednotlivcem. Další výhodou je získání zajímavějších informací, právě prostřednictvím interakcí mezi jednotlivými členy skupiny. Limity ohniskové skupiny jsou spatřovány v omezených časových možnostech. Odehrávají se mimo přirozené prostředí. Dále může nepříznivě působit nevhodná dynamika ve skupině. V neposlední řadě pak velké nároky na moderátora.⁶⁴

Průběh výzkumu:

V této diplomové práci byl výzkum prostřednictvím ohniskové skupiny realizován za účasti skupiny dvaceti žáků šestého ročníku ze Základní školy Edvarda Valenty v Prostějově. Uskutečnily se čtyři rozhovory, probíhající ve skupinách složených z pěti žáků. Proběhly ve školní třídě a žáci byli uvolňováni z hodin českého jazyka. Složení skupin bylo heterogenní. Rozhovorů se zúčastnily dívky i chlapci s různým hodnocením z předmětu český jazyk, pro zajištění větší variantnosti odpovědí. Zúčastněným jsme předložili celkem pět odlišných textů. Vybrali jsme je z čítanky nakladatelství Fraus pro šestý ročník. Žáky jsme seznámili s průběhem kvantitativní části výzkumu. Objasnili jsme jim pravidla, která v průběhu rozhovoru musí pro zdárný průběh dodržovat. Ujistili jsme žáky, že žádná jejich odpověď nebude hodnocena jako nesprávná, že nám záleží na každém jejich názoru a nemusí se tedy obávat vyjádřit se. Dále jsme je seznámili se skutečností, že rozhovory budou zaznamenávány na nahrávací zařízení.

Rozhovor začal nejprve volným vyprávěním o knihách a o čtení obecně. Dotazovaným jsme pokládali otázky na téma čtení knih ve volném čase, o knihách, které si pro čtení vybírají. Z jakých zdrojů získávají typy na knihy, které by si chtěli přečíst. Zda pro ně někdy byly hodiny literární výchovy původem inspirace pro výběr knihy, kterou si poté přečetli. Jakou knihu mají právě rozečtenou nebo kterou dočetli jako poslední. Jaký literární žánr je jejich neoblíbenější. Smyslem těchto otázek před samotným rozhovorem bylo navození příjemné, sdílné atmosféry, která měla žáky podnítit k dalším odpovědím týkajících se už přímo hodnocených textů. Všichni zúčastnění žáci se s metodou rozhovoru v ohniskové skupině setkali poprvé. Nebyli příliš zvyklí vyjadřovat svůj názor na přečtený text, pokud ano, tak pouze formou prostého převyprávění děje. Neměli tendence reagovat na názory spolužáků. Příliš nereagovali ani na otázky moderátora. Byli schopni vyjádřit, zda se jim

⁶⁴ ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. s. 185.

přečtený text líbí nebo nelíbí, problémem se pak ukázala formulace výpovědi, proč tomu tak je.

V rozboru výsledků dotazníků budou vyhodnocovány texty s označením 2, 3, 4, 6, 7, tedy ty, které jsou obsaženy v Čítance 6 pro základní školy a víceletá gymnázia nakladatelství Fraus. Žáci hodnotili vybrané ukázky z čítanky, jmenovitě: Mauglí, (Rudyard Kipling), Jan Ámos Komenský (Hana Doskočilová), Auto z pralesa (Daisy Mrázková), Kámen z památného Řípu (Jaromír John), Každý jsme odněkud, a všichni z venkova (František Nepil). Pro účely výzkumu této diplomové práce bylo vybráno celkem pět ukázek. Ukázky se nachází v různých kapitolách a podkapitolách. K hodnocení byly zvoleny ukázky vybrané napříč tématy čítanky tak, aby se od sebe lišily námětem i zpracováním. Výběr tematicky a jazykově různorodých textů byl zvolen pro zajištění variantnosti v jednotlivých hodnoceníh žáků.

6. Komentáře k hodnoceným ukázkám

6.1 Mauglí, (Rudyard Kipling)

Ukázka číslo 2

Vybraná ukázka pochází z Knihy džunglí od autora Rudyarda Kiplinga. V čítance nakladatelství Fraus je zařazena do kapitoly Za dobrodružstvím a je součástí subkapitoly V nebezpečí. Kniha dobrodružných povídek vypráví mimo jiné i příběh chlapce Mauglího, vyrůstajícího shodou okolností v džungli mezi vlky. Text je z velké části tvořen dialogem postav, což může zvyšovat její dějový spád. Žánrově lze text řadit do literatury dobrodružné. Vystupují v ní především zvířecí postavy. Líčí napínavou scénu přijetí malého Mauglího do vlčí smečky. U této ukázky bylo předpokládáno, že svým obsahem žáky zaujme.

Pro žáky, kteří uvedli, že mají rádi četbu, byla ukázka lehce srozumitelnější, lépe ji hodnotili a byla pro ně působivější než pro ty, kteří nečtou. Tento rozdíl však nebyl příliš výrazný.

V hodnocení se to, zda žák navštěvuje nebo nenavštěvuje knihovnu, projevilo ve zvýšeném hodnocení ukázky. Na vnímání srozumitelnosti a působivosti to však vliv nemělo.

Z hlediska faktoru, zda žáka hodiny literární výchovy baví či ne, se v hodnocení neprojevilo. Obě skupiny ukázku hodnotily stejně. U žáků, které hodiny literární výchovy motivují, se objevilo vyšší hodnocení ve všech kategoriích. Nejvíce v hodnocení, méně pak v působivosti.

Dívky hodnotily úryvek kladněji než chlapci. Z výzkumu zmiňovaného v teoretické části diplomové práce vyplývá, že dívky upřednostňují četbu knih o přírodě a zvířatech, což právě tato ukázka splňuje. Tyto preference se pravděpodobně projevily právě v hodnocení ukázky dívkami.

Na hodnocení neměla žádný vliv skutečnost, zda je respondent žákem šestého nebo sedmého ročníku. To samé platilo o známce na vysvědčení. Žáci klasifikování stupněm jedna až dvě, uváděli stejné výsledky jako jejich spolužáci hodnocení nižší známkou.

V rozhovoru žáci uváděli, že se jim ukázka četla dobře také proto, že se v ní neobjevovala žádná neznámá a cizí slova. Zuzka uvedla: „*Mně se to líbilo. Mám tuto knížku i mezi nejoblíbenějšími. Dobře se čte.*“ Většina žáků se s knihou již v minulosti setkala.

Například Barča řekla, že v ukázce bylo všechno srozumitelné, zná ji, a proto věděla, o co se v ní jedná. Názory na to, zda by si chtěli knihu přečíst celou, se rozcházejí. Žák Kuba uvedl, že má rád dobrodružné příběhy, a proto by si knihu přečetl. Naopak žákyně Táňa řekla, že kdyby se s knihou setkala dříve, možná by si ji přečetla. Dnes by ji však už příliš nezaujala. Valerie by knihu přečetla, pokud by to bylo v rámci školního úkolu. Sama by se pro její četbu však nerozhodla: „*Možná kdybychom to dostali za úkol ve škole, že si to máme přečíst, tak jo, ale jinak nevím, jestli bych si to sama vybrala.*“ Žákyně Darča uvedla, že i když se jí ukázka z knihy četla dobře, tento typ nevyhledává a raději si přečte něco jiného. S tímto názorem souhlasila také Katka.

Celkově měla ukázka jedno z nejvyšších hodnocení. Příčiny dobrého hodnocení můžeme hledat například ve faktu, že líčí napínavou, pro dětského čtenáře přitažlivou scénu. Vystupují v ní jasně definované postavy ze zvířecí říše. To oceňují především dívčí čtenářky. Téměř celá ukázka je tvořena přímou řečí postav, což mohlo pozitivně ovlivnit její čtivost.

6.2 Jan Ámos Komenský (Hana Doskočilová)

Ukázka číslo 3

Ukázka z knihy *Když velcí byli kluci* od Hany Doskočilové, představuje zástupce z řad textů s didaktickým charakterem. Ukázka je v čítance zařazena do kapitoly *Kde domov můj*, konkrétně je pak součástí podkapitoly *Učitel národů* a popisuje rané životní období Jana Ámose Komenského. Jeho dětství v rodném městě a především se soustřeďuje na popis školního prostředí doby minulé.

Po stránce jazykové je text srozumitelně vystavěn. Je jednoduchý až pohádkový. Nad souvětími převládá užití vět jednoduchých. Neobjevují se zde žádné cizí výrazy a pojmenování. V případě tohoto textu bylo předpokládáno, že svým obsahem a zpracováním žáky příliš nezaujme.

Text však dosahoval v hodnocení nejvyšších výsledků. Zda žáka četba baví, se projevilo jak ve srozumitelnosti textu, tak i v jeho působení. V nejvyšší míře pak v hodnocení.

Návštěvy knihovny se v hodnocení této ukázky příliš neprojevily. Obě skupiny žáků text hodnotily stejně. Jen jako mírně vyšší se jevila působivost textu na žáky, kteří knihovnu pravidelně navštěvují. Zda žáka hodiny literární výchovy baví, se projevilo klidně především

v hodnocení ukázky. Velice vysoká byla poté srozumitelnost. Působení ukázky v poměru se srozumitelností bylo spíše nižší.

Žáci, které hodiny literární výchovy motivují, uváděli stejné hodnoty ve srozumitelnosti a v hodnocení textu jako ti, které hodiny nemotivují. Rozdíl nastal v působivosti ukázky pro žáky, kteří v hodinách literární výchovy postrádají motivaci. Byla pro ně působivější.

Ukázka opět u dívek dosahovala vyšší bodové úrovně než u chlapců a to ve všech kategoriích. Příslušnost do šesté nebo do sedmé třídy se v hodnocení neprojevila. Žáci z nižší i vyšší třídy hodnotili ukázku stejně.

Klasifikace z českého jazyka na posledním vysvědčení se v hodnocení žáků projevila. Žáci, kteří byli klasifikováni stupněm jedna až dvě, shledávali ukázku srozumitelnější. Udělovali ji vyšší hodnocení a byla pro ně působivější.

Žáci se shodli, že ukázka byla zajímavá z hlediska předaných informací. Tom připustil, že i když raději čte dobrodružné knihy, z ukázek podobných této, se může dozvědět nové, zajímavé poznatky: „*Ukázka se mi líbila míň než ukázka předtím (Mauglí), dobře se četla, ale byla míň napínavá.*“ Tomáš se s jeho názorem shodoval: „*Mně se nelíbila, mám rád knížky spíš dobrodružné. Tohle byla nuda.*“

Barču nejvíce zaujal popis školy v ukázce a vyjádřila zájem si o tomto tématu přečíst více: „*Mě nejvíc zaujalo, jak tam byla ta škola popsaná. O tom bych si přečetla i víc. To mě docela baví, ta starší doba.*“ Všichni žáci si myslí, že je důležité číst o významných osobnostech našich dějin. Porovnávali, jak výrazně se liší školní docházka v minulosti a dnes.

V této ukázce můžeme vidět jasný mezipředmětový přesah do dějepisu. S postavou Jana Ámose Komenského se žáci již setkali právě v těchto hodinách. Kuba vyjádřil názor, že v něm čtení ukázky evokovalo čtení v hodinách dějepisu: „*V dějepise jsme četli něco o Karlu IV., to bylo podobné téma. To nebylo úplně strašný, ale nečetlo se to úplně dobře, mám radši, když je to víc dobrodružný. Ale zase z tohohle čtení se dozvíme něco nového.*“

Zda by si žáci knihu přečetli celou nebo ne, se jejich názory opět rozcházely. Jana uvedla, že i přesto, že se jí ukázka dobře četla, rozuměla jí, ale přečíst by si ji nechtěla, protože tématem jí blízká není. Filip by potřeboval přečíst ještě kousek. Až poté by se rozmyslel o dočtení knihy. Táňa uvedla, že ji nebaví číst knihy o historii.

U ukázky se objevil nepoměr v dotazníkovém šetření a poté v následném rozhovoru. Přestože v dotazníku ukázka dosáhla nejlepšího výsledku, v rozhovorech vyvolávala spíše chladné reakce. Žáci sice připustili, že ukázka byla napsána srozumitelně, čtivě, až pohádkově, přesto je svým tématem příliš nezaujala a většina z nich neprojevila zájem blíže se s knihou seznámit, nebo si ukázku přečíst znovu. Co žákům v ukázce chybělo, bylo více napětí a akce. Uváděli, že ke čtení vyhledávají spíše dobrodružné knihy.

6.3 Auto z pralesa (Daisy Mrázková)

Ukázka číslo 4

Daisy Mrázková, autorka knihy *Auto z pralesa*, ve své knize žákům přibližuje svět zvířat a rostlin. Ukázka má silný poetický charakter a je zakončena krátkou básní. V čítance nakladatelství Fraus pro šestý ročník je text součástí kapitoly *Za dobrodružstvím* a je součástí subkapitoly *V zahradě, V lese, Na horách*. Text popisuje scénu, ve které se v přetechnizovaném městě objevuje auto s nákladem kmenů stromů. Tento výjev obyvatele města zaujme a nákladní auto následují zpátky do přírody. Přitom opouští město a jeho moderní vybavení.

Kompozice díla je poměrně netradiční. Její obsah je poeticky laděný. Obsahuje množství složených slov a přídavných jmen. Další zvláštností po stránce jazykové je množství zařazených spojovacích výrazů. Ukázka je ukončena básnickým útvarem. Byla vybrána jako jeden z textů, který by mohl žáky svým námětem a zpracováním zaujmout.

V dotazníkovém šetření celkově ukázka dosahovala spíše nižšího hodnocení. Výsledky u žáků, čtenářů, byly výrazně vyšší především v hodnocení. Srozumitelnost a působivost ukázky byla u čtenářů také výše hodnocena.

Žáci, kteří navštěvují knihovnu, hodnotili text lépe ve všech kategoriích. Nejvýraznější rozdíl byl mezi žáky, které hodiny literární výchovy baví a zároveň je literární výchova motivuje k četbě. U těchto žáků se objevilo vyšší hodnocení ve všech oblastech.

Žáci klasifikováni na posledním vysvědčení stupněm jedna až dvě, také ukázku hodnotili lépe, než jejich hůře hodnocení spolužáci.

V kategorii hodnocení dle příslušnosti žáka do šestého nebo sedmého ročníku ukázku lépe hodnotili právě žáci starší.

Tom se přiznal, že ukázkou příliš nepochopil a připadala mu nudná. Dále uvedl, že se v ukázkě objevovalo až příliš mnoho přirovnání. Táňa ukázkou taktéž nepochopila. Barča uvedla, že na to, jak je krátká, jí připadala zdoluhavá a nenašla v ní nic, co by ji zaujalo a kvůli čemu by chtěla ve čtení pokračovat: „*Na to jak je to krátký, mi to připadá hrozně zdoluhavý. Nějak sem v tom neviděla nic, proč bych to chtěla dočíst.*“ Klad nachází ve skutečnosti, že ukázka nepopisuje minulost, ale odehrává se v aktuálním čase. Andreu text nebavil a vyjádřila názor, že se jí o něm nechce přemýšlet. Taktéž Nikola uvedla, že nedával smysl. Kristýně se ukázka nečetla dobře z důvodu užití pro ni složitých a dlouhých slov. Pro příklad uvedla: „*Mně taky ne, bylo to takový divný. Protože tam byla dost složitá, dlouhá slova, třeba to slovo železobetonové, je to zbytečně dlouhé, nechte se to dobře.*“ Na Nikolu reagovala Valerie, která sdílela názor, že jí čtení znesnadňovala právě složitá slova. Většina dotázaných nevyjádřila zájem si ukázkou znovu přečíst. Kuba shledával obtíže v pro něho netypických větných konstrukcích: „*Mně přišlo divný, jak vzpomínali na počítače a videopřehrávače a grily a mixéry a motocykly a auta. To nechápu proč to tam je. Spíš se mi nelíbí jako ta věta, proč je tak napsaná, že je v ní tolik spojek.*“

6.4 Kámen z památného Řípu (Jaromír John)

Ukázka číslo 6

Ukázka s názvem Kámen z památného Řípu byla napsána Jaromírem Johnem. Literární text je v čítance řazen do kapitoly Můj domov, konkrétně pak do podkapitoly Národ sobě.

Děj ukázky popisuje scénu převodu základního kamene určeného ke stavbě Národního divadla. Hlavní postavou ukázky je malý chlapec, který se převozu kamenu zúčastní. Shodou okolností se v davu ztratí a volá svého tatínka Čermáka. Lidé mu nerozumí a vysmívají se mu. V závěru ukázky vychází na povrch, že v balíčku, který s sebou nesl, byl ježek a ten se mu ztratil. Chlapec je ze ztráty ježka nešťastný.

Dobově neaktuální text s jednoduchou zápletkou, byl vybrán jako příklad četby nevhodné do čítanky.

Žáci, kteří v dotazníku uvedli, že čtou rádi, hodnotili ukázkou lépe než jejich spolužáci, kteří rádi nečtou. Toto se projevilo především ve vnímání srozumitelnosti čteného.

Žáci, pravidelně navštěvující knihovnu, hodnotili ukázkou lépe. Tento rozdíl byl nejvíce patrný v kategorii srozumitelnosti, nejméně potom v působivosti.

Pokud žáci uvedli, že je hodiny literární výchovy baví, udělovali ukázce výrazně vyšší bodování, v kategorii srozumitelnost a hodnocení. Na působivost ukázky to, zda žáka hodiny literatury baví, nemělo znatelný vliv.

Vyšší hodnocení srozumitelnosti a hodnocení ukázky uváděli žáci, které hodiny literární výchovy motivují. Za více působivou však ukázkou považovali žáci, které hodiny literární výchovy nemotivují.

Chlapci shledávali ukázkou srozumitelnější a i v kategorii hodnocení ji udělovali více bodů než dívky. Dívky naopak uváděly vyšší hodnocení z hlediska působivosti.

Rozdíly výsledku žáků dle příslušnosti k šestému nebo sedmému ročníku se výrazně nelišily. Hodnocení bylo prakticky stejné. Žáci šestého ročníku uváděli jen nepatrně vyšší hodnocení a to ve všech kategoriích.

Taktéž žáci, klasifikováni na posledním vysvědčení stupněm jedna až dvě, hodnotili text lépe než jejich spolužáci. Nejvíce byl rozdíl patrný v kategorii srozumitelnosti. Rozdíly v hodnocení a působivosti textu byly minimální.

6.5 Každý jsme odněkud, a všichni z venkova (František Nepil)

Ukázka číslo 7

Literární ukázka Každý jsme odněkud, a všichni z venkova od Františka Nepila, byla vybrána jako zástupce textů, které mají za snahu výchovně působit na čtenáře. V čítance nakladatelství Fraus je součástí kapitoly Můj domov, přesněji pak v podkapitole s názvem „... a to je ta krásná země“. Ukázka je spíše výkladového charakteru. Dle autora všichni naši předci pochází z venkova. Vypráví o důležitosti znalosti národních dějin a také o poznání vlastní předků. U této ukázky bylo předpokládáno, že svým námětem a zpracováním žáky příliš nezaujme.

V celkovém hodnocení se nacházela na středních pozicích. Žáci, uvádějící v úvodu dotazníku, že čtou rádi, hodnotili ukázkou vyššími stupni než žáci, kteří uvedli, že čtou neradi a to ve všech kategoriích. V případě žáků, kteří chodí do knihovny, bylo jejich hodnocení, stejně jako v předchozím případě vyšší než těch, kteří do knihovny pravidelně nechodí. Rozdíl

však nebyl tak výrazný. Pokud žák hodiny literární výchovy baví a zároveň ho motivují, bylo jeho hodnocení také vyšší. Z hlediska pohlaví byla ukázka v kategorii srozumitelnosti a hodnocení lépe bodována chlapci. V kategorii působivosti měla naopak větší úspěch u dívek. Žáci klasifikováni na posledním vysvědčení stupněm jedna až dvě, udělovali ukázce vyšší hodnocení ve všech kategoriích.

V rozhovorech žáci šestých tříd uváděli, že ukázce nerozuměli, protože se v ní objevovala pro ně neznáma slova, která jim stěžovala pochopení textu. I přesto, že rozdíl nebyl zásadní, žáci šestých tříd v dotazníkovém šetření ukázku hodnotili lépe než žáci tříd sedmých.

Jak jsem již výše uvedla, v rozhovorech prostřednictvím ohniskových skupin, žáci šestých tříd nehodnotili ukázku příliš kladně. Tomášovi se ukázka nelíbila, protože ji moc nepochopil. Na otázku, zda se v textu objevilo něco, čemu žáci nerozuměli, Tomáš odpověděl, že pro něho byl nesrozumitelný první odstavec, nemohl se do textu začíst a nerozuměl slovu *domkář*: „*Taky mi přišel nesrozumitelný první odstavec. Nemohl jsem se do toho začíst. A nevěděl jsem, co znamená slovo domkář.*“ Podle Toma se v ukázce vyskytovala slova, která se již neuvžívají, jako příklad slova, u kterého nevěděl, co znamená, uvedl slova *formantskou*: „*Já jsem napřed nerozuměl pár větám hned z toho začátku, ale pak jak jsem se začel dál, tak jsem to začal chápat*“ Uvedl, že po prvních větách nevěděl, o čem čte. Až po prvním odstavci začal ukázce rozumět. S tímto názorem souhlasila Nikola. Ukázka se jí nejdříve četla špatně. Zlepšilo se to až v průběhu dalšího čtení. Taktéž Linda nejdříve nevěděla, o čem ukázka pojednává. Filip podle svých slov nerozuměl slovu *domkář* a dále větě *střevíce z lýčí schovati nedal*.

Andrea uvedla, že jí ukázka připadala nezajímavá. Kdyby jí někdo řekl, ať si ukázku přečte, tak to udělá, ale sama by se pro její čtení nerozhodla, jediné v případě, že by se hodně nudila. Darča o ukázce řekla, že se dala přečíst, protože byla krátká, ale jinak by ji číst nechtěla, neboť jí víc než dobrodružné čtení připomíná dokument. Kristýna vyjádřila názor, že kdyby měla ukázku číst v rámci hodiny literární výchovy, pouze by čtení předstírala: „*Kdyby taková ukázka byla v čítance ve škole, tak bych jenom dělala, že to čtu. Tohle vážně číst nechci.*“ Podle Katky byla ukázka ze staré doby. Nezaujala ji. Nebylo to čtení, které by si zvolila sama.

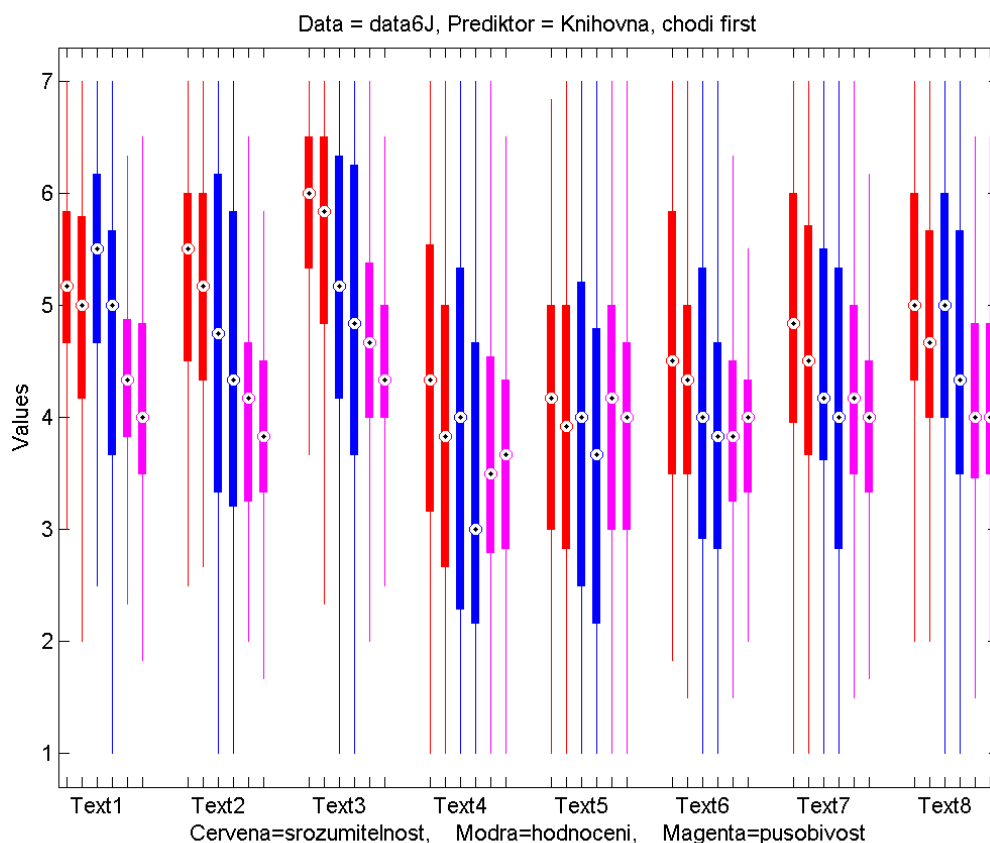
Z Barčina komentáře k ukázce se můžeme domnívat, že text pro ni svým zpracováním nebyl čtenářsky adekvátní: „*Bylo to dost nesrozumitelný. Jako třeba to vyčuhuje sláma z bot*

(smích). Nebo prostě, jak může něco vonět větrem a chlévem a hlinou, jak může vonět hlína? Teda, hlína asi voní dobře, ale vítr, to nevím. To bylo takový divný.“

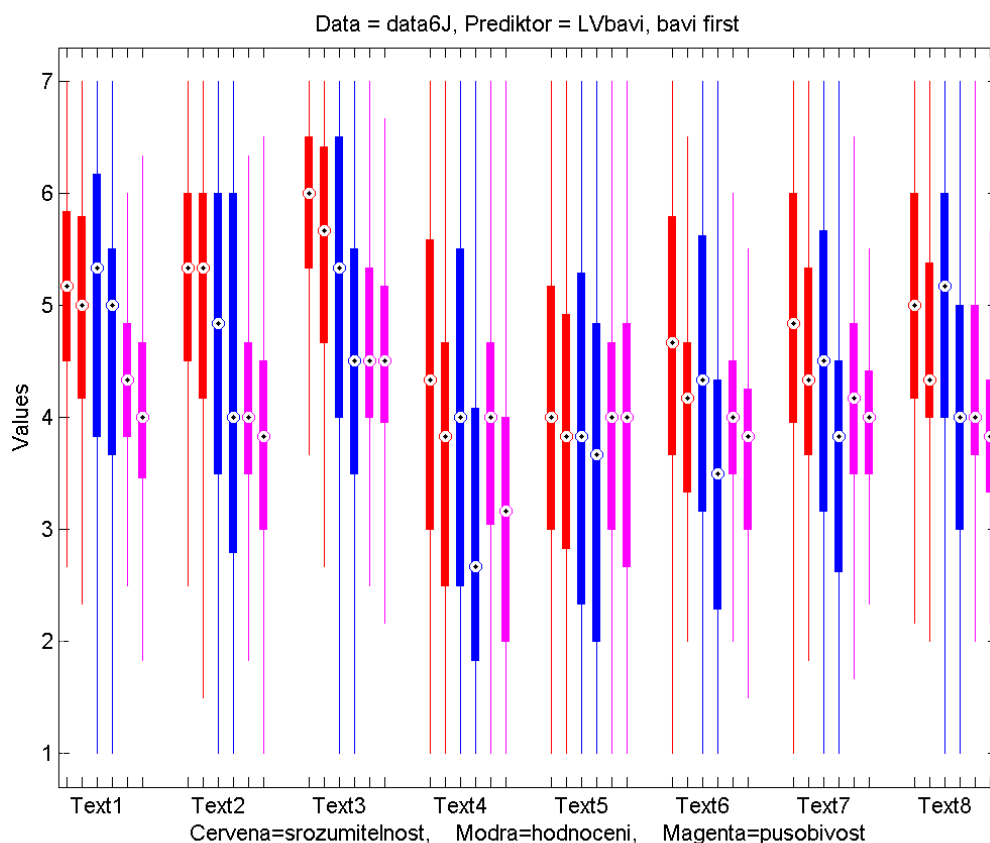
7. Srovnání ukázek

Grafy hodnotící čítankové ukázky jsou rozděleny podle různých prediktorů. V této kapitole budou na základě vybraných prediktorů texty porovnány.

Pro lepší přehlednost uvedeme označení textů: Text 2 – Mauglí, text 3 – Jan Ámos Komenský, text 4 – Auto z pralesa, text 6 – Kámen z památného Řípu, text 7 – Každý jsme odněkud, a všichni z venkova



Přiložený graf zobrazuje výsledky dle faktoru, zda chodí nebo nechodí do knihovny. Pokud žák ve volném čase navštěvuje knihovnu, je předpokládáno, že se zajímá o knihy a čte rád. V knihovně je pak schopen si samostatně nebo s dopomocí, zvolit pro něho vhodnou knihu. Tento faktor se však v hodnocení příliš neprojevil. Žáci navštěvující knihovnu hodnotili předložené ukázky kladněji, ale rozdíly nebyly tak výrazné jako například v případě ukazatele, zda žák rád čte či nečte. Nejvýrazněji se rozdíl projevil v posuzování srozumitelnosti a hodnocení textu Kámen z památného Řípu (text 6).

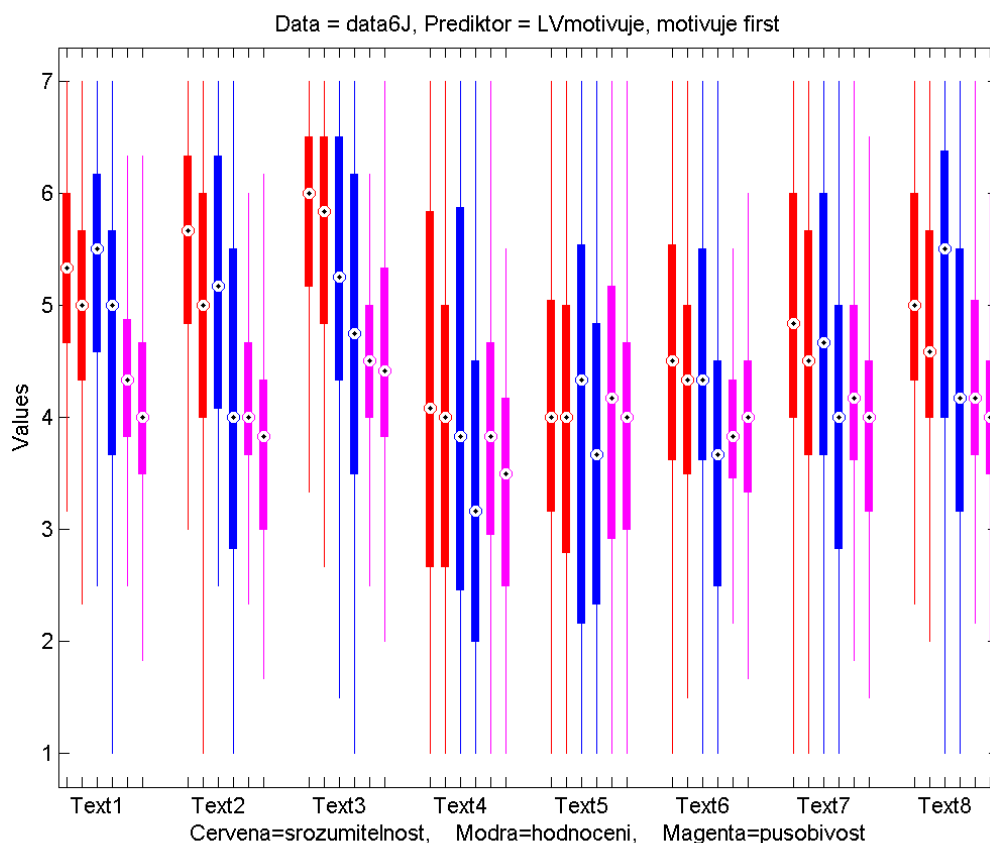


Přiložený graf vyhodnocuje text dle faktoru, zda žáka čtení baví, nebo nebaví. V případě ukázky Jan Ámos Komenský (text 3) žáci, kteří uváděli, že čtou rádi, přisuzovali ukázce jako i v ostatních případech více bodů a to ve všech kategoriích. Nejvíce však v kategorii hodnocení. Největší rozdíly v posuzování se projevily u ukázky Kámen z památného Řípu, kde se názory žáků rozcházely především v kategorii srozumitelnost a hodnocení. Ukázka pak působila na žáky, které čtení baví i které čtení nebaví prakticky stejně.

U ukázky Auto u pralesa se také objevily značné rozdíly v posuzování srozumitelnosti, hodnocení i působivosti. Ve všech kategoriích se hodnocení žáků rozcházel. Žáci, kteří rádi čtou, hodnotili ukázku lépe než jejich neradi čtoucí spolužáci.

Pouze v případě ukázky Mauglí (text 2) udělovaly obě skupiny žáků hodnocení stejně vysoká.

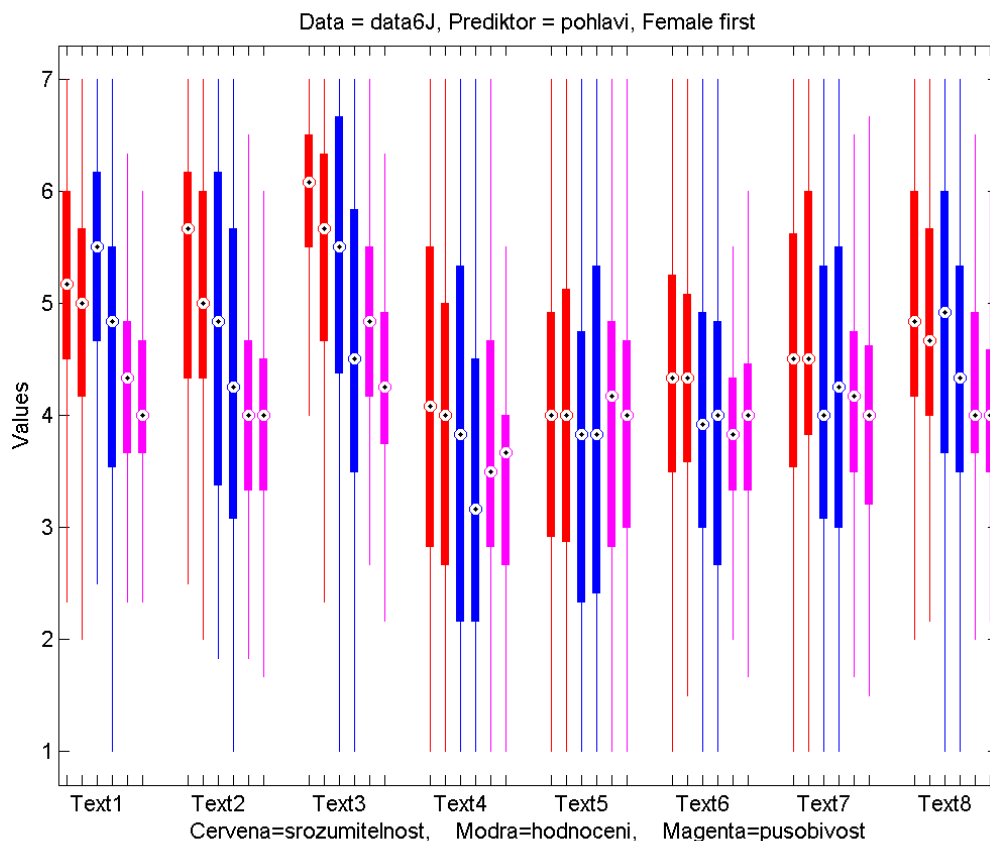
Z výsledků přiloženého grafu můžeme vysledovat, že žáci, které čtení baví, považují předložené texty za srozumitelnější, působivější, udělují jim vyšší hodnocení. Domníváme se, že rozsáhlejší čtenářská zkušenost těchto žáků, ovlivňuje jejich hodnocení ukázek směrem k většímu porozumění čteného.



Přiložený graf zobrazuje hodnocení dle indikátoru, zda žáky hodiny literární výchovy motivují nebo nemotivují. Jak již jsme zmiňovali výše, v kapitole Kvalita výuky, motivace žáka ve vyučování, představuje velice důležitý prvek. Téměř ve všech případech žáci, které hodiny literatury považují za motivující, hodnotili ukázky lépe než jejich spolužáci. Z výsledků grafu můžeme vyvodit, že žákův pozitivní přístup k výuce ovlivňuje jeho recepci čtených textů.

Faktor motivace se nejvíce projevoval v kategorii hodnocení. Motivovaní žáci udělovali hodnocení výrazně vyšší než jejich nemotivovaní spolužáci.

V případě ukázky Jan Ámos Komenský (text 3) působil text lépe na čtenáře, které hodiny literární výchovy nemotivují. Srozumitelnost tohoto textu pak hodnotily obě skupiny žáků stejně.



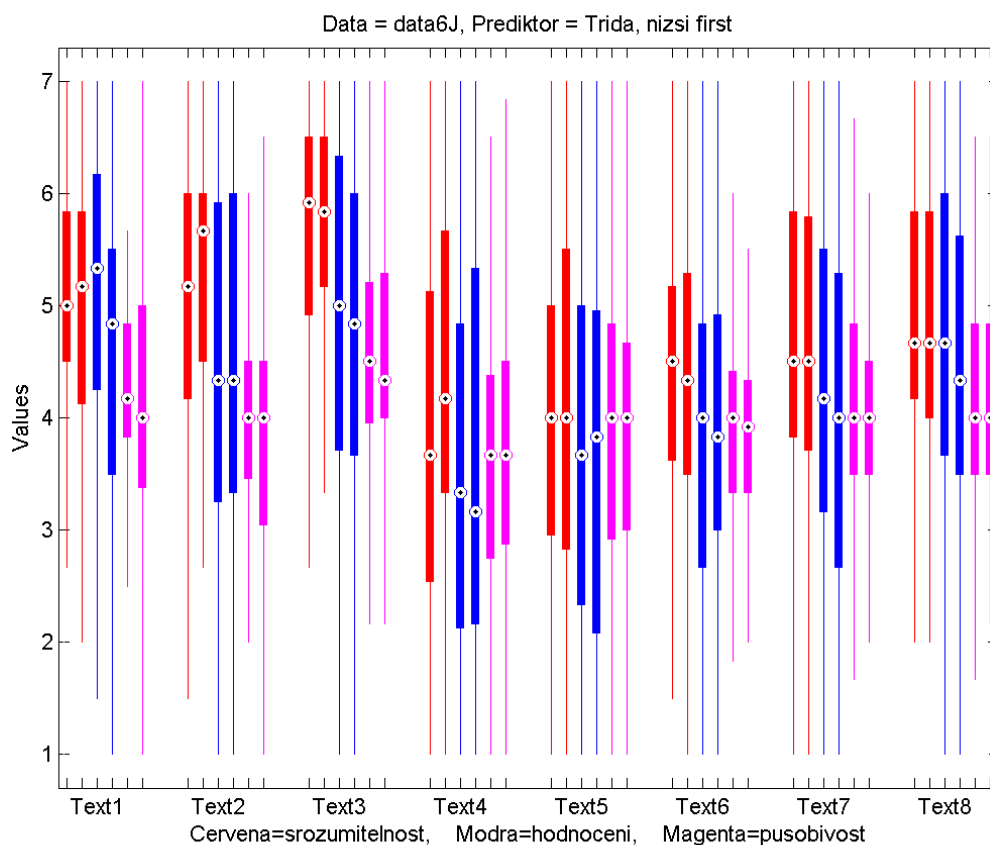
V příloženém grafu jsou odpovědi žáků vyhodnoceny dle pohlaví respondentů. První údaje zaznamenávají odpovědi dívek.

V případě ukázky Mauglí (text 2) ze škály vyčteme, že ukázka byla lépe hodnocena právě dívkami a to v kategorii srozumitelnost, hodnocení i působivost. Jak již bylo zmíněno výše, dívčí čtenářky oceňují příběhy se zvířecími hrdiny, tato skutečnost mohla ovlivnit hodnocení ukázky Mauglí u dívek.

Literární ukázku Jan Ámos Komenský (text 3), hodnotily dívky taktéž lépe než chlapci, a to ve všech kategoriích. Dívky v rozhovorech uváděly, že bylo zajímavé dozvědět se prostřednictvím ukázky o podmínkách ve školách za doby Jana Ámose Komenského. Chlapci pak ukázku přirovnávali k dokumentu, samotný popis školního prostředí jim pak připadal nezajímavý.

Text Auto z pralesa (text 4) byl taktéž lépe hodnocen právě dívkami. Ukázka obsahovala poetické prvky, právě tato skutečnost mohla ovlivnit hodnocení jak dívek, tak chlapců. K poetickým prvkům na druhém stupni základní školy inkriminují spíše dívky a je pravděpodobně, že z tohoto důvodu se ukázka umístila jako lépe hodnocená u dívek.

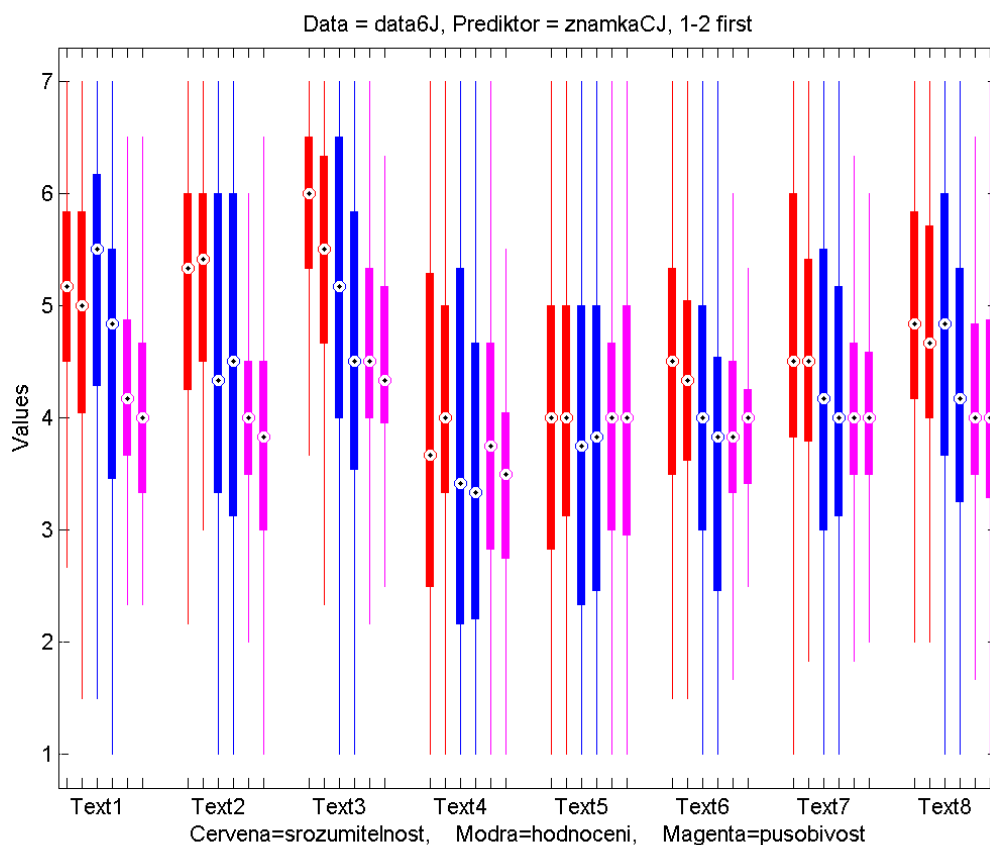
Ukázka Každý jsme odněkud, a všichni z venkova (text 7) byla chlapci lépe hodnocena v kategorii srozumitelnosti a hodnocení. Děj ukázky, pojednávající o původu všech našich předků na venkově, považovaly dívky za působivější. Jak již bylo zmíněno výše, působivost tvoří samostatnou kategorii a nemusí souviset s hodnocením. I přesto, že chlapci ukázce udělovali vyšší hodnocení a považovali ji za srozumitelnější, obsahovala prvky, které působily silněji na dívky.



Přiložený graf ve sloupci s označením, hodnotí ukázku dle příslušnosti žáka do šestého nebo do sedmého ročníku.

Ukázka Auto z pralesa (text 4) vyššího hodnocení než u žáků v šestých třídách, dosahovala u žáků v třídách sedmých. V rozhovorech žáci šestých tříd uváděli, že se jim ukázka nelíbila, především proto, že jí nerozuměli. Obsahovala složitá, pro žáky těžce srozumitelná slova, která jim znesnadňovala čtení a ve výsledku i pochopení ukázky. Je tedy nasnadě se domnívat, že tento text by bylo vhodnější zařadit do hodin literatury až ve vyšších ročnících, kdy žáci mají již rozsáhlejší slovní zásobu. Starší žáci také mají větší čtenářskou zkušenost, což by jim mělo pomoci v pochopení složitějších textů, jako je tento.

U literární ukázka Mauglí (text 2) a Jan Ámos Komený (text 3) se nevyskytovaly rozdíly na základě příslušnosti žáka k šestému nebo sedmému ročníku. Oba tyto texty byly pro obě skupiny stejně čtivé. V hodnocení srozumitelnosti a působivosti, se jejich bodování shodovala. Přesto, že tyto texty jsou žánrově i kompozičně odlišné, byly pro žáky podobně přitažlivé. Pro obě ukázky je příznačný jasně definovaný děj, hlavní postavy, chronologičnost. Toto můžeme považovat za atributy které žáci šestého i sedmého ročníku oceňují.



V tomto grafu je hodnocení řazeno dle klasifikace žáka z českého jazyka na posledním vysvědčení. V prvním sloupci je řazeno hodnocení žáků klasifikovaných stupněm 1-2. Zajímavým zjištěním je skutečnost, že hodnocení žáka nemá zásadní vliv na recepci literárních textů. U ukázek jsou rozdíly v hodnocení na základě známky zanedbatelné.

Ukázku Mauglí (text 2) žáci hodnocení známkou horší než dvě, hodnotili text naprosto stejně jako jejich lépe klasifikovaní spolužáci.

Mírné rozdíly můžeme sledovat u literární ukázky Auto z pralesa (text 4). Tento text byl žáky obecně hodnocen jako složitý na pochopení, právě z důvodu užití netradičních výrazů, dlouhých slov, zvláštní kompozici. Je tedy pravděpodobné, že žáci, hodnocení na

vysvědčení stupněm jedna až dva, mají větší slovní zásobu než jejich spolužáci. Lépe se tedy zorientovali ve složitějším textu.

8. Shrnutí výsledků výzkumu

Z analýzy dotazníků a posléze rozhovorů prostřednictvím ohniskové skupiny vyplývá následující.

Nejlépe hodnocenou se stala ukázka Jan Ámos Komenský z knihy s názvem Když velcí byli kluci od Hany Doskočilové. U tohoto textu byla oceňována především jeho srozumitelnost, nevyskytovala se v ní pro žáky neznámá slova. Ukázka je psaná jednoduchým, pro žáky jasným jazykem, který přirovnávali k až pohádkovému. Dále žáky zaujaly v ukázce se vyskytující informace o školní docházce v dobách minulých, o které vyjádřili zájem dozvědět se více.

Ukázka z knihy Rudyarda Kiplinga Mauglí, se stala druhou nejlépe hodnocenou. Hodnotitele zaujala dobrodružná zápletka a rychlý dějový spád. Žáci shledávali ukázku přitažlivou i z dalších důvodů. S příběhem chlapce vychovávaného zvířaty se již v minulosti setkali, ať už v hodinách literární výchovy, nebo v jeho filmovém zpracování. Znali okolnosti příběhu. To jim usnadňovalo porozumění celé ukázce. V případě textu Každý jsme odněkud, a všichni z venkova od Františka Nepila, se výsledky hodnocení prostřednictvím dotazníku a hodnocení ohniskovou skupinou značně rozcházely. V dotaznících se ukázka hodnocením umístila na středních pozicích. Nicméně při dotazování žáci ukázku hodnotili jednoznačně jako nejslabší a ke čtení jim nejméně blízkou. Přisuzovali to především pro ně neaktuálním tématem ukázky a množstvím v dnešní době zřídka užívaných, pro žáky nesrozumitelných slov. Kámen z památného Řípu od Jaromíra Johna se v dotazníkovém hodnocení žáků umístil na nižších pozicích. Ukázku shledávali srozumitelnější a udělovali jí vyšší hodnocení žáci sedmého ročníku. Můžeme usuzovat, že ukázku, psanou pro žáky neaktuálním, zastaralým jazykem, mohou lépe vnímat až žáci z vyšších ročníků. Literární ukázka Auto z pralesa od autorky Daisy Mrázkové, byla z vybraných textů nejnižše bodově ohodnocena.

V dotazníkovém šetření ukázku lépe než žáci šestých tříd, hodnotili žáci tříd sedmých. V následných rozhovorech, které probíhali ve třídách šestých, se žáci o ukázce vyjadřovali jako o těžce srozumitelné.

V rozhovorech žákům činilo jisté obtíže vyjádřit svůj názor na přečtené, případně o textu diskutovat se spolužáky. Je nasnadě se domnívat, že žáci nejsou příliš zvyklí v hodinách literatury hodnotit čtené ukázky. Mělo by být snahou učitele rozvíjet a podporovat u žáků

schopnost formulace stanovisek, vztahujících se k textu. Reagovat na ukázkou ihned po přečtení. Hledat přímo v textu jeho hlavní, velkou myšlenku.

Z analýzy odpovědí žáků dále vyplynulo, že ti žáci, kteří mají ke čtení pozitivní vztah a čtení mají obecně rádi, hodnotili předložené ukázky kladněji než jejich spolužáci. To samé můžeme říci i o žácích, shledávajících hodiny literární výchovy motivujícími. Opět se zde setkáváme se skutečností, že motivace žáka je ve výuce důležitým prvkem, který může ovlivňovat jak jeho přístup k předmětu, tak i samotnou recepci čteného. Pokud se žák cítí motivován,lepší se tak celkově jeho vnímání literárního textu. Což podporuje teorii, že účinná motivace žáků představuje v hodinách jeden ze základních prvků úspěšného vzdělávacího procesu.

Z výzkumu vyplývá, že žáci, mající k výuce literární výchovy a obecně ke čtení a k aktivitám s ním spojenými, jako je například chození do knihovny, kladný vztah, považují přečtené texty za srozumitelnější. Zároveň také více oceňují jejich působivost a udělují ukázkám vyšší hodnocení.

ZÁVĚR

Literární výchovy na druhém stupni základní školy by měla být orientována k potřebám a rozvoji klíčových kompetencí žáků. Snahou učitele v hodinách by mělo být předkládat žákům literární ukázky, vyvolávající kladné reakce. Takto vytvořený pozitivní vztah k četbě může na žáka působit po celý jeho život.

V teoretické části práce jsme popsali čtenářskou gramotnost a žáka jako čtenáře. Dále jsme se věnovali zvláštnostem literární výchovy jako specifické složky předmětu český jazyk. Zaměřili jsme se na náročnost výběru adekvátních čítankových textů podporujících čtenářství.

V kapitole o kvalitě výuky jsme se zabývali variantami přístupu k výuce směrem k hodnotám předávaným žákům a možnostmi postupů při tvoření učebních úloh.

Závěr teoretické části jsme věnovali teorii čítanek a výběru čítanky s možností efektivního posílení výuky.

V praktické části diplomové práce zkoumáme adekvátnost literárních ukázek čítanky nakladatelství Fraus pro šestý ročník, za využití metody sémantického diferenciálu a rozhovorů prostřednictvím ohniskové skupiny.

Mezi žáky, hodnotící texty z hlediska srozumitelnosti, hodnocení a působivosti se projevovaly značné rozdíly. Žáci, kteří se v hodinách literární výchovy cítí motivováni a literární výchovu shledávají zábavnou, udělovali ukázkám zpravidla vyšší hodnocení a to ve všech kategoriích. Rovněž tak žáci, mající k četbě kladný vztah a pravidelně navštěvují knihovnu.

Z následných rozhovorů vyplynulo, že žáci oceňují kladně především ukázky, které považují za srozumitelné, tematicky aktuální, se zajímavou, případně dobrodružnou zápletkou. Za čtenářsky neadekvátní můžeme považovat texty přijaté žáky negativně.

Pro učitele může být doporučením vycházejícím z výsledků výzkumu snažit se co do co největší míry žáky v hodinách literatury motivovat. Zajímat se o názory žáků na čtené texty. Poskytovat jim množství rozmanitých, hodnotných literárních ukázek a vytvářet podnětné, stimulující prostředí pro výuku.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-86856-98-8.

BERÁNKOVÁ, Eva a LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Čítanka 6 pro ZŠ a VG UČ*. Praha: Fraus, 2013. ISBN 80-7238-248-9.

BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-165-5.

ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Didaktika češtiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-22439-3.

DOKOUPILOVÁ, Lucie. *Metodika výuky českého jazyka na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe - náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-883-7.

HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Přeložila Irena ŠTĚPANÍKOVÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0534-0.

CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-40-8.

JANÍK, T. Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsobů jeho užívání. *Pedagogika*. 2012, roč. 62, č. 3, ISSN 0031-3815.

KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KNECHT, Petr a JANÍK, Tomáš. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-174-4.

LAVIČKOVÁ, Hana. *Umělecký text v didaktickém aparátu čítanek pro primární školy: výsledky analýzy*. Pedagogická orientace, Česká pedagogická společnost o.s., 2015, roč. 25, č. 2, ISSN 1211-4669.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Jarmila Glazarová, 1901-2001: sborník textů z konference ke 100. výročí narození*. Staré Hrady: Osvětová beseda Staré Hrady, 2002. ISBN 802-388-640-1.

MAŇÁK, Josef a KNECHT, Petr. *Hodnocení učebnic, Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-148-5.

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

OBST, Otto a KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-7067-920-4.

PALEČKOVÁ, Jana; TOMÁŠEK, Vladislav; BASL, Josef. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010.

PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jiloviště: Mercury Music & Entertainment s.r.o., 2007. ISBN 978-80-239-9284-7.

PRÁZOVÁ, Irena; HOMOLOVÁ, Kateřina; LANDOVÁ, Hana; RICHTER, Vít. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7491-492-8.

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

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.

SIKOROVÁ, Zuzana. *Výběr učebnic na základních a středních školách*. Ostrava: PdFOU, 2004.

SLAVÍK, Jan a JANÍK, Tomáš. *Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení*. *Pedagogika*, 2012, roč. 62, č. 3, ISSN 0031-3815.

ŠLAPAL, Miloš; KOŠTÁLOVÁ, Hana; HAUSENBLAS, Ondřej. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole: sborník prací ze semináře. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. Sborník (Univerzita Palackého v Olomouci). ISBN 80-244-0627-6.

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

VAŠTÁTKOVÁ, Jana a CHVÁL, Martin. *K využití sémantického diferenciálu při autoevaluaci školy*. Orbis Scholae, 2010, roč. 4, ISSN 1802-4637.

ZÍTKOVÁ, Jitka. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2.-5. ročníku základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3327-4.

ŽÁK, Vojtěch. *Zjišťování parametrů kvality výuky fyziky*. Disertační práce. Katedra didaktiky fyziky MFF UK, Studijní obor: F-12 Obecné otázky fyziky. Praha, 2006.

Internetové zdroje

Český jazyk a literatura. O nás. *Cjl.Spn.cz* [online]. ©2015 [cit. 2017-01-16]. Dostupné z: <http://cjl.spn.cz/>.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 - hodnocené texty

Příloha č. 2 - ukázka z přepisů rozhovorů

Příloha č. 1 - hodnocené texty

UKÁZKA 2

Mauglí (Rudyard Kipling)

Malého chlapce, který se ztratil své matce, pronásleduje v džungli krutý chromý tygr Šer Chán. Dítě se uchýlí do vlčí jeskyně...

„Něco se dere na kopec,“ řekla máma Vlčice a zastříhala jedním uchem. „Dej pozor.“ „Člověk!“ zaštěkl. „Člověčí mládě. Podívej se!“

Přímo před vlkem stálo a přidržovalo se nízké větve nahaté hnědé děcko, pouhé batole – takové hebounké a dolíčkovaté škrvně do vlčí sluje v noci hned tak nevkočí.

Se smíchem si měřilo táta Vlk.

Cože, člověčí mládě?“ řekla máma Vlčice. „Jakživa jsem žádné neviděla. Podej mi je.“ Vlk, zvyklý nosit vlastní mláďata, popadne do huby třeba vejce a nerozmáčkne je. A tak táta Vlk sevřel zezadu dítě čelistmi a bez nejmenšího škrábnutí je položil mezi vlčata. „Takový drobeček! Takový naháček – a jak si troufá!“ zjihla máma Vlčice. Děcko se mezi vlčaty prodralo až k ní, aby se zahřálo. „Hele! Krmí se spolu s druhými. To je teda člověčí mládě? Jestlipak se některý vlk může honosit tím, že má mezi sou drobotinou člověčí mládě?“

„Slýchal jsem o tom, ale v naší smečce a za našich časů se to nestalo,“ řekl Vlk. „Chybí mu srst, a klepnout ho nohou, je po něm. Koukej, jak se na nás dívá a vůbec se nebojí.“ Měsíční záře v ústí jeskyně potuchla, hranatou hlavou a plecemi se do otvoru vklínil Šer Chán.

„Šer Chán nám prokazuje velkou čest,“ řekl táta Vlk, ale koukal zlostně. „Copak si Šer Chán přeje?“

„Svou kořist. Vešlo sem člověčí mládě. Rodiče mu utekli. Vydej mi je.“

„Vlci jsou svobodný lid,“ řekl táta Vlk.

„Dávají si poroučet jenom od náčelníka smečky, ne od nějakého pruhovaného zabíječe dobytka. Člověčí mládě je naše – zabijeme je sami, až se nám zlíbí.“

„Na dvorku si každý pes štěká po svém. Uvidíme, co tomu řekne smečka, že si pěstujete vlčí mládě. Mládě je moje a nakonec mi přece padne do zubů, vy zloději s chundelatým ohonem.“

„To má Šer Chán pravdu. Musíme mládě ukázat smečce. Chceš si je tedy, mámo, ponechat?“

„Ponechat?“ vyjekla. „Přišlo k nám v noci nahaté, opuštěné a hladové, ale strach nemělo. Toť se ví, že si je ponechám. „Lež, žabáčku, Mauglí – budu ti říkat žabák Mauglí – tak jako Šér Chán lovil tebe, tak ty jednou ulovíš Šér Chána.“

UKÁZKA 3

Jan Ámos Komenský (Hana Doskočilová)

...ale dokud byl ještě kluk, chtěl být poutníkem. Že by svět prošel krok za krokem a všechno si zblízka prohlédl...

Nedaleko městečka Nivnice stával kdysi mlýn. Zdejší mlynář se jmenoval Martin a Jan byl jeho syn. Když mu bylo šest let, poslali Jana do školy v Uherském Brodě. Byla to škola přísná, českobratrská, ale Jan tam chodil rád.

Tehdy se děti učily je čtyřem předmětům: čtení, psaní, zpěvu a náboženství. To všechno Jana bavilo. Ale nejvíc se těšil, až se budou moci po vyučování přísného pana učitele na cokoli zeptat.

„Žádná otázka není tak hloupá, aby se na ni nenašla docela rozumná odpověď,“ usmíval se pan učitel.

Jan si školu zamiloval. Že se tam každý dozví, co potřebuje, o čem si tatínkové a maminky nemají čas s dětmi povídat. Nebo to možná ani nevědí.

Žáci ze vzdálených vesnic a samot mohli přes týden ve škole i přespávat a domů se vraceli jenom na neděli. I Jan byl mezi nimi. Ale on často v odpoledním volnu zaběhl na chvíli do nivnického mlýna, aby se aspoň se všemi viděl.

Až jednou mu pan učitel cestu domů zakázal.

„Nesmíš domů Jene, dokud ti nedovolím. V Nivnici řádí nakažlivá nemoc a tvoji rodiče by jistě nechtěli, aby ses také rozstonal.“

„Co když se rozestůňou oni?“

„Jim už může pomoci jen Bůh,“ vzdychl pan učitel...

Toho roku zemřelo na mor mnoho lidí v okolí. V Janově rodině podlehli zlé nemoci otec Martin i Maminka Anna, i obě mladší sestřičky. Je to veliká rána, když se někdo ze dne na den stane úplným sirotkem. Starší sestry se záhy provdaly a Jana si vzala teta Zuzana do Strážnice.

A tak se musel rozloučit i s milovanou školou.

„Musíš být silný, Jene,“ řekl mu pan učitel na rozloučenou. „Neštěstí zlomí jen slabochy, silné naopak posílí:“

Janovi ta slova velice pomohla, kolikrát si je v životě opakoval...

Tečku za Janovým dětstvím udělali úřady, když mu po dlouhém čekání vyplatili dědictví po rodičích. Neváhal ani na chvíli a vypravil se do školy v Přerově, aby se mohl stát panem učitelem. A také se jím stal! Nejdříve se učil sám, pak učil děti a nakonec učil učitele, jak mají učit, aby to děti ve škole bavilo. Napsal o tom řadu knih.

A jaký že je ten zázračný recept Jana Ámose Komenského, Učitele národů? Úplně jednoduchý: ŠKOLA HROU!

UKÁZKA 4

Auto z pralesa (Daisy Mrázková)

Bylo jedno město velice krásné, velice nové, velice skleněné, velice železobetonové. A domy byly vysoké a bílé jako kostky cukru.

A všechno bylo umělé hmoty a omývatelné a každý měl silonové ponožky a fotoaparát, a každý měl auto a ledničku a televizor. Měli tolik práce... Starali se o Věci. Všichni od rána do večera pracovali, aby měli dost Věcí. A jednou se stalo, co se nemělo stát:

Městem projíždělo nákladní auto, asi bylo z daleka, odněkud z pralesa, a na tom autě byly naložené předlouhé a přeširoké mohutné kmeny poražených stromů... Museli to být staré stromy, sice by nebyly narostly do takové délky a šířky... A na těch kmenech, jak tak ležely spoutané řetězem jako svazek obrovitých prutů, byla tlustá kůra, voňavá, rezavá, rozpraskaná... A z té kůry visely šedomodré lišejníky jako dlouhé vousy, a kdo tu kůru viděl, musel si vzpomenout na vysoké kopce, hluboké lesy a vítr a sněhové bouřky, a vánice a musel si vzpomenout na poupátka skrytě pučící na jaře, a musel myslet na malá zelená místa mezi mechem a kapradím a na vyprahlé, sluncem horké růžové jehličí...

A možná že v té kůře seděli lesní broučkové a mūrky, ano, je to možné, ba jisté... Seděli tam a vezli se městem a jejich křehounká barevná křídla byla složena na různý způsob. A jak tak to auto tím městem projíždělo, lidé viděli, co se na něm veze, dívali se a zapomínali na počítače a videopřehrávače a grily a mixéry a motocykly a auta, zapomínali na to všechno a

vzpomněli si na bzučení modré vážky a na vůni pryskyřice a na otisky srnčích kopýtek a na záření rosy a na střízlíčka, který se tiše proletuje v křoví.

A otáčeli se za autem a šli pomalounku za ním jako přičarování, a šli a utíkali, všichni utíkali za autem, až utekli z města, utekli z města ven, poztráceli své taštičky ze silonu, povyzouvali opánky z pěnové gumy, utekli do lesů k zeleným mŕkám a k malým čistým studánkám a k modrým hořcům a tajemným plavuním.

A udělali si ohníčky,

nalámali suché větve a udělali ohníčky,

malé řeřavé ohně,

ze kterých stoupal bílý kouř do tmy,

a všecko bylo jejich,

oheň a vzduch a hvězdy a tma,

a ticho a hlína a rosa a písek,

a vítr a slunce a listí a kouř,

všecko to bylo zase jejich.

UKÁZKA 6

Kámen z památného Řípu (Jaromír John)

Když po rychlých poslech na koních přišla do Prahy zpráva, že Roudničtí vezou kámen ke stavbě Národního divadla, přispěchal k nám po poledni pan Vielwerth. Říkal, že najal bryčku, abychom všichni jeli naproti kameni z památného Řípu – že prý sto jezdců v historických krojích jej doprovází ku Praze a s nimi přemnoho lidu. A všude v obcích že prý jsou postaveny slavnostní brány a všude vítá kámen hudba, tanec a všeobecné plesání. Projeli jsme Prahou a mířili do Miřovic a Veltrus, kam jsme dojeli za šera. Takové bylo zelenavé šero, chladný večer a plno páry z Vltavy. V jejím proudu v prostředku, viděli jsme převozníkovu pramici a na ní vůz s řípským kamenem a dvěma páry ofáborovaných koní. Na pramicích drželi lidé pochodně, jimiž kroužili, po březích pobíhali lidé rovněž s pochodněmi, sta venkovanů stálo po obou březích, někdo měl lucernu, někdo lampion a jiní jen svíčku. Tisíce lidí tábořilo pod širým nebem.

Zanechali jsme naši bryčku s kočím v polích a šli jsme pěšky do místního hostince. Zatím tam byl na jeho dvůr památný kámen zatažen a zakryt plachtou, aby přenocoval. Lidé proudili kolem kamene, prohlíželi chvojnou výzdobu vozu a nadzdvíhovali plachtu. Viděl jsem, jak se ženy protlačili a jak kámen políbily. A byly mezi nimi stařenky, které si klekly a modlily se.

Pořadatelé vytvořili kolem kamene čestnou stráž, aby rozkurážení lidé netrhali chvoji, listy a květiny z věnců.

Každý chtěl mít nějakou památku. Každý si přál, aby jednou mohl svým vnukům ukázat snítku, svrasklý lísteček a říci:

„Tak vidíte – tadyhle – památka z roku 1868, když jsme vezli do Prahy kámen z Řípu do základu Národního divadla – to bylo slávy – to bylo nadšení všechno českého lidu...“. Byl jsem z hostince vystrčen na zahradu a ze zahrady jsem se octl se svým uzlíčkem u jakéhosi potoka, mezi cizími tábořícími lidmi.

Byla už úplná tma. Začal jsem volat: „Tati – tati!“

Pak jsem se ptal lidí, jestli neviděli pana Čermáka. Jeden děda mi povídal: „Kdepak, hochu, pana Čermáka, tady jsou dnes samí Čermákové, drozdi a kosové. A jací, na Němce vykutálení.“

Bylo mi do brečky. Najednou jsme se lekl, neboť jsem shledal, že je můj uzlík nápadně lehký. Honem jsem jej rozbalil a začal křičet: „On mi utekl.“

Mé zoufalé volání se proměnilo v pláč, lidé přiběhli a každý se mě ptal: „Čí jsi chlapče?“ „Jak se jmenuješ?“ „Kdo ti utekl?“ Měl jsem oči plné slz a zadrhlé hrdlo.

„Tatínek ti utekl?“ ptala se široká panímáma, klekla si ke mně a utírala mi nos.

„On mi utekl,“ nařikal jsem. „Kdo ti utekl – mluv, u všech rohatých býků?“ křikl jeden rázný mužský.

„Je-žek,“ vzlykám a ukazuji prázdný ušpiněný šátek jen s udrolenými krajíci s máslem a homolkami.

„Aha, ty sis vzal s sebou ježka?“ ptala se vlídně panímáma. „A – ano,“ pověděl jsem. Tu rozrazil zástup pořadatel se svítilnou a se šerpou na prsou a zavolal pánovitě: „Co se tu děje – neštěstí nějaké?“ „Tady ten chlapec vzal s sebou ježka a ježek mu utekl.“

„I s bodlinami utekl,“ dodal stařík.

Teď teprve se všichni rozesmáli. Jenže mě do smíchu nebylo. Já se o ježka bál. Já ho měl rád.

UKÁZKA 7

Každý jsme odněkud, a všichni z venkova (František Nepil)

My to máme jednoduché. My víme, odkud jsme vzešli, i kdyby Přemysl ty střevíce z lýčí schovati nedal: mezi námi není jediného, jehož předek nebo prapředek by nepocházel z venkova. Jenž by nebyl buď chalupníkem, rolníkem, či domkářem, nebo aspoň podruhem, děvečkou či čeledínem. Všem nám, kdo máme to štěstí i trápení, že žijeme u nás a že sem patříme, vykukuje sláma z bot. Přemyslovy střevíce vzaly prý sice za své v husitských válkách, ale otevřete staré matriky, popsané zažloutlými listy těch, kdo byli před námi! Voní hlínou a větrem a chlévem.

Člověk je svérázně nevděčný tvor. Zná dějiny Země a ví, kudy táhl Cézar do Egypta a kudy Hannibal na Řím. Ví, kdo dal koho popravít ve francouzské revoluci, a ví, jak zorganizoval svou říši Dioklecián. Ale neví, čím byl jeho vlastní pradědeček, jak se jmenovala jeho vlastní prababička za svobodna a neví, odkud a kam se harcovali a co všechno je potkalo, než začal on sám užívat krás a strastí tohoto světa. A dokonce už ztrácí i představu, co to znamenalo vonět hlínou, větrem a chlévem. Že to znamenalo celý život pracovat od růžového svítání až do černé noci, a že přes všechnu tuto práci mohly udělat škrt jediné kroupy, jediná průtrž mračen, vichřice, nebo velká voda.

Každá současnost byla o trochu pohodlnější a sytější než minulost, protože ti naši dědečkové dělali celý život všechno, co bylo v jejich silách, aby se jejich potomci měli líp než oni sami. Ti první vychodili pěšinku. Jejich děti nadělali z pěšinek cesty. A jejich děti z nich zřídily cesty formanské, kde se mohly už dva vozy vyhnout. A děti jejich dětí postavily místo úzké, prašné, kroucené silnice, a ty jejich rozšířily, srovnaly, vyasfaltovaly. A my jsme místo nich začaly stavět širokánské, rychlé dálnice.

Mezi dálnicí a formanskou cestou je stejný rozdíl, jako mezi moderním vozem a volským potahem. Jsem z venkova, stejně jako můj tatínek a maminka a otcové jejich maminky. Bylo by mi proto líto, kdyby se docela zapomnělo na ten potah.

Myslím totiž, že by každý z nás měl vědět, jak oráč, domkář či podruh zpíval, klel i plakal. Že každý by měl vědět, co to venkov byl a jaké měl starosti a povyražení. Právě proto, že mezi námi není ani jediný, jehož předek by z venkova nepocházel. Jen se podívejte do starých matrik!

Zdroj: BERÁNKOVÁ, Eva a LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Čítanka 6 pro ZŠ a VG UČ. Praha: Fraus, 2013. ISBN 80-7238-248-9.

Příloha č. 2 - ukázka z přepisů rozhovorů

Respondenti: Tom, Tomáš, Andrea, Barča, Táňa

Ukázka 2: Rudyard Kipling - Mauglí

Moderátor: Jak se vám ukázka četla?

Tom: Určitě se mi četla dobře.

Moderátor: Co byste řekli k tomu, jak se vám ukázka četla?

Všichni: Četla se dobře.

Andrea: Četla se mi dobře tak na devadesát procent.

Moderátor: Bylo v ukázce něco, čemu jste nerozuměli?

Barča: V ukázce bylo všechno srozumitelné, příběh znám, takže jsem věděla, o co jde.

Moderátor: Přečetl by někdo z vás celou knihu?

Táňa: Nepřečetla, možná kdybych na ni narazila někdy dřív, tak jo, ale teď by se mi už číst nechtěla.

Tom: Ukázka se mi líbila. Tento příběh sem viděl už i ve filmu, ale klidně bych si to i přečetl.

Moderátor: Kde se asi odehrává příběh?

Tom: Myslím, že v jeskyni.

Andrea: Někde v džungli na kopci, je to tam i napsané.

Barča: Představuji si džungli a velký kopec.

Táňa: Nebo spíš nějaký mýtinka, kolem toho je džungle.

Moderátor: Můžeme z ukázky vysledovat, jak se asi Mauglí cítil?

Barča: Bylo to tak, že Mauglí byl s rodiči, pak se asi něco stalo, nebo že ho někam posadili a on si někam odešel

Táňa: Jeho rodiče ho asi odhodili, nechtěli ho.

Andrea: Byl malý, takže si ani neuvědomoval co se děje. Myslím, že se cítil dobře.

Tom: Myslím že, příběh nakonec i skončí dobře, že ho najdou.

Tomáš: Kdyby to nebyl příběh, dobře by to neskončilo, ale protože to příběh je, myslím, že to skončí dobře.

Ukázka 3: Jan Ámos Komenský - Hana Doskočilová

Moderátor: Povězte něco k ukázce.

Tom: Ukázka se mi líbila míň než ukázka předtím (Mauglí), dobře se četla, ale byla míň napínavá.

Tomáš: Taky mi tak přišla.

Barča: Jakože, ta první mě bavila víc, ale tato se mi líbila, že už tam vlastně popisovali něco, co se už stalo.

Andrea: Mně se teda líbila hodně.

Tomáš: Mně se nelíbila, mám rád knížky spíš dobrodružné. Tohle byla nuda.

Táňa: Ukázka předtím byla určitě lepší, nebaví mě číst o historii.

Barča: Je to ze starší doby, bylo to ještě za dob králů a tak, proto ještě ani moc nefungovala hygiena a takové věci. Asi tak ve sedmnáctém století.

Moderátor: Byla v ukázce pasáž, která vás zaujala?

Tomáš: Mě nejvíc zaujalo, že ho bavila škola.

Barča: Mě nejvíc zaujalo, jak tam byla ta škola popsaná, o tom bych si přečetla i víc. To mě docela baví, ta starší doba.

Moderátor: Setkali jste se, četli jste knihu s podobným tématem?

Tom: V dějepise jsme četli něco o Karlu IV., to bylo podobné téma. To nebylo úplně strašný, ale nečetlo se to úplně dobře, mám radši, když je to víc dobrodružný. Ale zase z tohohle čtení se dozvíme něco nového.

Barča: Četli jsem knížku o historii, ale už si nevzpomenu, jak se jmenovala. Ale bavilo mě to, ráda se dovidám věci o historii.

Moderátor: Proč myslíte, že autor chtěl, abychom si toto přečetli?

Tom: Asi nám chtěl vnutit, že škola je dobrá, ale mílí se, není. Jo a hlavně tam neměli matiku.

Barča: Ale zase je to určitě lepší než kdysi. Mně se líbí, že poukazuje na to, jak se vlastně ta škola zdokonalila, že je to daleko lepší, než kdysi.

Ukázka 4: Auto z pralesa – Daisy Mrázková

Moderátor: Co byste řekli k této ukázce.

Andrea: Vůbec mě nezaujala, nebyla zajímavá.

Tomáš: No, byla zajímavější než ta předešlá (Jan Ámos Komenský). Myslím, že se snaží říct, aby sme nekáceli lesy.

Tom: Já sem to, abych se přiznal, moc nepochopil. Zaprvé mi to teda připadá jako taková nuda. Řekl bych, že je horší než ukázka minulá.

Barča: Na to jak je to krátký, mi to připadá hrozně zdlouhavý. Nějak sem v tom neviděla nic, proč bych to chtěla dočíst.

Táňa: Já jsem tu ukázkou taky tak nějak nepochopila. Nevím, nelíbila se mi.

Barča: Myslím, že se odehrává v této době. Mluví se v ní o počítačích, autech a tak.

Tomáš: Byly tam takový divný věci, kostky cukru a tak.

Barča: Ale tam nebyly kostky cukru, bylo to jako kostky cukru.

Tomáš: No ale neumím si to moc představit.

Andrea: Mě to nebavilo, nechce se mi o tom ani přemýšlet.

Moderátor: Mohli bychom říct, kdo je vypravěčem příběhu?

Barča: Myslím, že to není nikdo konkrétní, spíš někdo náhodný, kdo jenom procházel a viděl tu situaci, tak ji popsal. Nebyl to nějak nikdo zvláštní.

Tomáš: Já bych řekl, že je to někdo tajnej, kdo se moc neobjevuje.

Moderátor: V čem se ukázka liší od jiných knih, které jste četli?

Tom: Ten popis toho města. Jakože já vím, že jsou to jenom přirovnání, ale je jich tam až moc.

Barča: Je to že někdo nepopisuje něco, co se stalo a tak, ale že tam prostě zrovna teď je u toho a popisuje to. Je to i docela dobrodružné.

Ukázka 6: Každý jsme od někudy, všichni z venkova - František Nepil

Moderátor: Jak se vám ukázka četla?

Tom: Dost mi připomínala tu druhou (Jan Ámos Komenský), ale tahle se mi zdá lepší, popisuje, jak to bylo v minulosti. A je to takový, prostě lepší.

Andrea: Mně se tato líbila nejmíň ze všech ukázek, četla se špatně.

Barča: Mně se líbila jako ukázka, ale neumím si představit, že bych to četla jako celou knihu, jak by ta kniha vypadala. Přijde mi, že je to jenom ukázka a tím to končí.

Tomáš: Mně se nelíbila. Ani sem ji moc nepochopil.

Táňa: Mně taky nepřišla dobrá.

Moderátor: Bylo v textu něco, čemu jste nerozuměli?

Tom: Já jsem napřed nerozuměl pár větám hned z toho začátku, ale pak jak jsem se začel dál, tak jsem to začal chápat.

Tomáš: Taky mi přišel nesrozumitelný první odstavec. Nemohl jsem se do toho začíst. A nevěděl jsem, co znamená slovo domkář.

Tom: Asi stavěl domy? To se v dnešní době nepoužívá. A ještě slovo formantskou, nevím co znamená.

Moderátor: Chtěli byste si ukázku přečíst znovu?

Andrea: Nečetla, nezajímala mě. Kdyby mi někdo řekl, že to musím přečíst znova, tak bych se s ním nehádala, ale sama bych si to nepřečetla, ne dobrovolně. Nevím, možná jenom kdybych se fakt hodně nudila.

Tomáš: Možná, ukázku znova, ale kdyby byla i celá knížka tak to ne.

Barča: Já taky tak.

Tom: Já bych to klidně znova přečetl.

Moderátor: Proč číst tuto ukázku? Co tím autor asi chtěl říct?

Barča: Abychom se zajímali o minulost, co se stalo. A i jaké má kdo kořeny. Abychom trochu věděli.

Tomáš: Popisuje to vývoj člověka.

Tom: Jak to šlo po ty generace, od té nejstarší generace do teď.

Andrea: Abychom šli třeba za babičkou a zeptali se jí, jak to dřív chodilo a tím pádem se i víc zajímali o minulost a o rodinu a tak.

Tom: Prostě abychom se víc zajímali o minulost, víc k tomu neřeknu.